

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

GEOGRAFANDO AS OCUPAÇÕES
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO (2015-2016).

ELIAS COIMBRA DA SILVA

Uberlândia/MG

2021

ELIAS COIMBRA DA SILVA

*GEOGRAFANDO AS OCUPAÇÕES
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO (2015-2016).*

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção de título de doutor em Geografia.

**Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.
Orientador: Prof.Dr. Tulio Barbosa.**

UBERLÂNDIA/MG
INSTITUTO DE GEOGRAFIA

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2021	Silva, Elias Coimbra da, 1978- Geografando as ocupações das escolas públicas de São Paulo (2015-2016). [recurso eletrônico] / Elias Coimbra da Silva. - 2021. Orientador: Tulio Barbosa. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Geografia. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.48 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Geografia. I. Barbosa, Tulio, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Geografia. III. Título. CDU: 910.1
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 218, PPGGEO				
Data:	05 de novembro de 2021	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	18h:00m
Matrícula do Discente:	11713GEO013				
Nome do Discente:	ELIAS COIMBRA DA SILVA				
Título do Trabalho:	GEOGRAFANDO AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO (2015-2016)				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	ANÁLISE, PLANEJAMENTO E GESTÃO DOS ESPAÇOS URBANO E RURAL/ENSINO DE GEOGRAFIA				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro [On line], Campus [Google Meet], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: Marlene Teresinha de Muno Colesanti - IG/UFU; Amanda Regina Gonçalves - IG/UFU; Jeani Delgado Paschoal Moura - UEL/PR; Maurício Alves da Silva - UFT/TO e Túlio Barbosa - IG/UFU orientador(a) do(a) candidato(a). Em função da Pandemia COVID-19, todos os membros participaram de forma on line.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Túlio Barbosa - IG - UFU, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovad(o).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mauricio Alves da Silva, Usuário Externo**, em 10/11/2021, às 08:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jeani Delgado Paschoal Moura, Usuário Externo**, em 10/11/2021, às 08:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlene Teresinha de Muno Colesanti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/11/2021, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/11/2021, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Regina Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/11/2021, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3162130** e o código CRC **09E0085F**.

*Dedico este texto a minha amada
companheira Lainni de Paula – essa fênix
das minhas cinzas de tempo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos colegas da banca, desde aquela do projeto, passando pela banca de qualificação, até a da defesa. Da mesma forma agradeço aos professores do Instituto de Geografia como um todo, especialmente ao meu orientador Prof. Dr. Tulio Barbosa.

Agradeço também aos entrevistados. Foram poucos os que puderam me auxiliar na produção das fontes, mas a contribuição deles foi fundamental.

Agradeço às lideranças de todos os movimentos sociais que têm lutado, às vezes, silenciosamente, para fazer girar a “roda da história”. Nós que esperamos que o império da justiça social possa um dia ser concretizado.

Agradeço, enfim, a todas as pessoas que me auxiliaram na tarefa de realizar a pesquisa e escrever a presente tese, evitando, porém citar os nomes de algumas – e foram tantas pessoas! – omitindo o nome de outras.

GEOGRAFANDO AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO (2015-2016).

RESUMO: O texto desta tese expõe nosso trabalho de pesquisa acerca das Ocupações das escolas públicas, de ensino básico, no estado de São Paulo, no final de 2015 e início de 2016, empreendida pelos próprios estudantes secundaristas usuários desses espaços. Esse movimento deu-se como um recurso último para impedir a chamada “Reorganização” – uma política pública de fechamento de salas e “otimização” de recursos, cujo objetivo não era outro senão reduzir custos na já debilitada área da educação pública. Nesse sentido, buscamos, a princípio, problematizar narrativas e fatos, para demonstrar tanto a autonomia desse grupo de jovens engajados, face outros atores interessados, quanto a ignomínia das autoridades constituídas em seu projeto de dismantelar a coisa pública. Na sequência, aprofundamos nossa crítica destacando as limitações estruturais da educação formal, no que diz respeito à relevância do ensino para a formação integral, daqueles jovens sujeitos, formação essa descrita nas próprias publicações oficiais, por exemplo sob termos como: conceitos, atitudes, procedimentos etc. E, depois, analisamos empiricamente as ações dos estudantes, sobretudo naquilo que ela possuem de geográficas. Concluimos então, pelo reconhecimento da importância dessa breve experiência das Ocupações para a eventual transformação, progressista, da sociedade; e da própria história.

PALAVRAS-CHAVE: Política; Escola; Ação Social; Táticas; Narrativas.

GEOGRAPHING THE OCCUPATIONS OF THE SÃO PAULO'S PUBLIC SCHOOLS (2015-2016).

ABSTRACT: This thesis exposes our research work about the Occupations of public schools, of primary education, in the state of São Paulo, in the end of 2015 and beginning of 2016, undertaken by the students who use these spaces. This movement happened as a last resort to prevent the so-called “Reorganization” – a public policy of closing classrooms and “optimizing” resources, whose objective was none other than to reduce costs in the weakened area of public education. In this sense, we sought, at first, to problematize narratives and facts, in order to demonstrate both the autonomy of this group of engaged young people, and other interested actors, and the ignominy of the authorities constituted in their project to dismantle the public structure. Next, we deepen our critique by highlighting the structural limitations of formal education, with regard to the relevance of teaching for the integral training of those young subjects, training that is described in official publications, for example under terms such as: concepts, attitudes, procedures etc. And then, we empirically analyze the actions of students, especially in terms of their geographic features. We conclude, therefore, by recognizing the importance of this brief experience of the Occupations for the eventual, progressive transformation of society; and of the very history.

KEYWORDS: Politics; School; Social Action; Tactics; Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Estudiantes: aprendiendo, enseñando.</i>	22
Figura 2 – Reportagem sobre a desocupação da E. E. Fernão Dias	38
Figura 3 – Confronto entre policiais militares e estudantes [...].	47
Figura 4 – Lista de chamada (excerto) de uma classe de ensino médio [...]	50
Figura 5 – Gráfico da pesquisa.	91
Figura 6 – Vídeo sugerindo a relação entre São Paulo de 2015 e Chile de 2006	107
Figura 7 – (<i>Folder</i>) Universidade Federal do Tocantins, I Semana Acadêmica [...]	115
Figura 8 – Barricada realizada pelos estudantes em São Paulo(09/12/2015). .	149
Figura 9 – Uma das diversas aulas doadas por voluntários.	157

SUMÁRIO

Introdução	12
1. Os estudantes vão para a escola	22
1.1. A partilha das palavras	23
1.2. Pelo desentendimento	54
2. As estruturas e a ação	69
2.1. “Outro tijolo no muro”	70
2.2. Questões éticas	84
2.3. O poder jovem	96
3. Outras geografias	115
3.1. Fato geográfico	116
3.2. Geografismo	124
3.3. Geograficidade	140
4. Conclusão	164
4.1. Uma educação antidisciplinar	165
4.2. Por uma Geografia da Ação	176
Referências	189
Anexo único.	209

INTRODUÇÃO

Quem trabalhou em alguma das escolas públicas brasileiras já deve ter pensado que trata-se de um modelo fadado ao fracasso; e talvez não seja uma questão de **estar desatualizado**, como muitos tentam sugerir. É bem provável que esse modelo não funcionasse em contexto algum. Assim o que nos conta o protagonista de “O Ateneu” e que poderia facilmente ser considerado como um depoimento do seu autor: Raul Pompéia – o qual também frequentou uma instituição nos moldes do romance – nos permite olhar pela fechadura da porta do passado. Nesse romance encontramos várias descrições do rigor com o qual Aristarco (o diretor) lida com os estudantes; e encontramos também – quero destacar – demonstrações do “método” magistrocêntrico, hoje fartamente criticado. Por exemplo, no excerto: “Acima de Aristarco – Deus! Deus tão-somente; abaixo de Deus – Aristarco” (POMPÉIA, 1993, p. 26).

Chamar isso de “método” pode ser ou não correto. O caso é que alguns dos professores mais “bem sucedidos”, entre todos que os conheci nas escolas públicas, buscam justamente reavivar essa “Idade de Ouro”: um período da memória coletiva (docente), mais ou menos real, no qual os alunos respeitavam os seus mestres como os súditos respeitavam os *reis taumaturgos*¹ – do texto de Bloch. A favor

¹“Analisando a crença, bem difundida na Europa durante mais de meio milênio, de que os reis tinham o poder miraculoso de curar através do toque, esta obra clássica inaugurou uma nova maneira de pensar a história. Ao ser lançado, em 1924, *Os reis taumaturgos* abriu perspectivas novas para a história, sendo uma das primeiras obras do que hoje se conhece como a Escola dos Annales, o movimento historiográfico mais bem-sucedido de nosso século. O autor, Marc Bloch, um jovem professor em Estrasburgo - e que dali a vinte anos seria fuzilado pelos nazistas -, dispunha-se, em suas palavras, a fazer história com matéria até então tida por mera anedota. No caso, algo que se costumava relegar ao elenco das curiosidades ou superstições: a crença, bem difundida na Europa durante mais de meio milênio, de que os reis de França e Inglaterra tinham o poder miraculoso de curar, com seu toque, uma afecção da pele, as escrófulas. Do século XII até o XVIII, mas sobretudo no tempo de Luís XIV - isto é, em pleno século do racionalismo -, essa fé no “milagre do rei” tinha

desses colegas, preciso ressaltar que a perda dessa autoridade, pela grande maioria, não veio acompanhada de uma “libertação” do alunado.

Assim, nos fica a seguinte pergunta: por que investir num projeto fracassado? De fato, investe-se menos, na educação, no Brasil, do que em muitos outros países – creio que uma tabela demonstrando essa afirmação, aqui (nesta parte introdutória), seria desnecessária. Porém, é evidente que o “gasto” com educação deve ter em conta o acúmulo ano-a-ano, realizado desde que o Estado tomou para si a função de administrar o ensino; e no Brasil, isso vem ocorrendo desde 1772 (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). Nesse sentido é que a pergunta: “porque investir num projeto fracassado” se faz pertinente. Ou seja, quantas décadas precisarão ainda, os gestores, para reconhecerem a existência desse fracasso?

A minha predileção por Ivan Illich não é gratuita. Justamente porque concordo com ele nesse ponto (nevrálgico), ou seja: que os gestores conhecem os “limites educacionais” da escola, é que aquela tese da urgência de uma “desescolarização”, brilha no final de um escuro túnel, dentro do qual nós insistimos em caminhar:

O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, do assim chamado profissionalismo, ou dos meios de comunicação de massa têm importante papel na manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas. Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, [...]. (ILLICH, 1985, p. 60)

Aliás, junte-se a esses “problemas de natureza” (*vitie originem*), o nosso contexto nacional; e a tragédia se insinua. Darcy Ribeiro (1978, p. 22) teria dito já há 40 anos que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”. Dramaticamente, para o modelo de escola que se pratica no Brasil,

sido determinante na concepção da realidade”. (Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=10419>. Acesso em: 26, jun. 2021)

qual seja: uma junção entre Pedagogia Tradicional (no plano docente) e Estado Mínimo (no plano administrativo)², o pensamento de Illich (1985) ganha contornos ainda mais proféticos.

Mas, se o Estado é contra nós, quem é por nós? Creio que o problema não se resume completamente a essa maneira de pensar, mas talvez comece com ela: uma maneira de pensar que privilegia uma certa visão de mundo *top-down* e que nos faz esperar passivamente que a solução caia como o maná, dos céus. Preferindo, poderíamos analisar essa atitude nos termos do Autoritarismo característico do nosso país, uma vez que parece estar cristalizada, no imaginário, do “cidadão brasileiro médio”³, a ideia sebastianista de que as autoridades solucionarão (ou deveriam solucionar) os problemas do Brasil – algo parecido com a concepção hinduísta de um Avatar Redentor: a encarnação secular de que *Vishnulança* mão, quando o mundo atravessa um período de crise.

Realmente, poderíamos pensar em termos de Rizoma⁴ ao invés de ficar sob a sombra dessas duas faces da mesma moeda: estado e mercado. Como veremos adiante, os jovens estudantes, que protagonizam o presente estudo, enfrentaram essa forte dupla deixando-nos lições importantes, sobre autonomia, igualdade e – claro – sobre luta.

² Portanto, temos uma preocupação obsessiva com a questão disciplinar, como deve ocorrer em muitos outros países, somada a uma despreocupação com o investimento – o que é mais característico de países como Brasil.

³ Não estou pautado em nenhuma Pesquisa de Opinião, para fazer tal afirmação. Estou apenas alongando alguns desdobramentos lógicos do conceito, arquiconhecido, de Autoritarismo, pois não se poderia imputar a uma sociedade esse estigma, sem que as pessoas que a compõe sustentassem-no, através de suas ideias e ações.

⁴ Um dos inúmeros conceitos degeanos, o Rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) foi pensado como um modo de contrapor a hierarquia do modelo em árvore, modelo no qual existe um tronco, no centro, e de lá os galhos e dos galhos as folhas, seguem como decorrência. O essencial, do Rizoma, é a sua multiplicidade conjugada com uma certa horizontalidade de funcionamento.

Ainda acerca dos Rizomas, lembremos com pesar que a centralizadora BNCC foi levada a termo. Somando a isso os processos de seleção e certificação cada vez mais uniformes – vestibular, ENEM, etc. – quero render homenagem a *Ferrer i Guàrdia*, inimigo do Estado, do Mercado e da Igreja (GALLO, 2013): as três pontas da pirâmide social⁵, no ocidente.

Portanto, tudo o que será escrito a partir desta “Introdução” tem sempre um toque de **Anarquismo**, um toque de Ação Direta etc. Paralelamente, o **Materialismo Histórico** está tão arraigado na minha forma de pensar, que ressurgue sempre e como um tipo de automatismo. Do **terceiro referencial**: a História, vou falar mais detidamente adiante. Antes, porém, é necessário apresentar o conteúdo da tese.

No **Primeiro Capítulo** buscamos desenvolver o assunto, ou melhor, o *conteúdo* que iremos abordar a partir desse ponto e ao longo da tese. Procedemos de uma maneira comum, em textos de Geografia, nos quais se propõe, normalmente com um subtítulo de cunho introdutório, apresentar “um-histórico” (ou “um-breve-histórico”). Todavia, não escrevemos uns poucos e ligeiros parágrafos, mas, tratamos disso ao longo de um capítulo inteiro, à guisa de um típico trabalho de “*histoire événementielle*”. Pois, entendemos que não é possível trabalhar de modo superficial essa questão central, a qual consiste na explicitação do recorte temático. Portanto, não buscamos apenas selecionar algumas fontes aleatoriamente, sem o devido cuidado de propor a **Crítica Interna** – essencial para qualquer pesquisa com/da História – e, em seguida, sumariamente fazer uma sinopse

⁵Para os anarquistas, essas três instituições são a fonte de todos os nossos males: “Buscam uma educação que possa ser verdadeiramente pública sem ser estatal, ou seja, que a própria comunidade escolar determine suas regras e formas de organização, possibilitando o acesso a todos os seus membros e que, na medida das possibilidades, seja provida pela sociedade e não atrelada aos órgãos burocráticos ou dependente do estado. [...] Os anarquistas não aceitam subvenções do estado, nem da igreja, nem de empresas privadas, pois são justamente essas instituições que, segundo sua análise, perpetuam a desigualdade, a exploração e a autoridade” (SILVA, 2013, p.67).

desleixada da questão. Ao invés disso, tentamos analisar as fontes – em sua maioria: *escritas*, posto que não logramos mesmo êxito com as entrevistas – sempre com o cuidado de não ocultar o nosso posicionamento. Nesse sentido, apresentamos as *descrições* e os *valoramentos* (acerca dos fatos) privilegiando o ponto de vista dos alunos, *pari passu* esforçando-nos em colocar essas mesmas fontes em toda a sua complexidade.

Como desfecho lógico, concluímos (este Primeiro Capítulo) com uma reflexão, justamente sobre essa questão de [-1-] como os fatos, no processo histórico, são um conjunto de narrativas, [-2-] como essas narrativas vão ser *ordenadas* por determinados sujeitos, e [-3-] como tal circunstância constitui o *conflito* – que é, em si mesmo, cultura e política. Essa última escolha não é arbitrária, posto que buscamos preservar o movimento dos fatos, fruto da natureza dinâmica da própria História: essa *realidade* em permanente construção e reconstrução.

Já no **Segundo Capítulo** fizemos uma opção formal diametralmente oposta, seguindo um viés mais sociológico do que historiográfico. De fato, pensamos nesse capítulo como um contraponto ao primeiro, uma vez que aquele intenta descrever de que modo os movimentos aconteceram empiricamente, em consonância ao próprio movimento da História. Ao passo que esse, busca uma explicação de cunho teórico sobre a estrutura (rígida) do ensino formal, demonstrando, assim, que a escola não colaborou em nada para a consecução do Movimento, pois ela não poderia fazê-lo em razão de sua própria natureza; ainda que os professores, que a compõem, o fizessem.

Seguindo esse viés teórico, buscamos tensionar aquelas utopias políticas que defendem o caráter revolucionário da escola. Ao que ressaltamos, que essas perspectivas ingênuas impedem a compreensão e a melhoria das condições de trabalho (concretas) dos professores, os quais raramente são legitimados como atores nesses projetos, ou como portadores dos próprios projetos de futuro. Então, encerramos (o capítulo) analisando – quase que de uma maneira militante – o potencial para a mudança exprimido por esse Movimento dos Estudantes, cuja representatividade percentual (no seio da população estudantil tomada estatisticamente) está muito aquém do seu impacto sobre as estruturas e ideologias de conservação do *status quo*.

Nesse ponto, imaginamos a instituição escola enquanto um *Trabalho Morto* – no sentido marxiano do termo – e, portanto, algo alienado da sociedade. Assim, buscamos, a partir dessa ideia e já no **Terceiro Capítulo**, retratar a superação dessa força contrária à “história viva”, mas não como um discurso, e sim como uma prática efetiva. Nesse sentido, destacamos mais uma vez a inépcia da instituição (escola) para contribuir nas demandas dos estudantes (tanto de *saberes* como de *poderes*), procedendo com uma análise (agora) concreta – ao contrário do que fizemos do capítulo anterior – e partindo das fontes que conseguimos obter. Na sequência, então, no último subtítulo demonstramos como as Ocupações trouxeram à tona elementos geográficos, os quais, todavia, não estavam explícitos para os sujeitos; mas, que foram importantes.

De fato, nesse subtítulo, denominado: “Geograficidade”, trabalhamos o cerne do *problema* que escolhemos por enfrentar, ou seja, a discrepância entre aquilo que se ensina e aquilo que a realidade dos sujeitos – muitas vezes adversa – exige que

eles saibam. Metodologicamente, optamos por um caminho óbvio, selecionando os principais conceitos geográficos para identificar, no fluxo dos acontecimentos, a presença do conteúdo desses conceitos – o que nos induz a concluir pela efetividade (prática) da Geografia, em meio aos fatos. Mas, como as fontes (orais) indicavam o desconhecimento dessa provável efetividade, fomos levados a crer que a teoria encontrava-se muito aquém das necessidades da prática.

A propósito, a escassez dessas fontes – ressaltada, aliás, neste capítulo – foi um inconveniente difícil de contornarmos. Isso ficou patente no nosso Primeiro Capítulo, ao longo do qual, frequentemente, foi preciso explicar a *posição dos estudantes*, naquela disputa, a partir de fontes produzidas pelos antagonistas desses estudantes. De qualquer forma, já estávamos cientes – considerando experiências anteriores – de que uma pesquisa com evidência oral, tende a ser imprevisível.

No **Último Capítulo** – o qual, na verdade, tornou-se a própria Conclusão da tese⁶ – buscamos realizar uma avaliação do movimento empreendido pelos alunos e sugerindo que, de certa forma, caso aquele grupo de estudantes não fosse cerceado pelas normas da educação formal – as quais, conforme Foucault nos dizia, guardam uma homologia com as normas militares –, poderia (o grupo) revolucionar o ensino e, quiçá, a própria *sociedade envolvente*. Na sequência – e no último subtítulo – levamos a cabo um exercício de “especulação filosófica”, sugerindo possíveis contribuições dos estudantes que pesquisamos ao longo dos últimos quatro anos,

⁶ Quando da defesa desta tese, nos foi sugerido transferir uma parte da Conclusão para o Terceiro Capítulo, posto ser de praxe, nesta etapa de um texto acadêmico, destacar as ideias principais e sugerir eventuais desdobramentos ou usos para as mesmas. Todavia, estaríamos com isso realizando o caminho inverso, uma vez que levamos, do desenvolvimento do texto para a conclusão, ideias não adequadamente trabalhadas no Quarto Capítulo, previsto no projeto, mas, não efetivado por diversas (e infelizes) circunstâncias. Preferimos manter, sob o título: “Conclusão”, essas reflexões que, importantes demais para que as omitíssemos, não foram porém desenvolvidas a contento.

para a Geografia. Assim é que a ideia de uma Geografia da Ação nos pareceu coerente com tudo aquilo que vínhamos encontrando nas fontes. Porém, nós reconhecemos, de antemão, nossa inabilidade para desenvolver essa interessante proposta ainda no presente trabalho. Mas, manteremos viva essa semente, para ulteriores trabalhos, tanto nossos quanto de nossos pares.

Last but not least, é necessário fazer alguns alertas. Primeiro, quanto ao uso dos tropos, pelo autor, posto que os limites entre a denotação e a conotação, raramente, ficam expressos. Ciente de que a objetividade é muito mais um ideal do que uma realidade, opto por explicitar meus procedimentos (na escrita), ao invés de afirmar minha adesão incondicional à objetividade; adesão essa tão rigorosa quanto aquela do falso moralista aos Evangelhos. Nesse sentido, faz-se notória, no presente texto, a existência de alegorias e de metáforas – a minha ligação com a literatura emerge nesse ponto; tanto quanto nos diversos contos que já escrevi. Tais recursos literários servem para auxiliar nas explicações (por exemplo, aquela sobre o deus Vishnu), assim como o uso de aspas, destacando diversas expressões que não enquadram-se na condição de paráfrase ou citação.

Sobre esse ponto, via de regra, utilizo aspas para tensionar o sentido da palavra, como se dissesse: *isso não significa exatamente o que deveria significar*. Por exemplo, quando me refiro à chamada: “reorganização” escolar, busco destacar que a colocação do termo (no seu contexto) não é unívoca, pois, se de um lado o estado afirma aquele ato de reorganizar (“sf. 5. Arrumação ordenada das partes de um todo”⁷), de outro lado, os alunos atingidos por esse ato, descrevem-no ora como *remoção* (de uma escola na qual estabeleceram vínculos etc.), ora como

⁷“Organização”. Michaelis: dicionário da Língua Portuguesa [on-line]. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=EZq3x>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

precarização (geralmente, quando os alunos estão envolvidos com partidos políticos ou movimentos sociais).

Em segundo lugar, além daquilo que estava no projeto e, conseqüentemente, na pesquisa, trouxemos na tese – esse espaço do texto – uma série de ideias ou impressões congruentes, tais como: o conceito de Disciplina; as ações autoritárias do estado; o papel dos estudantes na transformação social; etc. Eventualmente nos alongamos ao trabalhar esses parênteses, outras vezes teremos sido precipitadamente sucintos. O fato é que parece sempre mais difícil estabelecer os limites, no momento em que desenvolvemos a argumentação, do que a leitura ulterior quer supor. Então, pedimos desculpas pelas abundâncias tanto quanto pelas lacunas.

Finalmente, como demonstração (minha) de coerência, com relação à crença problemática na noção de objetividade, procuro sempre que possível salientar os meus pressupostos éticos, bem como (obviamente) os pressupostos epistemológicos. Contribui, para tal, a minha formação anterior enquanto **historiador**⁸ e a certeza de que um autor, cujo ponto de chegada ou mesmo de partida seja o Processo Histórico, está sempre atado a um lugar-social tanto quanto às suas opções metodológicas ou estilísticas:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* ‘científicas’ e de uma *escrita*. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar

⁸Realizei uma pesquisa, entre 2011 e 2015, sobre um determinado militante comunista, utilizando o método da microanálise; e tendo como resultado uma tese de Doutorado em História Social.

contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto [...]. (CERTEAU, 1982, p. 66)

Creio que aqui, neste já concluído trabalho, nunca deixei de ser o historiador que a minha formação me permitiu ser; nem deixei de ser o entusiasta que tenta convencer o leitor a enxergar, na *ação direta* dos estudantes descrita no presente texto, uma proposta educacional (e um projeto de sociedade). Neste ponto, me vem à lembrança as palavras introdutórias de (também) um historiador, naquele seu livro intitulado *Uma Revolução Perdida*: “Esta narração pretende contar a história de um povo que tentou mudar o mundo” (REIS, 1997).

1. OS ESTUDANTES VÃO PARA A ESCOLA.

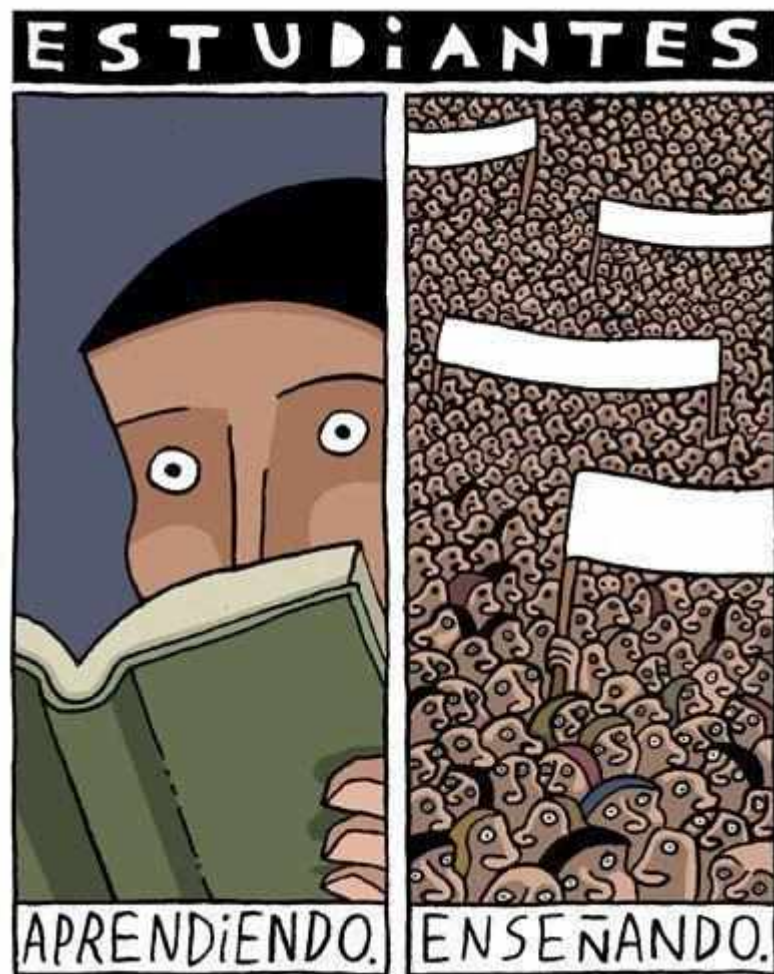


FIGURA 1 – Estudantes: aprendendo, ensinando
Fonte:
<https://br.pinterest.com/pin/469781804883620703/?autologin=true>

1.1. A PARTILHA DAS PALAVRAS

Era o final daquele ano de 2015 quando os estudantes secundaristas entraram em suas escolas, sem o consentimento dos respectivos gestores. O objetivo, agora, não era sentar numa cadeira, com o rosto voltado na direção do professor e participar (passivamente) da "transmissão" de conhecimentos. O objetivo era **ocupar** a escola, subvertendo as ordens emanadas desde a sua própria fundação tanto quanto de cima.

Foram 213 escolas estaduais, do estado de São Paulo, que abrigaram, por pelo menos 71 dias, uma quantidade expressiva de alunos insurgentes; contra os quais estavam: o governador (eleito) e suas polícias; alguns dos principais veículos de comunicação nacionais; além duma boa parcela da população – na qual incluíam-se outros tantos alunos (contrários ao ativismo dos insurgentes).

Entretanto, antes das Ocupações, e nesse segundo semestre de 2015, o governador neoliberal do Estado de São Paulo, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho anunciava uma política de “Reorganização” das escolas públicas desse mesmo estado. A tal política era descrita como um meio de otimizar os processos de ensino e administração escolar, remanejando alunos de escolas com ciclos variados, para escolas com apenas um ciclo – lembremos que, atualmente, são três os ciclos do ensino básico: “anos iniciais”, “anos finais” e o “médio”. Foi um assunto muito comentado:

A reestruturação da rede estadual de ensino previa o fechamento de 93 escolas, além da imposição de apenas um dos ciclos para 754 escolas, o que afetaria 311 mil alunos e 74 mil professores. A ideia do governo do

estado era dividir a escola em ciclos, separando os alunos em diferentes unidades: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. (SILVA; MEI, 2017, on-line)

Inclusive fora do país:

In October, without discussing the decision with teachers, parents or students, the São Paulo state government announced during a television interview that dozens of schools would be closed next year. The plan is part of a consolidation intended to streamline the use of resources by grouping students into specific schools for each educational level. More than 300,000 students will be affected; many will be sent to overcrowded schools far from their homes.⁹(ORTELLADO, 2015, on-line)

Na prática, a Reorganização levaria ao fechamento de algumas delas, ao mesmo tempo em que resultaria no agravamento do problema das salas de aula com até 85 alunos (ZANVETTOR, 2015, on-line) – nas escolas afetadas pelo processo. Isso sem falar no incômodo dos servidores e alunos transferidos, que precisariam se deslocar até a nova escola. Em suma: práticas neoliberais orientadas por defensores da velha e boa dependência (econômica) ao Setor Externo.

Creio que lançar essa explicação numa nota seria injusto e, portanto, explico o que é esse importante setor da economia em países como o nosso. Seguindo o pensamento de Inácio Rangel:

A novidade analítica de Rangel consiste em afirmar, primeiro, a coexistência de duas relações de produção historicamente defasadas em relação às fases por que passaram as sociedades europeias [...]. Rangel chama os polos não de secundário e principal, mas de “externo” e “interno”; no entanto, como ele também detecta um “lado externo”, em cada um desses polos, correspondente às relações de produção vigentes

⁹ Em outubro, sem discutir a decisão com professores, pais ou alunos, o governo do estado de São Paulo anunciou, durante uma entrevista na televisão, que dezenas de escolas seriam fechadas no ano seguinte. O plano faz parte de uma reorganização destinada a simplificar o uso de recursos, agrupando os alunos em escolas específicas para cada nível educacional. Mais de 300.000 estudantes serão afetados; muitos serão enviados para escolas superlotadas longe de suas casas. [trad. nossa]

nos países centrais, preferimos usar as expressões polo “secundário” e polo “principal” (ao invés de “externo” e “interno”) para tornar o modelo histórico mais claro. No polo principal, situam-se as relações de produção dominantes e a correspondente classe dominante, que ele chama de “sócio maior” do sistema. No polo secundário, situam-se as relações de produção emergentes e o correspondente sócio menor – a classe social que na dualidade seguinte transformar-se-á no sócio maior [...]. A dualidade, assim, aparece duplamente: através da coexistência de relações de produção correspondentes a duas fases históricas sequenciais, e através da existência, nos dois polos, de uma relação de dependência com as sociedades mais avançadas do que o Brasil: tanto no polo principal quanto no secundário, o respectivo lado externo apresenta relações de produção atrasadas em comparação às vigentes na Europa e nos Estados Unidos. (BRESSER-PEREIRA, 2013, p. 15-16)

Em última análise – e para não desviar muito do tema do capítulo – o dilema que se coloca é se entregamos ou não entregamos o planejamento do nosso futuro (enquanto unidade política e territorial *a priori* independente) nas garras de estados – ou empresas – estrangeiros, os quais tendem a subvalorizar o nosso desenvolvimento social – e até mesmo econômico – em favor de seus próprios objetivos. O que não é um delírio paranoico, mas uma constatação elementar, fundamentada, por exemplo, na “Teoria Realista” dos estudos de Relações Internacionais: “Todas as nações são tentadas a vestir suas próprias aspirações e ações particulares com a roupagem dos fins morais do universo – e poucas foram capazes de resistir à tentação por muito tempo” (MORGENTHAU, 2003, p. 21).

De volta ao ponto. Percebam que existe uma **prática** de fechamento de escolas (com o abarrotamento de alunos em outras), *pari passu* a uma **tese** de melhoria. Isso talvez seja óbvio, posto que nenhum gestor deixaria de acompanhar uma medida boa ou ruim, com uma justificativa “plausível”¹⁰. Em todo caso, vejamos o que o governo do estado nos conta:

¹⁰ Por exemplo, o ex-presidente Fernando Collor bloqueou saques nas cadernetas de poupança e contas correntes, em 1990, com a justificativa, absolutamente teórica, de que a liquidez excessiva provoca inflação de demanda: “No Plano Cruzado, vimos que o congelamento de preços foi feito em

Com a divisão das escolas por ciclo, algumas unidades terão apenas alunos de 6 a 10 anos; outras receberão os adolescentes de 11 a 14 anos; outras serão exclusivas para jovens entre 15 e 17 anos.

A proposta da reorganização escolar pretende, por meio da divisão por idades, oferecer uma escola mais preparada para as necessidades de cada etapa de ensino e atenta à nova realidade das crianças e jovens.

As escolas que oferecem apenas um ciclo – 1º ao 5º do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ou Ensino Médio – são mais fáceis de administrar, pois a divisão permite que a equipe gestora, diretores e coordenação, tracem estratégias pedagógicas focadas nas necessidades de aprendizado do público atendido. A medida facilita também o planejamento das aulas pelos professores.

Entre os benefícios da medida também está a redução nos conflitos entre alunos de idades diferentes [...] (SÃO PAULO, 2016, on-line).

O Secretário da Educação – que viria a ser demitido quando do recuo do Governo do Estado – também assevera que dados estatísticos apontam que as escolas com três ciclos têm um desempenho 7,8% (no IDESP) abaixo da média, enquanto que as escolas com ciclo único estão 18,4% acima da média (PINHO, 2015, on-line). Vemos que o secretário Herman Jacobus Cornelis Voorwald é um daqueles apaixonados por Matemática. Basta procurar pelo seu nome, em qualquer navegador de internet, para descobrir que ele “possui graduação em Engenharia Mecânica pela UNESP (1979), mestrado em Engenharia Mecânica pelo ITA (1983) e doutorado em Engenharia Mecânica pela UNICAMP (1988)”, e que as suas pesquisas giram em torno, por exemplo, do “comportamento em fadiga do aço ABNT 4340 revestido com WC-10Ni, Ni-Cr-B-Si-Fe, Ni-20Cr, Cr3C2-NiCr e WC-CrC-Ni

um momento de liquidez, não excessiva, mas real. E quem tinha dinheiro na ciranda financeira, no *overnight*, até mesmo quem vivia de salário, correu às compras, para aproveitar os preços congelados. Quem pensava em comprar geladeira, máquina de lavar e televisão nova, em trocar de carro, em consumir mais, correu às lojas. E a indústria, naquele momento, não estava preparada para repor estoques, para atender à demanda. Veio o desabastecimento, as prateleiras ficaram vazias, as pessoas tinham o dinheiro, mas não tinham o que comprar. A inflação voltou então forte, uma inflação de demanda.

Quando tomamos posse, havia ainda mais liquidez, o dinheiro aplicado na ciranda financeira se havia decuplicado, o quadro de dinheiro em circulação era incontrolável, e a moeda valia cada vez menos. Vimos então que um dos pressupostos básicos para estancar o processo, era um novo congelamento de preços. Mas não podíamos fazê-lo com todo aquele dinheiro disponível em bancos, em aplicações financeiras.” (MELLO, 2010, on-line)

pelo processo HVOF, AP.R” (FAPESP, 2018, on-line). Talvez por isso, não tenha passado pela sua laureada cabeça que existem múltiplos fatores que podem explicar esses percentuais:

We must conceive of our object of investigation as containing a very wide variety of phenomena: motivated and aware actors, groups, codes of communication, values, environment, institutions. To cut out only a sector of this doubtless entails blinding oneself to significant determinants [...] ¹¹. (BARTH, 1981, p. 83)

Lembro, agora, do *misunderstood* ocorrido entre o trabalhador escravizado Fred Douglass e os dirigentes (brancos) do movimento abolicionista norte-americano; além da análise de Portelli (1996), que gira, justamente, em torno (dos limites) da Estatística, quando essa é aplicada em fenômenos menos rígidos do que o aço. Enquanto o Sr. Douglass buscava explicar que seu antigo feitor, James Hopkins, utilizava o açoite com visível desgosto, os liberais brancos insistiam que Douglass trouxesse os fatos e que deixasse a filosofia para eles. Ora essa! O que aquele digno trabalhador queria (com razão) que os interlocutores entendessem é que o estado de ânimo do feitor diz mais sobre o rigor da escravidão do que o número oferecido pelos pesquisadores (da linha “quantitativista”), Fogel e Engerman, ou seja, 0,7 chibatadas por escravo (Ibidem, p. 61). Mesmo porque – como destaca Portelli – é impossível golpearmos alguém com “0,7 chibatada”.

Evidentemente, tenho pleno conhecimento da trajetória do Prof. Dr. Voorwald na administração de uma das principais universidades do país (instituição na qual eu mesmo me graduei). Fato que, por si só, o capacitaria para o cargo de Secretário da

¹¹ Devemos assumir que nosso objeto de investigação está contido numa variedade muito ampla de fenômenos: atores motivados e conscientes, grupos, códigos de comunicação, valores, ambiente, instituições. Recortar apenas um setor dessa totalidade, indubitavelmente implica cegar-se a determinantes significativos. [trad. nossa]

Educação. Na verdade, é por causa dessa experiência, à qual devemos respeito, o meu espanto frente um argumento tão mesquinho quanto esse: a prova do IDESP deve ser o nosso oráculo agora e esse oráculo, mais preciso do que o outro (de Delfos), fala o idioma da matemática. Desconsideremos, outros fatores então: onde estão localizadas as escolas com o índice “18,4% acima”? Quem são seus alunos? Quanto foi investido nelas (em comparação às escolas “7,8% abaixo”? Etc. Nada tem importância, para o nosso secretário, que não seja apenas um inexplicado percentual. Em todo caso, trataremos disso depois.

O que nos preocupa, por enquanto, é a inconstância do ilustre Prof. Herman Voorwald, o qual assevera, em algumas ocasiões, que não importa o corte de gastos: “essa não é a preocupação da secretaria” (PINHO, 2015, on-line); mas a informação transmitida para os professores e para o MPE é diferente:

[Pedro Paulo Carvalho, da APEOESP]: Não se vê a educação como investimento, mas se vê a educação como contenção de gastos. O argumento principal que se iniciou do porquê... quando nós cobramos do governo o porquê dessa reorganização, ele dizia claramente que havia uma demanda que diminuiu nos últimos anos, drasticamente. Dos seis milhões de alunos caiu para três milhões e oitocentos mil. E que haviam salas ociosas... prédios que estavam vazios. (PRONZATO, 2015, 5m:11s-5m38s)

Ao MPE, o governo informa, porém, que a reorganização “aproxima a SEE dos objetivos propostos pelo seu Plano Plurianual (PPA), em sua lógica de Orçamento por Resultados (OpR), metodologia adotada desde 2012, que permite a racionalização e o direcionamento dos recursos.” (TOLEDO; SALDAÑA, 2015, p. 20)

Além disso, o mesmo “secretário falou sobre queixas de estudantes a respeito do aproveitamento dos espaços ociosos para uma diminuição de alunos por sala [...]. Voorwald disse que primeiro é necessário mudar a gestão para depois discutir uma mudança de número de alunos” (Ibidem). Claro que nós esquecemos,

convenientemente, a “tradição” do partido do Governador Alckmin diante dessa temática: o Estado Mínimo¹² e cremos nas palavras do senhor secretário, segundo o qual não existe nenhuma preocupação com os gastos da educação. Mas, e se houvesse? Se o governo escancarasse suas intenções declarando que o problema são esses gastos?

Todos sabemos qual é o significado daquilo que costuma chamar-se de “despesa” (ou gasto). Por outro lado, penso que a discussão sobre a natureza das despesas do Estado com educação, ainda não foi vencida pelos neoliberais. Assim, talvez, devêssemos reconhecer que o termo que melhor se aplicaria, no caso da educação, seria investimento:

[...] education produces human capital, contributes to national economic health, and in large part determines the economic and social welfare of the nation (THOMPSON et al., 1994, p. 22-24). [...]. Although precise quantification of investment-expense is elusive, education and economic growth seem closely and consistently tied together.¹³ (Ibidem, p. 32)

Contudo, a pauta não se esgota em torno da questão do investimento. Na verdade, o embate mais acirrado encontra-se em torno de outra dicotomia: **ocupação/invasão**.

Nós aqui, na Geografia, conhecemos muito bem esses dois termos, sobretudo em razão da história recente das lutas pela reforma agrária. “Entre elas [as duas

¹² “Como é possível observar, o partido [PSDB] nasceu no centro-esquerda, contudo, a partir de 1993 e principalmente com campanha presidencial de 1994 vai se deslocando em direção à direita. [...] No primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), é demonstrada mais claramente a guinada à direita, foi dada continuidade à implementação do processo de liberalização da economia brasileira, iniciado no governo Sarney, e ao processo de reformas liberalizantes, que havia começado no governo de Fernando Collor de Mello, por meio da desregulamentação do mercado e da privatização das empresas estatais.” (VIEIRA, 2012, p. 36-37)

¹³ A educação produz capital humano, contribui para a saúde econômica nacional e determina, em grande parte, o bem-estar econômico e social da nação [THOMPSON]. Embora a quantificação precisa da [correlação] despesas/investimento seja elusiva, a educação e o crescimento econômico parecem íntima e consistentemente ligados. [trad. nossa]

palavras], há uma acentuação de força, ou de legalidade –a invasão evoca a ilegalidade” (CORTINA; MARCHEZAN, 2004, p. 42). No dicionário também: “Invasão. Sf (Ab). 1. Ato ou efeito de invadir, ocupação ilegal ou forçada [...]” (BORBA, 2004, p. 794).

Um e outro, esses termos são utilizados pelos meios de comunicação (com objetivos explícitos) e pelas pessoas (talvez de forma menos consciente). Um e outro definem eventos diferentes, mas comparáveis, assim como configuram Lugares Sociais¹⁴ distintos – no caso do Brasil agrário: ricos proprietários fundiários, de um lado, e trabalhadores sem terra, de outro.

No caso que nos interessa agora, temos os estudantes (com a narrativa da ocupação), de um lado, e o Governo do Estado de São Paulo (com a narrativa da invasão). Além disso, uma parcela muito significativa da *Mainstream Media* buscou, embora não sistematicamente, endossar a narrativa da invasão, ao mesmo tempo em que, nos diversos fóruns da internet, pessoas não imediatamente ligadas à escola pública (incluo aqui os pais de alunos), discutiam o tema e, em consequência disso, as narrativas. Olhemos mais detidamente essa “partilha”¹⁵ das palavras.

Em **18 de novembro de 2015**, num desses canais que existem no *site* Youtube, foi publicado um vídeo (curtíssimo), no qual, um jornalista da (conhecida) Rede Globo faz a seguinte pergunta, a uma menor que participava do movimento:

¹⁴ Na definição de Certeau (1982, p. 67), o Lugar Social é o “sistema de referência implícito e particular” do sujeito que infiltra-se em sua análise da realidade “organizando [a mesma análise] à revelia” do próprio sujeito. Esse conceito é (reconhecidamente) essencial no trabalho do historiador e – penso eu – deveria ser incorporado pela Geografia, expulsando assim, em definitivo, toda a pretensão positivista à Objetividade do discurso.

¹⁵ Tomamos por base o pensamento de Rancière (2009), e não exclusivamente neste capítulo, o qual lança mão do conceito de partilha do sensível, com a seguinte definição: “[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas” (Idem, p. 15). Para o nosso capítulo, buscamos estabelecer uma analogia entre o conceito de Rancière e uma certa “distribuição” das palavras entre as partes que disputam o controle da narrativa histórica em questão.

“Quanto tempo vocês pretendem manter a invasão da escola” (TURN, 2015, on-line). Ao que a adolescente, com uma mecha rosa no cabelo castanho e denominada Elena, intervêm: “Primeiramente eu gostaria de corrigir. Não é invasão, é ocupação” (Ibidem).

Sobre o movimento em questão, aparentemente, seu início se dá com a difusão do manual “Como ocupar um colégio?” – tradução de outro manual, escrito por secundaristas argentinos e chilenos – empreendida pelo coletivo O Mal Educado. Esse movimento das ocupações foi também uma resposta à proposta de fechamento das escolas, mas não foi nem “apressado”, e nem a primeira opção:

Em uma das primeiras iniciativas de que se tem registros, cinco [alunos] criaram um evento no Facebook (chamado “Luta pela Educação”) e vários alunos passaram a usar a página para discutir o assunto e decidir quais seriam as providências a serem tomadas. É interessante acompanhar, a partir deste caso, a evolução da indignação dos alunos, do choque com a notícia à mobilização. Já no dia seguinte ao anúncio do secretário (24/09), umas das alunas abre a discussão lançando várias hashtags: #NossoCarlão, #AEscolaÉNossa, #ÉNóisQueManda, #CarlãoNãoMude e #LutarPeloNossoDireito. Outro aluno propõe realizar um protesto ou uma manifestação. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 33)

Por outro lado, não nos parece muito correto colocar todas as ocupações sob um mesmo nome, sugerindo que se tratasse de múltiplas manifestações fenomênicas de uma mesma coisa. Apesar dos laços e das redes de reciprocidades entre estudantes, em cada escola havia um movimento próprio e autônomo – mas, retomaremos isso no próximo capítulo.

Sobre a jovem Elena, além do fato de que ela sabia exatamente o que estava fazendo ali, cabe destacar que talvez ela não soubesse, até aquele instante, o que o poderoso jornal Folha de S. Paulo estava fazendo. Mas, ela compreende no exato instante em que respondeu, contundentemente, à acusação de estar “invadindo” um

espaço ao qual ela nunca teve vedado o acesso; um espaço que lhe pertence; seu território.

Entendimento semelhante ao da jovem Elena demonstrou o ilibado Tribunal de Justiça de São Paulo, quando anulou os pedidos de reintegração de posse, aprovados em primeira instância, em algumas escolas (ocupadas) da capital. Aliás, na cidade de Sertãozinho (interior do estado), o próprio juiz de primeira instância indeferiu o pedido de reintegração, argumentando: “Inadmissibilidade, por não se ver claramente presente a intenção de despojar o Estado da posse, mas, antes, atos de desobediência civil praticados no bojo de reestruturação do ensino oficial do Estado, objetivando discussão da matéria” (MARTINES, 2015, on-line).

Para ser mais preciso, foi em **23 de novembro** que o TJ–SP decidiu, “[...] por unanimidade, que as ocupações consistem num movimento que questiona políticas públicas adotadas pelo governo, sem o objetivo de conseguir a posse definitiva dos imóveis” (TJ-SP, 2018, on-line). Portanto, não há que se falar em reintegração de posse. Eu gostaria de reproduzir aqui, no corpo do texto, na íntegra, o despacho do relator. Porém, o costume requer que citações muito extensas sejam deixadas em anexo, como elemento pós-textual.

Reproduzo o documento oficial na íntegra (*vide Anexo*), por dois motivos. Primeiro por ser realmente instrutivo, sobretudo nessa releitura da memória pessoal do Exmo. Des. Sérgio Coimbra Schmidt. O segundo motivo é de ordem metodológica. Como dissemos na Introdução, este capítulo é uma “revisão” (de parte) daquilo que foi dito sobre as ocupações – para evitarmos dizer que é uma revisão “daquilo que aconteceu”, quando das ocupações.

Vejam vocês! O que foi dito, o foi por sujeitos assimétricos, dentre os quais o Governo do Estado constitui-se no Golias; e os estudantes o Davi. Sendo assim, o fato de que a M.S.M., até onde conseguimos perceber, demonstre alguma predileção por esse Golias, diminui drasticamente a amplitude da voz¹⁶ dos estudantes. Contra essa supressão, as redes sociais não podem fazer muita coisa e esta minha tese menos ainda. Mas, quando o Poder Judiciário repete (com sua voz tonitruante) as palavras que os estudantes gostariam que fossem ouvidas por todos, temos um novo arranjo das forças e, nesse momento, nos cabe, em meio a essa partilha das palavras, apoiar-nos no ombro desse gigante. Por isso reservei esse espaço (ou espaçamento) no texto, para destacar que, se o movimento dos estudantes pode ser considerado legítimo (por um lado), poderia, por outro lado, não ser legal – e algumas ações de reintegração de posse o vinham demonstrando. Porém, essa disputa, no bojo do próprio Judiciário, nos permite reconhecer que essa mesma ilegalidade é discutível e, portanto, faz parte da disputa.

De qualquer modo, num ano muito conturbado, o mês de novembro marcou o início das ocupações. A Secretaria da Educação já havia sido confrontada pelos professores, ainda no primeiro semestre de 2015, com a mais longa greve da história¹⁷. Greve essa que resultava, entre outros motivos, do fato de que: “no início do ano, a Secretaria Estadual já havia aberto mil turmas a menos em todo o Estado” (RODRIGUES, 2015, on-line).

Então, em **23 de setembro**, essa secretaria anuncia a chamada Reorganização (OCUPAÇÕES, 2015, on-line), para, já em **28 de outubro**, publicar a

¹⁶ Creio que essa metáfora dispensa explicações adicionais.

¹⁷ “Os professores da rede estadual de São Paulo decidiram no dia 12 de junho pôr fim à greve da categoria, que durou 89 dias – a mais longa da história.” (TEIXEIRA, 2010, on-line)

lista de escolas que seriam “disponibilizadas” (VEJA, 2015, on-line), ou seja, 93 unidades; nos seguintes municípios: São Paulo (25 escolas), Agudos, Americana, Avaré, Barueri (9 escolas em cada um), Guarulhos (6), Sorocaba (5), Mogi das Cruzes (4), Birigui, Botucatu, Cachoeira Paulista, Guarujá, Jandira, Ibitinga, Iguape, Ribeirão Pires (3), Campinas, Carapicuíba, Cosmópolis, Cotia, Cunha, Lençóis Paulista, Limeira, Osasco, Pindamonhangaba, Piracicaba, Roseira, Santa Barbara d’Oeste, Santa Cruz do Rio Pardo, Santo André (2), Santos, São Bernardo do Campo, São Pedro, Sertãozinho, Tupã e Valinhos (1). Entre as destinações indicadas, teríamos 47 unidades para o Centro Paula Souza, 34 unidades para Escolas Municipais e 12 unidades para diversas outras (CEEJA, Núcleo Pedagógico, Diretoria de Ensino etc). Notem a significativa ampliação do ensino técnico, decorrente da reorganização: 47 escolas regulares transferidas para o Centro Paula Souza. Para além da questão filosófica, que nos apontaria a transformação dos alunos em mero fator de produção (mão de obra), a adoção dessa modalidade de ensino vai ao encontro das práticas administrativas do partido do governador, ou seja, redução de custos. Junte-se a política de contratações do Centro Paula Souza à circunstância de que os professores temporários são mais baratos do que os efetivos e a conclusão é óbvia.

Em razão dos componentes curriculares, corresponderem às vagas disponíveis em concursos e em processos seletivos, a tabela VIII aponta que, no período de 2010 a 2014, a Escola Técnica de São Paulo abriu 119 (cento e dezenove) possibilidades para a contratação de professores temporários, enquanto que, para professor efetivo, Tabela VII, somente 51. [...] Essa tendência à contratação provisória, [...] pode relacionar-se ao fato de que o professor, por tempo determinado, nunca ultrapassa a categoria I, permanecendo sempre com o salário no nível inicial. (CAINELLI, 2016, p. 87)

Não demoraria para que a primeira escola fosse ocupada, ou seja, a Escola Estadual Diadema, no ABC, em **9 de novembro**. A E. E. Fernão Dias, em Pinheiros (bairro tradicional de São Paulo, localizado na Zona Oeste), seria ocupada no dia seguinte. Numa entrevista publicada em vídeo pela minúscula WTV, o repórter (Victor Leonardo) pergunta a uma menina aparentando não mais do que 16 anos, com umacamiseta preta onde lemos “AC4DC” e que diz chamar-se Luana, “o que aconteceu?” [na Fernão Dias] e ela responde:

Já estávamos fazendo diversos atos, desde o dia seis do mês passado, se não me engano, que foi o primeiro ato e desde então a gente vem se reunindo, um pessoal, razoavelmente pequeno, pela ocupação que teve, para poder planejar essa ocupação. E terça-feira passada [portanto, dia 10 de novembro], cinco e quarenta da manhã, a gente aplicou o plano. A gente entrou e trancou tudo. Não entra professor, não entra ninguém, só secundarista. (ALUNOS, 2015, 4m:07s-30s)

Na noite do mesmo dia 10, os alunos trancaram os portões e alguns dos pais fizeram vigília, com medo daquilo que poderia acontecer com seus filhos¹⁸. Por outro lado, o comportamento de outros pais – igualmente cuidadosos – foi ardidosamente noticiada pela Folha de S. Paulo:

A atuação dos pais na **invasão** de Pinheiros começou na noite de terça, a primeira em que alunos dormiram na escola. O motorista Francisco Gonçalves, pai de Fabíola, 17, chegou gritando: “Atrevida. Você vem comigo!”. Tentou pular as grades e foi contido por PMs. Manifestantes gritavam: “Resiste, Fabíola!” (MACHADO; GRAGNANI, 2015a, on-line, grifo nosso)

¹⁸ “Se a escola não consegue ser interessante, porque eu coloco a culpa nas costas do aluno? Claro que todo mundo tem a sua parcela. Mas porque a escola não consegue se repensar? Então eu vejo esse movimento. É um movimento de coragem que esses alunos estão tendo, que eu nunca pensei em ver e que a minha geração... a sua né! Se ainda for pensar a gente carrega um ranço de medo de ditadura, de perseguição que esses, mais novos, parece que eles não carregam mais. Entendeu?” (GALAVARNA; FERIAN, 2015, 09m:27s-9m:58s)

Um diário com uma postura indiscutivelmente neoliberal – adotando inclusive o “internacionalismo”, do qual falaremos adiante – que, por isso, demonstra muita afinidade com o partido do Governador Alckmin e mantém-serenitente em sua postura “antipática” aos secundaristas. Ainda sobre a ocupação da Fernão Dias, a mesma Folha de S. Paulo procura contrapor os interesses dos estudantes aos da população (em geral) escolhendo, cuidadosamente, uma “amostragem” ao mesmo tempo representativa e sensível:

A empregada doméstica Ivone Moreira perguntou se a diretora estava na escola. “A diretoria somos nós”, respondeu um estudante. Ivone diz ser favorável ao movimento, mas faz ressalvas: “Por que não fazem em outro lugar? Assim atrapalham as aulas”. (MACHADO; GRAGNANI, 2015b, on-line)

O que comprovaria – conforme a sugestão/dissimulação ensaiada pelo jornal – o quanto os secundaristas estão equivocados; primeiro em seus argumentos, mas, sobretudo, em suas práticas. No mesmo texto, é exemplar a utilização dos congêneres: “invasão” e “invadidos”.

Passados 55 dias do início da ocupação, os alunos saíam da Fernão Dias, com a preocupação de que o prédio estivesse “limpo, organizado e preservado” (ESTUDANTES, 2016, on-line). Conforme relato dos alunos, após algumas desocupações, ocorreram depredações em escolas (Ibidem). Da mesma forma que existem relatos de pessoas desconhecidas entrando sem o consentimento dos alunos, para desencadear agressões, tumultos etc. (GALAVARNA; FERIAN, 2015, 6m:29s-6m:50s). Aliás, esse é o ponto, a partir do qual, a disputa entre os sujeitos

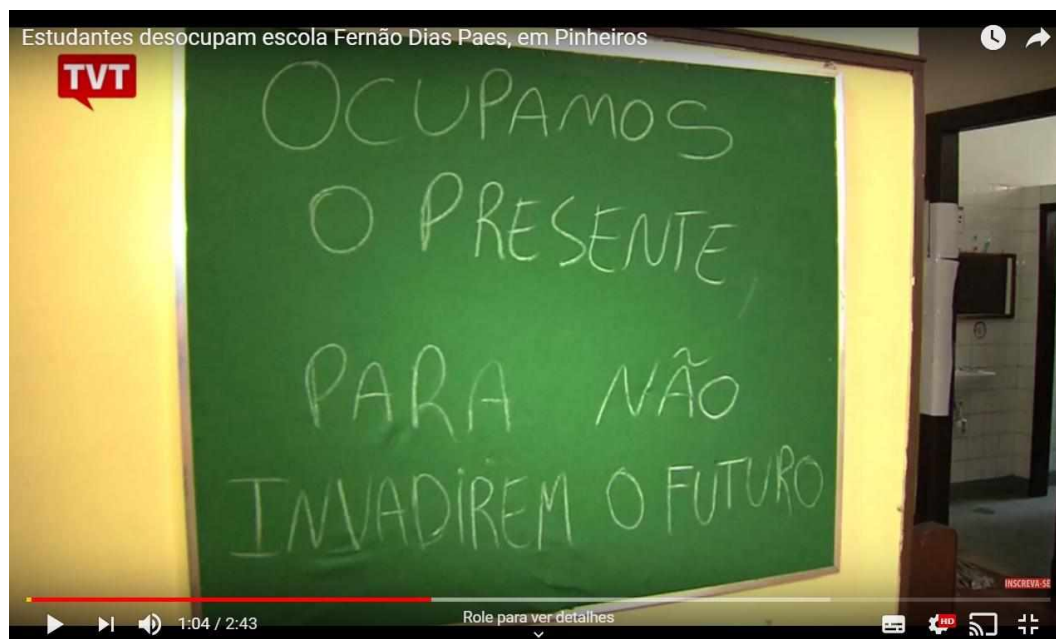
parece sair do plano político para entrar no plano da dominação nua e crua¹⁹. Ou dito de outro modo – e para utilizar a expressão de Rancière (1996) – esse é o ponto a partir do qual a parcela (no ato da partilha) dos homens comuns seria negada pelo aristocrata. Talvez. Pois a agressão, nesse caso, não tem como alvo exclusivo os alunos, mas, tem também (como alvo): **a ideia de uma ocupação legítima levada a cabo por alunos** (não por políticos profissionais) e o reconhecimento, por parte da maioria da população, da realidade dessa ideia. Uma agressão, portanto, “corporal”, mas com um objetivo retórico.

Além disso, destaquemos outro elemento significativo. Nessa disputa entre Davi e Golias, ou melhor, entre estudantes anônimos e o Governo do Estado, não obstante a M.S.M. prefira o Golias, existem outros veículos de comunicação cujo posicionamento vale destacar. No exemplo dos alunos da E. E. Fernão Dias, temos a atuação da TVT com uma notícia sobre a desocupação (ESTUDANTES, 2016) – como vemos na **Figura 2**(abaixo). A propósito, a imagem da lousa, capturada pelo cinegrafista, “joga” com a dicotomia ocupação/invasão. De qualquer forma, esse posicionamento demonstra uma leitura diferente da questão, quando comparamos com a notícia contida na Folha de S. Paulo, sobre essa mesma escola, a qual insiste na narrativa da “invasão” (SOUZA; GRAGNANI, 2015). Isso envolve uma

¹⁹ Como percebemos nessa gravação de um dos grupos de *Whatsapp* contrários à ocupação: “Aí mano, eu já voto já, de ir lá e sentar a bolacha nessa mulecada lá! Independente, se for viado, o carai a quatro, menina. Já chega lá e mete o pé em todo mundo já. Tira todo mundo lá com o cu quente. Mas aí, não curto muito polícia não, tá ligado! O certo mano, é nós lá e chegar no meio dos caras lá, entendeu? E meter o pé mesmo! Passar a mão numas barras de ferro, numa ripas aí e, mano, todo mundo para cima! Nada de chegar e conversar não. Chegar e conversar o caramba! Chegar lá e meter o pé em todo mundo mesmo.” (GALAVARNA; FERIAN, 2015, 6m:52s-7m34s) [Nota: Mantive as gírias devido à quantidade significativa das mesmas e não com o intuito de desqualificar o sujeito]

consideração acerca do Lugar Social desses sujeitos, assim como uma análise das formas de Produção da Informação²⁰.

Figura 2 – Reportagem sobre a desocupação da E. E. Fernão Dias.



Fonte: <https://youtu.be/sAA9fLq0IFQ>.

Ainda nesse tumultuado mês, mais especificamente no dia **28– de novembro** – a Escola Estadual Elvira Santos de Oliveira, em Itapira (município 12 quilômetros ao leste de Mogi-Mirim) foi ocupada por seus alunos (PROFESSORES, 2015). Nas palavras de Maria Beatriz, uma menina de tranças, um colar com aquele símbolo *hippie* da paz (o “*nuclear disarmament*”) e apenas 15 anos de idade:

Tudo começou num grupo de *Whatsapp*, que estavam falando de ocupar a escola... começaram a colocar várias pessoas daqui, da escola, e me colocaram. Só que é assim, ninguém estava na liderança de nada. Eu

²⁰ Sobre esses usos, trataremos na segunda parte deste capítulo.

decidi abraçar a causa e aí eu comecei a conversar com o pessoal, para a gente conseguir ocupar a escola. A gente ocupou tudo de forma pacífica, não quebramos nada, não depredamos nada. A gente organizou tudo certinho [sic] para limpeza, comida... a gente separou as tarefas. E segurança também, porque o pessoal tinha que ficar acordado de noite, para fazer a segurança e [pausa] mas foi tudo bem organizado, de forma pacífica. (GALAVERNA; FERIAN, 2015, 01m:33s-2m13s)

No mesmo vídeo, temos a explicação do professor da disciplina de história (André Avancini), sobre o sentido e as consequências imediatas da Reorganização:

A proposta é, resumidamente, você fechar algumas escolas do estado, você criar as escolas de ciclo único e ao criar as escolas de ciclo único, alguns turnos... ou um turno de cada escola pode ser fechado. Por exemplo, uma escola que vai ser só de ensino médio, ela necessariamente não precisa ter o turno da tarde que era do fundamental. Então, só nisso, você já começa a pensar no impacto que leva! Se você fecha um turno de uma escola, quantos professores dão aula nesse turno? Aí você pode pensar em pessoal também. Por exemplo, merendeiros – que são terceirizados –, as faxineiras – que são terceirizadas. Você vai ter menos horários de trabalho! Menos alunos, menos salas na escola, por que você vai manter o mesmo pessoal? Você tem... você vai criando um desemprego em consequência. Cada escola vai ter menos professores. Menos salas, então vai ter menos aulas para os professores que já estão. E muitos professores precisam ser removidos, compulsoriamente, de escola. (GALAVERNA; FERIAN, 2015, 02m:42s-3m42s)

De fato, e conforme o professor André presumiu, no dia **1º de dezembro**, o governador publicou, no Diário Oficial, o “decreto que autoriza a transferência de funcionários da Secretaria da Educação de uma escola para outra dentro do programa de reestruturação” (ALCKMIN, 2015, on-line). Isso nos recoloca a questão inicial (deste capítulo) acerca da **prática** (fechamento de escolas) e da **tese** (melhoria do ensino); ambas emanadas do Estado. Porque é difícil aceitarmos como verdadeira a fala do professor André e, a partir da premissa que essa fala constituiria, alcançarmos o resultado da “melhoria do ensino”. Claro! Dirão que houve a realização de um estudo que fundamentou a ação do Governo do Estado e,

portanto, não foi uma aposta cega ou um insensível “corte de custos”, que ignorasse as necessidades da educação em benefício da responsabilidade fiscal. Senão, vejamos.

O estudo, o qual tratamos por: “inexplicado percentual”, no início deste capítulo, é basicamente uma falácia; conforme aponta o veículo de comunicação O Estado de S. Paulo – o qual, aliás, só conseguiu acesso ao tal estudo lançando mão da Lei de Acesso à Informação (TOLEDO, 2015, on-line). Conforme a diretora executiva do movimento Todos pela Educação, Priscila Cruz: “O estudo apresenta uma correlação que não existe. Colocam como única variável a escola ter ciclo único ou não, mas não isolam outros fatores, como o tamanho da escola” (Ibidem). No mesmo sentido, o jornal ouviu ainda Ocimar Alavarse, da Faculdade de Educação da USP: “O fato de você encontrar escolas com um ciclo de melhor desempenho não necessariamente indica que este é o fator decisivo. É preciso considerar o número de alunos por escola, o índice socioeconômico. Você pode ter, por exemplo, equipes de professores mais estáveis. Em educação não existe uma variável que explique tudo” (Ibidem).

Porém, os estudos que ressaltam os pontos negativos da Reorganização (leia-se agora: fechamento de salas), não são considerados úteis, pela Secretaria da Educação. Por exemplo, um estudo que aponta que as escolas de ensino médio, com superlotação, têm nota 22% abaixo da média, no IDESP (TOLEDO; SALDAÑA; VIEIRA, 2015); ou o estudo da professora Cristine Campos de Xavier Pinto (FGV-EESP), que “aponta que uma redução média de 30% no tamanho da turma aumenta a proficiência dos alunos em 44% do que ele tipicamente aprenderia ao longo de um ano na escola”(Ibidem). Isso não parece um pouco estranho?

Creio que isso aponta – para evitarmos dizer: comprova – para aquilo que dissemos logo no início, sobre apolítica neoliberal do governador. Assim como, porque existe um sistema representativo (eleitoral) “atrapalhando” a gestão pró-empresarial desse governador, ele precisa utilizar uma narrativa que justifique, ao fiel eleitorado (lembremos que o PSDB está desde 1994 à frente do Estado), a necessidade de suas medidas, seja lá quão drásticas elas forem. Enquanto que, aos estudantes (porque adversários), as palavras são muito menos justas.

Esses (adversários) precisam ser vencidos, tal como numa guerra – são as incisivas palavras de Fernando Padula Novaes, chefe de gabinete do Secretário Herman Voorwald, numa reunião com os dirigentes de ensino do Estado de São Paulo, 11:10 da manhã do dia **29 de novembro de 2015** (umdomingo):

É uma ação política. Não é uma ação educacional. Não visa falar: ó, realmente tem um problema na minha escola... Tanto é que, na hora em que você discute o assunto pontual, não conseguem ter argumento. Mas, nós estamos no meio de uma guerra e temos que nos preparar para continuar enfrentando... Eventualmente a gente perde algumas batalhas, mas tem que ganhar a guerra. Para isso a gente tem que parar um pouco e traçar algumas estratégias. (SECRETARIA, 2015, on-line)

Ainda nessa instrutiva gravação – me pergunto, inclusive, em que condições ela foi realizada, pois não me parece que o Sr. Fernando Padula Novaes soubesse da mesma:

[...] Vamos consolidando a reorganização, certo! No limite, eu posso ter casos pontuais, onde eu não vou começar aula, mas eu já começo as aulas com uma escola reorganizada e não voltar atrás, certo... Porque a tática de guerrilha é essa! (Ibidem)

Que táticas são essas? A leitura da fala completa, desse chefe de gabinete (e subordinado do Prof. Herman Voorwald), permite que entendamos, sem maiores

dificuldades, qual é a tática e em que sentido pode ser qualificada como “guerrilheira”.

Começando do fim, o adjetivo é coerente na medida em que encontramos, no clássico de Che, que as características da tática guerrilheira são: mobilidade; furtividade; racionalidade com os recursos; flexibilidade ante as circunstâncias; irregularidade no andamento dos combates; e amistosidade com a população (GUEVARA, 2016). Todas elas, talvez com exclusão da segunda, subsumíveis tanto na extensão conceitual indicada, quanto na leitura da fala (do chefe de gabinete). Por exemplo, no que tange ao trato com a população²¹, é patente, na fala de Fernando Padula Novaes, o esforço do Governo do Estado no sentido de trazer pais de alunos – e mesmo a sociedade civil como um todo – para o seu lado:

Acho que a gente devia criar um ou dois tipos de ofício...me apresente as suas propostas! Venha conversar! E intensificar isso, o que vocês já estão fazendo, que é chamar pais, chamar comunidade escolar para conversar, na diretoria de ensino e explicar. Ver se é possível em alguns lugares a gente reunir um conselho ou a A.P.M., porque isso vai concretizando. Tem uma outra questão que eu queria ver se vocês topam. Não vai ser nada fácil, mas, acho que do ponto de vista simbólico, pode dar um bom resultado, que era a gente fazer uma audiência pública. Seria aqui mesmo. Vai ser complicado, que a gente sabe que eles vêm só para bater e tal, mas a gente também pode trazer gente do outro lado, minimamente, para você ter as duas questões. Mas a gente deixa isso para discutir um pouco depois. A gente pode ver quantas escolas podem vir. Abre a inscrição pelo site, se cadastra... e você tem uma série de mecanismos que você consegue fazer uma audiência... pelo menos, quem é a favor terá direito à voz, está certo? E a gente poderá contra argumentar, em cada uma... Ah, você está apontando isso? Olha, mais nessa escola aconteceu isso. Vai para cá... Você consegue... Não estou dizendo que será uma audiência pública tranquila, mas até para estes organismos: a defensoria pública, o ministério público, você vem e diz: ó, fez uma audiência pública! (SECRETARIA, 2015, on-line)

²¹ “La conducta con la población civil debe estar reglada por un gran respeto a todas las tradiciones y normas de la gente de la zona, para ir a una demostración efectiva, con los hechos, de la superioridad moral del soldado guerrillero sobre el soldado opresor” (GUEVARA, 2016, p. 25).

Apostando ainda um pouco em nossa analogia, o mesmo é perceptível com relação à mobilidade, da qual deriva a furtividade²². Pois o chefe de gabinete, destacando sempre as idas e vindas, dele, do secretário de segurança (o atual ministro do STF, Alexandre Moraes) e do secretário da educação, pelas escolas “invadidas” (termo que usa sistematicamente), expõe algumas operações de assalto que foram ou devem ser realizadas; sobretudo – e nesse ponto é impossível não pensar nos ataques noturnos sugeridos por Che – nos locais onde a resistência é menor:

Ontem o secretário de segurança esteve visitando várias escolas e, depois à noite, foi ao palácio falar com o governador. [...] uma das coisas que o governador pediu é para que a gente organize amanhã uma ida nas escolas. No sentido de tentar voltar as aulas [...]. Ele ainda frisou: aquela escola que já está muito radicalizada é bobagem. Você pode até passar por lá e tenta. Mas não vai! A gente viu... estou me balizando pelo caso de Sorocaba. Tinha escola que está bem instrumentalizada: [incompreensível], U.P.E.S., U.E.E., tem professor lá dentro e não sei o que. Tem escola que tinha lá quatro alunos. Coitados, tremiam assim feito vara verde. Só da gente estar lá [...]. (SECRETARIA, 2015, on-line)

Pondo um pouco de lado o “Foquismo” – mesmo porque não acreditamos honestamente em que o ilustre revolucionário influenciou gente como o Herman Voorwald e o Fernando Padula – para analisarmos, especificamente, a tática do Governo do Estado – e se o chefe de gabinete servir como índice para tal – o que nos salta a vista é uma prepotência enrustida. A todo momento, o senhor chefe de gabinete destaca a necessidade de isolar os chamados focos de radicalismo. Para

²² “Característica de esta guerra de movilidad es lo que se denomina minuet, por la analogía con el baile de ese nombre: las guerrillas cercan una posición enemiga, una columna que avanza por ejemplo: la cercan absolutamente, [...]; la guerrilla retrocede entonces, manteniendo siempre contacto visual con el enemigo y se inicia el ataque desde otro punto [...]. Así sucesivamente se puede mantener inmovilizada una columna enemiga haciéndola gastar cantidades grandes de parque, debilitándole la moral a la tropa, sin mayores peligros. Esta misma práctica debe aplicarse a las horas de la noche, pero acercándose más, demostrando mayor agresividad, porque es mucho más difícil un cerco en esas condiciones” (GUEVARA, 2016, p. 22).

tal, ele admite utilizar a intimidação, a desinformação e a demagogia: “eu e a profa. Raquel estivemos com o Dom Odilo Scherer [cardeal arcebispo de São Paulo]. Estamos apelando para todo mundo”. (SECRETARIA, 2015, on-line). Paralelamente, admite que algumas concessões podem ser feitas, pois existem realmente problemas com o sistema. Aliás, essas concessões teriam uma função tática importante, na medida em que desmobilizaria alguns dos grupos de alunos (nas ocupações).

O essencial, porém, o Sr. Fernando Padula deixa transparecer quando reconhece que não haverá negociação acerca da própria Reorganização, em nenhuma circunstância; e essa é a linha de raciocínio do próprio governador (REORGANIZAÇÃO, 2015), conforme Fernando repete em mais de uma ocasião: não negociar, não debater, não dialogar. Linha inclusive, contra a qual caminha outra instituição (do poder executivo), ou seja, Ministério Público, quando destaca a previsão constitucional da participação popular:

Em relação à reorganização, a ação do MPE e da Defensoria argumenta que não houve respeito ao processo democrático. “A imposição constitucional é de que mudanças educacionais sejam não só debatidas, mas construídas com participação” [...] os “pais e alunos foram simplesmente comunicados” das decisões da Secretaria Estadual da Educação. (TOLEDO; SALDAÑA, 2015, p. 20)

Coroando com chave de ouro, a sua controvertida fala, o senhor Fernando Padula reconhece, igualmente, que a Reorganização tem como finalidade última o fechamento das salas – aquilo que temos repetido *ad nauseam*:

E permite pegar alguns casos emblemáticos... aqui tem uma panela de pressão. Você destampa aquilo ffffffffff!!! Dá para... vocês conseguem,

sem abrir mão da reorganização, sem abrir mão da **disponibilização de prédio onde existe grande ociosidade**. (Ibidem, grifo nosso)

Enfim, não é preciso muito esforço para compreender qual o objeto em disputa. Por outro lado, desigual como era, a mesma disputa resultou na vitória do Governo, pois, mesmo recuando na narrativa, não houve recuo no processo²³ e, de uma forma meio velada, as intenções do Governador foram concretizadas (MATUOKA, 2016). Recuo esse, a propósito, menos uma decisão – ou simples bom senso – do Sr. Geraldo Alckmin, do que um produto da ação dos secundaristas, os quais intensificaram a luta, ocupando também algumas das principais vias de São Paulo (TOMAZ, 2018).

Aquilo que foi anunciado, no **dia 4 de dezembro de 2015**, não foi outra coisa senão um adiamento da Reorganização:

Recebi e respeito a mensagem dos estudantes e dos seus familiares com as suas dúvidas e preocupações em relação a reorganização das escolas aqui no nosso estado de São Paulo. Por isso nós decidimos adiar a reorganização, de rediscuti-la, escola por escola, com a comunidade, com os estudantes e, em especial, com os pais dos alunos. (RODRIGUES, 2015a, on-line)

Motivo pelo qual muitos dos secundaristas, mesmo após o recuo do Governo estadual, continuaram ocupando escolas. Cientes da manobra, alguns dos estudantes buscaram, sem sucesso, manter as ocupações no ano letivo que se iniciaria (LARA, 2015).

²³ Espero que a inclusão desta nota não pareça pedantismo. O caso é que nos habituamos tanto com alguns termos da pesquisa histórica que, eventualmente, subestimamos a importância das definições dos mesmos. Processo Histórico é um bom exemplo. Com esse termo, os historiadores distinguem um certo: “aquilo que aconteceu” – que, a rigor, é inescrutável – de uma outra coisa que seria a narrativa sobre os fatos.

Uma palavra a mais sobre a manobra. Vamos agora ler o instrumento legal, ou seja, o Decreto 61.692/2015, o qual então colocou fim ao fechamento das escolas:

DECRETO N. 61.692, DE 04 DE DEZEMBRO DE 2015

Revoga o Decreto n. 61.672, de 2015

GERALDO ALCKMIN, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,Decreta:

Artigo 1º - Fica revogado o Decreto nº 61.672²⁴, de 30 de novembro de 2015, que disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação.

Artigo 2º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 4 de dezembro de 2015 [...]. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2018, on-line)

Aparentemente, o Governador foi derrotado, quando dessa “revogação”. Sabemos que a revogação constitui-se no ato de anular a validade de determinado texto legal. Por outro lado, o ato de publicar uma lei posterior que coloque em vigor certa medida, que em outro momento existiu e depois foi anulada, continua factível. Foi esse o *insight* do Governador. Ele não publicou um decreto que proibisse o

²⁴DECRETO N. 61.672,DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015

Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação edá providências correlatas.

GERALDO ALCKMIN, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,Decreta:

Artigo 1º - A Secretaria da Educação fica autorizada a proceder as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal,nos termos dos artigos 54 e 55 da Lei Complementar nº 180,de 12 de maio de 1978, nos casos em que as escolas da redeestadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos, ou,quando passarem a atender novos segmentos.

Parágrafo único - Aplica-se o disposto no “caput” deste artigo às unidades escolares de Diretorias de Ensino distintas.

Artigo 2º – No caso de transferência dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar e Quadro da Secretaria da Educação,a manutenção do Adicional de Insalubridade será por apostilamentodo Dirigente Regional de Ensino.

Artigo 3º - As despesas decorrentes da aplicação do disposto neste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias daSecretaria da Educação.

Artigo 4º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Palácio dos Bandeirantes, 30 de novembro de 2015 [...].

(Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1032.pdf>>)

fechamento das salas e a transferência compulsória – nem poderia – meramente anulou o texto (específico) que previa fechamento, transferência etc.

Notem isso. Num domingo (29 de novembro), após ligações do Governador assegurando que a Reorganização era inegociável, o chefe de gabinete realiza uma reunião (secreta?), adiantando, inclusive, que o decreto de transferência compulsória (número 61.672) estava pronto e que sairia na segunda-feira. O que de fato aconteceu: “Decreto n. 61.672, de 30 de novembro de 2015 – Disciplina a transferência dos integrantes dos quadros de pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas”. Na manhã de terça-feira um “protesto de estudantes, duramente reprimido pela força policial(conforme vemos na **Figura 3**), fechou a pista local da Marginal Tietê, na altura da Ponte do Piqueri” [...] (POLÍCIA MILITAR, 2015, on-line), enquanto que na noite deste mesmo dia: “[...] uma manifestação de estudantes na Avenida Nove de Julho, próximo ao Viaduto Júlio de Mesquita Filho” (Ibidem), bloqueou os dois sentidos da via. Na quarta-feira, secundaristas, num “ato na Avenida Giovanni Gronchi, na esquina da Rua Charles Spencer Chaplin²⁵ [...]” impedem a passagem dos veículos (ATO, 2015, on-line). Já na sexta-feira, Geraldo Alckmin assina esse Decreto n. 61.692 e Herman Voorwald pede demissão (SECRETÁRIO, 2015). Tudo em seis dias. Teria o Governador descansado no sétimo?

²⁵Conforme a sequência do parágrafo e para ajudar na contextualização: a Marginal Tietê é uma avenida, com o sentido leste/oeste, tida entre as principais da cidade; a Nove de Julho é uma importante avenida da área central da cidade, com um sentido NE/SO; e a Avenida Giovanni Gronchi é uma importante via do distrito do Morumbi.

Figura 3: Confronto entre policiais militares e estudantes da E. E. Professor Silvio Xavier Antunes em São Paulo/SP.



Fonte: André Lucas Almeida/Futura Press/Estadão Conteúdo.

Continuadas as ocupações em algumas escolas, em outras, a partir do dia do anúncio da suspensão (4 de dezembro), os alunos foram realizando assembleias e decidindo pela saída: “A maior escola do estado deverá ser desocupada nesta terça (8). É o que dizem os estudantes da Escola Estadual Gavião Peixoto, em Perus²⁶, que tem 3,2 mil alunos. A decisão foi tomada em assembleia” (LARA, 2015, on-line).

No dia **19 de janeiro de 2016**, a Escola Estadual Anhanguera (na Lapa: Zona Oeste) foi última escola a ser desocupada (DI MATTEO, 2016). Encerrando assim, o processo histórico em questão, mas, cujas consequências, ainda não podem ser mensuradas. Quando notamos que, mais uma vez, “[...] a decisão partiu dos

²⁶Perus é um distrito da zona noroeste de São Paulo.

próprios estudantes em assembleia” (Ibidem), podemos nos perguntar pelo “efeito” dessa juventude no problemático sistema político brasileiro?

Vale também destacar que cada escola seguiu uma dinâmica própria, regulada por assembleias de alunos, bem como correlacionada a circunstâncias pontuais. Por exemplo, no dia 11 dezembro de 2015, após o recuo do governo, 123 escolas continuavam ocupadas, em Bauru, onde “os alunos decidiram sair da Escola Estadual Ayrton Busch, mas recuaram após serem acusados de furto pela direção” [...] (TOMAZELA, 2015, p. 20). Outras duas escolas (na mesma cidade), a E. E. Antonio Ferreira de Menezes e a E. E. Stela Machado foram desocupadas dias antes “depois que a dirigente regional de Ensino, Gina Sanches, concordou com o pedido de que nenhum aluno sofra retaliação por ter participado das **invasões**” (Ibidem, grifo nosso). Há também casos em que a ocupação não conseguiu completar uma semana, devido a coações de todo tipo. Me refiro àquela escola de Itapira, Elvira Santos de Oliveira, na qual os alunos iniciaram em 28 de novembro para, no dia 1º de dezembro, encerraram a ocupação.

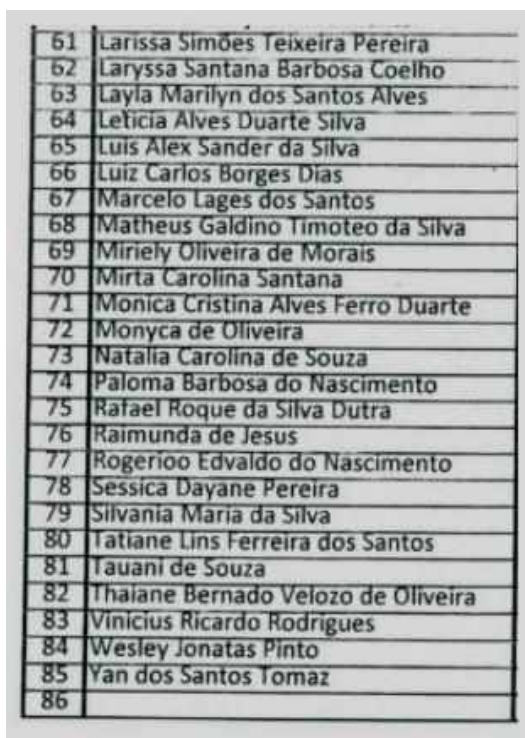
Maria Beatriz, 15 anos de idade – e umas das lideranças do movimento – explica os motivos para essa ocupação, assim tão efêmera:

[...] teve algumas discussões aqui na porta e, nesse meio tempo, um dos caras que estavam contra, jogou uma bomba dentro da escola. Aí já ficou todo mundo nervoso. Todo mundo queria ir atrás do cara. A gente ligou para a polícia para pegar ele... levaram ele só até a casa dele! Não levaram ele em delegacia nada. A gente não pode contar com polícia. A gente não pode contar com G.M. [guarda municipal?]. Eles falaram que isso aqui era tudo palhaçada. E a gente não tinha força. Não tem como a gente ficar aqui, arriscando a vida das pessoas. [...] Aí a gente entrou, todo mundo, fez uma assembleia e decidiu sair. Porque eles estão armados, entendeu? A gente não pode colocar a vida de ninguém em risco, aqui. A gente está aqui de forma pacífica e se eles entrarem aqui e quebrarem tudo, vão colocar a culpa na ocupação. Então, a gente acha melhor sair [...]. (GALAVERNA; FERIAN, 2015, 14m:32s-15m:43s)

Em todo caso e como dissemos antes, o fechamento das salas concretizou-se, apesar daquele recuo inicial. Passado um semestre, uma pesquisa feita por professores (de diferentes universidades) e apoiada pela O.N.G. Ação Educativa, demonstrava que, entre as mais de cinco mil escolas públicas estaduais, o número de matrículas aumentou – ao contrário da “tendência” defendida pela Secretaria da Educação –, porém, 2.158 salas de aula foram fechadas:

[...] contrariando um dos principais argumentos que justificariam a necessidade de uma reorganização, o número total de matrículas na rede pública cresceu de 2015 para 2016: foram 24.433 a mais. Durante a crise de 2015, a gestão Alckmin insistiu que o número de matrículas vinha caindo. (MATUOKA, 2016, on-line)

Figura 4: Lista de chamada (excerto) de uma classe de ensino médio da E. E. Salim F. Maluf, com 85 alunos matriculados para o ano de 2015.



61	Larissa Simões Teixeira Pereira
62	Laryssa Santana Barbosa Coelho
63	Layla Marilyn dos Santos Alves
64	Leticia Alves Duarte Silva
65	Luis Alex Sander da Silva
66	Luiz Carlos Borges Dias
67	Marcelo Lages dos Santos
68	Matheus Galdino Timoteo da Silva
69	Miriely Oliveira de Moraes
70	Mirta Carolina Santana
71	Monica Cristina Alves Ferro Duarte
72	Monyca de Oliveira
73	Natalia Carolina de Souza
74	Paloma Barbosa do Nascimento
75	Rafael Roque da Silva Dutra
76	Raimunda de Jesus
77	Rogério Edvaldo do Nascimento
78	Sessica Dayane Pereira
79	Silvania Maria da Silva
80	Tatiane Lins Ferreira dos Santos
81	Tauani de Souza
82	Thaiane Bernado Velozo de Oliveira
83	Vinicius Ricardo Rodrigues
84	Wesley Jonatas Pinto
85	Yan dos Santos Tomaz
86	

Fonte: MATUOKA, 2016, on-line.

A consequência disso, superlotação das salas, já era perceptível mesmo antes desse fechamento, conforme vemos, sem qualquer esforço, na **Figura 4** (acima). A previsão para os próximos anos, portanto, não é nada animadora. Nem precisamos lembrar que a Emenda Constitucional 95 limitará significativamente os investimentos do estado na educação. A propósito, o Prof. Salomão Ximenes (da UFABC), discorrendo sobre essa pesquisa – da qual participou – nos fala até mesmo duma política de estado²⁷ (de deterioração do ensino); advogando a necessidade de procedimentos específicos, pela via judicial, posto que: “É flagrante a incompatibilidade entre a orientação do Conselho Nacional de Educação e a política do estado, que tem sido de piora das considerações [sic] de sua rede. O problema é uma clara violação do direito à educação nestas salas”. (MATUOKA, 2016, on-line)

Sintetizando agora. Temos a primeira ocupação em 9 de novembro de 2015 e a última desocupação em 19 de janeiro de 2016: um lapso temporal de **71 dias**, portanto. Nesse período, o Governo do Estado, primeiramente, buscou fechar escolas, transferindo, então, alunos e servidores para outros locais – eventualmente muito distantes; *pari passu*, fez declarações contraditórias, até recuar e suspender o processo de Reorganização. Do lado dos alunos, houve ocupações depois detentativas iniciais de negociação e de saídas para as ruas, as quais resultaram em confrontos com as equipes de policiamento ostensivo; sendo que, o término das ocupações marca o final da sua atuação.

²⁷ Nesse sentido, um dado importante é a redução, pelo segundo ano consecutivo, da verba para a educação no orçamento de São Paulo. Para 2016, serão quase 2 bilhões a menos, nessa área (TOLEDO; SALDAÑA, 2015).

O Governo do Estado enfrentou também seus imprevistos. As visitas, por exemplo, às escolas, nem sempre deram resultado – e alguns adversários: o Ministério Público, o Tribunal de Justiça etc. Coisa diversa não poderíamos falar sobre os estudantes que, em diversos momentos depararam-se com elementos novos, tal como os *black blocs* que misturaram-se aos estudantes nas paralizações das vias públicas e “causaram uma confusão desnecessária” – nas palavras do secundarista Heudes de Oliveira (PALHARES; VIEIRA, 2015, p. 20).

De qualquer forma, o que havíamos proposto, até aqui, fora um balanço e não dos acontecimentos – embora destacamo-los – ou das forças em disputa, mas das razões das partes envolvidas. Queríamos, na medida do possível – ou se preferirem: na mediação das fontes – indicar os porquês, de Governo e de secundaristas. Mas, sem nos escondermos numa posição – metodologicamente defensável, aliás – de narrador onisciente.

De modo que confessamos agora, ao cabo dessa descrição pouco minuciosa dos 71 dias de ocupação, a existência dos espaços em branco. Outrossim, confessamos a nossa inabilidade de preenchê-los com hipóteses, tal como Guinsburg o faz, de maneira primorosa, em “O queijo e os vermes”. Além do mais, cremos que em meio à escassez da descrição, nos foi possível destacar as motivações que procurávamos.

Ainda, sobre as motivações. Admitimos, enfim, nossa solidariedade para com os estudantes – e, conseqüentemente, nossa oposição ao Governo do Estado – e admitimos, *therefore*, a impossibilidade de se fazer história (a “operação intelectual”, não o processo) sem posicionar-se ao lado de alguém e contra outrem.²⁸

²⁸“Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar [...], procedimentos de análise [...] e a construção de

Aquilo que assistimos foi uma disputa entre dois mundos, disputa cuja consequência não poderia nunca ser a unificação, a interseção entre alguma coisa comum e compartilhada e que colocasse fim à disputa. Porque não se trata de uma disputa por acordos. Não estamos falando da existência pacífica entre partes, cuja equivalência **no existir**, no mínimo substituisse a equivalência (sempre utópica) das forças. Estamos falando da disputa pela própria instituição de uma disputa. Estamos falando da disputa de uma parte invisível – aos olhos da outra parte – pelo direito de ser reconhecida enquanto interlocutora:

A política é primeiramente o conflito em torno da existência de uma cena comum [...]. É preciso antes de mais nada estabelecer que a cena existe para o uso de um interlocutor que não a vê e que não tem razões para vê-la *já que* ela não existe. As partes não preexistem ao conflito, que elas nomeiam e no qual são contadas como partes. [...] Não há política porque os homens, pelo privilégio da palavra, põem seus interesses em comum. Existe política porque aqueles que não têm direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum [...] o próprio enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só: o mundo em que estão e aquele em que não estão, o mundo onde há algo “entre” eles e aqueles que não os conhecem como seres falantes e contáveis e o mundo onde não há nada. (RANCIÈRE, 1996, p. 40)

Assim, o que buscamos demonstrar e o que o Governo do Estado partilhou com os estudantes, é justamente o desentendimento. O único ponto em comum foi esse reconhecimento recíproco de que a reciprocidade (o diálogo) era impossível.

um texto [...]. É admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto [...]” (CERTEAU, 1982, p. 66)

1.2. PELO DESENTENDIMENTO.

Anteriormente, já havíamos destacado o problema da Produção de Informação, mas, deixamos a proposição pela metade e o compromisso de retomar o raciocínio. De fato, estávamos pensando (principalmente) no trabalho de Raymond Williams, cuja preocupação não distanciava-se muito daquela de Marshall McLuhan, quando esse último disse que “o meio é a mensagem” (*the medium is the message*²⁹). Trata-se do ensaio *Culture e Materialism* (2005), mais especificamente do capítulo sobre os meios de comunicação (“*Means of communication as means of production*”).

Mas, o que o autor nos ensina sobre o tema e que pode contribuir para o nosso debate? Entre outras coisas, podemos destacar uma ideia, segundo a qual a informação, para além de ser “verdadeira” – e não é necessário mergulharmos nesse debate profundo que a *Linguistic Turn* reavivou, recentemente – pode ser drasticamente “amplificada”, conforme a capacidade de difusão de seu produtor. A propósito, existe uma expressão bastante didática e conhecida entre os estudiosos da imprensa, que afirma existirem três campos de interesse (para o estudo): o “atrás”, o “dentro” e o “em frente” do jornal (ALBERT, 1976). Estamos aqui no campo do “atrás do jornal”, ou seja, estamos destacando todos os equipamentos, recursos humanos, capital etc. envolvidos da fabricação desse produto.

²⁹ “The medium is the message because it is the medium that shapes and controls the scale and form of human association and action. The content or uses of such media are as diverse as they are ineffectual in shaping the form of human association. Indeed, it is only too typical that the ‘content’ of any medium blinds us to the character of the medium.” [O meio é a mensagem porque é o meio que molda e controla a escala e a forma de associação e ação humanas. O conteúdo ou usos de tais mídias são tão diversos quanto ineficazes na formação da forma de associação humana. De fato, é muito típico que o ‘conteúdo’ de qualquer meio nos cegue para o caráter do mesmo meio] (McLUHAN, 1964, p.9). Destacando que Williams tinha muitas divergências com relação às ideias de McLuhan, inclusive no mesmo livro (seu) que cito a seguir.

Além do mais, essa amplificação resulta também, como não poderia deixar de ser, do desenvolvimento das técnicas que dão suporte à comunicação e que a empresa que faz o jornal herdou:

The short-wave radio receiver, and now especially the transistor radio, enable many of us to listen to voices beyond our own social system. The crucial phase of monopoly-capitalist development, including capitalist control of the advanced technologies of centralized amplification and recording, came also to include the intensive development of such machines as transistor radios and tape recorders³⁰. (WILLIAMS, 2005, p. 56).

Assim, o impacto de um artigo de jornal (por exemplo) varia drasticamente e a informação (verdadeira), num certo sentido poderia ser considerada mais ou menos influente, “poderosa”, válida etc. Claro que os atores sociais o sabem perfeitamente, de modo que a “verdade”³¹ é veiculada de diversas formas, em diversos momentos, com objetivos diversos; a verdade e a violência, uma em cada mão³².

Então, quando descrevemos os acontecimentos – dentro dos limites que já destaquei – os quais envolveram o movimento dos secundaristas, puxando o cabo-de-guerra do lado das Ocupações, e a política do Governo do Estado, puxando o mesmo cabo do lado da Reorganização, não oferecemos a visão de um espelho d’água e sim, a visão do temporal. O quadro apresentado não é estático e muito

³⁰O rádio receptor de ondas curtas e, agora especialmente, o rádio transistor, permite que muitos de nós escutem vozes além do nosso próprio sistema social. A fase crucial do desenvolvimento do capitalismo monopolista, incluindo o controle capitalista das tecnologias avançadas de amplificação e gravação centralizada, passou a incluir também o desenvolvimento intensivo de máquinas como rádios transistores e gravadores. [trad. nossa]

³¹Aviso que vou utilizar, *ad hoc*, uma equiparação entre verdade e informação, propondo uma hipótese de que os agentes estariam bem intencionados. Minha preocupação, agora, são as consequências dessa hipótese.

³²Nesse ponto, Enguita alcança um maior detalhamento: “A submissão de homens e mulheres a quaisquer relações sociais de dominação não é de modo algum espontânea. Depende, em maiores ou menores doses, da coerção direta, da necessidade material ou da interiorização de tais relações como necessárias, justas ou inevitáveis, e normalmente de alguma combinação dos três fatores” (ENGUITA, 1993, p. 208).

menos “fiel à realidade” – embora a metáfora do espelho sugira (o risco de) um certo narcisismo do autor. Não é estático e nem fiel porque refere-se ao “real” como objetivo e como operação historiográfica:

Se recapitularmos esses dados, a situação da historiografia faz surgir a interrogação sobre o real em duas posições bem diferentes do procedimento científico: o real enquanto é o conhecido (aquilo que o historiador estuda, compreende ou ‘ressuscita’ de uma sociedade passada) e o real enquanto implicado pela operação científica (a sociedade presente a qual se refere a problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente, uma prática do sentido). De um lado o real é o resultado da análise e, de outro, é o seu postulado. Estas duas formas da realidade não podem ser nem eliminadas nem reduzidas uma a outra. A ciência histórica existe, precisamente, na sua relação.(DE CERTEAU, 1982, p. 45)

Mas, se o real não existe “além” da própria intermediação humana, em sua atividade de conhecer, sequer deveríamos nos colocar a questão da fidelidade das narrativas! Se o faço, é sobretudo por uma questão didática e porque essa proposição ainda não está tão difundida quanto poderia estar.

Sobre essa tempestade, percebam que certos atores não têm nada além da “verdade” como recurso, posto que especializaram-se em sua produção/distribuição³³. Tal é o caso dos M.S.M. cuja influência no universo social é tão grande e inegável que forjou-se uma teoria para explicá-la, ao que inúmeros estudos de caso vieram para confirmar (a teoria). Segundo a chamada (teoria do) *Agenda Setting*:

³³Como as fazendas, no início da industrialização inglesa, como depois os automóveis, como o também o espaço urbano, a informação (desde o séc. XIX) foi açambarcada pelo modo de produção dominante: “[...] a notícia passou a ser vendida como mercadoria, primeiramente para uma nova classe de burgueses comerciantes e posteriormente para as massas de pessoas comuns. Produzido por uma indústria cada vez mais intensiva em capital, os jornais impressos já apresentaram tiragens crescentes, vendidos a preços unitários baixíssimos” (CRIPA, 2007, p. 40).

É inegável a influência dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas, visto que temos uma infinidade de informações que são disseminadas por estes canais. A pauta das conversas interpessoais é sugerida pelos jornais, televisão, rádio e internet, propiciando aos receptores a hierarquização dos assuntos que devem ser pensados/falados. A realidade social passa a ser representada por um cenário montado a partir dos meios de comunicação de massa. (BRUM, 2003, on-line)

Entre os atores envolvidos em nosso recorte temático, a **Folha de S. Paulo**, **O Estado de S. Paulo** e **O Globo** exemplificam o que denomina-se *Mainstream Media*. Sendo que, conforme penso ter demonstrado, todas as três empresas – sim, porque nunca deveria passar despercebida essa circunstância – posicionaram-se contra as ocupações; motivo pelo qual utilizaram o termo “invasão” – de cunho pejorativo – sobretudo a Folha de S. Paulo³⁴.

Esse jornal demonstrou-se, até de forma um pouco caricata, adversário incansável dos estudantes, tal como se houvesse alguma aliança – que desconheço, aliás – entre o governador e essa empresa, ou entre o partido político do governador e a mesma. O que, porém, fica muito claro, é a identidade da empresa (Folha de S. Paulo). O texto abaixo, referente ao projeto editorial desse jornal, é muito esclarecedor:

Os últimos dez anos ostentam... uma constelação de mudanças espetaculares na política, na economia, nas ideias. Na metáfora agora tão batida da Queda do Muro, entrou em colapso a concepção maniqueísta de

³⁴Entretanto, com todo o seu tamanho, a Folha de S. Paulo sabe bem que existe um limite até onde pode ir e, no caso da disputa contra os estudantes, o jornal cessou seu “ataque semântico” no momento em que alguns dos leitores quebraram o silêncio e colocaram-se contra o uso do termo pejorativo: “[...] ocorreu o questionamento direto à Folha Online sobre suas manchetes com termo ‘invasão’ presente em sua cobertura sobre o movimento dos estudantes. Tal questionamento se deu no dia 19 de novembro de 2015 no espaço ‘Painel do Leitor’, no site da Folha, com a seguinte pergunta: ‘Porque a Folha insiste em usar o termo ‘invasão’ para se referir a estudantes que estão nas escolas nas quais estão matriculados?’. [...] Mesmo sem oferecer resposta ao leitor, após o questionamento a Folha adotou outra postura em relação às manchetes sobre a manifestação dos estudantes, passando a utilizar o termo ‘ocupação’, como é possível notar na matéria seguinte, datada de 24 de novembro de 2015.” (VICENTE; VERSUTI, 2017, p. 470)

valores complementares e soluções opostas, que prevalecia desde pelo menos a passagem do século. É como se as cartas da ideologia estivessem sendo reembaralhadas e um novo jogo, ainda indefinido, começasse. A dualidade política foi substituída por um **consenso**. Uma só superpotência impôs seu predomínio ao mundo, quase todas as sociedades procuram se aproximar de seu modelo. Com pouca variação de grau, há **uma só receita econômica** (o mercado), **uma só fórmula institucional** (a democracia), num mundo que tende inevitavelmente à globalização. (CRIPA, 2007, p. 62, grifo nosso)

Como dissemos antes (*vide* página 14), a Folha de S. Paulo endossa o Internacionalismo Neoliberal, o que equivale dizer que defende o amesquinamento do estado e, como consequência, a abolição das fronteiras. A leitura do texto demonstra claramente esse compromisso – internacionalista e neoliberal – quando supõe a existência de um “consenso” ao redor de uma “receita econômica” e uma “fórmula institucional”. O que equivale a defender o chamado “fim da história” – nada mais ingênuo do que acreditar que movimentos sociais, ou grupos étnicos não-ocidentais, vão submeter-se pacificamente ao *Washington Consensus*.

De qualquer forma, o posicionamento, nitidamente contrário aos estudantes, extrapola a fraternidade ideológica entre o governo paulista e a empresa Folha de S. Paulo; justificando-se, talvez, por laços que escapam ao meu conhecimento, ou ainda, pela necessidade de combater os movimentos sociais – posto que a burguesia, no Brasil, é intrinsecamente conservadora³⁵. Quem sabe a não adesão dos estudantes a essa “uma só receita econômica” foi suficiente para a indisposição do jornal? Levando-o mesmo a contrariar a sua própria “uma fórmula institucional” (a democracia).

³⁵ “[...] entrecosques de conflitos de interesse da mesma natureza ou convergentes e de sucessivas acomodações, e é nele que repousa o que se poderia chamar de consolidação conservadora da dominação burguesa no Brasil. Foi graças a ela que a oligarquia – como e enquanto oligarquia ‘tradicional’ (ou agrária) e como oligarquia ‘moderna’ (ou dos altos negócios, comerciais-financeiros mas também industriais) – logrou a possibilidade de plasmar a mentalidade burguesa e, mais ainda, de determinar o próprio padrão da dominação burguesa” (FERNANDES, 1987, p. 209).

Ainda acerca da tempestade. Outros atores são mais ambíguos e o chamado “poder público”, nesse sentido, nos oferece um verdadeiro desafio interpretativo. O Judiciário, por exemplo, desempenhou um papel importante nessa disputa, quando o Tribunal de Justiça anulou os pedidos de reintegração de posse das escolas ocupadas. Todavia, trata-se de figuras como o Desembargador Sergio Coimbra Schmidt, relator da decisão “do Tribunal de Justiça, [...] contra a reintegração de parte das escolas ocupadas por alunos contrários ao projeto de reorganização escolar anunciado em setembro pela gestão Geraldo Alckmin” (PAGNAN, 2015, on-line), cujas experiências de ativismo político³⁶ foram fundamentais para seu posicionamento. Não podemos simplificar e dizer que “O Judiciário” colocou-se contra a reorganização, mesmo porque, muitos pedidos de reintegração de posse foram aceitos.

O mesmo podemos afirmar sobre a participação do Ministério Público. Na figura do promotor João Paulo Faustinoni e Silva, o MPE “abriu um inquérito civil para apurar a reorganização das escolas estaduais anunciada pela Secretaria Estadual de Educação” (SOARES, 2015, on-line), com o objetivo de “saber como será executado o plano e se, em sua elaboração, houve consulta a entidades de classe, conselhos de escola, grêmios estudantis ou outros fóruns de participação da comunidade escolar” (Ibidem). Sendo que não estamos, com isso, dizendo que a instituição aliou-se aos estudantes.

O “poder público” é, de fato, uma abstração que subsume diversos órgãos, em escalas diversas (municipal, federal etc). Seria grosseiro, de nossa parte, sugerir

³⁶ Por exemplo, “Foi detido na rua Benjamin Constant, perto da Sé, na região central da capital paulista e levado para o Deops (Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo), mas liberado menos de uma hora depois” (PAGNAN, 2015, on-line), na ocasião de um protesto, na época do “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

que existe um fisiologismo tão amplo como o que seria necessário para uniformizar as condutas de todos os agentes, com relação a um determinado tema. Quando o que percebemos, em nossa pesquisa, foi justamente a diversificação das condutas. Nada mais significativo, nesse caso, do que aquela comparação (pág. 15-16, deste capítulo) entre a forma como a TVT noticiou a ocupação da Escola Fernão Dias e a forma como a Folha de S. Paulo noticiou o mesmo acontecimento (denominado de “invasão”).

Encontramos em seu próprio *site*(www.tvt.org.br) que a TVT, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e pelo Sindicato dos Bancários e Financieiros de São Paulo, Osasco e Região, é um veículo de comunicação que entrou no ar em 2010 – ainda durante o mandato do presidente Luiz Inácio da Silva. Como sua relação com o Partido dos Trabalhadores é inegável (VIEIRA, 2011), é possível interpretarmos a postura do veículo, acerca da reorganização, como um reflexo dos embates entre o partido do Governador e o partido da Presidente Dilma Rousseff. O que nos demonstraria que, apesar da (inegável) legitimidade das ocupações, a exploração política do evento não deve ser ignorada.

Seguindo o viés partidário, além do poder público e da M.S.M., podemos ainda destacar a participação do próprio P.S.D.B., através de organizações infra partidárias como a JPSDB-SP³⁷. Conforme explicação chefe de gabinete Fernando Padula Novaes, naquela controvertida gravação, a chamada Juventude Ação Popular (atual gestão da JPSDB-SP) funcionaria como uma linha de frente na guerra contra os secundaristas:

³⁷ Conforme lê-se no site do partido:

<<http://tucano.org.br/noticias-do-psdb/jpsdb-sp-e-a-forca-que-mais-cresce-no-movimento-estudantil-brasileiro>>.

[...] eu queria apresentar para vocês, o Leandro, que é da Juventude Ação Popular, grupo de jovens, de estudantes universitários e alguns estudantes secundaristas, onde está o [incompreensível], que é lá de Guarulhos e que tem acompanhado bastante as ações nas escolas [...]. Mas enfim, a gente pode também estar fazendo uma ação com os jovens, apoiando nas diversas regiões, depois, a gente troca aí telefones, mas também tem um grupo de fora, com jovens fazendo essa guerra (SECRETARIA, 2015, on-line)

De qualquer forma, apesar da participação dos diversos atores, o essencial aqui é a disputa entre os estudantes e o Governo, **primeiro** acerca dos rumos da educação pública no Estado de São Paulo; e em **segundo** lugar, pela existência (ou inexistência) de uma cena comum. Porque se os estudantes conhecem o governador e a própria república enquanto forma de governo – do que se depreende a existência da federação, dos estados (quando não, províncias) etc., a divisão tripartite dos poderes e a democracia representativa – por seu turno, o governador e “os seus” não reconhecem os estudantes como parte (antagonista).

O que as fontes nos revelam é exatamente isso. Alguns pais de alunos e o Governo, renitentemente, buscam sempre demonstrar que os secundaristas não tinham condições de ser parte, de ser sujeito do processo em curso; pois esse não seria “um papel de aluno”:

Isso aqui não é papel de aluno! Você trancar uma escola impedindo a população entrar, isso não é papel de aluno. Eu cresci... Meu pai me deu muita educação, graças a Deus, e eu nunca invadi uma escola. Meu pai nunca veio na escola. (GALAVÉRIA; FERIAN, 2015, 6m:05s-6m:18s)

Ou ainda – conforme Fernando Padula Novaes – a APEOESP estaria comandando uma das ocupações, pois “o movimento é político, é partidário” (SECRETARIA, 2015, on-line); a mesma opinião do Cardeal Arcebispo Odilo Scherer,

que teria afirmado que o movimento pretende “desviar o foco de Brasília” (Ibidem). Nesse caso, o partido que controlaria o movimento, e consequentemente os secundaristas, é nada menos do que o P.T. – no período das ocupações³⁸ ocupando a “*agenda*”, além de ser o arqui-inimigo do P.S.D.B.: sigla do Governador.

Sem capacidade de discernir o que é certo e o que é errado, os estudantes estariam sendo usados como uma bola branca num jogo de bilhar, um jogo no qual P.T. e P.S.D.B. disputam a hegemonia “ideológica”. Essa é a ideia do Cardeal e talvez até do Sr. Fernando Padula, quando apresenta aos colegas, em sua reunião de domingo, Leandro, da Juventude Ação Popular, que jogará em seu time.

Porém, desde a lição de Lapassade (1966, p. 280) sabemos que, com Marx e Freud, o que mudou no *Western Wisdom* (pensamento ocidental) foi o lugar de onde poderiam emergir as principais ideias. Pois, assim como em Freud, certas verdades também repousavam nas mentes adoecidas, em Marx elas repousavam no proletariado. De repente, hoje, somos surpreendidos com uma verdade entalada na garganta dos jovens.

O correto, então, seria dizermos que havia sim, uma disputa, mas em primeiro lugar – não “em segundo” – pela existência da cena comum. O primeiro passo era instituir essa cena para que (somente depois) as personagens pudessem apresentar suas razões. O primeiro ponto, por uma questão lógica, era o reconhecimento (mútuo); porque o pleno conhecimento das razões de **um** só poderia ocorrer se o **outro** lhe fosse igual:

³⁸ No dia 2 de dezembro de 2015, Eduardo Cunha (presidente da Câmara dos Deputados), “autorizou a abertura do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff”. (PASSARINHO, 2015, on-line)

No âmago [...] de todo litígio argumentativo político, há uma querela primeira que incide sobre aquilo implicado pelo entendimento da linguagem. Certamente, toda interlocução supõe uma compreensão de um conteúdo da ilocução [...]. Desse entendimento, com efeito, pode-se deduzir alguma coisa ou então nada. Do fato de uma ordem ser compreendida por um inferior pode-se deduzir simplesmente que essa ordem foi bem dada [...]. Mas também se pode deduzir uma consequência totalmente desconcertante: se o inferior compreendeu a ordem do superior, é que ele participa da mesma comunidade dos seres falantes, que é, nisso, seu igual. (RANCIÈRE, 1996, p. 60)

Acontece que o Governador não reconheceu, nos estudantes, um **igual** e mesmo as explicações (demagógicas) que acompanhavam as ações, tal como a anestesia acompanha a extração de um molar, não eram direcionadas aos próprios alunos, porém aos pais dos alunos, ao Ministério Público, enfim, àqueles todos tidos, pelo Governo, como interlocutores e, deste modo, como capacitados a entender suas razões. Essa culpa, entretanto, não deve ser creditada na conta do Governo. Afinal, todos imaginamos que os secundaristas, sendo menores de idade (em sua grande maioria), precisam ser tutelados pelos adultos.

Frente o entendimento jurídico de que “criança [deve] ser considerada como um ser, ainda, incapaz de refletir em profundidade o ato cometido, e, portanto, alvo de medidas que visem à sua proteção.” (CURY; SILVA; MENDEZ, 2006, p. 335), pautado na Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990, conhecida também por Estatuto da Criança e do Adolescente, como avaliar o movimento dos secundaristas? Claro, não estamos nos atendo à pauta da diminuição na menoridade, agora tão em voga, muito embora direitos e deveres, que não são como água e óleo, misturem-se no imaginário popular. Assim, se existe a presunção de que o menor de 18 anos, em face do seu “desenvolvimento mental incompleto”, não tem condições de entender o caráter ilícito daquilo que faz ou capacidade de “determinar-se de acordo com esse entendimento” (BRASIL, 2016b, p. 529), não parece absurdo que o desenvolvimento

mental incompleto interfira na tomada de decisões que administrar as ocupações (minimamente) pressupõe. Mesmo que, do ponto de vista estritamente jurídico, passamos, silenciosamente, do Direito Penal para o Direito Civil – e nem mesmo citamos os desdobramentos constitucionais.

Ainda, conforme esse mesmo estrito ponto de vista, existem ocasiões em que um menor pode ser emancipado – o que equivale à maioridade, nesse caso, civil – entretanto, a idade mínima para tal será 16 anos. Sabemos, por outro lado, que havia alguns adolescentes nas ocupações com menos do que essa idade. Por exemplo, entre os líderes da ocupação da Escola Elvira Santos de Oliveira contava-se uma menina de 15 anos (Maria Beatriz). Mas, como poderiam esses menores esperar pela defesa do direito constitucional à educação³⁹ – deles e das crianças que ainda vão nascer – quando os “responsáveis” dão declarações como esta: “De que adianta estourar, abrir o cadeado, querer entrar na escola...? Não! vamos todo mundo reunir na porta da prefeitura” (GALAVERNA; FERIAN, 2015, 5m:52s-6m03s).

A declaração de uma pobre mulher (e mãe de aluno) que, no afã de colocar um fim na ocupação, deixou de lembrar que aquela Escola **Estadual** (Elvira Santos de Oliveira) não tinha nenhuma relação com a prefeitura de Itapira; a qual, a

³⁹“Assim, em nosso sistema de direito constitucional positivo, para que a pessoa humana possa ter efetivamente garantida sua dignidade (CF, art. 1º, inciso III) necessita que lhe sejam assegurados os direitos sociais previstos no art. 6º da Carta Magna (**educação**, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados) como ‘ piso mínimo normativo’, ou seja, como direitos básicos. Trata-se, portanto de assegurar o piso vital mínimo como conteúdo objetivo de direitos humanos no Brasil” (FIORILLO; FERREIRA, 2017, p. 198).

Além disso, cabe lembrarmos o que está escrito no texto constitucional, sobretudo quanto à garantia da gestão democrática e à garantia de qualidade:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL, 2016a, p. 68)

propósito, deve ser responsabilizada pela má administração do ensino infantil e dos anos iniciais do fundamental, mas não do ensino médio (dos alunos envolvidos na ocupação). Cabe destacar também que, ante essa demonstração elucidativa de ignorância (de um adulto responsável), os menores de idade respondiam: “não é lá!” – referindo-se à prefeitura.

A confusão, entretanto, não reside apenas na cabeça da pobre mulher. Por exemplo, lendo o *caput* do Art. 1º da Constituição Federal de 1988 descobrimos que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 2016a, p. 6). Então, do ponto de vista da **lei maior** os estudantes poderiam lançar mão do direito de associação (definido no Artigo 5º, Inciso XVII, da Constituição), levando a cabo o seu movimento, sem, inclusive, pesar contra eles a acusação de esbulho possessório – da qual utilizou o Governador, quando buscou desocupar as escolas com a ação de reintegração de posse. O movimento das Ocupações, empreendido pelos estudantes deveria ser examinado à luz dos artigos 1º, 5º e seus incisos (da Constituição Federal) e não à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente, Código Civil ou Código Penal, os quais vão regular questões específicas e não gerais do cidadão brasileiro. Em suma, apesar da complexidade da questão, não podemos confundir direitos políticos, como o “exercício da democracia direta”⁴⁰, com normas protetivas do menor ou com relações entre particulares (incluído o direito de propriedade).

⁴⁰Nesse sentido, vários dos mais destacados juristas concordam que “a nação institui representantes, existem assembleias, mas sobre as questões mais importantes, notadamente em matéria legislativa, o povo se reserva o poder de decisão” (BASTOS; MARTINS, 1989, p. 574).

É um equívoco afastar, previamente, os jovens, da cena política, seja com qual justificativa for⁴¹. O infeliz comentário daquele pai (de aluno), segundo o qual esse “não é o papel de aluno”, padece do mesmo defeito que uma análise jurídica fundamentada na questão da menoridade: ambos ignoram o fato de que o Processo Histórico existe. Desse modo, tal como o papel dos alunos muda (historicamente), a menoridade também muda; sendo que essa mudança é fruto de movimentos como esse, do qual estamos tratando aqui: a Reorganização/Ocupação das escolas.

No mesmo sentido, a Política – conforme a entendemos – muda ao som do Processo Histórico; e *a fortiori*, como fruto de movimentos, de ideias, de sentimentos e de violências. Porque, não nos deixemos enganar pela “concepção iluminista”⁴² de política, acreditando na (pré) existência de uma disposição para o diálogo⁴³; ou

⁴¹ Sabemos bem qual a justificativa. Sabemos, igualmente, que pouco importa qual seja o “adversário”, o governador buscava neutralizá-lo da melhor maneira. E não estamos surpresos com os argumentos ou a falta de argumentos, do Governo, mas, apenas, estamos descrevendo uma oposição no espaço (espaçamento) deste texto, para explicitar que sabemos perfeitamente que o que está em jogo não é um debate de ideias, mas – utilizando a expressão de Rancière (1996, p. 40) – um choque entre dois “mundos”.

⁴² O termo encontra-se entre aspas, porque queremos destacar a sua imprecisão. Claro que o Iluminismo é uma ideia ampla o suficiente para ser imprecisa, *a priori*. Por outro lado, a nossa intenção é ressaltar dois aspectos dele (Iluminismo), conforme nos são úteis na argumentação:

1) Que “ele” tem como pilar central o conceito (também impreciso) de razão e nela depositava um grande otimismo: “A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro Kant. O que é o Esclarecimento? A essas determinações universais, baseadas na consciência presente, nas leis da natureza e em seu conteúdo o que é o justo e o bom, chamou-se de razão; a validade dessas leis chamou-se iluminismo” (HEGEL, 1999, p. 362).

2) Que os sectários “dele” (Iluminismo) acreditavam que todos os homens são iguais por natureza. Algo expresso da forma mais bem acabada em Rousseau (1999).

Então, como consequência desses dois aspectos que destacamos, podemos dizer que uma concepção de política calcada no Iluminismo, partiria desse princípio falacioso, segundo o qual, como todos os homens são iguais, podem resolver tudo com uma simples conversa.

⁴³ Tal como na *Disputatio* escolástica, com sua luta cortês cuja arma principal era a argumentação: “Segundo os historiadores da filosofia medieval, a disputa (*disputatio*) surgiu como ampliação da questão (*quaestio*) e lição (*lectio*). A *lectio* era a leitura de textos. Em princípio, a leitura era ‘literal’ e neutra [...]. a *meditatio* apareceu como uma primeira ampliação da *lectio*. Mas também não se mostrou suficiente. Tão logo se ampliou o número dos *auctores* aceitos para a leitura, acumularam-se as dificuldades. Foi preciso explicar. Um modo de explicação era o que davam os próprios ‘leitores’ ao glosar o texto por escrito. O texto não tardou a abranger não apenas o escrito do *auctor* como também as glosas dos *leitores* [...]. Sobre esse tipo de exposição do texto se organizou a *quaestio*. Em seus primeiros desenvolvimentos, as *quaestiones* eram uma manifestação a mais da *lectio*

aceitando acriticamente a busca de um certo “interesse comum” (ARENDT, 2009, p. 361). Como gostaria essa filósofa alemã, a indiferença das massas deve ser oposta ao chamado interesse comum das democracias:

O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto. (Ibidem)

Mas, o que Arendt deixa de considerar, são os pressupostos para que um “interesse” qualquer possa ser alçado à condição de “comum”. Nesse sentido concordamos com Rancière, para o qual a política é, antes de mais nada, o conflito para o estabelecimento da cena comum; enquanto ainda não pudermos colocar as partes para debater a questão dos interesses:

A política [...] é o questionamento sobre a ordem estabelecida, quando aqueles que são considerados animais, sem o direito de fala e reconhecimento institucional, declaram-se iguais perante os padrões de dominação. Rosa Parks, ao se recusar, em 1955, dar seu lugar no ônibus, por causa da segregação racial, estava impondo-se politicamente contra uma ordem que separava negros e brancos. (MODELLI, 2015, p. 131)

Todavia, o conceito de Poder, em Rancière, não se ajusta à sua política/teórica e também distancia-se da forma como nós, na Geografia, podemos utilizá-lo. Naturalmente, a minha referência agora é tanto Raffestin (1993) quanto Foucault (1979) – esse último, tido como referência pelo próprio geógrafo francês.

(entendida como ampla *expositio*) [...]. Durante o séc. XIII destacou-se outro ‘gênero’, ainda mais independente: a *disputatio*. Como o que se disputava ou discutia era, contudo, uma questão, nasceu a forma denominada *quaestio disputata*, da qual temos tantos exemplos na escolástica dos séculos XIII e XIV.”(FERRATER-MORA, 2004, p. 756)

Essa distância deve-se, essencialmente, pela inexistência de um componente geográfico na análise de Rancière. Ainda assim – quer me parecer – caso tal componente fosse considerado por ele, a teoria, resultante dessa junção entre poder/política/espço, seria outra que não aquela de “Por uma geografia do poder”.

Mas, o objetivo, agora, não é analisar essa questão. Eu gostaria de refletir sobre essa teoria noutro momento. Por ora, preciso encerrar o (presente) capítulo, deixando, outrossim, menos uma reflexão do que uma dúvida. Uma dúvida sobre a possibilidade de pensarmos o Poder como uma espécie de ordem, à qual direciona-se ao “desentendimento” que caracteriza a política.

O processo que disso, então, deriva, tenderia a acomodar-se em certas configurações instáveis e, nesse movimento, “poderes” são suscitados, desfeitos, reclamados etc. Esse dilema inicial será importante posteriormente, quando tratarmos dos Movimentos Estudantis, destacando as dinâmicas e as cristalizações presentes neles, ou seja, o elemento vivo (incomensurável):

Os protestos de Wall Street estão apenas começando, e é assim que o início deve ser, com um gesto formal de rejeição, mais importante do que um conteúdo positivo [...]. Portanto, não devemos ficar aterrorizados pela eterna questão: “Mas o que eles querem?” Recorde que essa é a questão arquetípica dirigida por um mestre masculino a uma mulher histérica: “Todos esses seus lamentos e reclamações – você ao menos sabe o que realmente quer?” No sentido psicanalítico, os protestos são efetivamente um ato histérico, provocando o mestre, minando sua autoridade, e a questão “O que você quer?” procura exatamente impedir a resposta verdadeira. Seu ponto é: “Fale nos meus termos ou se cale!” (ŽIŽEK, 2012, p. 23)

Além do elemento – digamos – morto.

2. AS ESTRUTURAS E A AÇÃO.

[...] las clases no existen como entidades separadas, que miran a su alrededor, encuentran un enemigo de clase y se disponen a la batalla. Al contrario: en mi opinión, la gente se encuentra a sí misma en una sociedad estructurada de una manera determinada (fundamentalmente, en forma de relaciones de producción), soporta la explotación (o trata de mantener el poder sobre aquellos a los que explota), identifica los lazos de los intereses antagónicos, se pone a lucha entorno a esos lazos: en el curso de ese proceso de lucha se descubre a sí misma como clase, llega descubrir su conciencia de clase. (THOMPSON, 1991, p. 29)

2.1. “OUTRO TIJOLO NO MURO”⁴⁴

Começemos com as palavras do senhor Fernando Padula Novaes quando buscava desqualificar as ocupações: “[essa] é uma ação política. Não é uma ação educacional” (SECRETARIA, 2015, on-line). De fato, trata-se de uma ação política – mesmo que não estivéssemos lançando mão do pensamento de Rancière –, mas por que não seria também educacional?

Como dissemos no capítulo anterior, os secundaristas disputavam, **com** o Governador, um assento na mesa de negociação; e o disputavam, antes de mais nada, porque não houve uma negociação: o estado não reconhecia nos estudantes um igual, uma parte previamente definida em um debate que poderia até mesmo ser monopolizado por ele (estado). A política – segundo entendemos⁴⁵ – veio à tona quando os estudantes forçaram passagem, quando eles entraram em cena, literalmente, sem serem convidados.

Outra coisa, bem diferente, seria afirmar que os estudantes serviram como massa de manobra. Esta é a narrativa do Governador e de seus agregados: o *Partido dos Trabalhadores (mas, não exclusivamente ele) convenceu os estudantes a sabotarem uma tentativa de melhoria da educação pública – tentativa essa que passa pelo fechamento de escolas e superlotação das salas*. Vejam vocês! Por mais

⁴⁴Na canção do Pink Floyd, a expressão “*another brick in the wall*” indicava (e criticava) a função da Escola Tradicional, qual seja: con-formar os alunos à uma condição de número, dentro da grande estatística do domínio, retirando dele (aluno) qualquer vontade e qualquer autonomia.

⁴⁵“La verdadera lucha política, como explica Rancière contrastando a Habermas, no consiste en una discusión racional entre intereses múltiples, sino que es la lucha paralela por conseguir hacer oír la propia voz y que sea reconocida como la voz de un interlocutor legítimo. Cuando los ‘excluidos’, yasean *demos* griego u obreros polacos, protestan contra la élitedominante (aristocracia o *nomenklatura*), la verdadera apuesta está en las reivindicaciones explícitas (aumentos salariales, mejores condiciones de trabajo...), sino en el derecho fundamental a ser escuchados y reconocidos como iguales en la discusión. (En Polonia, la *nomenklatura* perdió el pulso cuando reconoció a *Solidaridad* como interlocutor legítimo)”. (ŽIŽEK, 2008, p. 26-27)

inacreditável que soe essa narrativa de conteúdo paranoico, ela não é uma inovação. Discursos do mesmo tipo têm um largo uso nessa “política-senso-comum”, em quase toda a história do nosso país. Até o grandiloquente Joaquim Nabuco, em 1890, difamava o correio, apontando-o como um tentáculo daquilo que ele classificava como ditadura republicana (GOMES, 2004, p. 13).

Evidentemente, Joaquim Nabuco poderia acreditar realmente nas acusações que fazia. Ao contrário do popularíssimo Carlos Lacerda que tinha plena consciência do caráter insidioso de sua cruzada contra Getúlio Vargas. Mas, isso não é o que nos preocupa. Estamos interessados em indicar, aqui, a existência de procedimentos discursivos simplistas, cuja finalidade não é esclarecer problemas, mas antes, demonstrar publicamente a iniquidade de um acusado como forma de “provar” a impossibilidade, deste mesmo acusado, de dizer a verdade, ou – se preferirem utilizar a expressão consagrada – o *argumentum ad hominem*.

A **política**, então, poderia significar esse “jogo sujo”, praticado pelo Governo do Estado⁴⁶, mas, do qual ele acusa o pretense adversário (dum outro partido), tanto como poderia significar – conforme indicamos – essa disputa pelo direito de participar do drama da sociedade. Poderia, outrossim, assumir um significado diverso, como aquele da assembleia dos habitantes da pólis, cuja função é debater sobre o “bem comum”:

⁴⁶Exemplo disso é a coexistência maquiavélica da tese – “para inglês ver” – da melhoria do ensino, com a prática de fechamento das escolas e a explicação, fajuta, de que essa prática resultaria naquela tese; o que discutimos, fartamente, no primeiro capítulo. Outro belo exemplo (de “jogo sujo”), encontramos naquela gravação de Fernando Padula, o qual revela as intenções do governo de não apenas calar os estudantes envolvidos nas ocupações, como também manipular a população (adulta): justificando a reorganização (SECRETARIA, 2015, on-line); convidando-os para uma audiência pública *pro forma*: “Apesar de insistir na **imprescindível** participação dos pais e responsáveis, estava claro que o papel deles se restringia a compreender e aceitar a ação da Secretaria. Não haveria debates, fóruns ou consultas [...]” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 29); etc.

A tarefa política não consiste primordialmente em resolver alguma divergência relativa a recursos, mas visa a expressar a seu sentido comum da “boa vida”, da maneira mais rica e completa. Esse é um enfoque que reúne uma variedade de pensadores políticos, desde Aristóteles a Jean-Jacques Rousseau até Hannah Arendt. (MACKENZIE, 2011, p. 14)

Percebam que o significado que ela (política) assume deverá, em última análise, ser politicamente definido (ao cabo de uma disputa e não de maneira definitiva). Um dos motivos para nossa predileção à tese de Rancière. Mas, não temos a pretensão de que nosso ponto de vista seja aceito facilmente; ou porque o defendemos “logicamente”.

De qualquer forma, a fala de Fernando Padula Novaes é emblemática num certo sentido e, mesmo não caudatários, poderíamos antever uma narrativa cujos termos são amplamente conhecidos e segundo a qual: a educação é a forma de transformarmos crianças em adultos. Vejamos algumas variações sofisticadas dessa proposição:

- I. [...] a educação [pode ser vista] como uma adaptação ao meio social, um processo pelo qual o indivíduo se penetra da civilização ambiente (AZEVEDO et al., 2010, p. 26).
- II. A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada (FILLOUX, 2010, p. 16).
- III. A escola, segundo a análise de Althusser, é o instrumento criado para otimizar o sistema produtivo e a sociedade a que ele serve, pois ela não só qualifica para o trabalho, socialmente definido, mas também introjeta valores, que garantem a reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante. Tornar um aluno

mais competente tecnicamente não é o suficiente. Ele deve tornar-se mais competente para manter uma sociedade determinada (LUCKESI, 1994, p. 45).

A educação, assim, seria tudo aquilo contra o qual Bourdieu e Passeron (1992) levantaram severas críticas, ou seja, ela **reproduz** a sociedade. Entretanto – e daí a importância daquilo que esses dois franceses propõem – na medida em que a educação formal serve como um crivo de acesso à cultura (arbitrariamente) dita melhor, cultura essa que garante o acesso às melhores condições de existência, material e simbolicamente falando, ela reproduz a estrutura classista da França; o que, aliás, não é muito diferente do que acontece no Brasil.

Evidentemente – e ainda sobre as citações acima –, Durkheim e o Escolanovismo são vítimas do seu contexto histórico. Então, é injusto esperarmos deles uma percepção mais aguçada, tal como a apresentada no texto de Bourdieu e Passeron. Por sua vez, Luckesi não está propondo uma tese – como os dois primeiros – mas apenas reconhecendo a verdade expressa na crítica dos reprodutivistas⁴⁷. Contudo, Fernando Padula possui o benefício do contexto – com todas as contribuições teóricas tecnicistas, libertárias, não-diretivististas etc. – porém, não endossa Bourdieu/Passeron, nem expressa qualquer outra tese relevante. Ele simplesmente investe num bordão, investe no senso-comum afirmando que os estudantes não estão sendo “educados”, mas sim, “politicados”.

Nesse caso, **educação** e **política** assumem um sentido superficial ou mesmo pejorativo. Bem. Pondo agora de lado esse “arremedo de política” que o ilustre

⁴⁷Esse termo, que podemos aplicar à Bourdieu e Passeron, por derivação da tese escrita pelos dois, é também uma corrente do pensamento pedagógico na definição de Luckesi: “a educação [é tida] como uma instância *dentro* da sociedade e exclusivamente ao seu serviço. Não *a redime* de suas mazelas, mas *a reproduz* no seu modelo vigente, perpetuando-a” (1994, p. 41).

Fernando Padula tem em sua cabeça, vamos depositar nossa atenção agora sobre esse problema da Reprodução Social.

Primeiramente, pulemos a reflexão histórica que Marx já empreendeu no seu texto monumental⁴⁸ e que demonstra, de forma dramática, os momentos iniciais do processo de expansão capitalista. Apenas pensemos em nossas manhãs de inverno quando, gripados, acordamos ao som do despertador para nos dirigirmos ao local de trabalho – e nem sempre trabalhamos onde gostaríamos. Há que se considerar que a grande maioria das pessoas que não possuem propriedade e, então, precisam vender sua força de trabalho, realizam o mesmo esforço e seguem, pontualmente, para a loja, a escola, a fábrica etc. Já não é mais necessário leis como as que Henrique VIII (um notório parasita) impôs ao cidadão inglês que se recusasse a trabalhar: “açoitamento e encarceramento para vagabundos válidos. Eles devem ser amarrados atrás de um carro e açoitados até que o sangue corra de seu corpo [...]” (MARX, 1996, 356). Pois, as “regras do jogo” foram cristalizadas no imaginário popular; muito embora, como Enguita destaca, o processo ainda encontra-se inacabado:

A expansão do capitalismo não foi exatamente um passeio, mas o resultado de um **processo prolongado, inacabado e irregular** de lutas de classe, concorrência econômica e enfrentamentos políticos. Tendemos a nos fixar somente na parte desses conflitos concernentes as relações de propriedade e aos regimes políticos, mas tanto ou mais importante foi a luta em torno da organização, das condições e da intensidade do trabalho. Através dela, embora não sem recuos, marchas e contra-marchas, a industrialização em geral e o capitalismo em particular empurraram e arrastaram milhões de pessoas a pautas de trabalho radicalmente distintas das que correspondiam a seus desejos e preferências e a seus padrões culturais profundamente arraigados. (ENGUITA, 1989, p. 26-27)

⁴⁸Especificamente o capítulo XXIV de “O Capital”, ou seja: “A assim chamada acumulação primitiva” (MARX, 1996).

De qualquer modo, a escola foi e é a instituição que, no capitalismo, garantiu (e garante) essa cristalização, ou melhor, garante o consenso acerca das normas impostas e, a princípio, assim percebidas. Deixemos bem claro que nos referimos ao momento histórico particular, no qual o capitalismo dá as cartas, por isso o que se reproduz é a ideia de que é normal – ou até mesmo justo – existirem proprietários dos meios de produção que podem expropriar⁴⁹ do trabalhador assalariado o valor socialmente produzido. Salta-se, assim, da norma para a normalidade:

Na decisão de que cultura se define como mínima e obrigatória está se expressando o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normalização cultural. (SACRISTÁN, 1998, p. 112)

E a escola é o *locus* onde essa cristalização – que, aliás, Bourdieu/Passeron denominam “Inculcação” – tem acontecido. Esses teóricos franceses também esmiúçam o *modus operandi* dessa reprodução, demonstrando a ingenuidade de uma certa sociologia que denuncia apenas a dualidade – ainda existente – representada de maneira “clássica” pelo ensino das Artes Liberais e das Artes Mecânicas e voltado, respectivamente, para ricos e para pobres.

⁴⁹ “Como o valor do trabalho é apenas uma expressão irracional para o valor da força de trabalho, segue por si mesmo que o valor do trabalho tem de ser sempre menor que seu produto-valor, pois o capitalista sempre faz a força de trabalho funcionar por mais tempo do que o necessário para a reprodução de seu próprio valor. No exemplo acima, o valor da força de trabalho em funcionamento durante 12 horas é de 3 xelins, valor para cuja reprodução ela precisa de 6 horas. Seu produto-valor, porém, é de 6 xelins, pois ela funciona na realidade durante 12 horas, e seu produto-valor não depende de seu próprio valor, mas da duração de seu funcionamento. Chega-se assim ao resultado, absurdo à primeira vista, de que trabalho que cria um valor de 6 xelins possui um valor de 3 xelins.” (MARX, 1996, p. 169)

Claro que essa bifurcação existiu e ainda existe – e, no Brasil, já foi mais explícita do que é hoje⁵⁰. Bourdieu e Passeron não estão dizendo o contrário. O fato é que reduzir a ação conservadora (do *status quo*), desempenhada magistralmente na escola, à mera questão técnica do trabalho pedagógico, é um profundo reducionismo. Há também que se considerar – e isso os autores analisam com acuidade – as origens do corpo discente. O lugar de onde cada aluno vem (zona rural, periferia das grandes cidades etc.) impõe pré-requisitos objetivos nada desprezíveis: as expectativas profissionais⁵¹ estão entre eles; a capacidade de

⁵⁰Até 1971 existia uma clivagem entre um ensino primário e um secundário, que conduzia de forma evidente, os alunos, em duas filas distintas, uma delas rumo ao “futuro manual” e a outra, ao “futuro intelectual”. É desnecessário explicar quais eram os estudantes que seguiam em cada uma das filas. Por exemplo, na legislação da Segunda República, temos a seguinte organização do ensino: “Artigo 2.º – O ensino secundário será ministrado em dois ciclos [sic]. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.” (DECRETO-LEI N. 4.244 de 9 de abril de 1942, ou Lei Orgânica do Ensino Secundário). Outrossim, é importante destacar que, quando criou um único Segundo Grau (aliás, profissionalizante), a LDB de 71 eliminou a clivagem, apenas em teoria: “[...] uma análise histórica da sociedade e, em particular, da educação brasileira nesse período, revela que a realidade foi construída de forma distinta. Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade [do Segundo Grau profissionalizante] se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites. Nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o ‘mercado de trabalho’, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.” (MOURA, 2007, p. 12)

⁵¹ “Mesmo quando aparece como imposto pela força da ‘vocação’ ou pela comprovação da inaptidão, todo ato de escolha singular pelo qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto das relações objetivas (que preexistiam a essa escolha e que sobreviverão à mesma) entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria. Eis por que a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social em função da classe de origem, e, mais precisamente, a estrutura das oportunidades de ascensão pela Escola, condiciona as disposições relativamente à Escola e à ascensão pela Escola, disposições que contribuem por sua vez de uma maneira determinante para definir as oportunidades de ter acesso à Escola, de aderir às suas normas e de nela ter êxito, e por conseguinte as oportunidades de ascensão social.” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 165)

compreender e reproduzir o *sensus mundi* escolar, ou melhor: a leitura escolar da cultura⁵², também.

O caso é que a escola parece que vem sendo mais um problema do que uma solução – a escola como um todo, histórica e estatisticamente falando, e não a *Summerhill*⁵³ ou os “círculos de cultura” do Paulo Freire⁵⁴. Afinal de contas, desde os colégios jesuítas e passando, depois da expulsão deles, por dois séculos de pedagogia tradicional – eivada pelo *Ratio Studiorum* – a “educação bancária” (um conceito freireano) durou muitíssimo mais do que a experiência progressista de

⁵² “A maximização da produtividade do trabalho pedagógico suporia afinal de contas não somente o reconhecimento da distância entre as competências lingüísticas do emissor e do receptor, mas ainda o conhecimento das condições sociais de produção e de reprodução dessa distância, isto é, o conhecimento tanto dos modos de aquisição das diferentes linguagens de classe quanto dos mecanismos escolares de consagração e portanto de perpetuação das diferenças lingüísticas entre as classes. Vê-se imediatamente que, salvo atribuí-la aos acasos ou aos milagres das conversões individuais, não se pode esperar uma tal prática senão de professores objetivamente forçados a satisfazer a uma exigência propriamente e exclusivamente pedagógica; dito de outra maneira, seria preciso criar-se uma ação pedagógica orientada para a inculcação de uma outra relação com a linguagem e com a cultura, isto é, subordinada aos interesses objetivos de um público diferente e dos docentes recrutados e formados para satisfazer às exigências de postos profissionais tecnicamente – e não apenas hierarquicamente – diferenciados, e por conseguinte próprios para cercearem o jogo dos alibis circulares que permite a indiferenciação tradicional das tarefas de ensino, de pesquisa e mesmo de gestão. Em suma, só um sistema escolar que servisse um outro sistema de funções externas e, correlativamente, um outro estado da relação de força entre as classes, poderia tornar possível uma tal ação pedagógica.” (Ibidem, p. 138-139)

⁵³ “Escola inglesa fundada em 1921, por Alexander Sutherland Neill, tem sido considerada a experiência mais profunda de educação formal não-diretiva: “Aquilo é mais do que escola ‘progressiva’. É uma escola onde as crianças vão às aulas se quiserem, blasfemam se quiserem, vadiam alegremente durante meses a fio, se quiserem. Mas, qual é o resultado final? Do programa de Summerhill saem meninos e meninas felizes, seguros, bem ajustados, prontos para tomarem seus lugares numa sociedade adulta [...]”. (ROGERS, apud NEILL, 1970, p. 358)

⁵⁴ “Seu movimento começou em 1962 no Nordeste, a região mais pobre do Brasil – 15 milhões de analfabetos sobre 25 milhões de habitantes. Neste momento, a ‘Aliança para o Progresso’, que fazia da miséria do Nordeste seu ‘leitmotiv’ no Brasil, interessou-se pela experiência realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte (interesse que teve seu fim pouco tempo depois da própria experiência). Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos).” (FREIRE, 1979, p. 11)

Paulo Freire com a alfabetização dos trezentos lavradores no Rio Grande do Norte, ou seja, 45 dias.

E essa escola-problema estabeleceu-se, sobretudo com o advento do capitalismo (OSHIMA, 2015, on-line), como uma máquina de transformar os neófitos em experientes súditos, experientes fiéis (operários, consumidores etc.), retirando-lhes a espontaneidade dos corpos e das mentes:

Que o objetivo da escola, ao contrário de seu discurso, não era ou havia deixado de ser a instrução, é algo que havia sido colocado na polêmica entre os métodos mútuo e simultâneo, na França, em princípios do século XIX. A escola mútua havia mostrado ser capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com uma maior economia de professores. Entretanto, o tempo veio a ser, não a variável dependente, mas a independente. A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. (ENGUITA, 1989, p. 116)

A propósito, escola essa que (também) vem a herdar as consequências desastrosas do mesmo capitalismo, uma vez reformulado, no período posterior à Segunda Grande Guerra, devido às novas necessidades da Acumulação – com destaque para o substantivo: “flexibilização”. Momento no qual o arrefecimento da autoridade patriarcal, junto da absorção da mulher pelo mercado de trabalho, colocam em risco a contribuição da família para a socialização dos impúberes:

Diagnosticada por Schelsky, essa tendência à retificação das relações intra-familiares corresponde a uma evolução em cujo transcurso a família é cada vez menos solicitada como agência primordial da sociedade. O muito citado desmantelamento da autoridade paterna, uma tendência, observável em todos os países industrializados avançados [...], pertence ao mesmo contexto. Agora, os membros individuais da família passam a ser socializados em maior escala por instâncias extra-familiares, pela sociedade de modo imediato; basta lembrar aqui aquelas funções explicitamente

pedagógicas que a família burguesa teve de entregar formalmente à escola. (HABERMAS, 1984, p. 186)

Escola essa, enfim, que não se apoia apenas nas “determinações econômicas” – se é que tal coisa existe – como também é apoiada por cada um dos professores, coordenadores, diretores, secretários, bibliotecários, agente de organização, entre outras nomenclaturas existentes nos quadros funcionais; em suas ações e em suas omissões (ainda que sejam justificáveis por enfermidades como a Síndrome de Burnout). Pois, a **resistência** dos alunos à tortura do ensino – frequentemente de ordem individual – é combatida *in loco*, através da ação desse pelotão de funcionários. Não são eles que enviam os alunos “desajustados”⁵⁵ para algum dos C.A.P.S. “i”, onde os psiquiatras irão receitar Metilfenidato (a Ritalina⁵⁶)?

Certamente, muitos desses acólitos da escola acreditam, do fundo do coração, que os alunos desatentos, inquietos, impulsivos etc. – sintomas de T.D.A.H. – são mesmo doentes.

Por outro lado, e somando-se à questão classista, não nos esqueçamos que a escola continua sendo uma instituição social e, como tal, possui um alcance extremamente limitado de ação, quando lhe é atribuída (por exemplo, por teóricos, por movimentos sociais, partidos de esquerda etc.) a **função utópica** de

⁵⁵ Muitas vezes, “diagnosticados” com T.D.A.H. – e utilizo as aspas porque esse diagnóstico parte do falso princípio segundo o qual o aluno está sendo estimulado adequadamente. Há, contudo, psiquiatras que entendem a falsidade desse princípio: “Humberto Maturana, cientista chileno, me contou que a membrana celular não deixa entrar aquilo que ela não precisa. A célula tem um modelo em seus genes e sabe o que necessita para construir-se. Um eletrólito que não lhe servirá não será absorvido. Podemos usar essa metáfora para a educação. As perturbações da educação são uma resposta a uma educação insana. As crianças são tachadas como doentes com distúrbios de atenção e de aprendizado, mas em muitos casos trata-se de uma negação da mente da criança de não querer aprender o irrelevante. Nossos estudantes não querem que lhe metam coisas na cabeça.” (OSHIMA, 2015, on-line)

⁵⁶ “O efeito mais marcante do uso da Ritalina, tornando-a mais conhecida, chama-se ‘efeito zumbi’. Segundo o neuropediatra Marcelo Gomes e o psiquiatra Dr. Paulo Mattos, o medicamento serve para diminuir a agitação, o que acaba facilitando os períodos na escola, proporcionando uma qualidade de vida para a criança”. (MATOS et al., 2018, p. 10)

regeneração ou de revolução social. Frequentemente pautados no chamado Materialismo Histórico, os propaladores dessa função enxergam a escola como uma ferramenta privilegiada para a “conscientização” (o *leitmotiv* teórico) e, eventualmente, para uma espécie de contra-inculcação, fundamentada na “necessidade” inadiável de se destruir o *status quo*: “Os comunistas [...] proclamam abertamente que seus objetivos só podem ser alcançados pela derrubada violenta de toda a ordem social existente. [...] Nela os proletários nada têm a perder a não ser os seus grilhões” (MARX; ENGELS, 2005, p. 69).

Subestimam – esses utopistas – a força e centralidade do Estado, com todas as suas razões, no imaginário da “população”: esse apêndice do Estado. Subdimensionam um determinado “conformismo lógico” (BOURDIEU, 1996, p. 93) que, insere até mesmo os críticos do Estado, no mesmo Plano de Imanência⁵⁷ dos seus sectários:

Poderíamos multiplicar os exemplos de casos semelhantes, nos quais os efeitos das escolhas do Estado foram tão completamente impostos a realidade e aos espíritos que as possibilidades inicialmente descartadas (por exemplo, um sistema de produção doméstica da eletricidade, análogo ao que existe para o aquecimento) parecem totalmente impensáveis. Assim, por exemplo, se a menor tentativa de modificar os programas escolares e sobretudo os horários atribuídos às diversas disciplinas encontra resistências enormes quase sempre e em toda parte, não é apenas porque interesses corporativos muito poderosos (especialmente os dos professores envolvidos) estão ligados a ordem escolar estabelecida, é também porque as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais a elas associadas, são constituídas como natureza pela ação do Estado que, instituindo-as ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbítrio cultural. (Ibidem, p. 94-95)

⁵⁷Em filosofia, ele seria o horizonte de possibilidades “[...] que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará” (DELLEUZE; GUATTARI, 1992, p. 52). Dito de forma bem simples, o Plano de Imanência é a *conditio sine qua non*: “Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico” (Ibidem, p. 57).

Evidentemente essa função utópica é, em si mesma, uma utopia. Inclusive, alimentada menos pelas condições objetivas do que por uma “filosofia da miséria”⁵⁸. Por exemplo, entre as experiências progressistas supracitadas, a escola de *Summerhill* não compartilhava dessa perspectiva – o que nos colocaria a importante dúvida acerca da representatividade da mesma. Por outro lado, a experiência de Paulo Freire não tinha exatamente uma revolução social nos moldes do jacobinismo como objetivo, mas um “método” mais sutil de formação dos sujeitos revolucionários; os quais, provavelmente, colocariam a revolução em funcionamento:

Uma pedagogia utópica de denúncia e de anúncio, como a nossa, tem de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada, ao nível da alfabetização e da pós-alfabetização, que constituem, em cada caso, uma ação cultural. Por isto se acentua a problematização contínua das situações existenciais dos educandos tal como são apresentadas nas imagens codificadas. Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “desvelar” esta essência. Na medida em que a “desvelam”, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres. Sua auto-inserção crítica na realidade, ou melhor, sua conscientização, faz com que sua apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio, um projeto viável. O projeto revolucionário conduz a uma luta contra as estruturas opressoras e desumanizantes. (FREIRE, 1979, p. 89).

De qualquer forma, algo tão generalizante e íncio das características táticas pressupostas em qualquer ação demonstra, simplesmente, a desproporção entre um ideal e a realidade dos fatos – ou, parafraseando Luís de Camões: “Para tão longo amor tão curta a vida”.

Enfim, a escola segue sendo apenas mais uma instituição social e sua finalidade, apesar das ambiguidades e das subversões bem-intencionadas, não

⁵⁸Título celebre texto de Proudhon e do qual lançamos mão para nos referirmos ao conjunto (teórico) das obras cujo fulcro é a crítica da exploração do trabalhador pelo proprietário dos meios de produção (ou seja, socialistas, comunistas e, até certo ponto, anarquistas).

parece passar nem perto de uma eventual decapitação do rei e da ascensão dos chamados *Montagnards*⁵⁹. Talvez ocorra o oposto. Considerando que toda a redução da realidade fenomênica a modelos teóricos, praticada com finalidades didáticas (justas?), parece somente reforçar a compreensão de que a representatividade é um elemento essencial.

Durkheim dizia que o fato de se dividir a realidade social em dois campos foi a verdadeira essência da religião antiga. Há, dizia ele, religiões sem o sobrenatural e religiões sem deuses, mas nenhuma que não subdivida o mundo em coisas, tempos e pessoas que são sagrados e outros que, conseqüentemente, são profanos. A constatação de Durkheim pode ser aplicada à sociologia de educação, pois a escola é, também, numa perspectiva bem semelhante, absolutamente divisória. [...]. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo. (ILLICH, 1985, p. 38-39).

Lembremos do brilhante *insight* de Viveiros de Castro, quando aponta para a inexistência dum Leviatã – conforme a definição de Thomas Hobbes –, na estrutura de pensamento daqueles Tupinambás catequizados pelos padres jesuítas⁶⁰. Leviatã esse marcante, no chamado Pensamento Ocidental, compartilhado por nós brasileiros e reproduzido analogicamente tanto na ponta da pirâmide terrena (na figura do rei ou do presidente) quanto da celestial (na figura de YHVH).

Seria então “razoável” excluirmos a hipótese da Ação Direta⁶¹ em benefício de uma classe de especialistas em política – ainda que enfrentemos, atualmente

⁵⁹Me refiro “[...] a ala esquerda (jacobinos) na Convenção Nacional da Revolução Francesa” (MARX, 2011, p. 25)

⁶⁰ “[...] os selvagens não creem em nada porque não adoram nada. E não adoram nada, no fim das contas, porque obedecem a ninguém. A ausência de **poder centralizado** não dificultava apenas logisticamente a conversão (não vigorando o *cujus regio*, os missionários precisavam trabalhar no varejo); ela a dificultava, acima de tudo, logicamente. Os brasis não podiam adorar e servir a um Deus **soberano** porque não tinham soberanos nem serviam a alguém. Sua inconstância decorria, portanto, da ausência de sujeição” (CASTRO, 2002, p. 216-217, grifo nosso).

⁶¹Essa é expressão consagrada entre os anarquistas, mas cuja definição varia bastante de um autor para outro. Uma possível definição seria: “[...] Apenas na luta industrial o operário realmente

(eleições de 2018) e no nosso próprio país, uma profunda Crise de Representatividade? Tendo em conta a ampla difusão do aprendizado do “princípio da representação” junto da demonstração de força de uma outra ideia ocidental, o Princípio da Identidade, a resposta pode ser um sonoro “sim”.

Racière aplicava a tal *statu quo res erant* o nome de “Polícia”. Teríamos, aí, a consagração do *apparat*⁶² em detrimento da *naseleniye*⁶³: “se acepta el conflicto político pero se reformula como una competición entre partidos y/o actores autorizados que, dentro del espacio de la representatividad, aspiran a ocupar (temporalmente) el poder ejecutivo [...]” (ŽIŽEK, 2008, p. 28); ou seja, uma tentativa de eliminar a verdadeira política impondo normas rígidas, normas *ex machina*: “el intento de eliminar el antagonismo de la política ciñéndose a unas reglas claras que permitirían evitar que el proceso de discusión llegue a ser verdaderamente político”. (Ibidem, p. 29)

Nesse ponto, começa a ficar claro o que Fernando Padula Novaes quis dizer. Saindo às ruas ou ocupando as escolas, os estudantes romperam a cadeia de comando que estrutura o governo. Certamente, foi uma ruptura com esse governo (na figura do executivo). Mas, não teria sido, *a fortiori*, uma ruptura com a própria escola, agora considerada enquanto instituição social de conformação das condutas, divisão do espaço e do tempo etc.?

confronta-se com seu inimigo mais próximo, o capitalista; apenas nessa luta ele pode praticar “ação direta”, ação não deturpada por intermediários. Aos olhos do sindicalista revolucionário, a ação pode ser ou não ser violenta. Pode assumir a forma da sabotagem, do boicote, da greve. Sua forma máxima é a greve geral, que os anarcossindicalistas consideraram como o meio de derrubar não apenas o capitalismo, mas também o Estado, e de instaurar o milênio libertário. Esse ensinamento reforçou a tradicional rejeição do anarquista à ação política, visto que o sindicato parecia proporcionar uma alternativa prática ao partido político.” (WOODCOCK, 2006, p. 97)

⁶²O aparelho de estado, a burocracia (soviética) etc.

⁶³Simplemente população (em russo). Mas, sem conotação histórica, como *Apparat* ou *Apparatchik* (burocratas).

2.2. QUESTÕES ÉTICAS

Para seguir a linha de raciocínio, é crucial deixar bem claro que existe essa instituição social (a escola) que detêm o monopólio da Educação Formal e que, no Brasil (*locus* que nos interessa diretamente), está há quase um século sob a administração da instituição que detêm o monopólio da força (o Estado)⁶⁴. Além disso, a (quase única) alternativa ao Estado é o mercado – e nesse caso: *nothing so bad but might have been worse*.

Pari passu, deve ficar clara uma outra distinção. Se as perspectivas com relação ao papel do Estado são pouco otimistas – sobretudo quando pensamos no balde de água fria que o Relatório Krushev⁶⁵, nele incluso o “socialismo real”, lançou sobre a cabeça do entusiasmo estatista –, o mesmo não podemos afirmar acerca do papel da escola. Sendo desnecessário, nesse ponto, repetir os nossos comentários – aliás, críticos – sobre o idealismo que envolve esse papel. De modo que, à visão pessimista de Bourdieu e Passeron, contrapõem-se variadas (visões) alternativas, as quais depositam muita esperança na educação formal. Como consequência direta – pensamos que – uma cisma vai se desenvolvendo na percepção que temos da escola: uma cisão entre a escola enquanto **fato** e a escola enquanto **potência**⁶⁶, que denominaremos aqui, na mesma sequência, de **epistemologia** (da escola) e **ética** (*idem*).

⁶⁴ “[...] A Constituição Brasileira de 1934 inaugurou uma política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. Além disso, pela primeira vez uma constituição criou a vinculação de recursos à educação” (MOURA, 2007, p. 8).

⁶⁵ Trata-se do discurso levado a cabo por Nikita Krushev no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, em 1956. Entre outras coisas, denunciava os “crimes” de Stalin.

⁶⁶ A referência é a teoria aristotélica da potência e do ato. O filósofo grego entendia, por ato, o “modo como a coisa se encontra” (LIMA, 2005, p. 82), ao passo que a potência é o pressuposto do ato. Por

Ambos são obstáculos que relacionam-se de maneira causal. Obstáculos ao tipo de reflexão (teórica) que buscamos empreender neste capítulo; antes de retomarmos o trabalho com as fontes. Relacionam-se porque o conhecimento sobre a escola permanece incompleto, mas não por incapacidade teórica e sim por uma espécie de pudor, tal como se houvesse um tabu cerceando a atividade de reflexão. Relacionam-se porque o desejo (compartilhado por muitos autores) da fixação em maravilhosas exceções⁶⁷ serve como pressuposto para trabalhos de caráter especificamente ético, que ignoram os noventa por cento de escolas restantes⁶⁸. Mas, qual o significado dessa ética, que tanto nos preocupa?

Obviamente que os debates acerca da Ética acompanham a filosofia desde o berço. Assim, Platão reconhecia que a essência humana pressupunha ordem e harmonia:

A medida é algo que pode aplicar-se a tudo que admite excesso ou defeito; mas deve-se distinguir duas classes de medida: a primeira, que é mera comparação de diversas grandezas entre si – que é o que se faz ao “medir” algo com um padrão de longitude, capacidade, peso, etc.; a segunda, que se faz com “relação às necessidades essenciais do devir” (*kata ten geneseos anankaian ousian*). Em outras palavras: podem estabelecer-se toda espécie de medidas relativas por comparação entre diversas grandezas; mas um tipo de medida que é, em certo sentido, absoluta, pois responde ao que exige a essência de cada coisa: cada coisa exige por sua essência determinadas qualidades em determinado grau, e é o excesso ou defeito em relação a esta medida o que determina o que está bem ou mal nas coisas. Se a Idéia do Bem representava a objetivação no plano metafísico do sumo valor, a justa medida representa uma

nosso turno, investimos na duplicidade (da percepção) da escola, considerando que há uma escola “concretizada” (fato, ato etc.), paralelamente à possibilidade de outras escolas (potenciais); que não se realizaram.

⁶⁷Cito a experiência da Aprendizagem Cooperativa, no Ceará (ESTRELA, 2016).

⁶⁸Evidentemente, essa é uma figura de linguagem. Não realizamos o levantamento exaustivo do número de escolas que não conseguem “otimizar” seu funcionamento. Mesmo porque, tal exigiria que o tempo (digamos: em termos de horas) fosse mensurado, pois numa escola onde experiências positivas estão acontecendo, também desenrolam-se outras experiências não muito boas. Enfim, estamos partindo na percepção – óbvia – de que as escolas públicas não funcionam como gostaríamos e os diversos resultados (ruins) de avaliações externas somados ao sofrimento dos docentes servem como evidência.

objetivação semelhante no plano concreto. Isto porque se supõe que esta justa medida é algo objetivo e plenamente determinado na ordem dos valores. A justa medida é o bem próprio de cada essência, e a justa medida para o homem consiste em realizar em todas as suas ações o bem que lhe corresponde por sua essência. (SANTOS, 2001, p. 23)

No nosso caso – posto que trabalhamos com educação – esse não é apenas um assunto complementar ou uma demonstração de erudição. Pelo contrário, é fundamental que tenhamos a dimensão do espaço que a Ética desempenha em nossa área de atuação. Sobre esse ponto (o espaço devido à ética), certamente não cabe contestação (SEVERINO, 2006, p. 623) e aceitar que uma teoria pedagógica lide, especificamente, com a constituição ética do sujeito (aluno) nos parece dentro da normalidade. Por exemplo, Alexander Neill escreve seu livro (1970) falando e **demonstrando**, com exemplos pontuais, sobre o ensino em Summerhill. E para que nenhum cético lance a pergunta: *falar em democracia é muito nobre, mas como fazer de uma escola um espaço democrático pleno?* Eis a resposta incontestável de Neill:

Summerhill governa-se pelo princípio de autonomia, democrático em sua forma. Tudo quanto se relacione com a sociedade, o grupo, a vida, inclusive as punições pelas transgressões sociais, é resolvido por votação nas Assembléias Gerais da Escola, nas noites de sábado. Cada membro do corpo docente, e cada criança, independente da idade que possa ter, apresenta seu voto. Meu voto pesa tanto quanto o de um garoto de sete anos. Alguém pode sorrir e dizer: — Mas sua voz tem mais valor, não é mesmo? Bem, vejamos. Certa vez levantei-me, numa das sessões, e propus que criança alguma, com menos de dezesseis anos, tivesse permissão para fumar. Argumentei: o fumo era droga venenosa, o fumar não correspondia a um verdadeiro desejo da criança, não passava de uma tentativa para parecer adulto. Argumentos contrários foram lançados de todos os lados. Fez-se a votação e fui batido por grande maioria. O que se seguiu vale a pena registrar. Depois da minha derrota, um rapaz de dezesseis anos propôs que nenhuma criança de menos de doze anos tivesse permissão para fumar. E defendeu seu ponto de vista de tal forma que chegou a obter aprovação para a sua proposta. Entretanto, na assembleia semanal seguinte um menino de doze anos propôs a anulação da nova regra sobre o fumo dizendo: — Ficamos todos sentados nos

gabinetes sanitários, fumando às escondidas, como fazem os garotos das escolas estritas, e eu acho que isso vai contra o espírito de Summerhill. Sua fala foi aplaudida, e aquela assembleia anulou a lei. Espero ter tomado claro que a minha voz nem sempre é mais poderosa do que a de uma criança. (Ibidem, p. 41)

De fato, a nossa preocupação não é com a existência de um conteúdo ético no ensino (tal qual o praticado em Summerhill). Mas, com os estudos, relacionados ao ensino, os quais reduzem o conhecimento acerca da escola pública a simples prescrições de ética: “é necessário que esses professores sejam também sujeitos” (COUTO; ANTUNES, 1999, p. 36); “[o professor deve] incorporar os princípios básicos da construção do conhecimento” (Ibidem, p. 38) etc.; deixando de lado tudo aquilo que os principais “envolvidos” (professores e alunos) têm para dizer. Aliás, mesmo alguns estudos – não são poucos – que se propõem partir da fala desses sujeitos, utilizam metodologias como o questionário estruturado – algo que talvez devesse ser evitado nas pesquisas com “humanidades”, considerando as contribuições do “paradigma interpretativo”, da Antropologia ou a difusão dos Estudos Culturais.

Não é sem razão que Jacques Revel (2000) questiona a análise quantitativa, apontando um dos seus muitos becos sem saída: “o endeusamento das categorias”:

A prioridade parece ter sido cada vez mais à acumulação de dados classificados de acordo com categorias sedimentadas e não criticadas, descritas mais do que analisadas, e que pensa triunfar hoje com o estoque informatizado de enorme bancos de dados inertes, que deveriam um dia servir para tudo (ou seja, possivelmente, a nada). (Ibidem, p. 11-12)

De volta ao ponto, se na Antiguidade e, mesmo depois ao longo da Idade Média, a educação limitava-se praticamente ao ensino de ética (COSTA, 2003), por outro lado nos causa preocupação o fato de que ainda existam aqueles que querem

reduzir uma a outra; seja lá por qual motivo for. Sendo esse o caso, muito daquilo que acontece na escola real – ou melhor, na maioria esmagadora das escolas públicas, as quais nos interessam aqui – resta obscurecido. Senão vejamos.

[Pergunta] Para uma compreensão da realidade da educação formal, hoje e em nosso país, é mais importante sabermos que:

15,7% de 8.000 professores entrevistados nas escolas públicas da região Centro-Oeste brasileira apresentam sintomas da *Síndrome Simbólica da Desistência* do professor ou *Síndrome de Burnout*. Essa síndrome é caracterizada por um processo de desistência que não se materializa essencialmente pelo pedido de exoneração do cargo docente, mas pela desistência enquanto professor em sala de aula. (PARAGUASSÚ, 2017, p. 91)

Ou sabermos: “que a Geografia contribui significativamente para a formação de um cidadão crítico em relação a compreensão da realidade” (PEREIRA, 2012, p. 21)? Percebam que o primeiro postulado refere-se à escola enquanto fato (concreto); e o segundo refere-se à escola em seu ideal de existência.

Outra coisa. O primeiro postulado refere-se àquilo que acontece no “interior” das escolas, uma vez que se fundamenta em estudos sobre as próprias escolas e tudo o que as envolve. Por outro lado, o segundo postulado refere-se a uma **ética prescritiva**, cujas bases nem sempre são enunciadas, mas, não (refere-se) à ética tal qual ela poderia ser deduzida pela observação. Posto que um determinado autor – Robson da Silva Pereira – prescreve um determinado dever-ser com base num conjunto de outros autores⁶⁹, no bojo do que poderíamos classificar de “confraria”.

⁶⁹ Ligados, inclusive, à Geografia. Mas, poderia ser um filósofo, por exemplo, a prescrever uma ética particular: “a sala de aula deve ser um ambiente calmo, mediado, e favorável ao desenvolvimento das atividades de filosofia, onde o docente tem que ser capaz de filosofar com seus estudantes, de orientar seus alunos passo a passo sobre os conteúdos a serem trabalhados. A orientação pedagógica/ filosófica em sala de aula deve acontecer de forma dinâmica e coerente por parte do educador para com os aprendizes.” (OLIVEIRA, 2018, p. 32)

Nesse sentido, os postulados éticos também podem emergir de estudos que privilegiam a escola enquanto fato, conquanto que eles refiram-se à cultura de cada escola – lembrando que devemos considerar suplementarmente a Cultura Escolar⁷⁰. Ou seja, quais as condutas levadas a cabo na Escola Estadual Fernão Dias Paes, município de São Paulo, numa certa circunstância? Eventualmente iremos nos surpreender com a distância existente entre alguns postulados éticos arbitrários – tal qual o exemplo de Pereira, 2012 – e as coisas que os sujeitos, realmente, “acham que estão fazendo” (GEERTZ, 1998, p. 89).

Um rápido olhar para essa E. E. Fernão Dias Paes, pode nos proporcionar um amplo esclarecimento acerca daquilo que denominamos **ética descritiva**⁷¹ (que refere-se às “verdadeiras” condutas). Por exemplo, constata-se que após a desocupação da escola e ao longo do ano de 2016, ocorreu, segundo a aluna Letícia, do terceiro ano do ensino médio:

uma polarização nítida. De um lado tem o grupo dos que foram a favor das ocupações, com professores e alunos. E de outro os que foram contra. Em vez dos dois sentarem [...], levantarem as questões e admitirem que os dois lados têm aspectos positivos e negativos, um fica mais preocupado em criticar o outro para legitimar a sua ideologia. Nesses sete meses, todos os dias é isso. É um saco! (MAZZOCO, 2019, on-line)

Claro – uns dirão – a escola **deve** propor saberes e condutas diferentes daqueles existentes no presente em benefício de um futuro melhor. Mas, será que todos na escola concordam com isso? Porque é necessário que os envolvidos diretamente na educação formal tenham um acordo mínimo do que se quer buscar

⁷⁰ Ou seja, o modo como a escola, enquanto uma organização e considerando as influências externas (sociais) gere seu tempo e seu espaço (TORRES, 1997).

⁷¹ “Simplificadamente, um discurso descritivo é aquele que diz: X é assim; um discurso prescritivo, por outro lado, é aquele que diz: X deveria ser assim” (DITTRICH; ABIB, 2004, p. 428).

(em termos de ética). Além do mais, caso todos concordassem, seria preciso entender a fundo o que acontece (na escola) no presente para, então, planejar o futuro. É também evidente que esse entendimento precisaria ocorrer – embora não exclusivamente – em cada escola, em específico. Não é essa a preocupação que vemos entre diversos autores que parecem presumir que as escolas são todas iguais ou que compreendem melhor cada escola (quando debruçam-se sobre Estudos de Caso) do que os sujeitos que “vivem” nelas – o que autorizaria tais autores a prescrever padrões de ética.

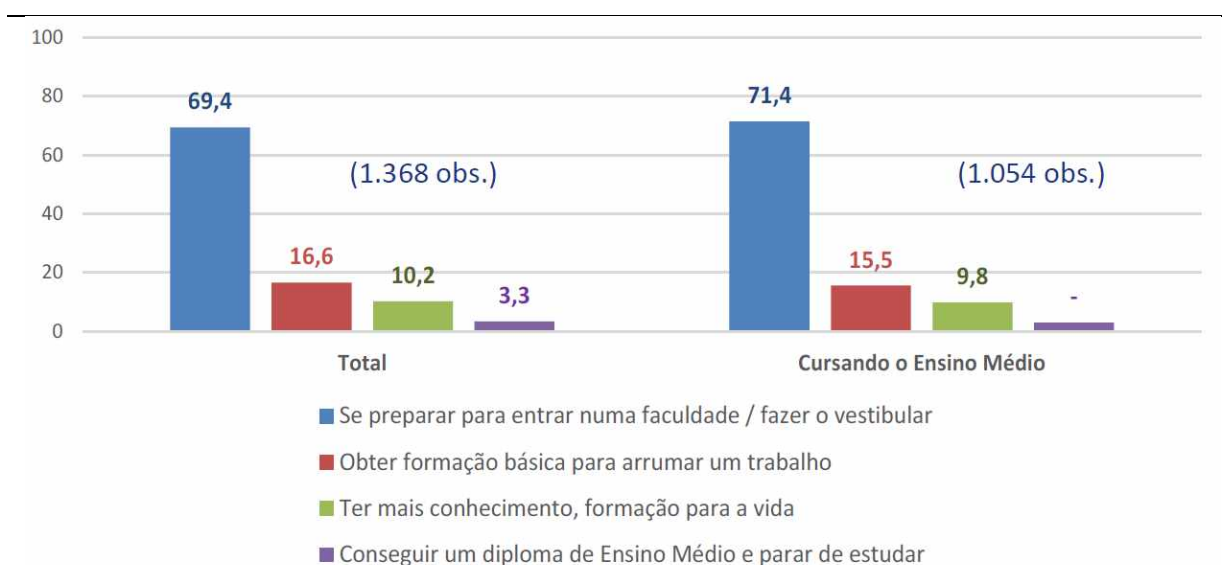
Honestamente, não acreditamos sequer que a primeira dificuldade possa ser superada, ou seja, que todos concordem com a missão da escola e então cheguemos ao ponto principal deste subcapítulo. A percepção dos envolvidos acerca dos objetivos almejados pela escola é bem variada. Maria Emília Pereira da Silva, tratando de algumas das escolas fluminenses que estudou, destaca que:

Muitos a freqüentam buscando encontrar apenas um espaço de convivência, pois as favelas onde vivem os condenam ao isolamento social no próprio local de moradia, seja por decisão da família, que vê na atitude de “prender” os filhos em casa a alternativa possível ao assédio e riscos impostos pelo tráfico de drogas; seja por total falta de apoio e organização familiar, em consequência do estado de pobreza em que se encontra a família; seja porque precisam cuidar da casa e dos irmãos enquanto os pais estão no trabalho; seja, ainda, por total abandono da família. Para esses alunos, a escola não representa um espaço privilegiado de aprendizagem, mas um lugar onde esperam preencher suas dificuldades, obter os cuidados (2006, p. 90).

Poderíamos citar também uma pesquisa – com todas as limitações metodológicas que apresenta – duma notória organização não governamental. Com uma amostragem de “1.551 entrevistados que representam uma população de 17 milhões de jovens de 15 a 19 anos” (TODOS, 2017, p. 3), dentro os quais 87% são

estudantes: “68% no Ensino Médio Regular, 10% no Ensino Superior, 5% no Ensino Médio Técnico, 3% em curso profissional pós Ensino Médio e 2% na Educação de Jovens e Adultos” (Ibidem, p. 4); temos no item “Principal motivação para cursar o Ensino Médio”(Ibidem, p. 23) os seguintes dados:

Figura 5: Gráfico da pesquisa.



Fonte: (TODOS, 2017, p. 3).

Cruzando essas informações com aquelas contidas em outro gráfico, na página 32 da mesma publicação, o qual assevera que 77,6% dos entrevistados consideram muito importantes as “matérias dirigidas a uma formação profissional, técnica e aconselhamento para o futuro, como escolher a profissão, como se portar no ambiente de trabalho”, salta aos olhos a concepção utilitarista que muitos dos nossos jovens mantêm sobre a escola. Agora, antes de chegarmos à crítica

simplista duma “ideologia”⁷² espargida sociedade afora pelos M.S.M., lembremos que muitos estudantes conhecem o significado de estar empregado, receber salários etc. De modo que eles não aceitariam de maneira pacífica a necessidade de aprender conteúdos e procedimentos “antissistêmicos”, abandonando, simultaneamente uma formação sólida em conteúdos e procedimentos que os coloque em vantagem na cruel *bellum omnia omnes* – essa expressão de Hobbes – capitalista.

Do lado dos professores, a opinião é também muito diversa e nesse caso, eu (autor), tendo trabalhado na Secretaria de Estado da Educação, vivenciei um acontecimento muito ilustrativo. Mesmo ciente da reserva que devemos ter com relação às chamadas “experiências pessoais”, lanço mão desse recurso não porque acredito que com todos os professores ocorre da mesma maneira, mas justamente para demonstrar que as experiências são diferentes e, portanto, aquele acordo sobre os objetivos da escola é mais complicado do que poderia parecer. Na pesquisa em História, imputamos a essa “diferença significativa” (DE CERTEAU, 1982) um valor explicativo tão importante quanto aquele atribuído às Regularidades.

De forma bem resumida, eu saíra da universidade e – mesmo com alguma experiência docente – fui empossado na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto sem ter trabalhado com aquele público (ensino fundamental público e regular). Nos primeiros dias, na ocasião de uma avaliação externa, os professores foram

⁷² Nunca é demais lembrar que, segundo Marx, a partir da divisão do trabalho entre manual e intelectual, surge a possibilidade da divisão (e do afastamento) entre a realidade e as narrativas; e nesse afastamento temos a ideologia: “A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e trabalho espiritual. A partir deste momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. ‘puras’.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35-36)

agrupados em pequenos grupos para responder (manuscritamente) ao que o órgão avaliador solicitava. Por coincidência, fiz companhia a quatro colegas mais experientes e, numa das perguntas – se não me falha a memória – que tratava do *principal problema enfrentado pelos professores* os colegas foram unânimes em afirmar que a violência e a indisciplina eram a resposta correta; sendo que divergi, dizendo, timidamente, que a negligência do estado era sim, o maior problema. Não precisei de mais do que um mês de trabalho para entender o sentido daquela resposta.

Como destacamos pouco acima, a Síndrome de Burnout tem acometido uma fração nada desprezível dos docentes. Aparentemente tal resulta de “aspirações nobres e elevado idealismo inicial, falta de critério para avaliar seus desejos, sobrecarga auto-imposta[...]” (BONTEMPO, apud MALAGRIS, 2004, p. 201) e não há motivos para colocarmos em dúvida o elevado idealismo dos professores, sobretudo quando consideramos a produção robusta duma bibliografia que traz em seu bojo, mesmo que de forma acessória, aquela ética prescritiva, para a qual chamamos a atenção outrora.

Entretanto, não podemos extrapolar o alcance de pesquisas qualitativas, mesmo porque, entre os próprios professores vitimados pela Burnout, as reações são muito distintas. Além disso e repetindo o que já dissemos antes: também não é correto acreditarmos que um objetivo nobre como a “alfabetização política” (FREIRE, 1979) seja compartilhado pela maioria dos professores. Muitos dentre os docentes veem a escola apenas como um meio de certificação ou, na melhor das hipóteses, de formação para os desafios do mundo do trabalho.

Por exemplo, a pesquisa de Karina Machado – aliás, também com uma metodologia plena de limitações – que fora realizada com professores de matemática demonstra, claramente, a opção “imediatista” dos entrevistados. Embora o foco seja as relações interpessoais, nas entrevistas, fica patente a necessidade de que as condições de trabalho sejam aperfeiçoadas para que a transmissão do conteúdo – então o objetivo primordial – aconteça: “Canso de ouvir que nós, professores, precisamos dar o tempo de todos, mas são trinta alunos, isso é impossível de ser feito, cada pessoa é diferente da outra, com ritmos e habilidades distintas” [...] (MACHADO, 2007, p. 39). Nas colocações dos alunos, os professores não encontram nada mais do que a expressão dos hormônios: “Às vezes eles estão a fim de falar de outro assunto, são adolescentes, não dá para querer que eles fiquem voltados para apenas uma coisa”(Ibidem, p. 41). Claro que a graduação desses professores, diferente daquilo que acontece nas faculdades de ciências humanas, é pobre desses conteúdos – digamos – libertários. Mas, será que uma entrevista com professores de geografia, com bastante experiência no ensino básico, não revelaria a mesma necessidade de “caráter prático”?

De fato, são pelo menos essas duas constantes a considerarmos – e creio que todos nós, no ensino, identificamo-las e, quando necessário, as diferenciamos: uma **via de emancipação**, transformadora, crítica etc.; e uma **via de formação**, conservadora, “realista”, pragmática etc. Dito de modo mais rebuscado:

O conceito de formação (Bildung) de Goethe, como é apresentado, sobretudo, em ‘Wilhelm Meister’, tornou-se o elemento de pensamento ao qual os judeus se assimilaram; sendo que, em ‘Wilhelm Meister’, a formação estava nitidamente ligada à ascensão social e ele, de fato, mostra como ‘o burguês torna-se um aristocrata’. Por meio da formação esses judeus se tornavam ‘personalidades’, e todas as portas estavam abertas para a personalidade, conforme o ideal social da época. Por meio

da formação — não por meios políticos como a emancipação — eles pretendiam escapar do status oprimido de seu povo. (ARENDT, 2003, apud ALMEIDA, 2008, p. 472-473).

Na sequência, Hannah Arendt avalia essa ideia de “formação” como problemática, por seu caráter apolítico. A preocupação desses sujeitos gira em torno do si-mesmo, sem que percebam (ou não queiram perceber) que a dificuldade de sua condição judia não é de natureza individual e, portanto, não pode ser equacionada individualmente.

Mas, as nuances dessa reflexão filosófica não devem nos preocupar agora; desde que guardemos essas duas noções em negrito. Essas são, provavelmente, as duas principais noções que envolvem o olhar (da sociedade) sobre a escola: emancipação ou formação. Sobre esse ponto, pensamos que é desnecessário algo como uma pesquisa específica de opinião.

2.3. O PODER JOVEM

Dentre as razões para lecionar, certamente encontraríamos a expectativa de um mundo melhor – seja lá o que isso queira significar. Mas, estudos similares ao de Alita Paraguassu, o qual aborda aquilo que apontamos aqui como “escola enquanto fato”, indicam que, ao lado da Síndrome Burnout, a Síndrome da Desistência Simbólica (2017, p. 164) também aflige os professores brasileiros. Na explicação da autora, para além do abandono *tout court* realmente praticado por muitos docentes que encontram na exoneração a única saída, temos:

Até que teve um dia que, ao sair de casa para o trabalho, senti um desconforto estranho, parecia uma sensação de medo. Algo tão intenso que me sentei no banco de uma praça e comecei a chorar. Não conseguia entender o que estava acontecendo comigo. Então, depois de quatro meses na escola, decidi que não aguentava mais. No outro dia, liguei para a coordenadora e me demiti sem muitas explicações [...]. (PARAGUASSU, 2017, p. 177)

De fato, deve-se destacar essa desistência, descrita como um alheamento de espírito com corpo: o professor está na escola, mas seu pensamento permanece longe, ou, conforme Paraguassu (Ibidem, p. 24): “[um] não envolvimento emocional do trabalhador com aquilo que faz, mesmo que não se ausente fisicamente do local de trabalho”.

Notem que, tal qual o abandono, essa é uma solução individualista. Aliás, dissemos o mesmo acerca da via de formação; como diríamos acerca daquela reação irracional dos alunos diagnosticados com TDAH: é sempre sobre o indivíduo que recai o problema e, é dele também, que exige-se uma solução. Na pesquisa de

Vera Souza (et al.), vê-se que a percepção dos pais dos alunos apoia-se, igualmente, nesse individualismo:

[...] quando os pais são perguntados sobre a quem atribuíam a responsabilidade pelo filho gostar ou não da escola, aparece o professor, em primeiro lugar, e o próprio aluno, em segundo. A responsabilidade da família também é citada, porém poucas citações implicam a gestão ou o sistema de ensino. O que se vê é que há uma atribuição de responsabilidade que recai sobre o indivíduo. Observa-se que não há uma única resposta dada pelos pais que passe próximo de questões políticas ou aborde a estrutura da educação brasileira como influência do gostar ou não da escola pelos alunos. (SOUZA et al., 2013, p. 61)

Vamos seguir um pouco mais nessa linha. A escola não é meramente uma “embaixada do conhecimento” num território estrangeiro, mas uma instituição que tem por finalidade primordial sua própria manutenção⁷³ – como Bourdieu e Passeron nos explicam – e nesse sentido, ela serve como anteparo à organização classista. Como Marx já afirmava: “E vossa educação não é também determinada pela sociedade? pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas?” (MARX; ENGELS, 2005, p. 55). O mesmo é possível afirmarmos no que diz respeito aos principais valores sociais; o individualismo é um deles.

Lurdes Oberg (2013), por exemplo, tendo estudado a **comunidade** de Muzema, no Rio de Janeiro, demonstra como o sentido desse termo (em negrito) – *Gemeinde* em alemão – é facilmente posto em xeque pelas moradoras entrevistadas: “comunidade aqui não existe. Comunidade é viver em união e aqui cada um vive só... Se você tem internet, rádio e televisão não precisa do outro” (on-line). Na sequência, a autora analisa a inserção desse Lugar na cultura

⁷³ O que nos faz recordar do controvertido longa-metragem “Tropa de elite”, no qual encontramos a sentença: “O sistema trabalha para resolver os problemas do sistema”. (PADILHA, 2007, 45'04”)

metropolitana e sua “captura pela máquina capitalista” (on-line). Ora. Se Rogerio Haesbaert (1995) tem razão quando sugere a “exclusão desses aglomerados”, em termos de equipamentos, serviços etc., o que Oberg nos mostra é que sob o ponto de vista dos valores, os sujeitos não estão excluídos.

Se o individualismo está tão impregnado em tais espaços, *a fortiori* pode ser nitidamente descrito em “*hotspots*” sociais, tais como as escolas. Claro que ninguém ignora o fato de que os professores premiam os “melhores” alunos e punem, conseqüentemente, os piores, porém, muitas pessoas se surpreenderiam ao descobrir que a base desse método (o chamado Comportamentalismo) foram pesquisas feitas com cães; justamente porque exploram aquilo que há de mais primitivo nos animais⁷⁴. Talvez o Behaviorismo funcione porque esse mecanismo de estímulo resposta está presente em todas as crianças – como os olhos, a boca etc.

O que causa incômodo (nessa teoria) é descrever pessoas como meros organismos vivos – lembremos que os bacilos e as samambaias também são organismos vivos.

O Behaviorismo (do inglês *behavior*: comportamento) é uma herança, da pesquisa em Psicologia, das mais presentes nas escolas (ainda hoje) e está contaminado até as raízes pela ideia do individualismo: “Flody Allport delimita o campo da Psicologia Social [...], utilizando argumentos reducionistas como: a realidade última é o comportamento; só os indivíduos se comportam; uma multidão não possui sistema nervoso central, logo, a consciência é individual” (D’OCA et al., 2016, p. 13). Mas, tal ideia (individualismo) não se esgota apenas na “teoria”.

⁷⁴ Burrhus Skinner, por exemplo, um dos principais teóricos dessa linha: “manteve o extremismo da revolução original de Watson. Esta abordagem rejeita, sem maiores exames, os métodos, conceitos, princípios e observações das ciências sociais. Ele não elabora princípios que considerem a forma pela qual os seres humanos diferem dos animais.” (STAATS, 1980, p. 100-101)

Podemos destacar também as: “[...] práticas transmissivas [que] não facilita a apropriação do conhecimento de forma holística” (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2015, p. 44); o isolamento do professor, conhecido eufemisticamente como autonomia (Ibidem, p. 45); “[...] a compartimentação da escola em classes” (Ibidem); em suma, o formato (escolar) de educação, no qual ao professor cabe ensinar e ao aluno cabe aprender (Ibidem, p. 47).

Nesse sentido, a educação – enquanto fato – possui uma base ética fortemente individualista. Talvez, na exceção dos autores das pedagogias Libertária e Libertadora – segundo a definição de Luckesi (1994) –, além de autores do Interacionismo, figurem ideias de coletividade ou de cooperação. Embora nos pareça que, entre os interacionistas, nem sempre ocorra uma radicalização que mescle o político e o pedagógico⁷⁵ – como fica patente em Paulo Freire. A regra, porém, é o ensino individualista⁷⁶, inclusive com requintes de Behaviorismo – o qual já deveria ter sido superado. Pois, por melhores que sejam as intenções dos professores, sempre haverá uma avaliação no caminho, a qual “mede” os alunos individualmente; e dessa medida resultam a promoção e a certificação, individuais.

De qualquer forma, as coisas não poderiam ocorrer de outro modo, pois, quando as portas do colégio abrem-se e o aluno se vê lançado no mercado de trabalho, é esse individualismo que o acompanhará, paternalmente; como Virgílio

⁷⁵Se em Piaget a superação ao individualismo encontra-se nas relações entre os sujeitos, em Vygotsky: “[...] social não significa interpessoal. Interação social não é o que a criança tem que aprender, nem é interação social tudo o que existe no mundo ou tudo o que é possível conhecer. Para Vygotsky, as atividades dos seres humanos, em todos os estágios do desenvolvimento e organização, são produtos sociais e precisam ser vistos como desenvolvimentos históricos, não como meros desenvolvimentos interpessoais.” (HOLZMAN, 2013, p. 98)

⁷⁶ “[...] o ‘ethos’ da ocupação, a estrutura e a cultura das escolas, a formação dos professores, a carreira profissional, bem como as relações que se estabelecem entre os docentes e as demais pessoas nas escolas são aspectos muito importantes que nos ajudam a entender como o individualismo tem sido historicamente construído como uma das características mais marcantes e mais resistentes da identidade docente.” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 128)

acompanhou Dante em sua excursão ao inferno. Portanto, é compreensível a posição de diversos colegas (docentes) que inclinam-se para a Via de Formação.

Por outro lado, olhando aquelas ocupações de escolas, nos pareceria óbvio a manifestação de uma ética alternativa, inclinada para a Via de Emancipação. Queremos, como Arthur Poerner (2004), acreditar que a juventude detêm uma espécie de monopólio da transformação social, ou que, no mínimo, ela está sempre inclinada à contestação. A verdade é um pouco mais complicada do que isso. Senão vejamos:

Em 1984 uma agência de publicidade chamada McCann-Erickson elaborou uma pesquisa para conhecer melhor o perfil da juventude brasileira, adotando, por definição, como jovem, aquela pessoa que pertence à faixa etária de 15 a 24 anos. A pesquisa foi publicada pela Revista Veja em 1984, sendo celebrada como um dos maiores estudos sobre a juventude brasileira até então, mostrando um resultado surpreendente: os jovens do país, em sua maioria, não eram tão rebeldes assim, pelo contrário, eles eram muito mais conservadores do que se imaginava. (GOULART; SANTOS, 2012, p. 313)

Na sequência, o autor descreve o que foi considerado, então, como conservadorismo: desaprovar a infidelidade conjugal, desaprovar o homossexualismo, preocupar-se com o aborto e considerar razoável o rigor dos pais. Em suma, apenas 5% dos entrevistados (com idade entre 15 e 24 anos) poderiam ser denominados de “rebeldes”. Evidentemente, a metodologia conterà diversos problemas, se nos detêssemos a avaliá-la. Ademais, a Revista Veja desfruta de uma péssima imagem – muito embora, como demonstram os acontecimentos recentes (ligados à “Lava Jato” e a divulgação das mensagens do juiz Sérgio Moro realizadas inclusive por essa revista), o perfil editorial de qualquer veículo de comunicação é dinâmico. Nos anos 80, por exemplo, quando da

realização da pesquisa, a Veja defendeu com afincos a campanha “Diretas Já”, além de destacar, na reportagem de capa de 06 de maio de 1981 o Atentado do Riocentro (ÁVILA, 2005, p. 104): um dos maiores passos em falso do regime militar.

Claro! É necessário que façamos a distinção. Aquela Primavera Secundarista – termo esse, utilizado pela UBES (UNIÃO, 2019) – tem um caráter emancipatório evidente. Entretanto – e por isso lançamos mão desse exemplo ilustrativo que indica apenas 5% de rebeldia – atribuir à juventude *in se* uma certa natureza revolucionária ou, seletivamente nesse recorte populacional, atribuir aos estudantes o mesmo adjetivo pode ser um grave erro. Tal como no romance de Miguel Astúrias, com aquela cena alegórica da prisão⁷⁷, nos sentimos seduzidos a ver em cada estudante uma espécie de Lord Byron – o herói romântico. E eventualmente, movidos por intenções louváveis⁷⁸, autores como Arthur Poerner (2004) omitem aquelas fontes históricas que tendem a “deturpar” o ideal do ativismo estudantil:

⁷⁷ “[Havia quatro presos políticos falando sobre o ditador]

A quarta voz meio zangada comentou: — Não há esperanças de liberdade meus amigos; estamos condenados a agüentá-lo até quando Deus quiser. Os cidadãos que desejam o bem da pátria estão longe: uns pedem esmolas em casa alheia, outros apodrecem na terra numa fossa comum. [...] Para onde olhar em busca de liberdade?

O sacristão: — Para Deus que é Todo-poderoso!

O estudante: Para que se não responde?...

A terceira voz: — Falem, continuem falando; não se calem pelo que mais querem no mundo; o silêncio me dá medo [...].

— É melhor rezar...

A voz do sacristão espalhou conformismo religioso pelo ambiente do calabouço. Carvajal que entre as pessoas de seu bairro era tido como um liberal e avesso a padres, murmurou:

— Vamos rezar...

Mas o estudante se negou:

— Que história é essa de rezar! Não devemos rezar! Vamos tratar de quebrar essa porta e ir para a revolução!

Dois braços de alguém que não via estreitaram-no fortemente e sentiu nas faces os pêlos de uma barba empapada de lágrimas.

— Morre tranquilo, velho professor do Colégio de *San José de los Infantes*; nem tudo se perdeu num país onde a juventude fala assim!” (ASTÚRIAS, 1970, 199-200)

⁷⁸ “A afirmação da UNE e o relato sobre sua trajetória ao longo das várias gerações, em particular o construído por Arthur Poerner, foi se construindo em um mito político. O relato de ‘O Poder Jovem’ munuiu várias gerações de lideranças estudantis de argumentos materiais e simbólicos, capazes de reforçar o sentimento de identidade e ‘pertencimento’”. (OLIVEIRA, 2005, p. 51)

Martins Filho, portanto, conseguiu acrescentar esta informação que não aparece no livro de Poerner, a de que uma parcela de estudantes liberais apoiou o golpe [de 1964]. Para [Alberto] Saldanha Arthur Poerner ignorou essa questão, porque “esse comportamento não condiz com a tradição estudantil”. (CASTRO, 2015, p. 241)

O mesmo ocorre, com frequência, sobre certas construções simbólicas a respeito do Proletariado⁷⁹, da Mulher, do Indígena etc. Deixemos, então, esse idealismo de lado para nos concentrar nos estudantes concretos, que ocuparam as escolas em 2015-16.

Sem afirmar que aqueles estudantes são representantes legítimos da “categoria” dos estudantes, é certo que eles são protagonistas do movimento cuja consequência imediata foi barrar o fechamento de escolas, portanto, eles mudaram o rumo dos acontecimentos – leia-se também: fizeram história. Essa capacidade de mudar o fluxo dos acontecimentos é o conteúdo de ética do qual já falamos outrora e – concordamos – ensiná-lo poderia ser função da escola.

Eles não eram representantes de sua “categoria” porque, como fica patente nos áudios publicados no documentário sobre a Escola Estadual Elvira Santos de Oliveira, muitos alunos não apenas repudiavam a ocupação, como pretendiam entrar em confronto (vias de fato) com seus colegas de ocupação:

Só porque o bagulho caiu na rede social, no Facebook aí, todo mundo quer virar modinha, entendeu! Todo mundo quer ser popular, quer ser isso, quer ser aquilo, mano, na frente dos outros. Então essa molecada que está lá dentro... minha opinião: só acho que tem que ir lá e sentar a mão. Porque a molecada está lá, não é para manifestar não, filho! A molecada está lá para causar e ficar famosinho aí, porque fez manifestaçãozinha do caralho. Tem dessa não! Já logo dou minha opinião. Dou minha opinião aí: só acho que essa molecada lá dentro, tem que ir lá e tomar umas pauladas. Tem

⁷⁹ Sobre essa ideia: “Corpo instável, inacabado, problemático, precisamente à imagem do social que ele simboliza, o ‘proletariado’ é constantemente reconstruído ou reinventado, tanto por seus partidários como por seus adversários. Essa invenção, qualquer que seja seu agente, se organiza historicamente através de uma série de representações e de noções ritualizadas e antagônicas entre si: ‘classes perigosas’ e ‘bom operário’ [etc.]”. (PARIS, 1988, p. 62)

que tomar nem soco, tem que tomar umas pauladas (GALAVERNA; FERIAN, 2015, 13m:21s-14m:4s). [Nota: Mantive as gírias devido à quantidade significativa das mesmas e não com o intuito de desqualificar os sujeitos]

Além disso, mesmo entre os estudantes presentes nas ocupações, não era óbvia uma determinada identificação com a Via de Emancipação. Embora, a percepção do sentido daquela ação fosse desvelando-se no processo de ocupação, como depreende-se da fala de um aluno da E. E. Diadema, convidado por uma colega a “dormir na escola”:

E eu fiquei indignado, sabe? Dormir na escola?! Aí depois que eu vi que era para lutar pela educação. Poxa, eu não posso voltar agora, eu tenho que fazer uma coisa que eu tinha que ter feito há muito tempo, sabe, [...] que é lutar por uma educação, que é lutar pelo meu estado, pelo meu país. Não lutar no sentido de a favor dele, mas contra ele, o que é errado lutar contra o Estado, o Estado devia servir a gente, sabe? Lutar contra o Estado para mim foi um choque, foi aquele soco: cara, agora você é contra o Estado, o Estado não está te fazendo bem, então agora você é contra ele. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 82-83)

Aliás, não apenas durante as ocupações. Antes mesmo, durante a chamada “segunda manifestação centralizada” (Ibidem, p. 49), em 09 de outubro, uma entidade representativa dos secundários (UMES-SP) entrou em conflito contra um grupo independente de estudantes (G.A.S.)⁸⁰. Episódio esse – entre outros – que demonstra a ausência de uma certa unidade, em termos de objetivos e de ideário.

Estamos aqui, tratando da **exceção**. Embora esse possa ser considerado um termo pejorativo; ao menos do ponto de vista quantitativo. Porém, a quantificação

⁸⁰“Estudantes fizeram mais um ato grande e autônomo, mostrando que a cidade vai parar se o governador não revogar. No começo a Umes chegou com carro de som tentando liderar a manifestação e decidir eles mesmos o trajeto, porém perderam a legitimidade quando foi feita uma assembleia autônoma e horizontal mostrando que a luta é dos estudantes pelos estudantes! Sem carro de som e sem bandeiras da Umes, Une ou Ubes, mais de mil estudantes marcharam na Paulista sentido Brigadeiro [...]” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 50)

não responde à necessidade de atribuirmos sentido aos fenômenos sociais, como Portelli (1996) demonstra de forma incontestável naquele debate sobre o rigor da escravidão⁸¹. Assim, retomemos o termo (mais adequado): Diferença Significativa.

Na maneira como Veyne (1983) justifica sua utilização, a História deve ser concebida como uma ciência das nuances e não como gostaria Cícero: *Magistra Vitae* (KOSELLECK, 2006, p. 43). Pois, se pode guiar a ação dos reis pelo exemplo e, portanto, ela torna-se mestre (*Magistra*) de suas vidas (*Vitae*), a conclusão é que os fatos sempre se repetem – e conhecer a fundo o processo histórico equivaleria a possuir um levantamento prévio de tudo o que aconteceu. Paul Veyne, ao contrário, nos dirá que os fatos sempre são diferentes e que: “A História pode ser definida como o inventário explicativo não dos homens ou das sociedades, mas daquilo que há de social no homem, ou, mais precisamente, das diferenças manifestadas por este aspecto social” (p. 1983, 46-47).

Então, temos o “detalhe excepcional”⁸²: os estudantes da ocupação, entre os quais aqueles que não estavam ainda plenamente conscientes do que estava acontecendo. Justamente por serem eles essa diferença, adquirem interesse histórico. Claro que, em História, nós não concluimos uma análise apenas descrevendo um fato. É preciso também entender seus elementos internos e o sentido do mesmo. **Quem deu início às ocupações** é uma pergunta pela qual podemos seguir – como Teseu seguiu o fio de Ariadne pelo labirinto. Como a

⁸¹ Vide página 22, desta tese.

⁸² Essa expressão é de Michel de Certeau (1982, p. 88): “Os fatos encontraram seu campeão, Paul Veyne maravilhoso decapitador de abstrações. Como é normal, ele carrega a bandeira de um movimento que o precedeu. Não apenas – porque cada verdadeiro historiador permanece um poeta do detalhe e brinca sem cessar, como o esteta, com as mil harmonias que uma peça rara desperta numa rede de conhecimentos, mas sobretudo porque os formalismos dão, hoje, uma pertinência nova ao *detalhe excepcional*.”

resposta é aparentemente óbvia: os estudantes, vamos considerar o que aconteceu na primeira escola ocupada, ou seja, a E. E. Diadema (antigo CEFAM).

No começo do primeiro capítulo fizemos referência a “uma menina aparentando não mais do que 16 anos, com uma camiseta preta onde lemos 'AC4DC' e que diz chamar-se Luana” (pág. 16), que encabeçava a ocupação de Diadema. Talvez ela integrasse aqueles 5% de rebeldia jovem, conforme a pesquisa da Veja? O caso é que um pequeno grupo de 4 alunas entraram em contato com o manual “Como ocupar em colégio?”, retirando das experiências que o lastram um esboço de estratégia (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 82). A partir desse ponto o grupo foi sendo ampliado centrifugamente:

Outras pessoas foram sendo indicadas e os estudantes marcaram uma reunião “no sigilo” [...]. Todos os participantes (“uns 20 alunos”) gostaram da ideia e já passaram a criar as comissões, adaptando o manual [...]. Os estudantes, todos alunos do noturno, também pensaram que se ocupassem a escola fora do seu horário de aula “podem alegar que foi invasão”. Por isso decidiram entrar na escola no dia 09/11, às 19h, e dali não saíram mais. Pediram para que os professores ficassem embaixo, fecharam a escada para que ninguém subisse e chamaram uma assembleia. (Ibidem, p. 83)

Não muito diferente dessa descrição, as coisas acontecem na E. E. Fernão Dias no dia seguinte (10/11). Primeiro entram os alunos, depois vem o Estado (inclusive a Polícia Militar⁸³) e por fim a imprensa. Outra coisa. Apesar de não ser possível termos certeza de que houve articulação entre as ocupações – os estudantes da E. E. Diadema e da E. E. Fernão Dias asseveram não ter havido

⁸³“O assédio moral de policiais militares fardados ou à paisana foi uma constante desde o primeiro até o último dia de cada ocupação, como já havíamos mencionado quando descrevemos tentativas de impedimento da consolidação de algumas ocupações nos seus primeiros dias”. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 200)

(Ibidem, p. 83) – existem dois elementos de ligação e que fazem das ocupações uma espécie de *continuum*.

O primeiro desses elementos é a internet. Todos sabemos que, de uns anos para cá, a velocidade dos meios de comunicação nos permite ter acesso – “ao vivo” – a acontecimentos estanques no espaço. Não foi diferente no que tange às ocupações, pois não era novidade para os estudantes de uma escola (ainda funcionando normalmente) que outras escolas estavam ocupadas⁸⁴. Já o segundo elemento é a existência do manual “Como ocupar em colégio?” Aqui, é preciso destacar o excepcional trabalho de Antônia M. Campos *et al.*, publicado sob o título “Escolas de luta”.

Foucault teria destacado, sobre a Revolução Francesa, a força que essa ideia representou, para além dos diversos eventos que realizaram-se então:

Ce qui est important dans la révolution, ce n'est pas la révolution elle-même, c'est ce qui se passe dans la tête de ceux qui ne la font pas ou, en tout cas, qui n'en sont pas les acteurs principaux, c'est le rapport qu'ils ont eux-mêmes à cette révolution dont ils ne sont pas les agents actifs. L'enthousiasme pour la révolution est signe, selon Kant, d'une disposition morale de l'humanité [...]⁸⁵. (FOUCAULT, 1994, p. 686)

Mutatis mutandis, algo similar ocorreu acerca da Revolta dos Pinguins – claro que a Revolução é um acontecimento chave da história da humanidade e essa

⁸⁴ “[...] Segundo uma estudante que estava na luta contra a ‘reorganização’ desde o início, depois de panfletagens e manifestações, a ‘gente tava bem querendo dar uma chegada no governo’, e quando viram Diadema e Fernão ocupados, eles pensaram: ‘Pô, a gente tem que fazer isso aí também’” (Ibidem, p. 89). “Então, no dia em que nós íamos ocupar, tínhamos em mente só um ato, nós tínhamos organizado só um ato, agente falou ‘vamos encontrar o pessoal d[a escola] Leme [do Prado] e vamos fazer um ato’. E aí a gente recebeu a notícia que o Allende tinha ocupado. Eles ocuparam às 10h da manhã, se não me engano [...]”. (Ibidem, p. 91)

⁸⁵ O que é importante na revolução, não é a revolução em si, mas o que se passa na cabeça dos que não a fazem ou, em todo caso, que não são os atores principais; é a relação que eles próprios mantêm com essa revolução, da qual não são os agentes ativos. O entusiasmo para com a revolução é signo, segundo Kant, de uma disposição moral da humanidade.

Revolta possui suas limitações. Mas, dentro daquilo que Foucault propõe, a Revolta dos Pinguins reverbera decisivamente no imaginário, ao menos das pessoas ligadas aos movimentos sociais de características semelhantes (conforme vemos na **Figura 6**); e um dos traços dessa reverberação iremos encontrar na sobrevivência dessa prática da **ocupação de escolas**, expressa no manual.

Figura 6 – Vídeo sugerindo a relação, no imaginário dos estudantes, entre o São Paulo de 2015 e o Chile de 2006.



Fonte: PRONZATO, 2017.

Notamos que o excelente (documentário) “Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile” busca estabelecer uma relação de causalidade entre a Revolta dos Pinguins, no Chile, e as ocupações no Estado de São Paulo (**Figura 6**), com o intermédio do manual (“Como ocupar em colégio?”)⁸⁶. Talvez seja exagerada, mas devemos

⁸⁶Por exemplo, no fala dum aluno da E.E. Sílvia Xavier: “Porque foi assim uma Frente – que eu não vou citar o nome – traduziu o manual de ocupação da Revolta dos Pinguins, que era os estudantes

manter a hipótese em pauta, considerando a proposição de Carlo Ginzburg sobre “horizontes de possibilidade”⁸⁷. Sobretudo, porque mesmo que as ocupações fossem realizadas sem o conhecimento – por parte dos alunos envolvidos – daquele manual, dificilmente elas resultariam nesse tecido social, característico do grupo – para não dizer “cultura” – dos secundaristas.

É incomensurável a **força da ideia** que a Revolta dos Pinguins emprestou. Imaginem a diferença que existe entre um bando qualquer de cavaleiros atirando-se contra o Império Sung (chinês) e o “exército dos mongóis” (avançando contra cidade de Kaifeng). Isso nos sugere uma noção muito em voga atualmente: Empoderamento⁸⁸. Ao mesmo tempo, nos permite esboçar a seguinte linha de raciocínio: a ocupação é um saber, que se perpetuaria conquanto exista um grupo, que se reconheça como grupo, e que a levasse a cabo.

Naturalmente, a ocupação precisa ser compreendida como uma das muitas formas da via de emancipação. Por outro lado, podemos levantar ainda algumas hipóteses explicativas. Primeiro, que ele se perpetua por uma questão histórica: os

do Chile. E aí a gente fez um ato aqui no dia 2 [novembro] e eu já conhecia uma galera na militância... Aí essa galera veio aqui e a gente já tinha a ideia de fazer um acampamento aqui dentro da escola como forma de protesto. Aí o pessoal veio aqui: ‘Você já ouviu falar da ocupação dos pinguins e tal?’ Aí eu falei assim: ‘Não, já ouvi falar, mas nunca tinha passado pela minha cabeça ocupar a minha escola...’. Aí nisso a gente fez uma eunião, porque essa ia ser a primeira escola a ser ocupada, mas aí nisso o pessoal – o mesmo pessoal que veio dar essa ideia pra mim – foi dar em outras escolas, então elas acabaram se tornando a primeira [...]”. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 92)

⁸⁷“Assim, [...] a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (GINZBURG, 2006, p.20). Na pesquisa em História não existe a ideia de determinismo cronológico, ou seja, um fato que aconteceu depois não decorre, necessariamente, de outro, que aconteceu antes. Nesse sentido, para ser metodologicamente rigoroso o pesquisador destaca o rol de possibilidades que estavam colocadas para os sujeitos, durante os fatos descritos.

⁸⁸“[O *empowerment*], se expressa nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da ‘ação social’, presentes nas sociedades dos países desenvolvidos, na segunda metade do século XX. Nos anos 70, esse conceito é influenciado pelos movimentos de auto-ajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, apolítica, a justiça, a ação comunitária.” (BAQUERO, 2012, p. 175-176)

sujeitos não sabem se suas ações terão o resultado esperado e apostam numa visão **ucrônica**⁸⁹ do futuro. Segundo (e mais importante), o saber se perpetua por uma questão cultural, pois se existem povos que morrem de fome pacificamente: “[...] na forme de Bengala em 1866, ‘muitas famílias rurais morreram lentamente de fome sem soltar uma queixa nem dar um sinal’” (THOMPSON, 1998, p. 207), existem outros que possuem uma tradição de luta; que é também uma herança. Nesse ponto, devemos retomar o início do capítulo, quando tratamos do papel “reprodutivista” da escola.

Na citação de Jean-Claude Filloux (2010, p. 16) temos que: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social [...]”. Então, a continuidade do mundo social depende dessa transferência de saberes e o conjunto deles – como se sabe – é denominado como: Cultura. O problema – e isso destacamos anteriormente – é que a escola pública faz parte de uma estrutura atual que precisa sobreviver e, para tal, funciona de uma certa maneira. Paralelamente, essa escola pública é gerida por grupos com seus próprios programas e, justamente em razão de um programa neoliberal, do grupo que está à frente do sistema educacional paulista, que os estudantes realizaram as ocupações. Mas, não porque era um programa desse grupo específico – como Fernando Padula Novaes afirmava (SECRETARIA, 2015, on-line) – e sim pelo conteúdo do programa:

Ao que aparenta, nenhum fator que não estivesse expresso em planilha contribuiu para a concepção da “reorganização”, revelando uma visão

⁸⁹“Todos estes relatos [refere-se a certos trabalhadores que falam de suas vidas] não se referem à forma pela qual a história se desenrolou, mas como ela poderia ter ocorrido. Seu campo não incide na realidade, mas na possibilidade. Compreendemos melhor os fatos se os conectamos com a grande forma literária do inconformismo com a realidade: ucrônia.” (PORTELLI, 1993, p. 50)

tecnicista do governo sobre a educação, que contrasta fortemente com a experiência dos alunos com as suas escolas, plena de conteúdo emocional. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 35)

De qualquer forma, a sobrevivência da escola – seguindo a lição de Bourdieu e Passeron (1992) – depende dessa capacidade de regular as colocações⁹⁰, portanto está intimamente ligada à Via de Formação – ao menos em teoria. O que explicaria, então, a circunstância de que os estudantes vieram a trilhar a Via de Emancipação? O trabalho de Antônia M. Campos *et al.*, “Escolas de Luta” tenta fazê-lo. A “cultura” estudantil, ou melhor, secundarista foi costurada a partir de práticas e ideias resultantes de experiências concretas, além de que (o mais importante), dessa costura resultou uma narrativa a qual foi preservada enquanto memória coletiva.

O livro de Campos *et al.* nos explica que o acesso dos alunos ao manual (“Como ocupar em colégio?”) resultou de uma iniciativa do coletivo “O Mal Educado”, que o teria traduzido do castelhano, em novembro de 2013 (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 65), e disponibilizado para os estudantes em diversas ocasiões – por exemplo, durante as manifestações que antecederam as ocupações (Ibidem, p. 75). Como havia, entre os poucos integrantes do coletivo a convicção de que a organização dos secundaristas sofria uma descontinuidade lógica em função do ciclo (curto) de 3 anos, correspondente à duração do ensino médio⁹¹, a solução foi constituir uma espécie de arquivo das experiências (emancipatórias):

⁹⁰Sob essa ideia de “encaixar” o estudante em locais mais ou menos interessantes das relações de produção esse termo (colocação) assume uma clara feição geográfica. Sobre os autores citados, já dissemos noutro momento (notas 44 e 45) o que eles pensam sobre a função da escola.

⁹¹“Os quatro autores abrem o artigo ressaltando como o ‘**ritmo imposto pelo ciclo de três anos do colegial é hostil à formação de organizações estudantis duradouras**’. Desse modo, parece que o movimento secundarista está sempre (re)começando, já que é difícil para os mais velhos transmitirem suas experiências aos mais novos. Há uma ‘**perda sistemática das experiências e discussões passadas**’, o que facilita a imposição de obstáculos [...]. Sem o conhecimento do que já foi feito em

No primeiro semestre de 2012, aquele ex-aluno do Vieira é chamado para se juntar a remanescentes da Poligremia e outros jovens que haviam participado de uma experiência autogestionária do grêmio da ETESP. Este foi o início do coletivo O Mal Educado, cuja primeira ação foi a criação de um jornal homônimo. A proposta do jornal é claramente fruto do diagnóstico traçado no artigo sobre “A experiência da Poligremia....”: como impedir que o ciclo do Ensino Médio, estruturalmente restritivo para a luta dos estudantes, apague sua história, suas experiências e suas vivências. Registrar a memória das lutas passadas possibilitaria uma troca de experiências tendo em vista o fortalecimento do movimento no presente e no futuro. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 64-64)

Em suma, as ocupações não foram simplesmente fruto de um “poder jovem” cioso pela revolução – como gostaria Poener em seu clássico trabalho. Elas teriam resultado daquilo que Marx denominava condições objetivas: um misto entre o descontentamento dos estudantes, com uma ação desastrosa do poder público. Por outro lado, esse descontentamento manifestou-se conforme as práticas encontravam-se disponíveis. Então, inicialmente, vieram as manifestações com as barricadas – bem ao estilo parisiense (MENEZES, 2011) – e, conquanto essas ações foram demonstrando ineficiência, vieram as ocupações, as quais já haviam obtido sucesso no Chile, em 2006. É nesse sentido que nos referimos àquela ideia de “horizonte de possibilidades” (GINZBURG, 2006).

Porém, acreditamos que Arthur Poerner age com correção quando ressalta o papel do imaginário na coesão (CASTRO, 2015, p. 248) dos vários pequenos movimentos e ao longo das fases (passeatas, trancamento das ruas, ocupações) dessa Primavera Secundarista. A força das ideias já nos demonstrou, noutros momentos, a realidade última dos fenômenos sociais:

seu colégio ou em outros, nem seus direitos, os estudantes **‘continuam cometendo os mesmos erros das gerações anteriores’**”. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 62)

No início do século XIX, Napoleão enviou tropas à colônia do Haiti. O objetivo era retomar o poder da mão de escravos rebelados comandados por Toussaint L'Ouverture e, com isso, reinstaurar a escravidão. Num estudo clássico, Cyril James conta o momento em que os soldados franceses, imbuídos dos ideais da Revolução Francesa, ouvem a “Marselhesa” ser cantada por seus oponentes, os negros. Desnorteados, os franceses se perguntam como era possível ouvir sua própria voz vinda do outro lado da batalha. Afinal, contra quem eles estavam lutando, a não ser contra seus próprios ideais? (SAFATLE, 2012, p. 46)

Saberes – e imaginário – necessários até mesmo por uma questão de sobrevivência. Ora. Esse grupo de estudantes, o detalhe excepcional, não apenas faz história como faz política (na acepção de Rancière) e, também em razão de sua hipossuficiência, pode ser silenciado – e ficou evidente as inúmeras tentativas, de atores hegemônicos, nesse intento. A quem então caberia “apreender [essa] memória (ou uma presença) quando ela aparece num momento de perigo.” (BENJAMIM *apud* SAID, 2005, p.46)? Quem ensinaria a esses alunos que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2005, p. 40)?

É aí que a da escola – tal como ela é e não como poderia ser – nos preocupa. Quer nos parecer que a escola não colaborou em nada para que os alunos resistissem contra a tal “reorganização”. Muito pelo contrário! Na Escola Salvador Allende os estudantes foram impedidos (em 3 de novembro) até mesmo de apresentar um filme (“A rebelião dos pinguins”) – como se o diretor já anteviesse a força daquela ideia:

Estudantes da E. E. Salvador Allende foram impedidos pela diretoria quando tentavam realizar, dentro da escola, a exibição de um filme seguido de assembleia. A vice-diretora [...] tomou o projetor dos estudantes, ameaçou com suspensões e tentou atrair alguns alunos para sua sala. Os estudantes fizeram uma assembleia-relâmpago e, respondendo à repressão da diretoria, aprovaram na hora a proposta de ocupação! Quando dirigiam-se à secretaria, para bloquear a entrada da

escola, foram informados de que o diretor havia autorizado o filme [...]. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 87-88)

A propósito, essa ameaça de ocupação no contexto da divulgação de um filme que trata justamente da ocupação de escolas (por estudantes chilenos), de certo modo corrobora aquela hipótese “difusionista”, que destacamos noutro momento (*vide* pág. 103, desta tese) e segundo a qual o manual ensinou essa nova tática (chilena) ao movimento de São Paulo. “Ensinou” porque – como diria um professor desses “alunos excepcionais” – a escola não privilegia esse tipo de conhecimento:

A coragem que eles tiveram para entrar de madrugada numa escola, para se organizar, se mobilizar. Isso envolve uma série de conhecimentos que a escola não valoriza! Isso envolve uma série de articulações interdisciplinares e multidisciplinares que a escola não consegue enxergar porque não está sendo ensinado dentro da sala de aula. (GALAVARNA; FERIAN, 2015, 01 m:08s-31s).

Por isso, temos ressaltado, ao longo deste capítulo, a distância existente entre a escola (feita para “conformar” os alunos) e a Via de Emancipação (a qual engloba boa parte da ética prescritiva tratada anteriormente). Verdade seja dita, falamos (neste capítulo) mais sobre essa escola conformadora do que sobre qualquer alternativa. Fato que demonstra a ampla presença da mesma.

Por outro lado, infelizmente, a Via de Emancipação não é uma decorrência lógica da juventude ou da eventual rebeldia dessa. Cremos ter demonstrado que os jovens podem canalizar sua insatisfação para caminhos pouco construtivos⁹² e que,

⁹²O mesmo diríamos das pessoas de um modo geral? “O sucesso do capitalismo e sua clara viabilidade, até hoje, atestam a capacidade do sistema social capitalista para canalizar a miséria e a alienação dos operários para as formas não-violentas de apatia, desespero, doenças emocionais, ansiedade, isolamento e solidão.” (HUNT, 1982, p. 251)

na melhor das hipóteses, os “satisfeitos” veem na Via de Formação uma solução mais racional.

O que, então, levou os estudantes que temos destacado aqui a essa tomada de consciência? Provavelmente a resposta é “a luta” – e repetindo a epígrafe deste capítulo:

en mi opinión, la gente se encuentra a sí misma en una sociedad estructurada de una manera determinada, [...] soporta la explotación [...], identifica los lazos de los intereses antagónicos, se pone a lucha entorno a esos lazos: en el curso de ese proceso de lucha se descubre a sí misma como clase, llega descubrir su conciencia de clase. (THOMPSON, 1991, p. 29)

Pois, como destacamos, havia, no início das ocupações, alunos que sequer sabiam o que estavam fazendo ali, mas com a indiferença dos gestores, com a truculência da polícia e com as calúnias da imprensa, viram-se obrigados a lutar. Depois disso, enxergarem-se enquanto grupo, ficou muito mais fácil. Outra questão recai sobre a continuidade dessa consciência a partir de processos identitários, sem a experiência da luta. Não temos nenhuma resposta para ela. Mas, nos parece factível essa hipótese. Só não podemos confirmar o grau de adesão a uma identidade forjada assim, em fogo frio.

3. OUTRAS GEOGRAFIAS

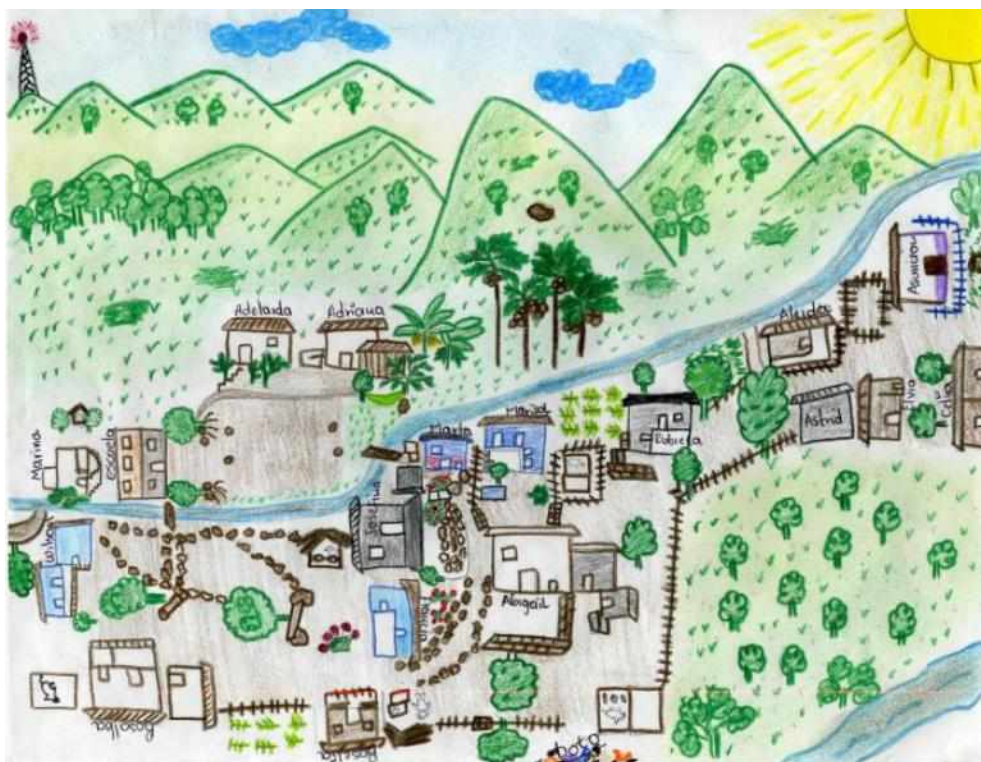


FIGURA 7 – Fonte: Universidade federal do Tocantins. I semana acadêmica integrada de geografia. UFT Campus de Porto Nacional, 17-19 nov. 2014.

3.1. O FATO GEOGRÁFICO

Vimos que, naquele ano de 2015, um desses *Novos Movimentos Sociais*, composto por estudantes secundaristas, fez uma opção tática frente ao avanço de uma política pública neoliberal (na área da educação), percebida (a tal política) como nociva. Da mesma forma, pudemos notar que essa opção arrojada dos estudantes, ou seja, a ocupação das escolas, desencadeou um agressivo contra ataque, originado de setores fundamentais para o *status quo* – por exemplo, a *Mainstream Media*.

Sobre a denominação acima, em itálico, nós emprestamos o termo da pesquisa em Ciências Sociais, segundo a qual os chamados novos movimentos sociais são:

um novo tipo de expressão coletiva que introduz outros atores sociais organizados sob outras referências não ligadas às tradicionais esferas e aos canais 'clássicos' de representação social (partidos, governos, sindicatos, etc.), redescobrimo novos modos de intervenção social que exigiam um novo olhar sobre a expressão política do cidadão comum. (SOUSA, 1999 apud MESQUITA, 2003, p. 118-119)

Ainda conforme esse campo da pesquisa, o que caracterizaria um movimento social seria, mais do que uma narrativa, sua ação⁹³. Nesse sentido, o agir em questão refere-se às ocupações e, como apontamos no Primeiro Capítulo, esse

⁹³ “Nestes três casos, os movimentos funcionam para o resto da sociedade como um tipo específico de veículo, cuja função principal é revelar o que um sistema não expressa por si mesmo: o âmago do silêncio, da violência, do poder arbitrário que os códigos dominantes sempre pressupõem. Movimentos são meios que se expressam através de ações. Não é que eles não falem palavras, que eles não usem slogans ou mandem mensagens. Mas sua função enquanto intermediários entre os dilemas do sistema e a vida diária das pessoas manifesta-se principalmente no que fazem: sua mensagem principal está no fato de existirem e agirem. Isto também significa afirmar que a solução para o problema relativo à estrutura do poder não é a única possível e mais do que isso, oculta os interesses específicos de um núcleo de poder arbitrário e opressor. Pelo que fazem e a maneira como fazem, os movimentos anunciam que outros caminhos estão abertos, que existe sempre outra saída para o dilema, que as necessidades dos indivíduos ou grupos não podem ser reduzidas à definição dada pelo poder”. (MELUCCI, 1997, p. 12)

gesto, simultaneamente, colocou na cena política – como ator – esse sujeito da ação: *discipuli corpus*. Sectários então. Porém, de mestre algum que não de sua própria vontade: *liberum arbitrium*.

De qualquer forma, não pretendemos apresentar, aqui, uma revisão bibliográfica acerca dos Movimentos Sociais, sobretudo por motivos de economia de tempo. Assim, vamos apenas nos ater ao reconhecimento de que o fenômeno em análise pode enquadrar-se nessa definição de “movimento social”, abordando-o (esse fenômeno) sem nenhuma forma de apriorismo teórico⁹⁴.

Percebam que, mesmo pondo em relevo o elemento “agencial” – um elemento-chave para a compreensão do movimento (aqui trabalhado) –, como o fizemos no capítulo anterior, é preciso reconhecer a importância da *identidade*, ou melhor: reconhecer a “força das ideias” – fartamente demonstrada noutros eventos históricos e cuja importância Max Weber (1982) já destacara quando afirmava que a ação humana é dotada de sentido. O que não implica em contradição (do *gesto* contra o *significado*), mas, justamente, numa junção necessária.

⁹⁴ Embora não busquemos demonstrar algo que várias análises sobre o assunto aceitam como indiscutível, estamos cientes de que, eventualmente, alguém que objetivasse demonstrar que as “ocupações das escolas” não são, segundo algum outro ponto de vista, movimentos sociais, faria melhor uso de uma revisão bibliográfica sobre o assunto. Por exemplo, um dos nossos entrevistados, Rafael Aroni, escreve: “Salienta-se de partida, que não é possível dizer que os movimentos das ocupações escolares se configurarão como um movimento social, pela dificuldade em se identificar uma estrutura organizativa permanente. Mas que a teoria dos movimentos sociais pode ajudar e entender melhor esse movimento das ocupações, por tratar de organizações políticas da sociedade civil” (ARONI, 2017, on-line). Ressaltamos, contudo, elementos que inserem, claramente, essas ocupações sob a rubrica: “2. Os movimentos sociais demonstram muita variedade e mutabilidade, mas têm em comum a mobilização individual baseada num sentimento de moralidade e (in)justiça [...]. 3. [...] Quando mudam as condições que dão origem aos movimentos sociais (a raiz das ações destes movimentos e/ou, com mais frequência, devido à transformação das circunstâncias), estes tendem a desaparecer [...]. 5. Há muitos tipos de movimentos sociais. A maioria destes busca mais autonomia do que o poder estatal [...]. 6. Embora a maioria dos movimentos sociais seja mais defensiva que ofensiva e tenda a ser transitória, são agentes importantes (hoje em dia e no futuro talvez os mais importantes) de transformação social. [...] 10. Concluindo, os movimentos sociais de agora servem para ampliar, aprofundar e até mesmo para redefinir a democracia tradicional do Estado político [...]”. (FRANK, FUENTES, 1989, p. 19-20)

Poderíamos, então, (até aqui) reconhecer a inserção do nosso trabalho na pesquisa sociológica ou mesmo histórica, restando, todavia, a pergunta indefectível: o que há de propriamente geográfico nas ocupações das escolas? Quero acreditar que a resposta nos salta à vista, senão que a mesma (resposta) seria alcançada por numa série de proposições óbvias. Ainda assim, é meu dever, como autor, sistematizá-la; nem que seja por uma questão de ulterior Falseabilidade⁹⁵, em improváveis textos.

Tal é o que nós pretendemos fazer neste capítulo. Assim, primeiramente, vamos acompanhar Douglas Santos (2002) quando apontou a existência do objeto geográfico antes da geografia como ciência. Segundo o autor: “[...] a dúvida geográfica é, de acordo com toda a tradição desse tipo de construção discursiva, topológica” (p. 24), assim, tanto o objeto quanto, principalmente, os conceitos referentes a esse campo, estavam sendo utilizados por homens de outras épocas (e outros “territórios”) com finalidades intrínsecas. “É justamente por isso que meu questionamento não aponta para a discussão entre o que é e o que não é geografia, mas, justamente, a forma pela qual se construiu o jogo conceitual que dá sentido às categorias de cunho topológico” (SANTOS, 2002, p. 25).

Por outro lado, Foucault nos impõe considerar o “construtivismo” da realidade epistemológica na medida em que o pensamento faz do objeto aquilo que ele é⁹⁶,

⁹⁵ Nos referimos ao conceito proposto pelo ilustre Karl Popper (1972).

⁹⁶ “As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa ‘dizer alguma coisa’ e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes [...], são numerosas e importantes. Isso significa que não se pode falar qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. [...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 1987, p. 51).

logo o objeto não se evidencia por si mesmo. De qualquer forma, a ressalva de Foucault pressupõe camadas de temporalidade nas quais certas realidades são postas ou não em evidência, o que não se aplica à “realidade” a qual pretendemos indicar como geográfica. Ainda assim, vamos buscar numa dessas camadas do longínquo séc. XVI, tal como Santos (2002) o faria, uma ilustração dessa latência dos fenômenos geográficos.

No Capítulo XX (*An arces et multa alia cae cotidie a principibus fiunt utilia na inutiliza sint*) de seu popularíssimo livro, Maquiavel explica que a função da fortaleza é uma variável da dominação (interna) exercida pelo monarca, de modo que o temor maior, com relação às revoltas (do seu próprio povo) e em comparação aos ataques externos (de inimigos), justifica a manutenção das mesmas fortalezas, nas quais o monarca conseguiria furtar-se aos assaltos desavisados de sua própria gente. Claro que os castelos foram muito importantes, estrategicamente, ao longo da história, porém, o que Maquiavel procura ressaltar, quando considera essas edificações é o caráter social do Poder – mesmo que não rotulasse como “Poder” a ideia que defendia:

Consequentemente, a melhor cidadela possível é não seres odiado pelo povo, pois, embora tenha fortes, quando o povo te odeia, eles não te salvarão, porque, depois que os súbditos pegarem em armas, não lhe faltarão estrangeiros que os ajudem. No nosso tempo não temos exemplo de que tenham servido de grande utilidade a algum príncipe, a não ser à condessa de Forli, após a morte do conde seu marido: ela pôde, por esse meio, furtar-se à fúria do povo, aguardar os socorros de Milão e recuperar os seus Estados. Mas, então, o caso era de tal sorte que os estrangeiros não podiam ajudar o povo. Aliás, as fortalezas não lhe serviram de muito quando, depois, César Bórgia a atacou e se aliou com o povo, que a odiava. Portanto, tanto desta vez como da primeira, ter-lhe-ia valido mais, para sua segurança, possuir a amizade e a benevolência do seu povo do que as fortalezas de seu país. (MAQUIAVEL, 1976, p. 115)

Maquiavel – na definição de Foucault (1987) – ainda não tinha condições de pensar sobre isso. Ele não estava – digamos – “autorizado” a tratar daquilo que o mesmo Foucault viria a entender como Poder, já no séc. XX. O mesmo entendimento é adotado por nós – diga-se de passagem.

Notemos porém, que tal circunstância, prevista em Maquiavel, *mutatis mutandis*, pode ser encontrada quando da tentativa de ocupação do prédio da secretaria de educação (SEDUCE), pelos estudantes de Goiânia⁹⁷. A “fortificação”, ali, cumpriu com a função de defender a titular da pasta (Raquel Teixeira); e, muito embora não se tratasse de uma questão de depor (ou, eventualmente, decapitar) a Secretária, o fato é que o local encarnava uma *autoridade*, emprestando (a autoridade) àquela pessoa que ocupava o “trono”. É de senso comum o conhecimento de que a organização do espaço tende a “especialização”, pois os papéis sociais são específicos (e hierarquizados).

Olhemos, entretanto, para essa fortificação, de outra maneira. Lembremos que esse espaço construído é matéria e, sendo assim, foi transformada em tal espaço conforme uma série de ações articuladas, o que poderíamos chamar simplesmente de “técnica”. Pois bem. Raffestin já teria dito, noutro momento, que “[...] a relação com a matéria é política [e que] interessa ao acesso de um grupo [...]”. Esse acesso modifica tudo de uma só vez, tanto o meio como o próprio grupo” (1993, p. 225). Ou seja, a produção do espaço é concomitante à reprodução social. Dizemos isso, não equivale a acrescentar uma letra sequer àquilo que, desde Marx com o seu: “A Ideologia Alemã”, sabemos sobre a sociedade humana.

⁹⁷Fato registrado no documentário sobre as ocupações de escolas públicas em Goiânia (ESCOLAS DE LUTA, 2016).

Porém, é sempre bom destacar – e isso Raffestin também tinha em mente – que o espaço construído obedece a uma função e essa função opera em concomitância com a reprodução social, a qual, contudo, não se cristaliza como o espaço (ainda que o mesmo possa ser reconstruído ou refuncionalizado a *posteriori*). Pois, é da natureza da reprodução social que ela não estacione em um tempo determinado como num daguerreotipofotográfico; que ela seja, enfim, permanentemente re-construída (ou: re-produzida) através das ações dos sujeitos. Isso nos remete, *en retour*, ao conselho de Maquiavel. Aquele fiorentino percebera que o Poder é mais firme do que as fortalezas – embora não utilizasse o conceito – uma vez que afirmava que o ódio da população resultaria na derrota do monarca (citando, aliás, exemplos desse fato). Nos termos em que utilizo aqui o conceito de Poder, é possível dizermos que o acontecimento que descreve a derrocada do monarca nada mais é do que a comprovação (no processo histórico) do rompimento da relação social, teoricamente chamada de Poder.

Se podemos falar em rompimento ou manutenção do Poder, é porque cabe aos sujeitos romper ou manter esse mesmo laço. Por outro lado, o tempo desses laços não é sincrônico ao tempo das matérias que constituem o espaço construído. Disso resulta que, mesmo que aquela fortaleza em Goiânia (SEDUCE) estivesse intacta e sua função estivesse mantida, um laço se rompeu; e se rompeu no instante em que veio à tona – utilizando agora a expressão de Maquiavel – o “ódio do povo”.

Tudo o que falamos sobre o Poder, até aqui, poderíamos, igualmente, falar do Território, uma vez que concordamos com o francês Raffestin (1993), segundo o qual Território e Poder são termos complementares no âmbito da Geografia Política. Outrossim, poderíamos lançar mão de Robert Sack (1986) para refletir sobre a

territorialidade do fenômeno em pauta. Deste modo, havia o controle sobre aquele espaço delimitado, por parte do ente público, e com ele uma intenção, uma estratégia, cujo objetivo seria dirigir (ou no mínimo influenciar) as ações de outrem. Espaço esse (SEDUCE) que não se parece em nada com as superfícies oceânicas sem mito e sem história (RANCIÈRE, 1993, p. 107) do Atlântico; mas, espaço esquadrinhado, demarcado e gerido. Mesmo que nenhum geógrafo venha até essas fontes – agora que o acontecimento está passado – para explicar aos leigos o significado de uma **territorialidade**.

Muito bem. Se, como dizem, “*a geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*”, seria esperado que os sujeitos envolvidos nesse embate entre Estado e Poder Jovem ensaiassem uma visão da conjuntura não muito distinta da supra descrita – provavelmente até com cores mais vibrantes. Além disso, esperamos que, neste ponto, não reste muitas dúvidas acerca da “geograficidade”⁹⁸ desses eventos que temos relatado desde o Primeiro Capítulo, neste nosso texto – apesar de que ao longo de todo este capítulo (o presente) apresentaremos exemplos dessa geograficidade, quando trabalharmos as táticas dos alunos.

Todavia, a concretização dessas duas condições: a visão da geografia (dos fatos) e a geografia (dessa visão dos fatos), nos remete ao produto de uma epistemologia que desde o séc. XIX – no mínimo – vem instituindo uma forma legitimada de pensamento. Humboldt, Ratzel, La Blache e, então, Lacoste – omitindo aqui uma centena de nomes significativos. Todos desembocando em

⁹⁸Estamos cientes da existência do conceito (homônimo) dardeliano, descrito por Werther Holzer (2003). Eventualmente, existem intersecções entre aquilo que pensou o francês e aquilo que temos em mente; o que pressuporia uma reflexão mais ampla. Entendemos, porém, que a utilização do termo **geograficidade**, uma vez que seu significado seja explicitado, e como a própria utilização (em sua cronologia, em seu plano de imanência etc.) não está no cerne desta tese, pode ser realizada em paralelo à existência e/ou à autoridade do conceito.

currículos escolares, como um alicerce para o “fato geográfico” que compõe a realidade objetiva (tal como a testemunhamos quando estudamos essas ocupações de escolas). Sobre essas últimas aspas, estamos aqui tomando de empréstimo a explicação de Durkheim⁹⁹ para indicar o domínio do chamado “real”, ocupado pela Geografia.

Enfim, se não temos dúvidas acerca da segunda condição (a chamada “geograficidade”) – conforme o parágrafo acima – a dificuldade recai sobre a visão ou – se preferirem – a leitura dos sujeitos; mais especificamente, uma leitura que os estudantes poderiam ter, acerca dos acontecimentos, municiados de conteúdos geográficos¹⁰⁰. Estivemos, desde o início, às voltas com essa dúvida: esses estudantes enxergam alguma geografia nos acontecimentos nos quais, radicalmente, tomaram parte?

Antequam procedamus e considerando que este capítulo é (provavelmente) o pilar que sustenta a tese e, também como necessidade de organizar a argumentação, na medida em que nossa ideia original sofreu uma inflexão, vamos apresentar algumas minúcias de caráter metodológico na tentativa de compreender essa tal “leitura dos sujeitos”.

⁹⁹ “Estamos, pois, diante de uma ordem de **fatos** que apresenta caracteres muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude da qual se lhe impõem. Por conseguinte, não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, pois consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, que não existem senão na consciência individual e por meio dela. Constituem, pois, uma espécie nova e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de **sociais**.” (DURKHEIM, 1972, p. 40, grifo nosso)

¹⁰⁰ Adotaremos, *ad hoc*, neste capítulo, um termo que pode soar estranho, mas cuja construção ampare-se nas normas gramaticais de sufixação. Esse termo é: “geografismo” e sua finalidade é resumir a enfadonha expressão: “a leitura que os estudantes poderiam ter, acerca dos acontecimentos, municiados de conteúdos geográficos”.

3.2. GEOGRAFISMO

Originalmente – e esse intento estava explicitado no projeto – buscávamos analisar a “geograficidade” das ocupações, *pari passu* evidenciando o papel da educação (formal ou informal) na aquisição dos saberes geográficos: pelos sujeitos das ocupações. Tínhamos assim uma opção Difusionista¹⁰¹ – para utilizar esse velho conceito antropológico – segundo a qual a “forma” (de ativismo) de se ocupar as escolas foi desenvolvida originalmente no Chile (em 2006) e de lá foi exportada para São Paulo através do manual: “Como ocupar em colégio?”. Haveria inclusive uma importante intermediação desempenhada pelas redes sociais para a difusão dessa “competência” (de ocupação de escolas).

Vale também ressaltar que essa nossa opção tinha como fundamento as fontes que nos chegaram às mãos, sobretudo um certo livro (e fonte secundária): “Escolas de luta”¹⁰² (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Em várias ocasiões, neste texto – essencial para a nossa pesquisa –, seus autores deixam evidente a função catalisadora (para as ocupações paulistas) do exemplo chileno da “*Rebelión de los pingüinos*” (p.e., nas páginas 92 e 93), bem como o papel do coletivo “O Mal Educado”, na popularização do tal exemplo chileno.

Sem que houvéssemos descartado essa orientação difusionista, percebemos que o liame entre o saber e a prática correspondente não seria tão comodamente mensurável. Primeiro – e permanecendo no âmbito da Antropologia – porque a

¹⁰¹ No Difusionismo, que subestimava o papel da invenção na dinâmica dos grupos humanos, a explicação para os empréstimos culturais era de ordem espacial. Assim: “The transfer of discrete culture traits from one society to another, through migration, trade, war, or other contact. The diffusion of culture traits contrasts with acculturation, which describes a process of systematic cultural transformation through the involvement of an alien, politically dominant society.” (WINTHROP, 1991, p. 82-83)

¹⁰² Não confundir com o documentário de Eduardo Carli de Moraes.

própria prática em questão poderia ser considerada um traço cultural (ou mesmo um *Complexo*) e, a partir de então, situado numa Área Cultural que lhe oferece coesão. Dessa Área Cultural – e sem nos perguntarmos pelas diferenças entre Chile Brasil – o traço cultural indicado poderia, a princípio circular. Notem que, haveria aqui a sobreposição entre duas teorias antropológicas: o Difusionismo e o *Kulturkreis*¹⁰³ – ainda que os seus pressupostos sejam diversos (uma teoria que tenta explicar a mudança contra outra que objetiva a permanência; respectivamente) – e, todavia, a própria Antropologia vem se afastando desse “formalismo”, segundo o qual os traços culturais oferecem uma medida aritmética de quão aculturada (ou não) está uma sociedade¹⁰⁴.

Por óbvio, este trabalho (o presente) não possui pretensões antropológicas e, ainda assim, viemos nos apoiando nessa ciência vizinha pela hipótese de que o conceito de **cultura** é aquele que esclarece, com maior precisão, a natureza do conflito – consubstanciado na própria atividade política, conforme a definição de Rancière – do qual as práticas das Ocupações são uma parte:

[...] o que houve foi também um desencontro de visões do que é a experiência escolar. A visão tecnicista que o governo tem da educação não corresponde à experiência dos estudantes, para quem a escola é muito mais que apenas um prédio e vagas em uma sala de aula. Grande parte da recusa dos alunos em aceitar a “reorganização” foi seu apego pela escola, pelo que ela significa enquanto parte de sua história e memória, e

¹⁰³ “[...] the *Kulturkreis* approach, by which cultures are viewed as being pooled according to certain characteristics. For example, all cultures that follow a particular ceremony of marriage could be subsumed into one *Kulturkreis*. This was done for the sake of investigating these cultures' supposed common origin.” (GROH, 2020, p. 87)

¹⁰⁴ “[...] This is something that can be judged objectively by the ethnographic observer, in the culture-area tradition, regardless of the categories and prejudices of the actors. Differences between groups become differences in trait inventories; the attention is drawn to the analysis of cultures, not of ethnic organization. The dynamic relationship between groups will then be depicted in acculturation studies of the kind that have been attracting decreasing interest in anthropology, though their theoretical inadequacies have never been seriously discussed.” (BARTH, 1969, p. 12)

enquanto parte da comunidade e lugar da construção de laços sociais.
(JANUÁRIO, 2016, on-line)

Além disso, estamos, neste exato momento, expondo as dificuldades que enfrentamos até aqui, inclusive com a utilização (absolutamente necessária) de uma literatura teórica. Não sabemos até que ponto temos sido felizes nos resultados.

Em segundo lugar – e até mesmo como consequência dessas dificuldades teóricas – nos ficou patente o fato de que a existência de uma conjuntura favorável foi fundamental para a efetivação dessas práticas específicas – como na Teoria (sociológica) dos Processos Políticos:

A apreensão das condições em que um movimento social emerge implica a compreensão da estrutura de oportunidade política (Tarrow, 1998) vigente numa sociedade. No âmbito da Teoria do Processo Político, Tarrow (1998) foi um dos autores que concedeu especial atenção ao conceito de estrutura de oportunidade política, embora o autor atribua a gênese do conceito a Eisinger (1973) e afirme que as bases da sua conceptualização se encontram em *From Mobilization to Revolution* (Tilly, 1978). Nesta obra, Tilly analisa um conjunto de fatores que podem ou não fomentar a mobilização (Tarrow, 1998). Estes estabelecem-se em torno dos eixos “ameaça-oportunidade” e “facilitação-repressão” que o contencioso político enfrenta por parte dos sistemas políticos nacionais. (NUNES, 2014, p. 134)

Ou seja, noutro contexto, a difusão dos mesmos saberes – base para as Ocupações chilenas e, depois, paulistas – não teriam o mesmo resultado. Além disso, mais do que pré-condição, a conjuntura influencia – acreditamos – a forma particular segundo a qual as ações transcorrem. Assim, a chamada Primavera Estudantil englobaria um momento histórico mais amplo, no qual se assistiria à emergência de um novo processo social; com novos atores, novas formas de resistência etc. Existem análises muito consistentes que explicitam os vínculos entre

as Ocupações de 2015 (em São Paulo) e as Manifestações de Junho de 2013¹⁰⁵ – ao que poderíamos somar a nova onda de ocupações de 2016¹⁰⁶ (essa de alcance nacional). Por exemplo, Adriano Januário (et al.) destaca três elementos que mediam os eventos de 2013 e os de 2015:

1. a conexão entre as duas principais “organizações” que catalisaram, respectivamente, os protestos (em 2013) e as ocupações (em 2015), qual sejam: o *Movimento Passe Livre* e o coletivo *O Mal Educado*;
2. a experiência compartilhada por muitos dos estudantes de 2015: os quais teriam também participado daquele movimento de junho de 2013;
3. uma certa (embora abstrata) “disposição de luta” que desde 2013, ou talvez até antes, pode ser observada entre esses sujeitos. (JANUÁRIO et al., 2016, on-line)

Com relação à complexidade da pesquisa com a evidência oral¹⁰⁷ – nossa opção metodológica – estivemos, desde o princípio, empenhados no delineamento

¹⁰⁵ “O mês de junho de 2013 ficou marcado por uma onda de protestos que, a partir de São Paulo, se espalhou por várias cidades brasileiras, mobilizando milhares de pessoas no que se tornaria, naquele momento, a maior série de manifestações de rua desde o movimento pelo impeachment do presidente Fernando Collor, 21 anos antes. Originalmente, os manifestantes se opunham ao aumento no preço das passagens de ônibus, de R\$ 3 para R\$ 3,20. Aos poucos, no entanto, a pauta se ampliou. A frase “não é por R\$ 0,20”, escrita em vários muros da capital paulista, deixou claro o desejo de extrapolar a reivindicação original.” (CHARLEAU, 2017)

¹⁰⁶ As quais seriam, consequentemente, uma decorrência lógica e cronológica das ocupações de 2015 (PRATES, 2017).

¹⁰⁷ Noutro curso de doutorado – em história social – lançamos mão desse recurso uma vez que lidávamos com o chamado Tempo Presente. A propósito, sobre a história oral, o leitor notará o uso da expressão “produção das fontes” e, eventualmente, imaginará que poderíamos estar nos referindo à busca das mesmas. Todavia, é sim adequado adotarmos essa inusitada expressão, posto que “Oral History conventionally is not considered as process-generated data, because it is the researcher (the oral historian or interviewer) who identifies research subjects (interviewees, narrators, informants, interview partners, eyewitnesses or *Zeitzeugen*) and conducts interviews to address specific research questions and problems. One may therefore describe this kind of oral history as researcher generated data (as opposed to process-generated data) [...]” (FREUND, 2009, p. 22)

das “redes de reciprocidade”¹⁰⁸, necessárias para a produção das fontes. A princípio não tínhamos nenhum material; nenhum contato prévio com alguma pessoa; nenhuma indicação de terceiros; mas tão somente uma pista. Tratava-se da produtora de um certo documentário – sobre o qual falamos anteriormente¹⁰⁹ – cuja identificação estava contida no sítio eletrônico onde o mesmo vídeo estava disponibilizado: “Black Horse Filmes e Fixar Imagens”. Então enviamos uma mensagem eletrônica e seguimos desse ponto, trocando agradecimentos e contatos.

Estávamos buscando – repito – a participação da escola na aquisição dos saberes geográficos, que auxiliaram nas ocupações. Conforme tentaremos demonstrar, o professor (André), do documentário sobre a ocupação da ESO, foi muito preciso quando afirmou que **a escola não valoriza esses saberes**¹¹⁰; inclusive – ainda segundo esse professor da disciplina de história – não valoriza porque não ensina. Ora, com a argumentação desenvolvida ao longo do Segundo Capítulo, pensamos ter ficado patente que a escola não poderia ensinar sobre ocupação, desobediência civil e outras formas de resistência porque a função social dela (instituição) no contexto da sociedade capitalista é, sobretudo, a manutenção do chamado *status quo* (LUCKESI, 1994, p. 41); mesmo que, na prática, os sistemas

¹⁰⁸ A expressão pode ser encontrada em trabalhos de Micro-história e de Sociologia. Em nosso caso, ele descreveria nossa metodologia-propedêutica, na medida em que ela nos permite construir a teia de relações entre os entrevistados (ou candidatos à entrevista). Porém, não vamos nos ater em descrever essa rede, não porque ela é inútil, mas, porque seria dispendioso e desviaríamos do foco principal.

¹⁰⁹ O vídeo encontrado no site *Youtube*, intitulado: “Diário da ocupação”, foi nossa primeira fonte. Já o destacávamos no projeto (pág. 7): “Numa ocupação ocorrida no município de Itapira/SP, localizado a 75 km ao norte de Campinas, mais precisamente na Escola Estadual Elvira Santos de Oliveira; localmente conhecida apenas como ESO foi produzido um vídeo com entrevista de diversos sujeitos que apoiaram a ocupação da escola.”

¹¹⁰ Eis a fala, destacada aqui anteriormente e contida num vídeo: “A coragem que eles tiveram para entrar de madrugada numa escola, para se organizar, se mobilizar... Isso envolve uma série de conhecimentos que a escola não valoriza! Isso envolve uma série de articulações interdisciplinares e multidisciplinares que a escola não consegue enxergar porque não está sendo ensinado dentro da sala de aula”. (DIÁRIO, 2015, 01m:08s-31s)

não funcionem com esmero – e conseqüentemente tenham menos eficiência – ou que alguns profissionais da educação (com heroísmo) atuem de um modo relativamente autônomo, lutando contra a “educação bancária”.

Pondo de lado as tentativas mal sucedidas, o meu primeiro entrevistado – alguém que efetivamente esteve em uma das ocupações – foi o professor Rafael Aroni da Escola Estadual Otoniel Mota (Ribeirão Preto), na qual era responsável pela disciplina de Sociologia, no ensino médio. Conquanto ele fizera uma análise bem pontual, trazendo à tona a questão bourdieusiana do “campo”¹¹¹ – embora sem utilizar o termo – deixou também evidente essa natureza-última da escola pública – fato que, aliás, permitiu que Althusser a classificasse como o mais importante Aparelho Ideológico de Estado¹¹². Assim, num texto publicado pouco depois da ocupação (ARONI, 2017), o Prof. Rafael aponta para a tensão, que os responsáveis pela administração da unidade causaram naquela conjuntura – remetendo então ao conceito de Campo –, como empuxo catalizador daquela ocupação em particular (Ibidem). Porém ele não deixa de avaliar negativamente o – digamos – “histórico” do ensino público estadual, quando afirma:

Essa característica talvez demonstre uma nova realidade no esforço desses jovens na disputa pelo protagonismo de atuar politicamente dentro da estrutura da educação sucateada, ao longo de vinte três anos do mesmo governo no Estado de São Paulo, que apresenta como política de longa duração, da progressão continuada ou promoção automática e o sucateamento dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, como o mecanismo do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que apenas afere desempenhos básicos

¹¹¹ Como na definição sumária: “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

¹¹² “[...] nos julgamos autorizados a avançar a Tese seguinte com todos os riscos que isso comporta: pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico escolar*.” (ALTHUSSER, 1970, p. 60)

para duas disciplinas, em avaliações padronizadas, que diagnóstica os problemas estruturais, mas não os supera. (ARONI, 2017)

Os docentes já estavam no final do segundo semestre e, portanto, haveria pouco tempo para conversarmos – correção de trabalho, planejamento de provas, organização de cadernetas etc. um sem número de tarefas se acumula, principalmente, no final dos “ciclos”; quando fui numa determinada manhã, na escola Otoniel Mota, para esperá-lo. Basicamente, Rafael Aroni me disse que não ajudou nas Ocupações, mas esteve durante algumas horas, num determinado dia – aquela escola ficou Ocupada durante 13 dias (ARONI, 2017, on-line) – para prestigiar a iniciativa dos estudantes. Afirmou ter testemunhado muita “organização”: fato que seria demonstrado por um aproveitamento do tempo (e, claro, do espaço) qualitativamente superior; numa comparação àquele efetivado durante os chamados períodos letivos; quando não se percebia o mesmo envolvimento dos (mesmos) alunos. Infelizmente ele insistiu ainda que não poderia contribuir e disponibilizou-me o contato de um conhecido – alguém do sindicato dos professores – que, segundo ele, contribuiria realmente. Engano dele: o sindicalista nunca respondeu às minhas tentativas de apresentar-lhe esta pesquisa.

Vale lembrar que na ocasião dessa conversa com o professor Aroni, conheci um professor (duma disciplina que omitirei), na mesma Otoniel Mota, o qual tendo me dito que não poderia contribuir (pediu também que eu não escrevesse sobre nossa conversa), protagonizou um depoimento interessante¹¹³. Disse, por

¹¹³ Vou omitir o seu prenome, mas transcrevo a fala do mesmo, certo de que conversamos no corredor da escola e não há como possíveis desafetos o identificarem. É útil, por outro lado, destacar essa atmosfera de “terrorismo”, patente em muitas das queixas de professores e alunos. Na definição de Orlandi (1995, p. 24), podemos falar numa “política do silêncio”, em casos onde certos enunciados, em certas situações, ficam interditados. Evidentemente trata-se de Controle Social e, portanto, os sujeitos sempre podem dizer o que querem... e depois sofrer as consequências (como Giordano Bruno, queimado vivo pela igreja católica).

exemplo, que nunca tinha visto ninguém tocar violão clássico até entrar na escola (durante a ocupação) e encontrar um aluno tocando. Entretanto, ele destacou que, com o final da ocupação, pensava-se em dar continuidade às atividades culturais desenvolvidas naqueles treze incomuns dias; o que não foi possível. Tanto por falta de apoio dos entes públicos (ele citou uma possível gratuidade do passe escolar, que viabilizaria o deslocamento dos alunos para a escola nos finais de semana e que não ocorreu); quanto porque o “clima” não contagiou todos. Aparentemente, apenas os estudantes-atores da ocupação apresentavam desejo de realizar as tais atividades culturais; enquanto que a maioria (dos estudantes) parecia não dar “nenhuma importância” (*sic*).

Vê-se que ele também compartilha do mesmo ceticismo demonstrado pelo professor Aroni, quanto aos limites que o adjetivo “oficial” impõe ao substantivo ensino – nem vamos debater agora os limites que esse mesmo substantivo impõe àquele outro: o substantivo **aprendizagem**. De qualquer forma, sua fala foi bastante elucidativa; ainda que não ela pode ser produzida da maneira mais adequada.

Na entrevista – cedida – a seguir, Emílio Costal da União Juventude Socialista, destaca o caráter cíclico do engajamento político dos estudantes (de um modo geral), posto que muitos deles “saem e voltam” por problemas pessoais, financeiros etc. Paralelamente, destaca a pluralidade dos coletivos; e o contexto que tende a influenciar os arranjos locais. Por outro lado, em razão de sua militância na FATEC, do município de Mococa, ele aproveitou a oportunidade para tecer suas considerações acerca da “inatividade” do DCE daquela instituição. Porém, mantendo seu foco nas ações da **U.J.S.** – segundo explica Emílio, essa possuiria mais filiados do que o próprio PCdoB, do qual ela faz parte – o entrevistado pouco contribuiu com

o debate específico dos secundaristas; mesmo quando faz referência às ocupações no âmbito universitário¹¹⁴.

Simultaneamente à entrevista com Emílio Costal, encontramos na internet o endereço (“físico”) da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES): Rua Vergueiro, 2485; e, considerando o papel dessa organização na “Primavera Secundarista” – termo esse, aliás, proposto pela própria UBES –, concluímos pela importância de conhecê-la de perto. Vale ainda destacar que, ao longo das ações que caracterizaram essa “primavera”, os estudantes secundaristas repudiaram tentativas de determinadas organizações – inclusive essa – quando da óbvia tentativa, por parte delas, de direcionar as ações (*vide* nota de rodapé 75).

De qualquer forma, em março de 2019 – cometi a falha de não registrar o dia exato – estivemos na cidade de São Paulo com o objetivo de entrevistar algum dos representantes da UBES. Chegando ao local, conseguimos conversar, brevemente, com um jovem que se apresentou como: Ercicleiton Emidio Matias, completando ainda que era o tesoureiro da entidade. Porém, conforme a explicação do mesmo Ercicleiton, a sobrecarga de compromissos o impedia de nos ajudar com uma entrevista – a qual, por outro lado, ficou agendada para ocorrer por telefone.

Embora não tenha sido realizada a tal entrevista, aquela visita foi fundamental, pois reforçou uma impressão que tínhamos sobre o Problema¹¹⁵ da nossa pesquisa, ou seja, o distanciamento entre a Geografia (ensinada e

¹¹⁴ Por exemplo, quando destaca o pragmatismo da U.J.S. na comparação com grupos – digamos – *extremistas*: “Tem movimento que realiza ocupação [*pausa*] não importa se está ligado a algum partido ou não. Mas, tem movimento que realiza a ocupação e depois as autoridades fazem uma mesa de negociação e eles se negam a subir para negociar. Então porque você fez ocupação?” (COSTAL, 2018, 11m:57s-12m:16s)

¹¹⁵ No mesmo sentido em que Febvre e Bloch destacam o elemento essencial do trabalho dos historiadores (BURKE, 1997, p. 26).

pesquisada) e aquilo que chamamos aqui de “geograficidade” dos fatos sob análise. De qualquer modo, retorno a esse ponto mais adiante.

Posteriormente (ao longo das entrevistas), descobrimos a existência de um trabalho cujos objetivos assemelham-se com os nossos – conquanto nossas leituras seguem permeando o trabalho, desde o projeto até, certamente, o momento em que deveremos incorporar as críticas da banca (de defesa) para concluir o texto final da tese. Trata-se de um livro publicado por Cynthia Rossini, composto pela reunião de vários textos cujo conteúdo reúne memórias do movimento (de ocupação) dos estudantes na E. E. Caetano de Campos, bairro da Aclimação, em São Paulo.

Obviamente buscamos contatar a autora – para a aquisição do seu livro – e a mesma demonstrou muita gentileza ao doar um segundo exemplar para o acervo da biblioteca da Escola Otoniel Mota. Gentileza também foi prontificar-se a ser entrevistada. Ainda que essa entrevista não foi feita da melhor forma, ou seja, presencialmente; dados os limites impostos a ambos: entrevistada e entrevistador. De qualquer forma, a Profa. Cynthia iniciou a sua fala – e a entrevista, tipificável como “aberta”, ocorreu numa rede social eletrônica – destacando a dificuldade, que também enfrento, de produzir as fontes, uma vez que apenas três alunos colaboraram com ela¹¹⁶.

Por outro lado, a autora do livro “21 dias” me permitiu conhecer seu colega, o professor Thiago, da disciplina de Geografia, o qual acompanhou de perto a ocupação na E. E. Caetano de Campos. Esse mesmo professor foi categórico ao afirmar que não houve contribuição do Ensino de Geografia para as ocupações

¹¹⁶ Em seu livro, o “21 dias”, composto com relatos de diversos autores, dois desses alunos entrevistados contribuem, também com textos; admiráveis inclusive. Mas, trataremos deles noutro momento.

empreendidas pelos estudantes. Nesse sentido, respondendo a uma alegação da Cynthia Rossini, ele comprovaria essa minha suspeita: “[o Elias] já falou que os saberes [necessários para uma ocupação] não têm nada a ver com a geografia ensinada... [sic] Não sei o que poderia falar pra ele... Ele já tem a resposta: não existiu saber ensinado ali”. Esse colega ainda sugeriu que eu lesse um texto de uma pesquisadora (geógrafa), no qual a relação entre essa ciência e as ações empreendidas pelos alunos, estaria evidenciada. Então, mesmo seguindo a sugestão do professor, verifiquei que no citado texto não existe nenhum elemento que nos autorize pressupor aquela relação. Aliás, conforme a autora do mesmo:

Nesse sentido, considera-se que o movimento de ocupação das escolas é uma prática espacial, por resultar da ação e relação sociais dos jovens estudantes (sujeitos sociais) com o objeto material (escola) – na qual possuem um vínculo de pertencimento – cujo foco é participar das decisões sobre as reformas educacionais, ou seja, sobre os rumos do país, bem como pela redemocratização brasileira. (SILVA, 2017, p. 36)

Uma definição muito esmerada. Algo que, porém, não foi tão útil para a própria autora, a qual limitou-se em afirmar a geograficidade do fato sem demonstrar a “intencionalidade” geográfica do feito¹¹⁷. Pois o que se encontra no artigo – que, a propósito, seria uma prévia do trabalho principal¹¹⁸ – é aquela ruptura entre a epistemologia e a ética: o problema que já analisamos aqui, nesta tese, com o devido cuidado. Fico aqui imaginando se apenas passou despercebida pela autora,

¹¹⁷ Jogando aqui com a *Différance* entre fato/feito. O termo cunhado por Derrida, partindo do duplo sentido do termo “diferença” em francês: *différencier* (diferenciar) e *différer* (adiar) serve, em última análise, para lembrarmos que a escrita não só é diferente da fala, com relação ao desempenho dos sujeitos falantes, mas ela também é uma coerção contra a fala, ela tem a autoridade do registro; o que a fala (pelo menos até o momento em que conquista também uma autoridade/legitimidade própria) ainda não tem.

¹¹⁸ “É válido evidenciar que esse artigo se constitui em um esboço da dissertação de Mestrado, intitulada: Uma leitura geográfica do movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia, desenvolvida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – UnB”. (SILVA, 2017, p. 32)

a incoerência na trajetória desferida quando da sua argumentação, na qual, primeiramente, ela fez uma caracterização do movimento social e depois fez uma reflexão acerca da importância da geografia escolar, mas, ao final, não realizou a síntese. Ou seja, em nenhum momento do artigo ela explicou “como” a **Geografia Escolar** contribuiu para as *Ocupações*. A autora não apresentou raciocínios dedutivos nem depoimentos dos atores, nos quais ficasse evidente o papel do termo em negrito para a realização do termo em itálico.

Enfim. Apesar de árdua a tarefa de produzir as fontes – queremos acreditar – foi satisfatória. Ádua porque inúmeras foram as tentativas de encircular possíveis entrevistados – e poupamos o leitor da descrição minuciosa e enfadonha dessas tentativas, uma vez que o presente texto não é um relatório de pesquisa. Frequentemente e por inúmeros motivos (alguns dos quais inclusive imaginamos) esses sujeitos não se propunham a colaborar. Porém, satisfatória posto que conseguimos, de fato, responder à hipótese sobre a participação da escola (na construção dos saberes que auxiliaram nas ocupações). Senão vejamos.

Nenhum dos entrevistados – apesar de poucos – demonstrou qualquer conhecimento sobre um pretendo papel da Geografia para aquelas ocupações. Na verdade, os mesmos sequer compreenderam a minha colocação, no que era comum pedirem para explicá-la seguidas vezes. Foi assim quando falei com o tesoureiro da UBES, que demonstrou surpresa com o Problema que eu estava colocando. Verdade seja dita, metodologicamente é uma incorreção minha explicar aos interlocutores da pesquisa quais os meus objetivos, posto que uma postura como essa inevitavelmente “induz” o entrevistado a falar algo que nãoalaria antes de saber o que pretendemos ouvir:

Um cuidado muito especial deve ser tomado para não se colocar na voz de quem é entrevistado as palavras que se deseja ouvir. Eticamente, também se deve cuidar para não usar o narrador como referência do que já se sabia ou supunha. Além do mais, se reconhece freqüentemente no caso das entrevistas conduzidas o abuso de autoridade de quem dirige, sendo alguém capaz de colocar na boca do entrevistado apenas o que ele quer ouvir, sem dar oportunidade de explicações ou complementos do narrador. Nessas condições, o que se percebe é o uso tradicional das entrevistas e se pode duvidar de que então estejam sendo efetuadas as orientações da história oral. A condução fechada demais acaba por anular alguns dos elementos que têm diferenciado a história oral das formas antigas de entrevistas. (BOM-MEIHY, 2002, p. 117)

Mas, o que poderia se tornar um equívoco, tornou-se uma solução inesperada, pois, ao invés de “respostas sugestionadas”, que os sujeitos poderiam elaborar diante da explicitação do meu ponto de chegada – quer como contraponto ou como complemento – eles simplesmente não sabiam o que dizer. Ora, da mesma forma que Lévi-Strauss destacava o quão absurdo era o debate sobre a proibição em certas sociedades, onde o mesmo (praticamente) nunca existiu, assim busquei encontrar algo que simplesmente não existia, algo que não fazia sentido para os interlocutores e sobre o qual eles não podiam falar nem bem, nem mal:

A famosa questão da proibição do incesto, declara Lévy-Bruhl, esta *vexata quaestio* de que os etnólogos e os sociólogos tanto procuram a solução, não admite nenhuma. Não há oportunidade em colocá-la. Nas sociedades das quais acabamos de falar é inútil perguntar por que razão o incesto é proibido. Esta proibição não existe...; ninguém pensa em proibi-lo. É alguma coisa que não acontece. (LÉVY-BRUHL apud LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 49)

Tal fato que, *per se*, já nos autoriza a defender o desconhecimento da “atuação” da Geografia na Primavera Secundarista – é óbvio, por outro lado, que a existência de um único entrevistado que houvesse testemunhado a tal atuação, colocaria a minha (presente) argumentação abaixo. De qualquer forma,

compartilharíamos a mesma interpretação daquele professor de história, citado, anteriormente. Só lembrando qual era essa interpretação (dos acontecimentos) proposta pelo professor André Avancini:

A coragem que eles [secundaristas] tiveram para entrar de madrugada numa escola, para se organizar, se mobilizar... Isso envolve uma série de conhecimentos que a escola não valoriza! Isso envolve uma série de articulações interdisciplinares e multidisciplinares que a escola não consegue enxergar porque não está sendo ensinado dentro da sala de aula. (DIÁRIO, 2015, 01m:08s-31s)

Assim, *não estão sendo ensinados na sala de aula* – e só para ficar com o referencial teórico dos currículos oficiais – determinados **conceitos**, determinados **procedimentos** e determinadas **atitudes**. Como já repetimos à exaustão, que o papel dessa instituição: a escola, seria reproduzir o *status quo*, é evidente que nem todos os conceitos, procedimentos e atitudes podem ser ensinados – grata surpresa a nossa que, apesar de tudo, eles puderam ser aprendidos pelos estudantes.

Além disso, sabemos que o método da História Oral¹¹⁹, diferentemente do que acontece com a entrevista realizada (digamos) pelo jornalista, não busca uma certa precisão que viesse a constituir um conhecimento objetivo sobre os fatos, tal como no excerto: “a Assembleia Nacional, que se reuniu no dia 4 de maio de 1848 em decorrência das eleições nacionais, representou a nação” (MARX, 2011, p. 34). Por outro lado, na História Oral, a exatidão das datas, dos feitos entre outras circunstâncias essenciais na Física/Mecânica – porém nem tanto, numa esfera do pensamento como a nossa onde se considera a “significação cultural” das coisas (WEBER, 2006) – cede lugar ao impacto dessas circunstâncias no imaginário e no ideário dos sujeitos. Nesse sentido é que se pode afirmar:

¹¹⁹ Do qual lançamos mão no presente trabalho; muito embora de forma não exclusiva.

Quando acontece de um colaborador indicar datas, lugares ou números diferentes do conhecido e provável, isso pode significar várias coisas: que a pessoa simplesmente não se lembra com exatidão; que a informação não tem importância para a narrativa; que há um equívoco ou que se opera uma “mentira”. Qualquer dessas opções pode ser importante, dependendo da abordagem analítica do caso. É fundamental lembrar que em história oral não existe mentira no sentido moral do termo. Toda mentira em história oral decorre de intenções, e é isso que merece ser compreendido. (BOM-MEIHY, 2002, p. 48)

Os entrevistados, basicamente não tinham *noção* (ideia, conceito etc.) alguma do citado “papel da geografia”, de forma que não se pode falar em imprecisão (erro), ou distorção (dolo) acerca do mesmo papel. Evidentemente, se algum entrevistado estivesse, em seu relato, distorcendo a descrição dos acontecimentos (as Ocupações, por exemplo), poderia sim omitir a pretensa participação da Geografia, nos moldes como ora a compreendemos. Este, porém, não me pareceu ter sido o caso. Aqueles que se surpreenderam diante do *problema* que eu lhes apresentava, queriam, de fato, mais falar sobre (o problema) do que calar.

Portanto, agora podemos concluir este subtítulo e oferecer, como consequência do que nele foi exposto, uma resposta a *prior quaestio* e *conditio sine qua non*, representada pelo termo “geografismo”, que lhe deu título. Na verdade, penso que a pergunta se desdobra em duas: (1) a leitura dos acontecimentos com uma lente geográfica e (2) a consciência dos estudantes de que existe uma tal lente.

Percebam que não estamos considerando que a escola poderia ter ensinado essa forma de enxergar as coisas. Esse é o primeiro ponto. Além do mais – e falaremos disso a seguir – os fatos concernentes à Primavera Secundarista são indiscutivelmente **geográficos**, porém, não exclusivamente geográficos.

Sobre a resposta (da questão dupla): diríamos que as fontes nos permitem concluir que os estudantes, aparentemente, não sabiam que se estava fazendo geografia – enquanto eles lutavam – e penso que isso ficou explícito, conforme as últimas páginas (aqui escritas) buscaram colocar. Outrossim, e indiretamente, a frequência com que os professores demonstravam surpresa frente ao chamado *Problema* (aqui proposto) corrobora com essa proposição, muito embora, essa frequente surpresa caminhe na direção da primeira parte da questão (aquela sobre a lente geográfica).

Vamos agora tratar da chamada “geograficidade” dos eventos – relatados ao longo do nosso texto –, retomando a definição, aqui ensaiada, de: “fatos geográficos”. Ou seja, analisemos esses eventos à luz da Geografia; mesmo considerando que, para os sujeitos mais diretamente envolvidos, essa tal luz não tenha brilhado.

3.3. GEOGRAFICIDADE

Destacamos, noutro momento, a presença de uma certa geofraficidade no ecúmeno – o espaço “cultivado” – quando assumimos essa proposição *a radice*; e não apenas para o argumento sobre os limites do ensino oficial. As nuances dessa proposição podem esperar uma tese ulterior, se já não estiverem presentes em algum trabalho o qual não nos compete investigar agora. Ainda assim, ilustramo-la com uma referência àquela obra (monumental) de Maquiavel, repetindo depois esse recurso ao exemplo de caso com a incursão dos estudantes de Goiás contra a SEDUCE – para ser mais preciso, indicamos a possibilidade da noção de poder foucaultiana¹²⁰ numa leitura do texto “maquiavélico” e, por extensão a possibilidade da noção de território, no bojo da mesma leitura.

Nesse sentido, deveria ser evidente que qualquer uma das práticas de resistência utilizadas ao longo de toda a chamada Primavera Estudantil são também geográficas; assim como o oposto (“sociológico”) da resistência, ou seja, a **acomodação**, participa da geografia porque estabelece uma relação com o espaço, com sua população etc. Mas, se não foi evidente para aqueles sujeitos – algo corroborado pelas fontes; ao menos até onde conseguimos seguir – a responsabilidade deveria recair, logicamente, sobre o ensino da nossa disciplina: sobre como são veiculados os conteúdos e os procedimentos (as atitudes?)

¹²⁰Outrossim, destaco que Michel Foucault contribui para o meu (como autor) referencial teórico não apenas em função de um ou outro conceito isoladamente – Poder, por exemplo – mas, como o principal filósofo das espacialidades: “A visão que Foucault tinha das coisas (...) era espacial, o que torna um pouco mais fácil entender sua predileção pela análise de espaços, territórios, esferas e sítios descontínuos, mas reais – bibliotecas, escolas, hospitais, prisões – em vez de uma tendência a falar principalmente de continuidades, temporalidades e ausências, como seria de esperar de um historiador.” (SAID apud HAESBAERT, 2008, p. 100)

referentes ao espaço, ao lugar, à escala e a tudo aquilo que participa da nossa formação acadêmica enquanto geógrafos.

Em todo caso, afirmar que algo é ou não geográfico, certamente requer uma explicação um pouco mais robusta. Então, tentemos identificar, naquilo que os estudantes fizeram ao longo das ocupações, essa afirmada geograficidade. A começar por diversas ações que antecederam as ocupações propriamente ditas.

Um mês antes da primeira escola (em Diadema) ser ocupada, os estudantes secundaristas – no que demonstra que outras táticas foram “testadas” antes de se concluir pela necessidade das ocupações – buscavam demonstrar, aos representantes do Governo do Estado, sua opinião acerca do que estaria por vir:

Cerca de 5 mil estudantes de diversas escolas públicas de São Paulo reuniram-se no vão do Masp no dia 9/10/2015, por volta das 8h da manhã para uma manifestação contra a proposta de reorganização escolar do Governo do Estado. O ato, que tinha começado pacífico, foi organizado pela União Municipal de Estudantes Secundaristas de São Paulo (Umes) e tinha como objetivo, manifestar a indignação e o repúdio ao projeto. (ROSSINI, 2018, p. 175)

Outras ações foram levadas a termo nos dias que antecederam esse acontecimento de Diadema, “desde uma demonstração como um abraço coletivo até táticas mais radicais, como o ato de colocar fogo em entulho e bloquear a rua” (REIS; KAUFFMAN, 2017, p. 198). Porém, não parecia existir qualquer intenção, do Governo, em ouvir a voz do “público alvo” do ensino. Mesmo que fosse uma empresa privada, nesse ponto, esse público seria certamente levado a sério. Ao invés disso, o secretário de educação oferece uma *audiência pública* (SECRETARIA, 2015, on-line), cuja única finalidade é esclarecer a população –

ignorante – sobre a necessidade do fechamento das “escolas ociosas”. Tal como os jesuítas procuravam esclarecer os gentios acerca da necessidade da fé em Cristo.

O fato é que, até que as Ocupações fossem efetivadas, os estudantes não conseguiam ser ouvidos¹²¹. Aliás – como demonstramos aqui, no primeiro capítulo – havia muitos atores falando contra eles. Numa matéria não assinada (O VANDALISMO, 2015, p. 03), onde lemos no cabeçalho: “*Presidente do Conselho de Administração Walter Fontana Filho*”¹²², um famoso jornal assevera que, movidos por “interesses corporativos”, os estudantes atentaram contra o governador de São Paulo e contra umas das leis mais elementares da Física¹²³; nesse caso, conforme o jornal um corpo *pode ocupar dois lugares ao mesmo tempo*. Senão vejamos: “confundindo vandalismo com protestos, estudantes [...] impediram o governador [...] de participar de um evento numa faculdade de São José dos Campos e depredaram o portão de entrada do Palácio dos Bandeirantes, em São Paulo” (Ibidem). Exatamente o que está escrito: eles importunaram o pobre Geraldo Alckmin e o pobre portão do edifício-sede do Governo do Estado. São 90 quilômetros separando os dois municípios

Pondo de lado a redação infeliz desses pobres jornalistas, poderíamos dizer que a tática foi útil para impedir que o governador realizasse uma palestra na FAAP

¹²¹ “Se de um lado as manifestações de rua evidenciam, acima de qualquer suspeita, que a mobilização dos estudantes contra a ‘reorganização’ não começou na primeira ocupação, por outro lado mostra a ineficácia da tática adotada, no sentido de que o governo estadual não moveu um milímetro sequer na sua intenção de reestruturar a rede estadual de ensino. Apesar da sua intensidade, [...] as manifestações de rua não renderam frutos: as Diretorias de Ensino, a Secretaria Estadual de Educação e o governo Alckmin não sinalizaram em momento algum qualquer disposição de diálogo ou abertura para rever seu plano ou ao menos incluir os alunos em um processo de consulta – a ‘reorganização’ era apresentada como irreversível” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 53).

¹²² Alguém que esteve ocupado demais com a gestão de grandes empresas e que, portanto, não parece ser o mais indicado para falar sobre soluções para o ensino público.

¹²³ “Duas porções de matéria não podem, ao mesmo tempo, ocupar o mesmo lugar no espaço.” (DUARTE, 1973, p. 18)

(em São José dos Campos), uma vez que, ciente do fato de que os (cerca de 100) ativistas ocupavam o auditório no qual falaria sobre administração pública, o próprio Geral Alckmin desistiu desse intento (MELHADO, 2015, on-line). A propósito, os estudantes, ao invés de praticarem o tal “vandalismo” – da definição da reportagem anterior –, foram bastante amistosos: “A Polícia Militar negociou com os manifestantes um prazo de 20 minutos para que eles fizessem o protesto no local. Depois, eles deixaram o auditório” (Ibidem).

De qualquer forma, essa tática: a **Manifestação**, não foi suficiente para reverter o citado fechamento das escolas. Olhando agora, mais detidamente, conseguimos dizer que trata-se de uma forma de ativismo muito comum¹²⁴ e que, geralmente, é praticada (a manifestação) por movimentos sociais; tal como o debatido na presente tese:

Constrói-se como uma forma de evento político reativo a situações ou fatos políticos indesejáveis ou para criar visibilidade a demandas coletivas nos campos socioeconômico, cultural ou político. Pode ser fruto de uma iniciativa dos movimentos sociais organizados ou da reação de cidadãos em geral ou, ainda, numa combinação de ambos (SCHERER-WARREN, 2014, p. 16).

Uma Manifestação, nesse sentido, é uma ação levada a cabo por uma coletividade e que ocorre – sublinhemos ainda – no **Espaço**. Aliás, os pesquisadores da chamada *Sociologie de la Protestation* – dominada por autores franceses (MAGALHÃES, 2003, p. 9) – utilizam, normalmente, a locução “espaço público”, muito

¹²⁴ Tipicamente urbanas, ou melhor, de um tipo específico de espaço: *a cidade no capitalismo*, as Manifestações têm sido levadas a cabo desde o séc. XVI, no mínimo – conforme possamos estender a definição aos motins: “Hubo [...] motines de subsistencias en los siglos XVI, XVII y XIX” (THOMPSON, 1984, p. 42).

embora o façam num sentido diverso daquele que temos por hábito utilizar quando nos referimos à Geografia.

Deve passar frequentemente despercebido, para os atores, essa *natureza espacial* – e, no caso dos estudantes que temos analisado, isso nos parece evidente. Mas, o fato é que esses eventos têm uma óbvia composição geográfica e, conquanto as revoluções sejam processos e não eventos (HARVEY, 2014), os processos não são oníricos ou literários: eles demandam, ocupam, compõem-se (etc.) de espacialidades.

Ora, existem mesmo teóricos que asseveram que o *locus* em que se dá uma manifestação – no tempo presente e considerando as devidas conjunturas – é o “espaçamento”¹²⁵ da narrativa e não o espaço geográfico: “La manifestación, en su forma actual, es una acción que sólo puede producir los efectos para los cuales ha sido organizada si es capaz de suscitar amplias recensiones en la prensa escrita, hablada o televisada” (CHAMPAGNE, 2015, p. 56). De fato, não poucos autores destacam o caráter semiótico das manifestações, sobretudo num período (o Tempo Presente) onde o rigor panótico vem sendo substituído pela fluidez sinótica¹²⁶. Por isso esta espirituosa referência a Michel de Certeau: “A ocupação das ruas por manifestantes cria um espaço de enunciação de ‘atos de fala pedestres’” (BARREIRA, 2014, p. 154).

Não queremos subestimar o valor discursivo das manifestações, porém, é inegável que o adjetivo: *concreto*, mais do que uma visão superficial de algo

¹²⁵ No sentido em que Derrida relaciona tempo e espaço (MATTHES, 2013, p. 250) e, portanto, todas as sucessões de eventos; inclusive as descrições desses eventos.

¹²⁶ “Não importa mais se os alvos do Sinóptico, que agora deixaram de ser os *vigiados* e passaram a ser os *vigilantes*, se movam ou fiquem parados. Onde quer que estejam e onde quer que vão, eles podem ligar-se – e se ligam – na rede extraterritorial que faz muitos vigiarem poucos. O Panóptico *forçava* as pessoas à posição em que podiam ser vigiadas. O Sinóptico não precisa de coerção – ele *seduz* as pessoas à vigilância.” (BAUMAN, 1999, p. 60)

profundo, precisa ser posto em relevo. Nesse ponto é que o geógrafo, ainda que padeça das limitações do problemático “descritivismo”¹²⁷, pode contribuir substancialmente. Só para ficar no exemplo da mal redigida matéria (O VANDALISMO, 2015) daquele jornal, os estudantes concretamente estiveram no auditório da faculdade (FAAP) onde, por 20 minutos, efetivaram seus enunciados – portanto temos também a dimensão semiótica. Mas, lembremos que o mais importante é a ergonomia desse acontecimento; a discursividade não se sobrepõe a ela. Ao invés disso torna mais compreensível.

Outra tática, levada a cabo pelos estudantes, foi a utilização das chamadas **barricadas**. No seu primeiro registro histórico, utilizava-se carruagens como material para compor o bloqueio:

Les barricades sont présentes en Bohême au XIV^e siècle, lors des guerres hussites; ce sont alors des chariots qui constituent l’obstacle. Au XVI^e siècle, avent même la célèbre journée de 1588, la barricade entre dans la stratégie du siège, comme en témoignent Blaise de Montluc et Ambroise Paré. Anne-Marie Cocula éclaire pour nous d’un jour nouveau cette préhistoire.¹²⁸(CORBIN; MAYEUR, 1997, p. 09)

Já no século XIX, conforme a prescrição de Louis Auguste Blanqui, além das carruagens, poderiam ser usadas as “*paving stones*” (BLANQUI, 2020). Sem a disponibilidade desse material, os estudantes paulistas utilizaram as cadeiras trazidas das próprias escolas onde estudavam. Mas, o objetivo é o mesmo das barricadas historicamente consagradas – “*vast système défensif*” (CORBIN;

¹²⁷ Há um certo ramo da Geografia, que se pode denominar “Tradicional” (VESENTINI, 2008, p. 7), cuja hegemonia foi superada e que se caracteriza por trabalhos mormente descritivos. Utilizamos aqui o presente do indicativo porque (infelizmente) não temos convicção de que essa maneira de fazer Geografia foi completamente abandonada.

¹²⁸ As barricadas estão presentes na Boêmia no século XIV, durante as guerras hussitas; na ocasião são os carros que constituem o obstáculo. No século XVI, ainda antes do famoso 1588, a barricada passou a fazer parte da estratégia de cerco, como testemunharam Blaise de Montluc e Ambroise Paré. Anne-Marie Cocula nos lança uma nova luz sobre essa pré-história (tradução nossa).

MAYEUR, 1997, p. 16)– ou seja, defender seus artífices dos ataques adversários¹²⁹.

Tal como ocorreu em 2 de dezembro de 2015, no bairro Bela Vista (São Paulo): “A polícia foi acionada e usou spray de pimenta contra os estudantes [...]. ‘Nossa única defesa foi fazer uma barricada com cadeiras e mesas’, disse Elaine Nunes, de 15 anos, aluna do 9.º ano” (PALHARES; SALDAÑA, 2015, p. 23).

Nos bloqueios empreendidos em zonas de fluxo, as barricadas mantiveram-se em disputa, servindo menos como instrumento de defesa do que como campo de batalha:

“Eu estava segurando a cadeira quando o policial veio com brutalidade pra cima de mim e tentou puxá-la. Um colega veio para perto de mim quando outro PM chegou e deu um soco na cara dele; Eu falei: Vocês estão batendo em criança que está lutando por educação. O policial respondeu gritando: CALA A BOCA E SOLTA ESSA PORRA!” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 248)

Há que se destacar também que a (mera) Desobediência Civil¹³⁰ dos alunos dificultava a manutenção das posições póstero-barricada. Nos principais eventos onde uma determinada coletividade lançou mão das barricadas, não se testemunhou a chamada **resistência não violenta**, mas, antes o uso de utensílios como: “rifle”, “grenade”, “bayonet”, “boiling water” etc. (BLANQUI, 2020, on-line). Por outro lado, do ponto e vista estritamente jurídico, poderia se dizer que além do uso ilegítimo da força, violações dos direitos de outrem estão incluídas no amplo espectro da noção

¹²⁹ Assim em ocasiões nas quais os insurrectos tomavam a iniciativa das ações, atacando o adversário, não se levantou barricadas: “Elles ont un rôle défensif, ce qui explique qu'il n'y en a pas lors de la Révolution française de 1789”. [Elas – barricadas – têm um papel defensivo, o que explica porque não houve nenhuma durante a Revolução Francesa em 1789] (LAROCHE-SIGNORILE, 2020, on-line)

¹³⁰ “[...] o comportamento que os membros da sociedade civil assumem frente ao Estado, questionando normas ou decisões originárias de seus aparelhos, através de ação ou omissão desobedientes às normas jurídicas, mas dentro dos princípios da cidadania, com o intuito de mobilizar a opinião pública para a reforma ou revogação daquelas.” (NERY COSTA, 1990 apud VIEIRA, 2020, p. 92)

de violência e, assim, a pretensa Desobediência Civil presente na *modalidade-barricada*, não foge à – digamos – “regra da violência”¹³¹.

De qualquer forma, conquanto essa seja uma tática nitidamente territorial – inclusive no sentido geográfico do termo –, não se deve subestimar o contexto histórico nem o costumeiro uso da história como *magistra vitae*.¹³² A cidade de Paris existe para nos alertar que o papel do Estado, como protagonista, lhe garante certas vantagens que as insurreições – sempre pontuais – só conseguem neutralizar nos momentos de omissão (ou incompetência?) do mesmo:

The ability of the insurgents to act on this matter, and manipulate the warfield in favor of their strategies has a lot to do with their victories in 1830 and 1848. On the other hand, the Paris Commune's ultimate defeat against the Versailles was very likely influenced by the State's modification of the urban warfield during the last two decades by Napoleon III and his baron engineer Haussmann.¹³³ (PHILOSOFY, 2020, on-line)

¹³¹ Portanto: “Os boicotes, as marchas, as sentadas (sit-ins), as interrupções do trânsito viário e as greves (ilegais), que têm exatamente este propósito de pressionar a favor de mudanças de pensamento e de rumo a favor de determinada solução posta pelo desobediente como mais adequada à convivência social, não poderiam mais ser consideradas desobediência civil, embora integrem o arsenal de ações de praticamente todos os movimentos de reivindicação”. (RENNER, 2018, p. 332-333)

¹³² A expressão “história como professora da vida”, cunhada pelo latino Cícero é uma constante no debate historiográfico. Sua importância está ligada à necessidade de dar à essa ciência uma finalidade um pouco mais prática: “Cícero, referindo-se a modelos helenísticos, cunhou o emprego da expressão *historia magistra vitae est*. A expressão pertence ao contexto da oratória; a diferença é que, nesse caso, o orador é capaz de emprestar um sentido de imortalidade à história como instrução para a vida, de modo a tornar perene o seu valioso conteúdo de experiência. Além disso, o uso da expressão está associado a outras metáforas, que reescrevem as tarefas da história [...]. A tarefa principal que Cícero atribui aqui à historiografia é especialmente dirigida à prática, sobre a qual o orador exerce sua influência. Ele se serve da história como coleção de exemplos.” (KOSELLECK, 2006, p. 43)

¹³³ A habilidade dos insurgentes para agir nesta situação e manipular o campo de guerra em favor de suas estratégias tem muito a ver com suas vitórias em 1830 e 1848. Por outro lado, a derrota final da Comuna de Paris contra os Versalhes foi provavelmente influenciada pela modificação estatal, do campo de guerra urbano, durante as últimas duas décadas, por Napoleão III e seu engenheiro: Barão Haussmann. (tradução nossa)

Basta que esse Estado reassuma seu protagonismo e essas “ondas”¹³⁴, em que consistem as insurreições, são aplainadas da mesma forma que as usinas hidrelétricas aplainam os agitados rios. Em Paris, as barricadas despontavam como “elemento surpresa” – ainda que utilizadas na Europa desde o séc. XIV – em 1830, mas as reformas de Haussmann: a chamada “*Modernisation de Paris*”, inviabilizaram a eficácia (futura) dessa tática; a qual ainda estaria presente no século seguinte (séc. XX).

No tocante aos secundaristas, o contexto e talvez a própria finalidade das barricadas (**Figura 8**), resultaram em indiscutível derrota. Ora, a eficiência dessa tática decorre da capacidade de impedir os movimentos do adversário rumo ao território aliado. Numa Paris de cavalarias, pedras empilhadas até a altura de 3 metros (BLANQUI, 2020, on-line), devem ser consideradas um ótimo bloqueio. Mas, numa São Paulo de vias amplas, asfalto e veículos de metal (viaturas) com o peso de quatro ou cinco cavalos¹³⁵, uma barreira de cadeiras escolares só poderia se manter em pé com o cimento da opinião pública; e as câmeras de televisão: ambos fortemente manipuláveis por empresas de comunicação como aquelas que – já destacamos anteriormente – atacaram os estudantes com maior tenacidade do que a própria polícia militar.

¹³⁴ Trata-se de uma referência ao ilustre Braudel: “A preocupação de Braudel é situar indivíduos e eventos num contexto, em seu meio, mas ele os torna inteligíveis ao preço de revelar sua fundamental desimportância. A história dos eventos, ele sugere, embora ‘rica em interesse humano’, é também a mais superficial. [...] Em uma imagem poética, Braudel descreve os acontecimentos como ‘perturbações superficiais, espumas de ondas que a maré da história carrega em suas fortes espáduas’.” (BURKE, 1997, p. 33)

¹³⁵ Um cavalo pesa cerca de 500 kg, enquanto que uma das últimas aquisições para a frota da P.M. paulista, o Chevrolet Trailblazer Premier 2.8, pesa 2161 kg (Disponível em: <https://motorshow.com.br/veja-o-trailblazer-blindado-o-novo-carro-da-policia-em-sp/>).

Figura 8: Barricada realizada pelos estudantes em São Paulo (09/12/2015).



Fonte: <https://www.metropoles.com/brasil/adiado-julgamento-de-fotografo-que-perdeu-olho-em-manifestacao-em-sp?amp>.

Então, com diversas táticas “de rua” experimentadas – e mesmo considerando aquilo que Poerner destacou, acerca dos universitários, como fruto da “evolução da consciência estudantil” (2004, p. 242) – a comprovada ineficácia dos meios levou os estudantes a adotarem, finalmente, as Ocupações:

E as ocupações de escolassão uma tática, ou seja, “uma das ferramentas dentro [da] estratégia”. A cartilha [*Como ocupar um colégio?*] já avisa todos os estudantes que a estiverem lendo que não será fácil: “Não é nenhuma festa ter que dormir todos os dias no colégio, suportando as mentiras do governo e dos meios de comunicação que nos apresentam como vagabundos que não querem estudar”. Por isso o manual também deixa claro que: “Uma ocupação é sempre o último recurso, depois que todos os canais de diálogo e as outras formas de luta tiverem se esgotado.” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 56)

Como já dissemos, parágrafos acima, antes da ocupação da primeira escola, no município de Diadema-SP, outras táticas, como as passeatas e as barricadas, foram levadas a cabo. Além do que, o caráter geográfico das mesmas – no mínimo para os exemplos que viemos arrolando até o momento – nos parece ficar patente.

Seguindo então, portões a dentro, das escolas ocupadas, encontramos novamente a **Geograficidade** em muito do que aconteceu a esses secundaristas, quando eles se colocaram contra a “Reorganização”. Para deixar essa nossa excursão mais adequada, vamos elencar alguns conceitos consagrados da Geografia Acadêmica – os quais, portanto, deveriam compor o conhecimento dos professores que *não* forneceram um arcabouço teórico para a tática das ocupações, conforme destacamos antes – buscando assim, interpretar os acontecimentos a partir desses mesmos conceitos; tal como fizemos no início deste capítulo, com a leitura dum excerto de Maquiavel sob o conceito de Poder.

Na verdade, seria interessante retomar esse último conceito, posto que um outro: aquele de **Território**, que é essencial em nossa área de estudo, pressupõe esse mesmo conceito – pelo menos, conforme o pensamento de Claude Raffestin, cujas proposições iremos assumir aqui como verdadeiras. Na Geografia Política de Raffestin (1993), Território e Poder são dois termos que implicam-se mutuamente, posto que o processo de projeção– para evitar dizer “projetamento”¹³⁶ – de um Poder sobre um Espaço implica em uma territorialização. Por outro lado, sem descurar dos marcos concretos¹³⁷, aquilo que garante o funcionamento desse *projeto* é uma relação dos sujeitos (e assujeitados) entre si:

¹³⁶ Para não confundir com o conceito de *Economia do Projetamento*.

¹³⁷ Ou seja, as materializações que re-forçam os contornos do território. Com relação a esse ponto, mais uma vez precisamos retomar o conceito de Poder, em Foucault (1979), para compreendermos a correlação entre essas materializações e o conceito de Violência (ver citação na próxima página).

A rigor, a *polis* não é a cidade-estado em sua localização física; é a organização da comunidade que resulta do agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situa-se entre as pessoas que vivem juntas com tal propósito, não importa onde estejam. (ARENDT, 2007, p. 211)

Além – é claro – da relação desses sujeitos com os marcos concretos.

Quando olhamos atentamente para as Ocupações, percebemos toda sorte de disputa que essas relações de poder pressupõe. Percebemos também a violência e todas as suas nuances. Percebemos enfim que o Território não é uma porção de terra – como o falso cognato levaria a considerar – e que, como a citação de Arendt permite interpretar, sua essência jaz “*entre* as pessoas que vivem juntas”; portanto, nem acima delas, nem apesar delas. Mas, o Território é também um processo e não uma *coisa*. Assim, esta descrição de certos detalhes de uma Ocupação, é muito esclarecedora:

Em algumas oportunidades, os estudantes ocupantes optaram por chegar de madrugada na escola e trocar os cadeados, passando correntes no portão. Assim, o restante dos estudantes, professores, funcionários e diretoria eram pegos de surpresa, chegando de manhã para um dia normal e se deparando com os portões fechados e a escola ocupada [...]. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 118)

O termo mais adequado para definir o que aconteceu no excerto, é territorialização; justamente por acentuar a natureza contínua – porém, não contígua – do Território. Dizemos aqui “não contígua”, porque a disputa pelo controle do espaço, que se desenrola nesse processo de territorialização, subsume uma disputa pelo controle dos acessos e dos limites: “[...] ilustrados pelos muros romanos e pela Muralha da China [...] a linha materializada é uma ‘perversão’ política que dissimula um estado latente de guerra, ou seja, uma incapacidade de aliar as relações de

poder das quais a violência seja excluída” (RAFFESTIN, 1993, p. 167). Portanto, pensar em Território, pressupõe pensar, inicialmente, em suas fronteiras – e considerar também a complexa tarefa de manutenção das mesmas¹³⁸.

Senão vejamos. Havia, entre os sujeitos, uma expectativa sobre a **hegemonia**¹³⁹ daquele espaço, posto que a coexistência entre a ocupação e a administração escolar seria, no mínimo, complicada. Lembremos do exemplo da escola Salvador Allende, na qual a mera referência às ocupações – antes aliás, de que tal ocorresse na mesma escola – desencadeou uma reação exageradamente ostensiva por parte da diretoria.¹⁴⁰ Naturalmente, do lado de lá, a administração não permaneceria neutra, mas colocaria em prática a “terceira lei de Newton”¹⁴¹:

Uma situação que se tornou clássica foi a discussão por causa da necessidade de “pegar documentos” na secretaria da escola. Uma vez que a diretoria se deparava com a escola ocupada, alegava que era necessário abrir os portões para que eles pudessem entrar e “pegar documentos”, equipamentos e toda uma variedade de coisas. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 118)

Sem especular, aqui, acerca das intenções dessa servidora pública – se realmente precisava dos documentos(?); se ela teria algo a esconder(?); ou, simplesmente, estaria com medo de que os alunos os destruíssem(?) etc. Enfim, na impossibilidade de sabermos algo sobre tais documentos, poderíamos, por outro

¹³⁸ Numa interessante tabela, Haesbaert (2008, p. 110) compara o nosso contexto com o período histórico imediatamente anterior, propondo que não se deve mais falar em fronteiras rígidas num tempo em que os territórios são reticulares.

¹³⁹ Esse é, no caso em questão, o *terminus ad quem* desse processo de territorialização. Pois nas Ocupações não se trata de compartilhar o uso do mesmo espaço, tal como nas propostas de Marcelo L. de Souza (2000), mas de excluir um dos possíveis usos em favor da exclusividade do outro uso.

¹⁴⁰ “Estudantes da E. E. Salvador Allende foram impedidos pela diretoria quando tentavam realizar, dentro da escola, a exibição de um filme seguido de assembleia. A vice-diretora [...] tomou o projetor dos estudantes, ameaçou com suspensões e tentou atrair alguns alunos para sua sala. Os estudantes fizeram uma assembleia-relâmpago e, respondendo à repressão da diretoria, aprovaram na hora a proposta de ocupação!” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 87-88).

¹⁴¹ “For every action there is an equal and opposite reaction” (Domínio público).

lado, imaginar se não haveria uma rede de informações entre diretores, semelhante à rede havida entre os alunos (com a utilização da internet), para difundir essa tática de: *pegar-os-documentos*. Pode parecer um detalhe anedótico, mas o caso é que tal hipótese indicaria que tais diretores, das unidades, no momento em que, como o senhor Fernando Padula Novaes e outros antagonistas dos nossos heroicos estudantes, os acusaram de *fazer política*, talvez eles (diretores e esse senhor Fernando Padula) estivessem apenas colocando em prática aquilo que em Psicologia chamados de “projeção”: acusaram os jovens de fazer aquilo que eles mesmos estariam fazendo. Tal hipótese acrescentaria também uma nova chave-de-interpretação; e seríamos levados a crer que as escolas realmente precisam de mudanças profundas, pois além dos problemas que destacamos no “Segundo Capítulo” (desta tese): aprioristicamente e sobre a instituição, teríamos todo um *aparelhamento* – no sentido pejorativo mesmo – dessas escolas, no plano conjuntural (das nossas análises).

De qualquer forma, o processo de territorialização – nas Ocupações – foi bem sucedido; embora efêmero. Os estudantes *apoderaram-se* das unidades escolares¹⁴² e estabeleceram as regras de normalização daquele espaço, lançando mão de **assembleias**. Notem que devemos partir daquela definição foucaultiana, segundo a qual: o “power does not pass through forms, but only through forces. [...] Power[...] is diagrammatic: it mobilizes non-stratified matter and functions, and

¹⁴² Ou seja, tomaram o Poder: “O *território*, objeto deste ensaio, é fundamentalmente um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder*. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, *quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço*, ou ainda *quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço*. Estes aspectos podem ser de crucial importância para a compreensão da gênese de um território ou do interesse por tomá-lo ou mantê-lo (...), mas o verdadeiro *Leitmotiv* é o seguinte: *quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço?*” (SOUZA, p. 78-79, 2000)

unfolds with a very flexible segmentarity.¹⁴³(DELEUZE, 1988, p. 73), para compreendermos como o Poder brotava do próprio solo da territorialização e que, portanto, ele não era nem (um) objeto, nem (o) objetivo. Além disso – e como consequência do mesmo referencial teórico – as assembleias são, mais do que uma simples forma, uma *fonte de poder*, na medida em que:

O poder não se adquire, é exercido a partir de inumeráveis pontos; as relações de poder não estão em posição de exterioridade no que diz respeito a outros tipos de relações (econômicas, sociais etc), mas são imanentes a elas; o poder vem de baixo [...]. (RAFFESTIN, 1993, p. 53)

Assim, podemos dizer que naquele território delimitado (a escola) e disputado havia esse grupo (de estudantes) gerando (e gerindo) certas relações de poder, pelo período em que eles “possuíam” o referido espaço. Relações essas, tanto mais vigorosas quanto mais os sujeitos empenhavam-se na sua manutenção; as assembleias foram cruciais nesse sentido, mas a maior evidência desse empenho – é claro – foi a disposição dos estudantes de lutar contra tudo e contra todos:

Em uma escola em Itapeverica da Serra (Grande São Paulo), a diretoria usou estratégia semelhante e trancou os alunos em um determinado espaço do prédio sem acesso aos banheiros, de modo que se o aluno precisasse sair ele não poderia mais voltar e a ocupação não se consolidaria [...]. Uma tática também largamente empregada pelas direções era fechar o acesso à cozinha e às salas de aula para que os ocupantes passassem dificuldades (ou cortar a luz e a água da escola). Em muitos casos as ocupações sobreviveram dias sem acesso à cozinha nem às salas de aula, tendo os alunos que dormir no corredor. Alguns chegaram a dormir no pátio a céu aberto na primeira noite (em um caso os alunos passaram a noite na chuva). (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 118)

¹⁴³ “[O] poder não permeia formas, mas antes escorre através de forças. O Poder [...] é esquemático: ele mobiliza matéria e funções não estratificadas e desdobra-se com uma segmentaridade muito flexível”. (Tradução nossa)

Poderíamos ainda discorrer sobremaneira acerca das “demonstrações territoriais” desses alunos, considerando a profusão de exemplos presentes nas fontes das quais dispomos. Porém, esse não é o objetivo do nosso (atual) capítulo. De modo que passaremos, a partir de agora, a analisar um segundo conceito geográfico, esse um pouco menos evidente nas fontes. Nos referimos, nesse caso, ao **Lugar**.

Uma definição de Lugar passa, a princípio, pelo tensionamento do referencial teórico adotado anteriormente – e mais “objetivista” –, quando lidamos com o conceito de Território:

The concept of place is a central theme in humanistic geography. Yi-Fu Tuan, a prominent American geographer, originally from China, and one of the principal architects of humanistic geography, considered place to represent a center of felt value. Viewed in this perspective, place has a strong emotional connotation, an orientation considerably distant from that of the more scientific and analytic geographer. Tuan used the term *topophilia*, love of place, which is a compelling reference to the affective domain.¹⁴⁴(PITZL, 2004, p. 177)

Naturalmente, um mesmo autor, num mesmo texto, não lançaria mão desses dois conceitos díspares, senão num trabalho de cunho teórico – ou talvez histórico –, uma vez que os pressupostos são bem distintos. Do nosso ponto de vista, buscamos apenas afirmar a possibilidade de múltiplas abordagens, justamente no plano teórico, para os fatos geográficos identificados nas Ocupações.

Seguindo então, com o mestre Tuan (1975), temos que o Lugar pode ser entendido como uma junção entre *res cogitans* e *res extensa*; e não a partir da

¹⁴⁴ “O conceito de lugar é um tema central na geografia cultural. Yi-Fu Tuan, um importante geógrafo americano, originário da China e um dos os principais arquitetos da geografia cultural, considerava que o lugar representa um centro. Visto desta perspectiva, o lugar tem uma forte conotação emocional, uma orientação consideravelmente distante daquela dos mais científico e analíticos geógrafos. Tuan usou o termo *topofilia*: amor ao lugar, referindo-se, necessariamente, ao domínio afetivo.” (Tradução nossa)

separação racional (e cartesiana) entre elas. Pois o Lugar precisa ser vivido (experimentado) por um sujeito para que deixe de ser apenas “espaço” – na acepção de Tuan¹⁴⁵. Evidentemente, tal vivência pode ser mais ou menos profunda, conforme cada sujeito, uma vez que: “it is possible to live and yet not be alive, so that the years melt away with no impress on either mind or sensibility” (TUAN, 1975, p. 164).

Não é difícil encontrarmos, dentro das Ocupações, esse “qualitativo espacial” oriundo de práticas (sobretudo) afetivas, postas pelos sujeitos. Foucault (1994, p. 686) já nos indicava – e noutro capítulo desta tese já o destacamos – que o forte impacto da Revolução Francesa sobre as pessoas que não vivenciaram a própria revolução¹⁴⁶ é mais significativo, na definição da mesma, do que as batalhas – com ou sem espadas – travadas ao longo dos dias em que esse acontecimento, historicamente crucial, se desenrolou. Aliás, na Escola Estadual Caetano de Campos, no bairro da Aclimação (na capital), encontramos, nas falas de alguns alunos, mais referências às emoções do que às razões envolvidas naquela ocupação. Gabriel (DOS SANTOS, 2018, p. 98) se expressa da seguinte forma:

O dia que marcou totalmente a memória foi quando alguns pais de alunos foram até lá para ajudar. Nesse dia, a escola ficou aberta para toda a comunidade. Fizemos uma feijoada e eu nunca tinha visto o refeitório tão cheio! Nesse dia, também recebemos visitas de escolas vizinhas que havíamos convidado para essa confraternização [...].

¹⁴⁵ “Space is abstract. It lacks content; it is broad, open, and empty, inviting the imagination to fill it with substance and illusion; it is possibility and beckoning future. Place, by contrast, is the past and the present, stability and achievement. A major consequence of the ecological movement and the energy crisis is to make us realize that space is no longer an apt image of our crowded earth; place is. Earth is not just a launching pad for space, or for dreams of interminable expansion. It is the human home in the cosmic scheme of things.” (TUAN, 1975, p. 164-165)

¹⁴⁶ “L’enthousiasme pour la révolution est signe, selon Kant, d’une disposition morale de l’humanité” (O entusiasmo pela revolução é um signo, segundo Kant, duma disposição moral da humanidade).

Prosseguindo então:

Meu momento favorito foi o final da ocupação. Colocaram uma lona bem grande na rampa e jogaram detergente e água para a gente escorregar! Depois disso, à noite, fizemos um churrasco na escola e, no dia seguinte, que foi o último dia, fizemos uma fogueira e assamos *marshmallow*. (Ibidem, p. 99)

É impossível não notar as referências sensoriais; primeiro, para a visão: “o refeitório cheio”; e depois para o paladar: “feijoada”, “churrasco” e “marshmallow”. Algo que vai ao encontro daquilo que Paul Claval teria dito: “[...] os cheiros dão aos lugares parte de suas especificidades. A lembrança dos lugares é também ligada aos sabores das comidas locais, da vegetação queimada e da terra úmida depois da chuva” (CLAVAL, 2013, p. 98).

Figura 9: Uma das diversas (e diferenciadas) aulas dadas por voluntários.



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2015/12/o-que-o-sistema-de-ensino-brasileiro-pode-aprender-com-as-ocupacoes-em-sao-paulo/>

A propósito, neste texto, o virtuoso francês destaca a importância da memória coletiva e, portanto, da identidade, no processo de *Valorização* (equivalente ao “*felt value*” de Yi-Fu Tuan) dos lugares (CLAVAL, 2013, p. 99). Assim, não só Gabriel dos Santos, mas, certamente todos os colegas dele que também escorregaram naquela lona, passaram a sentir aquele espaço de um modo que não sentiam antes. Naturalmente, os sentimentos emanam dos sujeitos, porém o recorte sentimental com o qual lidamos não prescinde a *res extensa*: um espaço que é, em última análise, o ponto nodal onde as sensibilidades emaranham-se. Espaço esse – para utilizar a expressão tão usual – que vai sendo “ressignificado” (*vide:Figura 9*) na medida das experiências dentro dele.

Seguindo na mesma linha, as fontes nos informam que as Ocupações alteraram, drasticamente, a percepção que os alunos possuíam sobre o sentido da escola¹⁴⁷. Sobretudo porque, no contexto das ocupações – tal como ocorria na utópica *Summerhill*, citada aqui anteriormente – os alunos estavam fora da gaiola (com roda de mini atividade) magistrocêntrica; agora eles *poderiam* fazer o que *gostariam* de fazer:

Na Escola Estadual Maria José, no bairro da Bela Vista, centro de São Paulo, os alunos por conta própria pintaram as paredes, arrumaram a biblioteca – que permanecia sempre fechada – e criaram, segundo eles, **uma “nova” escola**, com aulas de yoga, oficinas de literatura, peças de teatro, debates sobre temas atuais e atividades de lazer – tudo selecionado e decidido em assembleia. Na maioria das escolas ocupadas, o processo foi o mesmo, reunindo **aulas de capoeira, saraus de poesia, oficinas de grafite e debates com reformas**, limpezas e serviços prestados quase sempre pelos próprios alunos, utilizando a ajuda de

¹⁴⁷ “Outra consequência interessante dessa experiência foi a constatação de que a gestão da Secretaria de Educação não era apenas ruim – ela era pautada, por princípio, na ideia de que a escola *não é* um espaço dos estudantes. Nas palavras de uma aluna de uma escola ocupada na Região do Centro de São Paulo, foi na ocupação que os estudantes puderam conhecer a escola, literalmente” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 143).

moradores das regiões, para a manutenção e melhoria do local. E a opinião dos presentes nessas ocupações parece ser unânime: se antes eram obrigados a permanecer calados escutando o professor durante as aulas, agora as novas atividades **aproximam os alunos não só das “matérias”, mas da própria escola**, da **cidade** e das **questões políticas mais atuais** – estimulando-os a participar ativamente de todo o processo de ensino. Com isso, segundo eles próprios, aprende-se mais e mais rápido. (PAIVA, 2020, on-line)

Mas, as Ocupações não mudaram apenas a percepção acerca da escola. Também mudaram a percepção que eles (estudantes) tinham de si mesmos; como atores do processo histórico: “Não ganhamos apenas do governo, mas sim do nosso país. Mostramos que, juntos, podemos fazer a diferença”. Talvez não seja desnecessário acrescentar aqui que essa *conscientização*, ou melhor, esse aprendizado (pelos alunos) do seu papel ativo na “gestão da sociedade” é algo previsto em nada menos do que a própria L. D. B. Senão vejamos: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado [...], tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, on-line).

Finalizando então. O **terceiro conceito** geográfico que conseguimos facilmente identificar, entre as práticas dos alunos, ao longo das ocupações, é o conceito de **Escala**. Sobre ele, cabe lembrarmos algumas definições mais sedimentadas em nossa bibliografia, como aquela de Iná de Castro, segundo a qual a Escala: “é a medida que confere visibilidade ao fenômeno” (CASTRO, 2000, p. 123); e conseqüentemente lhe confere pertinência. No mesmo texto, Iná de Castro ressalta que a proporção – entre um certo fenômeno e “seu” todo – não é uma questão geográfica, mas, meramente matemática. O que evita alguns pressupostos equivocados, considerando que compartilhamos o termo com os cartógrafos.

Por seu turno, Ruy Moreira traz uma proposta não muito distinta da anterior. Entretanto, após uma definição – marcadamente abstrata – qual seja: “a escala é um complexo entrecortado de domínios de territórios” (MOREIRA, 2007, p. 92), o autor utiliza uma descrição – muito didática, aliás – de Pierre George, a qual contempla, com primazia, o significado de Escala que pretendemos como mais adequada:

Toda indústria é um complexo de ações diversamente localizadas [...]. A condição fundamental do funcionamento de uma economia industrial é a posse e a disposição desse feixe de relações, que lembra sistemas diferentes projetados em diversas escalas, local ou regional, nacional ou internacional, no quadro das operações de vizinhança, e planetária. A escala local ou regional é a dos processos de recrutamento de mão-de-obra, de contratos de empreiteiros, de organização dos serviços de apresentação, relações públicas e, em proporções mais ou menos amplas, dos laços técnicos com a produção de energia e de certas matérias-primas. A escala nacional e internacional, nos limites da vizinhança, é a dos mercados essenciais, das relações técnicas superiores, das negociações de cúpula. A escala universal é a da emulação no nível mais elevado, dos grandes mercados de matérias-primas, das concorrências mais severas, e também de certas operações monopolísticas. (GEORGE, 1968 apud MOREIRA, 2007, p. 93-94)

Percebam que o texto de George (“*L’Action humaine*”), do qual extrai-se o excerto, foi escrito na década de 1960. Trata-se, então, de uma referência amplamente difundida – *a fortiori*, em se tratando desse autor francês. Seguindo essa senda, encontramos demonstrações evidentes de que os estudantes eram capazes de agir tendo essa diversidade escalar – destacada, acima por George. A percepção, no início das mobilizações, de que entidades representativas como a UPES ou a UBES (a segunda de *escala nacional*), não poderiam falar em nome deles¹⁴⁸ (estudantes), comprova tanto a autonomia do movimento quanto a

¹⁴⁸“Estudantes fizeram mais um ato grande e autônomo, mostrando que a cidade vai parar se o governador não revogar. No começo a Umes chegou com carro de som tentando liderar a

consciência de que havia uma rede subjacente de focos “rebeldes” – e contrários àquela política de governo, do PSDB – organizados numa escala estadual. Quando, num dado momento, os protestos *vis-à-vis* (*escala local*) foram demonstrando sua ineficácia, os estudantes começaram, coordenadamente, a ocupar escolas por todo o estado de São Paulo. Evidenciando, deste modo, que a autonomia das ocupações não significava a pulverização das iniciativas:

[...] no momento em que algumas iniciativas mostram a viabilidade da ocupação como uma forma alternativa e mais radical de luta, já havia um contingente grande de estudantes mobilizados e dispostos a seguir o exemplo, o que levou a um efeito/demonstração em cadeia, facilitado pela rede de comunicação entre os secundaristas: estudantes interessados em ocupar a sua escola visitavam outras ocupações da sua região para conhecer ou obtinham informações pelos **grupos de WhatsApp** pelo **Facebook**. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 112, grifo nosso)

Temos aqui, a existência de um complexo arranjo multiescalar que nos conduz àquela ideia de “*processes of scalar structuration*” oferecida por Neil Brenner, os quais são “continually forged and remade through everyday habits, routines, practices, negotiations, experiments, conflicts and struggles” (BRENNER, 2001, p. 605). Arranjo esse pelo qual os estudantes transitavam conforme a conjuntura.

De certa forma, a simples existência de um dispositivo como a *internet* induz os movimentos sociais, bem como qualquer grupo¹⁴⁹, a agir – com o perdão da

manifestação e decidir eles mesmos o trajeto, porém perderam a legitimidade quando foi feita uma assembleia autônoma e horizontal mostrando que a luta é dos estudantes pelos estudantes!”(CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 50)

¹⁴⁹ “[...]os autores da ‘nova mobilização’ afirmam que os usos políticos da internet podem favorecer a participação política de alguns coletivos tradicionalmente menos ativos, como por exemplo os jovens (Livingstone e Helsper, 2007). Além disso, segundo alguns autores, tanto as páginas *web* como os blogs dos representantes e partidos políticos apresentariam aspectos inovadores para o cenário político ao fomentar as discussões e debates de caráter inclusivo e deliberativo, assim como ao gerar informação e conhecimento relevante para a participação (Norris, 2003; Coleman, 2004; Delli Carpini,

palavra – “escalarmente”. Fosse de outra forma, certamente teria sido bem difícil, senão improvável, que um movimento como *La Rebelión de los Pingüinos* – ocorrido no Chile em 2006 – pudesse inspirar secundaristas na Argentina¹⁵⁰ e depois no Brasil em 2015.

Por outro lado, não pensem que essa “pré-condição” escalar – algo como “*la red de la red*” (SFEZ, 2002, p. 86) – inerente à chamada rede mundial de computadores implica na completa ausência duma percepção acerca de escalas, por parte dos estudantes. No documentário sobre a ocupação da Escola Estadual Elvira Santos de Oliveira, frente a uma demonstração absoluta de ignorância sobre a estrutura político-administrativa do ensino público, duma mãe de aluno não identificada, que conclamava os estudantes (já mobilizados) a saírem da escola ocupada para protestar na frente da prefeitura municipal – como se solucionar os problemas duma escola estadual fosse atribuição do prefeito – os jovens gritaram em uníssono: “não é lá!” (GALAVERNA; FERIAN, 2015, 6m04s).

Enfim, a própria Ação Direta – como alternativa à “democracia” representativa (de intervenção na sociedade) – indica a existência duma distinção entre realidades em escalas diferentes. As fontes nos permitem afirmar que os alunos estavam cientes de quem estava “reorganizando” o ensino – e porquê o estava – de modo que tentaram dialogar, a princípio, com esses **representantes** (diretorias de ensino), na escala em que os mesmos se encontravam: “A gente foi com bastante gente e tal. Teve até a primeira vez, a gente subiu na secretaria de educação para a gente

2000; Krueger, 2002; Tolbert e McNeal, 2003; Quintelier e Vissers, 2008)”.(ROBLES; DE MARCO; ANTINO, 2013, p. 327)

¹⁵⁰“Las tomas de escuelas porteñas no son novedad: en 2007 los alumnos reclamaron por los problemas edilicios; en 2008, por el recorte de becas; en 2010, por las obras inconclusas; en 2012 por cambios en programas de estudio”. (CIRELLI, 2017, on-line)

conversar lá com a secretaria; levar nossas propostas. Eles não ouviram, né [...]”(PRONZATO, 2015, 17m:20s-17m30s).

Só depois (os estudantes) mudaram de escala – agora era Governo do Estado de São Paulo quem interessava. Assim, eles decidiram pela prática das ocupações como meio de se fazer ouvir. Cientes, todavia, de que estariam ainda agindo numa outra escala (a local) – afinal, era ali onde a escola estava e onde os policiais poderiam atacar, por exemplo – para só depois, então, alcançarem os ouvidos do **governador** – o qual estaria na “escala de cima”, com relação aos representantes municipais do poder público na área.

4. CONCLUSÃO

*“Ich wohne in meinem eignen Haus
Hab Niemandem nie nichts nachgemacht
Und – lachte noch jeden Meister aus
Der nicht sich selber ausgelacht”.*¹⁵¹
[Eu moro na minha própria casa.
Nunca imitei ninguém
E também riode todos os mestres
Que nunca riram de si mesmos]

¹⁵¹NIETZSCHE, F. **Die fröhliche Wissenschaft.** 1887 (on-line). Disponível em:
<http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/FW>. Acesso em: 18, dez. 2020.

4.1. UMA EDUCAÇÃO ANTIDISCIPLINAR

Dissemos, nos parágrafos anteriores e enquanto apontávamos a Geograficidade dos fatos que compunham (em processo e em narrativa) as Ocupações de escolas, que poderíamos aplicar diversos conceitos da Geografia-ciência em nossas análises, posto que nos saltava à vista tanto as territorialidades, quanto as reticularidades (etc.) *in facto esse*. Nem seria necessário lançar mão da arquiconhecida definição de Milton Santos: “[...] preferimos partir da noção de espaço [...], capaz de ser descrito como um sistema de objetos animado por um sistema de ações” (2006, p. 191), para demonstrar toda a **espacialidade** presente nos eventos aqui descritos.

Por outro lado, as práticas dos estudantes não eram segmentadas – como as nossas análises podem fazer supor. Eles não agiram de alguma maneira que se pudesse, *a posteriori*, classificar como *territorial*, prossecutivamente a alguma maneira *espacial* – e assim por diante – como se fosse possível dividir o processo das ocupações em fragmentos temáticos. Ao invés disso, o que eles fizeram foi sair às ruas; erigir barricadas; ocupar escolas; utilizar as redes; se identificar com lugares etc.; mormente de forma não reflexiva. Portanto, eles procederam de uma forma “holística”, por assim dizer. O que englobava todos os aspectos, os quais um geógrafo/epistemólogo poderia depois estudar, acuradamente, se assim desejasse.

Outro ponto importante. Os alunos foram **transformando** a ação e o fizeram porque as *situações* – para evitar dizer “contexto” – induziram a tanto. Claro que esse *feedback* poderia encontrar terreno infértil noutra gama de atores, mas, não foi

o caso e os estudantes foram da “assimilação” à “equilibração” – para utilizarmos aqui o léxico de Piaget.

Tratando ainda dessa transform(ação), lembro que Bourdieu (1998) explicava que no Campo as condições dum determinado jogo definem os papéis dos respectivos sujeitos. Nesse sentido, também podemos, com o nosso olhar geográfico, sublinhar a importância das chamadas “condições”, para uma Descrição Densa¹⁵² dos fenômenos espaciais, desdobrando, talvez, do conceito apontado – aquele de Campo – um conceito que nos atenda com bastante precisão, posto que determinados referenciais teóricos tendem a superestimar as “condições objetivas”. Sendo que buscamos aqui (nesta tese) destacar os voluntarismos; mesmo que o fluxo da história apenas se fie *parcamente*¹⁵³ a eles.

Assim, procuramos na dialética entre “vontade-dos-sujeitos *versus* imposições-do-meio” novos elementos – tais como: a complexidade do meio, sua condição alienada, suas decodificações etc. – e, com esses elementos, a necessidade de um conceito diverso, com maior força explicativa. Posto que não deveríamos adotar um conceito como Campo, se quiséssemos evitar aquelas confusões que o uso indiscriminado de conceitos (ou pseudo-conceitos) acarreta em nosso *métier* – cito o termo território, por exemplo, utilizado (e às vezes pelo mesmo autor) ora no sentido jurídico, ora no político-administrativo, ora no etológico, no antropológico e assim por diante.

¹⁵² A Thick Description da Etnologia Interpretativa: “A realidade que os geógrafos estudam é sempre aquela de uma cultura particular. Como analisar essa realidade sem considerar seus recortes mais importantes, sem perder o que faz a sua especificidade? Ao desconfiar dos relatórios simples, por serem feitos na ótica do observador, o etnólogo Clifford Geertz nos dá um norte. O etnólogo e o geógrafo devem praticar a arte da ‘descrição densa’ (thick description).” (CLAVALL, 2013, p. 94)

¹⁵³ De modo diverso, na Mitologia Romana as Parcas teciam as biografias dos sujeitos e, conseqüentemente, o andamento dos fatos.

Devemos destacar, também, a existência de dificuldades teóricas; para além daquela, metodológica. Nesse sentido, um novo conceito poderia nos auxiliar, pois uma análise que considerasse “detalhes que, num determinado acontecimento, envolvem um determinado sujeito” ou – para retomar Bourdieu – “as condições que”, no jogo, “definem os papéis dos sujeitos”, não se encerraria em descrições superficiais. A propósito, “superficial” é o mínimo que podemos dizer de trabalhos (e não são poucos) que partem de questionários fechados aplicados (e não poucas vezes) por terceiros, a serviço do pesquisador.

Não iremos, porém, propor um conceito próprio, considerando a atenção (menor) dedicada, nesta tese, a esse conjunto de detalhes que, num determinado acontecimento, envolve um determinado sujeito de tal maneira que as ações, as ideias e as emoções do mesmo sujeito são influenciadas por esses incontáveis detalhes, mas não são por eles “determinados”. Ainda assim, é lícito destacar nossa principal reserva com relação ao conceito bourdieusiano.

De fato, em nossa argumentação sobre como os estudantes situam-se nas conjunturas variáveis, temos em mente (quase) o mesmo conteúdo do conceito elaborado por Bourdieu, salvo uma pequena sutileza. Qual seja, que o Campo, em Bourdieu, tem uma espécie de estabilidade formal. Ao passo que, o modo como temos tratado as ações dos estudantes, sobretudo considerando o conceito de política em Rancière, nos impede de compartilhar dessa estática dos agrupamentos de sujeitos. Da mesma forma, se em Bourdieu encontramos normas bem definidas (de ações), bem como um acordo entre dominados e dominantes acerca do valor das mesmas normas, nos acontecimentos que ora temos descrito, as normas não são claras e o acordo sobre seu valor inexistente.

Em cada circunstância, *in stricto situ*, a “história incorporada”¹⁵⁴ – essa condição de funcionamento do Campo – ainda não teve tempo de transcorrer e os estudantes desenvolvem suas próprias regras, quer por analogia – por exemplo, quando influenciados por *La Rebelión de los Pingüinos* – quer por *generatio spontanea*. Por outro lado e *a fortiori*, as normas que os estudantes valorizavam (e às quais aderiam) fugiam à “normalidade” vigente, pelo simples motivo de que tratam-se de “dois processos heterogêneos”¹⁵⁵; isso foi debatido aqui fartamente, no Primeiro Capítulo. Mas, nos impele a retomar aquela fala de Fernando Padula – que destacamos no início do nosso Segundo Capítulo – segundo a qual as ocupações não são “uma ação educacional”, mas “uma ação política” (SECRETARIA, 2015, on-line).

Ora! Com muito orgulho, nós professores daquilo que a B.N.C.C. (homologada em 2017, por Mendonça Filho) classifica como “ciências humanas e sociais aplicadas”¹⁵⁶, percebermos que um problema extremamente complexo foi

¹⁵⁴Na definição de Bourdieu (1998, p. 82): “[...] toda a acção histórica *põeem presença* dois estados da história (ou do social) : a história no seu estado objectivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito etc., e a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*. Aquele que tira o chapéu para cumprimentar *reactiva*, sem saber, um sinal convencional herdado da Idade Média no qual, como lembra Panofsky, os homens de armas costumavam tirar seu elmo para manifestarem as suas intenções pacíficas”.

¹⁵⁵“[...] A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho. Pode ser a atividade dos plebeus de Ballanche que fazem uso de uma palavra que ‘não têm’. [...]. Ou ainda a desses manifestantes de ruas ou barricadas que literalizam como ‘espaço público’ as vias de comunicação urbanas. Espetacular ou não, a atividade política é sempre um modo de manifestação que desfaz as divisões sensíveis da ordem policial ao atualizar uma pressuposição que lhe é heterogênea por princípio, a de uma parcela dos sem-parcela que manifesta ela mesma, em última instância, a pura contingência da ordem, a igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante. Existe política quando existe um lugar e formas para o encontro entre dois processos heterogêneos.” (RANCIÈRE, 1996, p. 42-43)

¹⁵⁶“A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e

proposto para os estudantes secundaristas, ou seja: **o fechamento das escolas**, e eles, com toda a defasagem que o ensino público brasileiro implica, conseguiram solucionar essa covarde “inequação”. Portanto, senhor Padula, ainda que ignorássemos que toda ação educacional é também uma ação política – conforme a ilustre lição do professor Paulo Freire –, nessa Situação específica em que os estudantes estavam imersos, a avaliação a qual eles (estudantes) foram submetidos (e obtiveram êxito) versava sobre matéria de política... Pontualmente.

Olhando agora, com acuidade, e se assumirmos que os estudantes não foram conduzidos pelo “pedagogo”¹⁵⁷, ao invés disso foram protagonistas, notamos o peso na instituição-escola e o quanto sua manutenção é perniciosa para a próprio *gesto educativo*. Nem é necessário repetir tudo o que dissemos no Segundo Capítulo a respeito da institucionalização, mas, simplesmente, considerarmos o título do mesmo: **“as estruturas e a ação”**, para dimensionarmos a extensão do problema frente o qual nossos heroicos estudantes foram colocados e neste ponto a discrepância entre se envolver (na luta) ou se deixar ser envolvido (pela instituição), perde completamente o sentido. De fato, em seu livro, “O Poder Jovem”, Arthur Poerner, ao debater um importante capítulo e marco, da nossa história recente, aponta para aquilo que ele considera um dilema. Em 1963, no auge da efervescência do ativismo político, na Faculdade Nacional de Filosofia, grupos mais radicais se colocavam contra aquilo que caracteriza o próprio estudante, ou seja, a ação de estudar¹⁵⁸.

de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 561).

¹⁵⁷Tal como a etimologia – *paidós* (criança) e *agodé* (condução) – nos permite imaginarmos.

¹⁵⁸“Nessa época, a faculdade [...] já se achava ‘rachada’. Já tinha saído da moda *ser apenas* de esquerda. Num processo de remotas semelhanças com a Revolução Cultural chinesa, o grau de

No caso em que nos debruçamos a militância e a “estudância” compõem um processo dialético, no qual não é possível entender um polo sem a existência do outro. Além disso – e já o dissemos nos primeiros parágrafos deste capítulo – as saberes mobilizados pelos sujeitos não se apresentam naquele formato fragmentário, caracterizado pelo tratamento acadêmico dos conhecimentos. Aliás, um formato falso – para não dizer: falsificado – cujo esforço (também acadêmico) de superação através do ideal de interdisciplinaridade figura como um *mea-culpa*¹⁵⁹.

Por outro lado, a “in-disciplinaridade” caracterizada por esse – digamos – *estado de natureza* em que os saberes foram manuseados pelos estudantes, quando elaboraram as ocupações das escolas, não é o motivo da utilização, nesta tese, do termo **antidisciplinar**. Utilizamos, aqui, o termo **Disciplina**, numa referência àquelas tecnologias de controle social que generalizaram-se a partir do século XVIII – partindo das teses de Foucault (2017). O mesmo Michel Foucault ressalta, com relação ao uso dessas tecnologias, que o objetivo das “revoluções” que as engendraram seria, em última análise, a produção de uma determinada mão-de-obra para atender às necessidades do Modo de Produção emergente:

Uma das questões do curso sobre *A Sociedade Punitiva* consiste em enfatizar essa dupla lógica do disciplinar que, de uma lado, transforma a

radicalização chegara a um ponto em que era preciso providenciar, imediatamente, uma revolução, para que nela se engajasse a FNFi. E não era por acaso que a discussão mais apaixonante do movimento vinha a ser o desenvolvimento das divergências entre a China e a União Soviética. A parte mais ágil da esquerda havia perdido o rumo e considerava como ‘direitistas reacionários’ todos aqueles que pretendessem, ainda que sem prejuízo da participação política, estudar”. (POERNER, 2004, p. 199)

¹⁵⁹Na prática, o que se vê é a soma dos especialistas, munidos de suas teorias próprias, “administrando” um recorte e não a criação de um novo *approach*: “Barthes (1988), nos lembra que o interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar seu conteúdo ou campo de atuação. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um assunto (um tema) e convocar em torno dele duas ou três ciências. Para Chauí (1994) a *interdisciplinaridade* consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém”. (CAMPESTRINI, 2000, p. 152)

força corporal em força de trabalho e que, de outro, vai integrar essa força a um sistema de produção que fará disso uma força produtiva. É a necessária fixação do indivíduo a um aparelho de produção, e no fundo à própria lógica do modo de produção capitalista e à valorização do capital, que dá conta da extensão de procedimentos de disciplinarização [...]. (SABOT, 2017, p. 19)

Senão vejamos. Mesmo com uma análise menos acurada do que seria desejável, quando olhamos como os secundaristas colocavam o próprio corpo, no **movimentos de ocupação**, rapidamente aquela imagem da postura militar descrita por Foucault¹⁶⁰ nos vem a mente e como oposição lógica. Não queremos com isso negar que as práticas antes indicadas, de Manifestação, de Barricada (etc), apresentassem algum grau de organização. Muito pelo contrário. Nesses momentos, os secundaristas compunham verdadeiros pelotões de infantaria demonstrando a coesão necessária para fazer frente aos batalhões inimigos que pululavam dos quartéis, das diretorias e das empresas. O que buscamos afirmar é a irregularidade, ou mesmo: a **rebeldia**, dos estudantes tomados enquanto sujeitos, irregularidade que caracteriza – na perspectiva sociológica funcionalista – um desvio de conduta, um desregramento... e porque não dizermos, jocosamente, um “egoísmo”¹⁶¹.

¹⁶⁰“O homem de tropa é antes de tudo um fragmento de espaço móvel, antes de ser uma coragem ou uma honra. Caracterização do soldado por Guibert:

Quando está sob as armas, ocupa dois pés em seu maior diâmetro, ou seja, tomando-o de um extremo ao outro, e cerca de um pé em sua maior espessura, tomada do peito aos ombros, a que se deve acrescentar um pé de intervalo real entre ele e o homem seguinte; o que dá dois pés em todos os sentidos por soldado e indica que uma tropa de infantaria em batalha ocupa, seja numa frente seja em profundidade, tantos passos quantas filas tem.

Redução funcional do corpo. Mas também inserção desse corpo-segmento em todo um conjunto com o qual se articula. O soldado cujo corpo foi treinado para funcionar peça por peça para operações determinadas deve por sua vez formar elemento num mecanismo de outro nível. Os soldados serão instruídos um a um, depois dois a dois, depois em maior número... Será observado para o manejo das armas, quando os soldados tiverem sido instruídos separadamente, fazê-los executá-lo dois a dois, e fazê-los trocar de lugar alternadamente para que o da esquerda aprenda a se regular pelo da direita. O corpo se constitui como peça de uma máquina [...]”. (FOUCAULT, 2004, p. 138-139)

¹⁶¹“A hipercivilização, que dá origem à tendência anômica e à tendência egoísta tem também como resultado afinar os sistemas nervosos, tornando-os excessivamente delicados; por isso, são menos capazes de se dedicarem fielmente a um objetivo definido, mais contrários à disciplina, mais acessíveis tanto à irritação violenta como a depressão exagerada” (DURKHEIM, 1978, p. 201).

Ademais, para além desses confrontos – certamente, indesejáveis aos olhos dos estudantes – no âmbito das ocupações vemos demonstrações claras da “indisciplina” a qual estamos nos referindo. Por exemplo, quando tratamos anteriormente da *identidade* (com) e da *valorização* (de) o Lugar, foi possível notarmos uma certa “a-normalidade” das condutas dos estudantes, quando colocam aquela lona na rampa da escola para jogarem detergente e escorregar sobre a mesma (DOS SANTOS, 2018, p. 99); ou simplesmente dormindo no chão das salas de aula. Aliás, Foucault destaca a sincronia dos processos de “normalização” e de socialização nas chamadas “sociedades disciplinares”, de modo que não se socializa o neófito para que, numa outra ocasião, discipline-se o mesmo. O *caráter normativo* do tipo de socialização em análise – pois se dá num tipo historicamente específico de sociedade – seria mesmo o cerne da tese de Foucault.

De fato, não é difícil reconhecer que o próprio ativismo dos secundaristas nada tem a ver com os “corpos dóceis” produzidos pela disciplinarização, essa “[...] técnica do treinamento que exclui despoticamente em tudo a menor representação, e o menor murmúrio [...]”, pois o “[...] disciplinado começa a obedecer ao que quer que lhe seja ordenado; sua obediência é pronta e cega; a aparência de indocilidade, o menor atraso seria um crime” (FOUCAULT, 2004, p. 140). Corpo dócil justamente por ter sido capturado pela armadilha da alma¹⁶² – e mesmo que preferirmos o termo

¹⁶²“Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo. Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falam e que nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder

subjetividade, a hipótese desse filósofo francês explica perfeitamente aquilo que tratamos noutro capítulo, quando analisávamos a função da escola¹⁶³.

Por outro lado, essa indisciplina dos estudantes não é “anômica” – para utilizar o conceito de Durkheim (1978); posto que a tática a qual esses sujeitos chegaram, em face da manobra do governador, é um subproduto dessa rebeldia “organizada” contra o “ensino formal”. Óbvio, aliás, que essa indisciplina venha a demonstrar as limitações daquela hegemonia “panótica”¹⁶⁴ – e utilizando outro conceito de Foucault. Uma vez que, apesar da maneira nada otimista, esse filósofo francês previa também a possibilidade de movimentos de resistência: “resta para esses sujeitos a possibilidade frágil e incerta de se apoiar em pontos de resistência locais, necessariamente dispersos, por vezes improvisados [...]” (SABOT, 2017, p. 26).

Nesse ponto, penso que seria útil abandonar o termo *indisciplina* numa tentativa de ressaltar o que há de propositivo nas ações dos estudantes; ao invés de supervalorizar a “desobediência” – a qual, certamente, tem também sua importância. O título deste subcapítulo é justamente a tentativa de descrever as ações dos sujeitos que viemos analisando até aqui, como uma utopia educativa. Portanto,

sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (FOUCAULT, 2004, p. 28-29).

¹⁶³Vale lembrar que outro importante autor, cujas ideias foram importantes para nossas próprias convicções, compartilhava dessa *análise*: “Centenas de milhões de crianças e jovens vão todos os dias à escola no mundo. Acodem a elas cinco dias por semana, trinta ou mais semanas por ano [...]. Permanecem no recinto escolar cinco, seis ou mais horas diárias, mas a sombra da escola se estende para além disso, projetando-se diretamente sobre boa parte de suas horas não escolares [...]. A frequência à escola é obrigatória, legalmente compulsória. Nem sequer existe a possibilidade de evitá-la mediante a certificação de se estar de posse das capacidades, conhecimentos e habilidades que se supõe ela gera ou transmite, [...]. Nenhuma outra instituição social, exceto os exércitos de serviço obrigatório – que não existem em todos os países nem afetam o gênero feminino – apresenta esta característica de enquadramento obrigatório de toda a população. Outras instituições totais, das quais os internos não se podem livrar, tais como as prisões e os manicômios, afetam apenas a grupos proporcionalmente reduzidos da população” (ENGUITA, 1989, p. 157).

¹⁶⁴Referente à sociedade disciplinar.

menos do que *indisciplinar*, esse fenômeno deveria ser entendido como *contradisciplinar* ou, conforme preferimos: **antidisciplinar**; pois não figura como a ausência de algo. As ações dos estudantes apresentam, ou melhor: colocam em pauta um “anti-algo”; nesse caso: um **educamento**, o qual contrapõem-se a essa educação que está aí, esse ensino que mantêm a pessoa dentro daquela famosa Caverna do Platão.

Foi assim que destacamos, parágrafos acima, além da natureza holística das práticas dos estudantes, a “transumância” das mesmas práticas frente às “intempéries” dos acontecimentos. Novidade alguma na literatura sociológica, essa movimentação dos sujeitos mediante as reconfigurações do contexto, pois o marxismo já propôs um conceito para caracterizar tal dinâmica: a *práxis*, ou seja, a unidade entre o ser e o pensar (GRAMSCI, 1999, p. 175).

A definição é sutil, mas fundamental. O movimento das ocupações que é composto por vários “infra-movimentos”, uma vez que cada escola tinha sua própria coordenação, tem como origem um conjunto de outros infra-movimentos – tais como as manifestações ou as barricadas – todos confluindo para um mesmo ponto. O que explicaria essa capacidade do corpo estudantil para se organizar/reorganizar? A certeza da vitória frente a legitimidade de sua demanda? Quem sabe! O fato é que a forma como **as Ocupações** se apresentam à nossa análise não deixam dúvida acerca da natureza das mesmas:

Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. (MARX, 1996p. 297)

O estudantes alcançaram um estágio filogenético de (auto)organização tão avançado que faria inveja a muitos dos teóricos anarcossindicalistas; e não foi a escola que ensinou, nem foram os PCNs, nada que seja – digamos – “oficial”. Outrossim, não estamos tratando de algo como os Currículos Ocultos¹⁶⁵, pelos mesmos motivos que não tratávamos, parágrafos acima, de “história incorporada”, ou seja, não houve (tempo para) a sedimentação, portanto a repetição dos *habiti*. Essa é uma questão – sobre os currículos ocultos – que vínhamos nos colocando desde o início, mas que acreditamos, agora, poder responder dessa maneira.

Posto que estamos falando de um processo revolucionário real, não adstrito aos muros de qualquer um dos currículos da escola. Estamos falando de algo que extrapola a distinção: saberes-acadêmicos/saberes-escolares; e a noção de currículo justamente pressupõe tal dicotomia. Aliás, não seria a institucionalização do saber – bem como a institucionalização da política – o fundamento dessa mesma dicotomia? Ela que é, em si mesma, uma barreira para iniciativas libertárias como essa que temos tratado aqui, nesta tese.

Então, por isso a escola se eximiu. A escola que existe, em última análise, como *instituição* do ato do ensino. Também não é segredo que o *modus operandi* desse ensino institucionalizado, quase em sua totalidade, pressupõe uma hierarquia onde um Teórico produz conhecimentos que “descem”, como o maná do Livro de Êxodo, ao Professor, o qual distribui aos alunos – pouco importa que existam nuances em termos de *feedbacks* desta ou daquela comunidade escolar.

¹⁶⁵ “[...] as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, que ‘ensinavam’ certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (SILVA, 2003, p. 78).

4.2. POR UMA GEOGRAFIA DA AÇÃO

Continuando nossa reflexão acerca das práticas dos estudantes, ao longo das ocupações das escolas públicas, cabe ainda destacar as nossas omissões, geógrafos acadêmicos, escolares e mesmo bacharéis. Acredito que, nesse ponto, seria correto admitir que a nossa principal ausência deu-se no plano da Política – seguindo aqui ainda, aquela definição de Rancière (1996). Entretanto, isso está entre aquele tipo de circunstância que seria debatida – e finalmente “solucionada” – com um nível de organização classista um menos inexpressivo¹⁶⁶, do que esse apresentado pela nossa categoria profissional: **professorado**.

Naturalmente, os professores de um modo geral, poderiam ter tomado parte nesse movimento como em outros, de uma maneira mais efetiva. Mas então, não teríamos um movimento constituído basicamente por alunos, nem a experiência ímpar que tal fato veio a constituir para essa poderosa memória coletiva (dos secundaristas) que tem superado as fronteiras nacionais¹⁶⁷. O que talvez devêssemos – digamos – *agradecer* à omissão desses “demais” sujeitos? Difícil responder.

¹⁶⁶ Não pretendemos desenvolver esse raciocínio, no presente texto. De qualquer forma, a quantidade de *links* oferecidos pelos *sites* de busca, evidenciam a amplitude da problemática. Só para ficar com um exemplo, encontramos, na tese de Fernanda Campagnucci, essa “percepção” compartilhada por nós: “Percepção unânime entre os professores entrevistados, a atual ‘desunião’ dos professores e a ausência de mobilização teriam como fator-chave a própria precarização da carreira” (CAMPAGNUCCI, 2014, p. 49).

¹⁶⁷ “Estamos diante, em 2006, de um ressurgir de uma memória histórica [...] os analistas oficiais acreditaram que os movimentos sociais no Chile tinham colapsado e nunca mais iriam aparecer. Porém, ressurgem. Esta memória histórica, de 2006, com outros protagonistas, com garotos que não viveram a ditadura. Eles nasceram – os seus dirigentes – depois dos anos 90, eles nasceram já na democracia.” (PRONZATO, 2007, 0:33:52-0:34:18)

Há, por outro lado, uma outra ordem de omissão, para a qual – se me permitem – eu gostaria de dedicar os últimos parágrafos do presente texto. Omissão essa, de natureza teórica e para a qual os próprios estudantes vêm em nosso auxílio, munidos de uma sugestão. Sim. Como o título desta última seção (da tese) já pode antecipar, os alunos, naquilo que fizeram quando das ocupações, nos sugerem a possibilidade de uma **Geografia da Ação** – não precisamente nos moldes da chamada *Sociologia Interacionista*, porém considerando – e por que não? – os referenciais já consolidados da mesma.

É óbvio que os estudantes apenas *agiram*, ao passo que nós ofereceríamos (*a posteriori*) um esforço de “visão do espetáculo” – tal como no sentido etimológico do substantivo grego *theorós*¹⁶⁸ – de forma que as consequências da atuação desses sujeitos poderiam ser imprevisíveis. Portanto, não estamos aqui pressupondo uma intenção (dos alunos) para ensinar algo aos seus próprios professores. Mesmo assim, a história desses eventos foi irônica conosco, professores.

Com relação à *Sociologia da Ação* (ou *Interacionista*), destaquemos o trabalho de Raymond Boudon, de caráter didático o suficiente para tentarmos uma aproximação com a Geografia. Tendo, Boudon, diante de si um problema que poderia ser considerado *essencial* entre sociólogos¹⁶⁹, ou seja, a oposição entre *estrutura* e *agência*, ele opta pelo segundo termo, sem, todavia, excluir o primeiro –

¹⁶⁸“Inicialmente, o termo *theorós* referia-se a espectadores que assistiam aos jogos olímpicos, a comandantes convidados a passar tropas em revista, a uma espécie de embaixador cuja função era estar presente e contemplar. O teórico era o espectador no sentido mais autêntico da palavra, e a teoria era uma forma de participação espetacular” (KANGUSSU, 2021, on-line).

¹⁶⁹“[...] as reais diferenças entre os sociólogos derivam da questão de como as atividades sociais humanas (incluindo-se as atividades solo dos indivíduos) são relacionadas aos contextos sociais nas quais elas ocorrem” (HAMLIN, 1999, p. 63.).

e veremos por quê. Nesse sentido, ele adota o chamado “individualismo metodológico”:

De acordo com sua concepção de individualismo metodológico, os fenômenos sociais devem ser explicados a partir das ações dos indivíduos que estão em sua base. No entanto, estas ações não ocorrem em ‘um vácuo social’, mas são socialmente indexadas, diferenciando assim individualismo de atomismo (HAMLIN, 1999,p. 64).

Além disso, para não cairmos num paradoxo genealógico – tal como: se as ações dos indivíduos justificam os fenômenos sociais, o que as justificaria? – devemos destacar ainda que essas ações são motivadas psiquicamente¹⁷⁰: “os fenômenos sociais são encarados por Simmel como resultado das ações dos indivíduos que são, por sua vez, produto dos processos mentais [...]” (Ibidem). Sobre as fontes dessa motivação, Raymond Boudon utiliza o controvertido termo: *racionalidade* – o que talvez não tenha a correção demonstrada por esse autor, noutros momentos.

Para ser mais preciso, eu deveria dizer que o **individualismo metodológico** é um dos dois princípios da *Sociologia da Ação* de Boudon, ao lado, justamente, dessa **racionalidade**¹⁷¹, a qual, por sua vez se desdobra em algumas modalidades, tais como *racionalidade objetiva*, *subjetiva*, “*psicológica*” etc. (BOUDON, 1995). Enfim, deveríamos ler com cautela as especulações do autor em torno desse vocabulário, sobretudo porque existe também uma *Filosofia da Ação* e seus autores

¹⁷⁰Tal como referido por Milton Santos: “Os homens, pela sua própria essência, buscam a liberdade. Não a procuram com a mesma determinação porque o seu grau de entendimento do mundo não é o mesmo.” (SANTOS, 2011, p. 83)

¹⁷¹“O primeiro princípio fundamental da sociologia da ação consiste em levar a sério o fato de que todo fenômeno social, qualquer que seja, é sempre o resultado de ações, de atitudes, de convicções, e em geral de comportamentos individuais. O segundo princípio, que completa o primeiro, afirma que o sociólogo que pretende explicar um fenômeno social deve procurar o *sentido* dos comportamentos individuais que estão em sua origem” (BOUDON, 1995, p. 28).

desdobram *ad nauseam* os critérios de *razões* (para o ato do sujeito); muito embora, utilizando um termo talvez mais adequado: *intenção*. Por exemplo, Von Wright, na tentativa de responder à pergunta sobre as causas da ação, distingue do “resultado”, os “efeitos” e em seguida as “consequências” (da ação):

Ação é [...] a intervenção humana no curso da natureza, provocando (intencionalmente) uma alteração no estado das coisas [...]. O estado final, a mudança obtida no estado das coisas, é também chamado de *resultado* da ação [...], não podendo o resultado ser confundido com um *efeito* causado pela ação (MARANHÃO, 2006 p. 106).

De qualquer forma, aqui, somente importa descrever – e economizando nos pormenores – o que tem sido pensado por um dos diversos autores da chamada *Sociologia Interacionista* para, finalmente, colocarmo-nos diante da possibilidade de um estudo em nossa área (Geografia), que assuma feições semelhantes. Um estudo que, até onde conseguimos averiguar, ainda não existe – muito embora Milton Santos lance alguns lampejos nessa direção¹⁷². Eventualmente, um leitor atento, tendo conhecimento de tal estudo nos alertará para esse equívoco.

De qualquer forma, na busca desse objetivo específico, quero destacar o título de um capítulo desta nossa tese: “As estruturas e a ação”. Nesse ponto, conforme está explicado na “Introdução”, realizamos uma crítica à estrutura do ensino formal, demonstrando que o mesmo não colaborou em nada para a consecução dos movimentos das ocupações, pois esse ensino formal não poderia fazê-lo em razão de sua própria natureza. Ora. Uma vez que, na sequência desse capítulo, sugerimos a superação da “dificuldade” pela força autônoma da organização dos secundaristas, poderíamos tomar essa guinada como uma espécie

¹⁷² Quando o autor trata do conceito de Tecnosfera (SANTOS, 1996, p. 257), por exemplo: “A tecnosfera é o mundo dos objetos, a psicofera é a esfera da ação”.

de preâmbulo, rumo a uma teoria interacionista. De mais a mais, quer me parecer que é exatamente disso (o embate dos estudantes contra as estruturas da educação) que trata a proposição segundo a qual as “ações não ocorrem em ‘um vácuo social’” (HAMLIN, 1999, p. 64), mesmo que “os fenômenos sociais [devam] ser explicados a partir das ações dos indivíduos” (Ibidem). Ou seja, dialogávamos desde então, “compulsoriamente”, com Raymond Boudon, o qual explica também que:

Paradigmas interacionistas orientam aquelas teorias sociológicas cuja linguagem sugere que o fenômeno social a ser explicado é produzido pela justaposição ou pela composição de um conjunto de ações. Paradigmas **deterministas**, por outro lado, são aqueles nos quais os atos são sempre explicados em termos de elementos anteriores a esses atos. (HAMLIN, 1999, p. 70, grifo nosso)

Vejam vocês que o *determinismo* está na própria raiz da busca do geógrafo pela chamada **cientificidade**. Se, inicialmente, o determinismo tinha um caráter “ambiental” – quando da tentativa de unificação dos fenômenos físicos com os humanos¹⁷³ – e estava inserido no *Zeitgeist* do século XIX¹⁷⁴, transcorridas, depois, toda sorte de controvérsias, ainda encontramos os mais importantes geógrafos colocando “vinho novo em odres velhos”¹⁷⁵. Por exemplo, Gregory expõe, com inspiração, um argumento muito conhecido (e caro) a nós da Geografia:

¹⁷³ “Sin el reconocimiento y la aceptación de cierto determinismo, la geografía pierde a la vez su unidad y su originalidad; su unidad porque, fragmentada en una geografía física y una geografía humana, se identificará rápidamente con las ciencias humanas por una parte y con las ciencias naturales por otra; su originalidad que reside justamente en esta visión sintética de las relaciones múltiples que mantienen desde hace milenios los grupos humanos y sus marcos naturales.” (PINCHEMEL, 1957 apud CLAVAL, 1974, p. 61)

¹⁷⁴ Momento no qual vem à tona aquilo que hoje entendemos como Geografia (MORAES, 1992, p. 34).

¹⁷⁵ Uma referência àquela passagem do Evangelho de Marcos (2:18-22), na qual é explicado que não se “deita vinho novo em odres velhos”. Aqui, para a finalidade da nossa argumentação, queremos dizer que, mesmo passado o tempo, alguns autores ainda repetem certas ideias.

A análise da estrutura espacial não é derivada e secundária à análise da estrutura social, como sugeriria a problemática estruturalista: antes, uma exige a outra. A estrutura espacial não é, por conseguinte, meramente a arena em que os conflitos de classe se expressam, mas é também o campo no qual – e, em parte, através do qual – as relações de classe se constituem, e seus conceitos devem ter lugar na construção dos conceitos de determinadas formações sociais [...]. (GREGORY, 1978, Apud SOJA, 1993, p. 74)

Argumento segundo o qual o espaço impõe aos homens suas próprias condições para permitir que esses instalem-se sobre ele; caso contrário, o espaço não seria mais do que “arena em que os conflitos de classe se expressam”. Evidentemente, a Geografia não é a única área do saber que defende essa “agência” do espaço. O antropólogo Mark N. Cohen (1977) teria proposto que “pressões ambientais” condicionaram a invenção da agricultura. Ora! Esse tipo de *determinismo ambiental*¹⁷⁶ seria hoje execrável entre nossos pares, mas Cohen tem sido bem aceito entre os seus. Todavia, o abandono das explicações que reduzem o espaço ao “meio ambiente”, não conduziu os geógrafos ao abandono das explicações que sujeitam os homens às pressões espaciais¹⁷⁷; como fica implícito na fala de Gregory.

Aliás, o renitente uso, por Gregory, do termo “estrutura” (com suas variações), nos dá a certeza de que, ao contrário das “teorias da ação”, ele está situado no pólo

¹⁷⁶ Para uma breve definição: “For two decades at the beginning of the twentieth century, the concept of environmental determinism was dominant in American geography, largely through the work of Ellsworth Huntington, a prominent geographer at Yale University. Environmental determinism proclaims that climate and terrain are the dominant forces in determining cultural directions. For example, people in the temperate climates of Europe and North America would have clear, quick minds, an abundance of creativity, and high levels of industry because of the bracing winds and seasonality of the mid-latitudes” (PITZL, 2004, p. 68).

¹⁷⁷ Há, inclusive, a vertente, sociológico-econômica, do determinismo (ou naturalização) da tecnologia: “Para a visão do determinismo tecnológico, todas as civilizações tenderiam a alcançar padrões tecnológicos sempre mais avançados [...]. Partindo de uma análise independente do mundo social, os deterministas se apoiam no suposto de que as tecnologias têm uma lógica funcional autônoma que pode ser explicada sem referência à sociedade”. (NOVAES; DAGNINO, 2004p. 192). O problema aqui, também, é essa sujeição (para não dizer: “objetificação”) do homem.

das “teorias da estrutura” – como, a maioria dos geógrafos. Assim, mesmo que a rigidez da estrutura seja posta sob parêntese, o fato é que é bem raro um geógrafo realizar uma reflexão como aquela de Louis Blanqui; da qual falamos no capítulo anterior. Destaco, por outro lado, que Boudon não ignora a existência dos *fatores externos* (para não dizermos: “estrutura”) e a necessidade dos sujeitos lidarem com eles; por exemplo: “embora alguém possa ter aptidão para preencher uma vaga em um dado tipo de trabalho [...], para que isto ocorra, a existência da vaga deve anteceder seu preenchimento” (HAMLIN, 1999, p. 75).

A maioria dos geógrafos esbarra também numa outra questão muito cara a Boudon: o *realismo dos conceitos*. No caso desse sociólogo – como de toda a Sociologia da Ação – é preciso combater a ideia, segundo a qual, as categorias de análise são sujeitos sociais (ao invés de construções abstratas e *ad hoc*). Boudon (1995, p. 21), fortemente contrário a esse *realismo*, se expressa da seguinte maneira:

Recusam-se [autores da *sociologia interacionista*] a ver no ator social, e *a fortiori* no ator individual, uma simples caixa de ressonância de forças coletivas imaginárias, que seriam projetadas pelo “inconsciente coletivo” pela “cultura” ou pela “classe dominante”.

Do lado oposto, aquele dos geógrafos, temos reproduzido quase que instintivamente a percepção de que os conceitos são os principais atores: “Depois de 1900, as grandes indústrias mudaram-se da cidade, deixando o controle nas mãos da elite rica [...]” (HARVEY, 2005, p. 21). Isso constitui – quer me parecer – a essência mesma da nossa maneira de ver e/ou de explicar o mundo.

De certa maneira, o que vínhamos praticando aqui, ao longo destas quase duzentas páginas, no presente texto, é algo que se poderia classificar como “da-

ação”; sempre – claro – na coadjuvante dos verdadeiros protagonistas: os estudantes. Porém, vejam vocês que esbarramos nesse “limite” em diversos momentos, como quando aceitamos, de um modo realmente simplista, a proposição do “*another brick in the wall*” – de um sistema de ensino que corrompe seus alunos, sistematicamente. Mas não seria só uma questão de **Escala**?

Na verdade, não estamos aqui pensando em propor uma teoria para a Geografia da Ação. Ao invés, tentamos fazer algumas sugestões e, nesse sentido, é inevitável falar sobre esse conceito geográfico. Porque quando Boudon contrapõem um *certosujeito* à uma *estrutura* qualquer, está lidando com duas escalas muito diferentes. O sujeito particularizado, na escala de “1:1”, tem um impacto modesto numa realidade ampla como a nação; e isso nos conduziria a trabalhar apenas com realidades locais – ou menos “residenciais”.

A solução do dilema poderia vir com a adoção de uma artimanha proposta pelo francês. Senão vejamos: “[...] as estruturas são tipos ideais ou modelos que podem se mostrar adequados na medida em que representem a agregação de ações individuais ou, como afirma Boudon, uma *sinopse de ações*” (HAMLIN, 1999, p. 66-67). Portanto, as estruturas poderiam ser consideradas válidas, heurísticamente, conquanto elas representem a vontade de seus integrantes – ainda que se fale em **maioria** e não em **unanimidade**. Como essa vontade dos integrantes será expressa, ou seja, qual será o grau de suas legitimidades, isso varia de uma organização para outra. No nosso caso, os estudantes conseguiram se articular internamente, em cada ocupação – considerando o grau de independência de cada uma delas – e, indo além, articularam-se enquanto um movimento unívoco,

de *ocupação das escolas*, autorizando assim que se utilize essa artimanha de Boudon.

Assim, é possível trabalharmos com escalas mais generalizantes sem abrimos mão de uma “teoria-da-ação”. Muito embora as escolhas metodológicas do pesquisador irão condicionar o nível de artificialidade – para não dizer mais: “artimanha” – da **representação**. Nesse caso, há que se ter em conta, também, o princípio da racionalidade. Por exemplo, em decisões nas quais os integrantes são confrontados com escolhas do tipo “sim” e “não”, como acontece nos plebiscitos.

A questão da Escala implica, também, em outras decisões de caráter metodológico. Quero, porém, me ater a apenas mais duas delas, sendo que para a primeira vou buscar auxílio entre os colegas historiadores. Assim é que, na pesquisa em História, o *approach* conhecido por Microanálise tem um papel, sobretudo crítico, com relação às categorizações que vinculam o conhecimento sobre realidades complexas:

[...] recordemos que Le Roy Ladurie descreveu aquela sua “vila occitânica”, tal qual um legítimo antropólogo e destacou a coexistência (relativamente harmônica, até o “trauma da Inquisição”) dos poderes locais com os poderes gerais do rei francês – para não dizer, anacronicamente, “nacionais”. Nota-se, ao longo das seiscentas páginas do livro, que a presença do Senhorio e (*a fortiori*) da Vassalagem é praticamente nula. (SILVA, 2014, p. 127)

O que nos impediria de considerar qualquer semelhança entre as monografias, praticadas pelos geógrafos desde sempre, e esse aporte Microanalítico. Verdade seja dita, os historiadores também lidam com essas

monografias, de cunho local¹⁷⁸. O objetivo delas é meramente confirmar, com um *Estudo de Caso*, aquilo que já se sabe de antemão. Ao contrário disso, como demonstrou Ladurie – no seu “Montaillou: Cátaros e Católicos numa aldeia occitana, 1294/1324” – na Micro-história o que se faz é demonstrar a falsidade ou a precariedade das categorias de análise consagradas pelos *estudos gerais*.

Quanto à segunda escolha (de caráter metodológico), quero destacar, na própria Geografia, a existência de determinados estudos que elegem a *individualidade* como recorte e que pressupõem, com tal escolha, um referencial Fenomenológico; subestimando, portanto, a “racionalidade” do indivíduo. Aparentemente, os sujeitos despertam maior interesse para as pesquisas geográficas, quando a “emotividade” deles é levada em consideração. Assim, para a Geografia Cultural (também chamada de *Humanista*) o indivíduo é o ponto de partida para se entender as culturas:

A dinâmica da cultura depende de crenças, convicções e comportamentos que são adquiridos. O estudo dos processos por meio dos quais a cultura é transmitida implica que nos interessemos, antes de tudo, pelas relações individuais. (CLAVAL, 2002, p.145)

Claro que não estamos imaginando, aqui, uma geografia de sujeitos “insensíveis”, ou – o que é pior: uma geografia utilitarista, na qual o cálculo invade

¹⁷⁸“Uma prova evidente disso pode ser encontrada na forma como foram concebidas as grandes obras de síntese [...]. Para citar apenas um exemplo, a *História econômica e social da França*, coleção reunindo vários volumes dirigida nos anos 1960-1970 pelos dois maiores historiadores cujos nomes podem servir de emblema àquele momento da pesquisa: Ernest Labrousse e Fernand Braudel, é baseada na integração de centenas de monografias de todos os tamanhos, sem que em nenhum momento tenha sido realmente colocado o problema de saber se os dados coletados no nível local guardavam significação constante quando reutilizados em quadros mais amplos [...]”. (REVEL, 2010, p. 437)

toda as instâncias humanas¹⁷⁹. Apenas queremos considerar a hipótese de que um geógrafo venha a inspirar-se no trabalho de um outro micro-historiador, o Giovanni Levi, o qual teria, literalmente, “mapeado” o *activity space*¹⁸⁰ de um exorcista italiano do séc. XVII, para reconstruir (e explicar) um sistema de ações¹⁸¹ – mais especificamente: uma *Rede de Reciprocidades* – que é o termo escolhido, com bastante frequência, no *métier*. Trabalho esse, o qual contempla – acredito eu – muito satisfatoriamente, qualquer critério para uma *teoria da ação*.

Enfim, especulando aqui, acerca de uma noção geral – evitando dizer: definição – para uma teoria interacionista ou actancial da Geografia, a minha sugestão seria pensarmos os **fluxos** mais do que os **fixos**, sobretudo em termos de conteúdo, ou melhor, a partir das motivações e não apenas como linhas num gráfico cartesiano. Pois, nesse caso, correríamos o risco de fazer apenas uma descrição dos fenômenos sem o aprofundamento necessário. Mais uma vez, penso no trabalho de Giovanni Levi (“A herança imaterial”), pela sua proposta de explicar as ações dos sujeitos à luz de um conjunto de costumes locais, já ameaçados pela

¹⁷⁹ Fundamental para o pensamento utilitarista, Epicuro se expressava da seguinte forma: “Retomando o enfoque do racionalismo na obra do pensador helênico, Epicuro explicou como seria o método para estabelecer a hierarquia entre os próprios prazeres. Novamente citando as suas Máximas: ‘nenhum prazer é um mal por si mesmo, porém aquilo que produz alguns prazeres traz perturbações muitas vezes maiores que os próprios prazeres’. Aqui pontualmente se pregou a necessidade de se levar em consideração os meios e as consequências de um prazer imediato, porque ao final do processo se pode contabilizar mais desvantagens do que propriamente benesses. A solução para este dilema se encontraria justamente na capacidade de raciocínio do sujeito, e tal metodologia se constituiria especificamente em calcular as utilidades de cada prazer” (TORRES, 2017, p. 36).

¹⁸⁰ “Geographers use the term *activity space* to identify the areal extent of a person's regularly visited places during a day. The activity space of an individual is an aspect of human spatial behavior, a key theme in geography”. (PITZEL, 2004, p. 5)

¹⁸¹ “[...] o livro relata [...] a carreira de um exorcista no Piemonte do século XVII; o estudo está centrado nas estratégias familiares e individuais, com particular insistência na lógica dos comportamentos econômicos e no funcionamento do mercado da terra; podemos encontrar, no centro da análise, as relações hierárquicas, as formas de poder que estruturam o Antigo Regime” (REVEL, 2000, p. 22).

ascensão do modelo *Estado Nação*. Aliás, a Itália como a entendemos hoje, surge como um estado unitário a partir de março de 1861, quando a maioria das unidades político-territoriais da península e as duas principais ilhas foram unidas sob Vitor Emanuel II da casa de Sabóia (LEVI, 2000, p. 259); e Piemonte, onde localiza-se o relato de Levi, fazia parte dos domínios desse Vitor Emanuel.

Outrossim, creio que é importante considerarmos a possibilidade de uma “praxiologia” geográfica – no âmbito das pesquisas com a Geografia da Ação –, tendo em conta as regras observáveis em eventos como as ocupações e a possibilidade de compilar (e entender) tais regras, utilizando-as em outras ocasiões:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 235-236)

Mas, com o cuidado de não separar **teoria** e **prática**, como fez o funesto Frederick Taylor¹⁸². Caso contrário, todo nosso referencial ético precisaria ser abandonado em prol de uma “filosofia da exploração”, nos moldes daquilo que conhecemos bem; e que reputamos mau. A dita *Reorganização*, contra a qual os estudantes lutaram, também se enquadra nessa “filosofia” – diga-se de passagem.

Para não me alongar por mais tempo... Penso que toda *ação social* pressupõe conceitos geográficos (Espaço, Escala etc.) e, apesar de óbvia, tentamos demonstrar tal proposição no capítulo anterior. Todavia, conforme buscamos

¹⁸² “[...] Moraes Neto observa que o grau máximo de separação entre concepção e execução já está posto desde logo pela introdução da maquinaria. A forma histórica dessa separação já estava dada na época de Taylor [...]. No taylorismo essa separação se dá sem a introdução da máquina. Dito de outra forma, no taylorismo, trata-se de separar o trabalho intelectual do trabalho manual mantendo o trabalho manual como a base do processo de trabalho” (MARTELLI, 2003, p. 19).

demonstrar nesta tese, o desconhecimento dessa correlação, se não frustra o sucesso das mesmas ações, ao menos interfere em ganhos de instrumentalidade, por afastar toda uma área do conhecimento (a Geografia) dos eventuais debates sobre a natureza da Ação Social.

Que esses debates continuarão a acontecer, isso nos parece tão certo quanto o fato de que a Ciência da Geografia também terá suas próprias demandas; e as coisas correrão conforme agora andam, com o trabalho acadêmico justificando a existência de *certos saberes* em detrimentos de *errados saberes*. Pois, mesmo que a advertência de Marx continue animando os teóricos mais radicais: “*die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kommt drauf an, sie zu verändern*”¹⁸³, talvez ainda faltem algumas definições acerca dos meios para essa transformação do mundo. Ou, quem sabe, falte também definir quem irá realizar essa transformação, ao invés dos filósofos.

¹⁸³“Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. Trata-se da décima primeira, entre as chamadas “Teses sobre Feuerbach”. O texto – muito breve aliás – é de domínio público:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2262>

REFERÊNCIAS:

ALBERT, P. Comment étudier un journal? **Cahiers Français**, Paris, n. 178, p. 89-102, out./dez. 1976.

ALCKMIN libera transferência de funcionários entre escolas. **G1**, 01 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/alckmin-libera-transferencia-de-funcionarios-entre-escolas.html>. Acesso em: 19, nov. 2018.

ALMEIDA, V. S. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 3, p.465-479, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a04>. Acesso em: 10 jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300004>

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução: Joaquim J. M. Ramos. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.

ALUNOS do “Di Calvacanti” e “Ciridião” protestam nesta Sexta 13 em São Paulo. **WTV Brasil**, 13 nov. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IsaKQyD2EiQ>. Acesso em 18, nov. 2018.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2007.

_____. **Origens do Totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ASTÚRIAS, M. A. **O Senhor Presidente**. Tradução: Antonieta D.de Moraes. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

ATO contra reorganização escolar tem tumulto na região da Paulista. **G1**, 02 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/alunos-protestam-na-av-giovanni-gronchi-contrareorganizacao-escolar.html>. Acesso em: 23, nov. 2018.

ÁVILA, J. T. M. **Veja, os anos oitenta em revista leitura e memória cultural**. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan./abr. 2012.

<https://doi.org/10.22456/1982-5269.26722>

BARREIRA, I. A. F. Ação direta e simbologia das “jornadas de junho”: notas para uma sociologia das manifestações. **Contemporânea**, São Carlos-SP, v. 4, n. 1 p. 145-164, jan./jun. 2014.

BARTH, F. “Introduction”. In: _____. **Ethnic groups and boundaries** – the social organization of culture difference. Boston: Little Brown and Company, 1969.

_____. Models reconsidered. In: _____. **Process and form in social life**. London, Boston, Henley-on-Thames: Routledge & Kegan Paul, 1981. p. 76-105.

BASTOS, C. R.; MARTINS, I. G. **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1989. V. 2.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as conseqüências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BLANQUI, L. A. **Instructions for an armed uprising**. 1868. The Blanqui Archive. Disponível em: <https://blanqui.kingston.ac.uk/texts/instructions-for-an-armed-uprising-1868>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BOM-MEIHY, J. C. S. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BORBA, F. (org.). **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. São Paulo Editora Unesp, 2004.

BOUDON, R. et al. **Tratado de sociologia**. Tradução: Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema der ensino**. 3. ed. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Correa. Campinas, SP: Papirus. 1996.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 02, jun. 2021.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. *In: Vade Mecum Saraiva*. 21. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016a.

_____. Decreto-Lei n. 2.848, de 07 de dezembro de 1940 – Código Penal. *In: Vade Mecum Saraiva*. 21. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2016a.

_____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRENNER, N. The limits to scale? Methodological reflections on scalar structuration. **Progress in Human Geography**, New York, v. 25, n. 4, pp. 59-614, 2001.

<https://doi.org/10.1191/030913201682688959>

BRUM, J. A hipótese do Agenda Setting: estudos e perspectivas. **Razón y palabra**, Monterrey-Mex, n. 35, oct./nov. 2003.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. Tradução: Nilo Odália. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAINELLI, C. M. O. **Professores contratados por tempo determinado**: sentimentos de um inquilinato docente. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo.

CAMPAGNUCCI, F. **Silêncio dos professores?** Uma interpretação sociológica sobre a “ausência” da voz docente no jornalismo educacional. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo-SP.

CAMPESTRINI, D. et al. Interdisciplinaridade: a filosofia como instrumento de diálogo entre as ciências. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 5, n. 5, p. 145-167, 2000.

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

CASTRO, E. V. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *In: A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. Rio de Janeiro: Cosac&Naify, 2002.

CASTRO, I. E. O problema da escala. *In: _____*. et al. **Geografia: Conceitos e Temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 117-140.

CASTRO, T. B. O Poder Jovem de Arthur José Poerner: tipos e mitos na construção da memória estudantil. **Ponto-e-vírgula**, São Paulo, n. 17, p. 233-250, jan./jun. 2015.

CHARLEAUX, J. P. O que foram, afinal, as Jornadas de Junho de 2013. E no que elas deram. **Nexo Jornal**, 17 jun. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/06/17/O-que-foram-afinal-as-Jornadas-de-Junho-de-2013.-E-no-que-elas-deram>. Acesso em: 04 mar. 2020.

CIRELLI, N. Los Pibes se plantan. **Anfibia**, 2017. Disponível em: <http://revistaanfibia.com/cronica/los-pibes-se-plantan/#search>. Acesso em: 09 fev. 2021.

CLAVAL, P. “A virada cultural” em Geografia. Tradução: Marcela Burger Sotto-Maior. In: SILVA, J. B. [et al.] **É geografia, é Paul Claval**. Goiânia: FUNAPE, 2013.

_____. Campo e perspectivas da geografia cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Geografia cultural: um século**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

_____. **Evolución de la Geografía Humana**. Barcelona: Oiko-Tau S.A, 1974.

_____. “Por Paul Claval”. In: ALMEIDA, M. G.; ARRAIS, T. A. (Org.). **É geografia, é Paul Claval**. Goiânia, Brasil: FUNAPE. 2013, pp. 74-176.

COHEN, M. N. **The Food Crisis in Prehistory** – overpopulation and the origins of agriculture. New Haven: Yale University Press, 1977.

CORBIN, A.; MAYEUR, J. M. **La barricade**. Paris: Publications de la Sorbonne, 1997. <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.1143>

CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. (org.). **Razões e sensibilidades: a semiótica em foco**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

COSTA, R. A educação na Idade Média. A busca da sabedoria como caminho para a felicidade: Al-Farabi e Ramon Llull (séculos X-XIII). **Dimensões**, Vitória-ES, v. 15, p. 99-115, 2003.

COSTAL, Emílio Campos, membro da diretoria do Sindicato dos Trabalhadores do Centro Paula Souza. **Entrevista concedida a Elias Coimbra da Silva**, em 01 de janeiro de 2018.

COUTO, M. A. C.; ANTUNES, C. F. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um projeto de educação. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 29-40, jan./jul. 1999. https://doi.org/10.62516/terra_livre.1999.372

CRIPA, M. L. **A cobertura da educação no jornal Folha de S. Paulo**: uma análise comparativa dos anos 1973 e 2002. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CURY, M. (coord.); SILVA, A. F. A.; MENDEZ, E. G. (Org.) **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

DE CERTEAU, M. **A Escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DELEUZE, G. **Foucault**. Translated by Sean Hand. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1995.

_____. **O que é filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr.; Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DI MATTEO, M. Desocupação da E.E. Anhanguera: a última escola ocupada de SP. **Esquerda Diário**, 19 jan. 2016. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Desocupacao-da-EE-Anhanguera-a-ultima-escola-ocupada-de-SP>. Acesso em: 23 nov. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago., 2015. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n2a2993>

DITTRICH, A.; ABIB, J. A. D. O sistema ético skinneriano e conseqüências para a prática dos analistas do comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, pp.427-433, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300014>

D'OCA, K. N. M.; DOS SANTOS, R. R. G.; DOS SANTOS, R. C. G. A constituição da psicologia social e sua diversidade epistemológica. **Momento – Diálogos em Educação** (s.l.), v. 25, n. 2, p. 09-18, jul./dez. 2016.

DOS SANTOS, G. F. Quando amadurecemos na luta. *In*: ROSSINI, C. H. **21 dias: memórias de uma Ocupação Estudantil**. São Paulo: Daya Editorial, 2018.

DUARTE, J. C. **Ciências Físicas e Biológicas**. São Paulo: Nacional, 1973.

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa**. Tradução: Carlos A. R. Moura et. al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. O que é fato social? In: _____. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução: Maria I. P. Queiroz. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz T. Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ESCOLAS DE LUTA. Direção e Produção de Eduardo Carli de Moraes. Goiânia: A Casa de Vidro Ponto de Cultura, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UmzVhAUhSOY&t=1753s>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ESTRELA, E. N. **Aprendizagem cooperativa: uma experiência em uma escola pública no município de Jardim – Ceará**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

ESTUDANTES desocupam escola Fernão Dias Paes, em Pinheiros. **TVT**, 04 jan. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sAA9fLq0IFQ>. Acesso em: 16 nov. 2018.

FAPESP. **Biblioteca Virtual da FAPESP**– CDI. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/1954/herman-jacobus-cornelis-voorwald/>. Acesso em: 16 set. 2018.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, Guanabara: 1987.

FERRATER-MORA, J. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Maria S. Gonçalves *et al*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FILLOUX, J. C. **Émile Durkheim**. Tradução: Celso P. F. Carvalho; Miguel H. Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

FIORILLO, C. P.; FERREIRA, R. M. O processo de afirmação dos Direitos Humanos em face do conceito constitucional de Direito Ambiental. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 17, n. 7, p. 191-202, maio/ago. 2017. <https://doi.org/10.5585/rdb.v17i7.527>

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. Qu'est-ce que les Lumières? In: _____. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994. pp. 681-690.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANK, A. G.; FUENTES, M. **Dez teses acerca dos movimentos sociais**. Tradução: Suely Bastos. Lua Nova, São Paulo, n. 17, pp. 19-48, jun. 1989.
<https://doi.org/10.1590/S0102-64451989000200003>

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia M. Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREUND, A. **Oral History as Process-generated Data**. Historical Social Research, Mannheim, v. 34, n. 1, pp. 22-48, 2009.

GALAVERNA, L. H.; FERIAN, J. V. **Diário da ocupação**. Itapira-SP: Black Horse Filmes e Fixar Imagens, 2015 (19 min.). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=73GMIJLrBJ8&t=48s>. Acesso em: 21 dez. 2016.

GALLO, S. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 241-251, maio/ago. 2013.
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200015>

GEERTZ, C. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: _____. **O saber local** – novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 85-107.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução: Maria B. Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, A. C. Rascunhos de história imediata: de monarquistas e republicanos em um triângulo de cartas. **Remate de Males**, Campinas, v. 24, n.2, p. 9-31, 2004.
<https://doi.org/10.20396/remate.v24i2.8636074>

GOULART, M.V. S.; SANTOS, N. I. S. Juventude e biopolítica: o poder jovem enquanto objeto de intervenção política. **INTERthesis**, Florianópolis, v.9, n.1, p. 305-333, Jan./Jul. 2012.
<https://doi.org/10.5007/1807-1384.2012v9n1p305>

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** – volume 1: Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia de Benedetto Croce. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GROH, A. Structures of culture. *In*: _____. **Theories of culture**. London; New York: Routledge, 2020. pp. 81-105.
<https://doi.org/10.4324/9781315618562-4>

GUEVARA, E. C. **La Guerra de Guerrillas**. [S.l.]: Titivillus ePub, 2016.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Tradução: Flávio Köthe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In*: Castro, I. *et al.* (org.). **Geografia conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. pp. 165-206.

_____. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. *In*: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

HAMLIN, C. L. Boudon: agência, estrutura e individualismo metodológico. **Lua Nova**, n. 48, pp. 63-92, 1999.
<https://doi.org/10.1590/S0102-64451999000300004>

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Revolução é processo, não evento, afirma David Harvey**. Entrevista concedida a André Antunes. Democracia e mundo do trabalho, 15, mar. 2014. Disponível em: <http://www.dmttemdebate.com.br/revolucao-e-processo-nao-evento-afirma-david-harvey>. Acesso em: 18, nov. 2020.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. Tradução: Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Ed. UnB, 1999.

HOLZER, W. O conceito de lugar da geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 113-123, 2003.
<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2003.510.a13458>

HOLZMAN, L. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. *In*: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução: Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013. p. 83-109.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico**: uma perspectiva crítica. Tradução: José R. B. Azevedo. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Tradução: Lúcia M. E. Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JANUÁRIO, A. et al. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, n. 9, abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=12>. Acesso em: 18, fev. 2017.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

KANGUSSU, I. Filosofia: do início, e de antes. **Revista Cult**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/filosofia-do-inicio-e-de-antes>. Acesso em: 14, jun. 2021.

KOSELLECK, R. Historia Magistra Vitae – sobre a dissolução do *topos* da história moderna em movimento. In: _____. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução: Wilma P. Maas e Carlos A. Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 41-61.

LAPASSADE, G. Propédeutique philosophique de G. W. F. Hegel. **Aletheia**, Paris, n. 4, p. 278-280, maio 1966.

LARA, W. Alunos desocupam as escolas de SP aos poucos e por decisão própria. **G1**, 08 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/hora1/noticia/2015/12/alunos-desocupam-escolas-de-sp-aos-poucos-e-por-decisao-propria.html>. Acesso em: 23, nov. 2018.

LAROCHE-SIGNORILE, V. 12 mai 1588: la journée des barricades à Paris. **Le Figaro**. 13, maio 2018. Disponível em: <https://www.lefigaro.fr/histoire/2018/05/11/26001-20180511ARTFIG00270-12-mai-1588-la-journee-des-barricades-a-paris.php>. Acesso em: 27, dez. 2020.

LEMAIRE, N. Agón e tragédia grega: esclarecimento terminológico, formas e significações em Ésquilo, Sófocles e Eurípides. **Calíope**, Rio de Janeiro, 2015, v. 32. n. 30 p. 11-25, 2015.
<https://doi.org/10.17074/cpc.v2i30.168>

LEVI, G. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do séc. XVII**. Tradução: Cynthia M. Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares de parentesco**. Tradução: Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

LIMA, A. **Ato e Potência: um estudo sobre a relação entre ser e movimento no livro Θ da Metafísica de Aristóteles**. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em

Filosofia). Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

McLUHAN, M. **Understanding Media: the extensions of man**. New York: McGraw-Hill, 1964.

MACHADO, L.; GRAGNANI, J. Pais se revezam em vigília diante de escola invadida em São Paulo. **Folha de S. Paulo**, 15 nov. 2015a. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1706688-pais-se-revezam-em-vigilia-diante-de-escola-invadida-em-sp.shtml>. Acesso em 31, ago. 2017.

_____. Invasão de 25 escolas estaduais atinge ao menos 26 mil alunos em São Paulo. **Folha de S. Paulo**, 17 nov. 2015b. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707369-invasao-de-25-escolas-estaduais-atinge-ao-menos-26-mil-alunos-em-sp.shtml>. Acesso em 29, ago. 2017>.

MACHADO, K. O. **A percepção do professor sobre as relações interpessoais no ensino da matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). 2007. 89 f. Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>

MACKENZIE, I. **Política: conceitos-chave em filosofia**. Tradução: Nestor L. J. Beck. Porto Alegre: Artmed: 2011.

MAGALHÃES, F. R. As manifestações no espaço público: a rua como lugar da expressão política. **Pensamento Plural**, Pelotas-RS, v. 6, n. 12, pp.7-35, jan./jun. 2013.

MALAGRIS, L. E. N. Burnout: o profissional em chamas. *In*: NUNES SOBRINHO, F.; NASSARALLA, I. (Orgs.). **Pedagogia Institucional: fatores humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: ZIT Editores, 2004. p. 196-213.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe** – comentado por Napoleão Bonaparte. Tradução: Fernanda Pinto Rodrigues. Sintra: Publicações Europa-América, 1976.

MARANHÃO, J. S. A. A herança de Wittgenstein na Filosofia da Ação de Von Wright. **Cognitio**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 101-114, jan./jul. 2006.

MARTELLI, C. G. G. Transformações nos processos de trabalho: a questão da qualificação do trabalho humano. **Cadernos de campo**, Araraquara, n. 9, p. 09-36, 2003.

MARTINES, F. Ocupação de escolas em São Paulo opõe 1ª e 2ª instâncias da Justiça. **Consultor Jurídico**, 02 dez. 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-dez-02/ocupacao-escolas-sao-paulo-opoe-instancias-justica>. Acesso em: 20 out. 2018.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto comunista**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATTHES, M. O espaçamento do tempo segundo Jacques Derrida. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p.245-259, jan./jun. 2013.

MATOS, H. P. *et al.* O uso da Ritalina em crianças com TDAH: uma revisão teórica. **Humanæ**, Recife, v. 12, n. 2, p. 01-18, 2018.

MATUOKA, I. A reorganização escolar em São Paulo acabou? **Carta Capital**, 28jun.2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo-acabou>. Acesso em: 22, nov. 2018.

MAZZOCO, B. De escola ocupada a escola no divã: o que aconteceu com a Fernão Dias. **Nova Escola**, 07 mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3052/de-escola-ocupada-a-escola-no-diva-o-que-aconteceu-com-a-fernao-dias>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MELHADO, N. Manifestantes invadem evento onde Alckmin daria palestra em São José. **G1**, 15, out. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2015/10/manifestantes-invadem-evento-onde-alckmin-daria-palestra-em-sao-jose.html>. Acesso em: 07, nov. 2020.

MELLO, F. A. C. Entrevista concedida a Cezar Motta e Adriano Faria, em 24 de março de 2010. **Senado Notícias**, 24 mar. 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2010/03/24/vinte-anos-depois-do-plano-collor-ex-presidente-pede-desculpas-a-populacao-pelo-bloqueio-do-dinheiro>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução: Angelina T. Peralva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, p. 5-14, Maio/Ago, 1997.

MENEZES, M. A. A Comuna: mais uma flor de Paris. **História Revista**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 137-149, jul./dez. 2011.

<https://doi.org/10.5216/hr.v16i2.18144>

MESQUITA, E., FORMOSINHO, J., MACHADO, J. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In: _____. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015. p. 43-56.

MESQUITA, M. R. Movimento estudantil brasileiro: Práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 66, p. 117-149, out. 2003.

<https://doi.org/10.4000/rccs.1151>

MORAES, A. C. R. **Geografia Pequena História Crítica**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

MORGENTHAU, H. J. **A Política entre as Nações**: a luta pelo poder e pela paz. Tradução: Oswaldo Biato. São Paulo: IOESP; IPRI; Editora da UnB, 2003.

MODELLI, F. Rancière e o conflito político. **Teria & pesquisa**, São Carlos-SP, v. 24, n.1, p. 128-131, jan./jun. 2015.

<https://doi.org/10.4322/tp.24111>

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007.

<https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**: Summerhill. Tradução: Nair Lacerda. 9. ed. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural: 1970.

NOVAES H. T.; DAGNINO, R. O fetiche da tecnologia. **Org & Demo**, Marília, v. 5, n. 2, p. 189-210, 2004.

<https://doi.org/10.36311/1519-0110.2004.v5n2.411>

NUCCI, G. S. **Manual de direito penal**: parte geral. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

NUNES, C. O conceito de movimento social em debate: dos anos 60 até à atualidade. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 75, p. 131-147, 2014.

O VANDALISMO de sempre. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17, out. 2015. Notas e Informações.

OBBERG, L. Individualismo e Coletivismo: reflexões a partir da ótica de mulheres de uma comunidade. **Polêmica**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 192-202, jun. 2013.

OCUPAÇÕES, ato e polêmicas: veja histórico da reorganização escolar. **G1**, 4 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>. Acesso em 16, nov. 2018.

OLIVEIRA, J. A. S. **A UNE e o Mito do Poder Jovem**. Maceió: EDUFAL, 2005.

OLIVEIRA, R. M. Filosofia na escola: a necessidade de um pensar crítico e reflexivo em torno do ensino-aprendizagem em sala de aula. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 03, ed. 11, v. 07, pp. 25-40, nov. 2018.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

ORTELLADO, P. Brazil's students occupy their schools to save them. **The New York Times**. 15 dec. 2015. Disponível em: https://www.nytimes.com/2015/12/16/opinion/brazils-students-occupy-their-schools-to-save-them.html?_r=0. Acesso em: 16 set. 2018.

OSHIMA, F. Y. Claudio Naranjo: “A educação atual produz zumbis” – O psiquiatra chileno diz que investir numa didática afetiva é a saída para estimular o autoconhecimento dos alunos e formar seres autônomos e saudáveis. **Época**, 31 maio 2015. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/05/claudio-naranjo-educacao-atual-produz-zumbis.html>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PADILHA, J. Tropa de elite. São Paulo: Universal, 2007. 1 vídeo (118 min.).

PAGNAN, R. Juiz das decisões sobre escolas ocupadas foi detido quando estudante. **Folha de S. Paulo**, 19 dez. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1721048-juiz-das-decisoes-sobre-escolas-ocupadas-foi-detido-quando-estudante.shtml>. Acesso em: 17 abr. 2018

PAIVA, V. O que o sistema de ensino brasileiro pode aprender com as ocupações em São Paulo. **Hypeness**. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2015/12/o-que-o-sistema-de-ensino-brasileiro-pode-aprender-com-as-ocupacoes-em-sao-paulo>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PALHARES, I.; VIEIRA, V. Após confronto, alunos repensam ações. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 11 dez. 2015. Metrópole, p. 20.

PALHARES, I.; SALDAÑA, P. Protesto de alunos acaba em conflito com a PM. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 02 dez. 2015. Metrópole, p. 23.

PARAGUASSÚ, A. C. **O discurso da desistência do professor**: estratégia de resistência e governo de si mesmo. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PASSARINHO, N. Eduardo Cunha autoriza abrir processo de impeachment de Dilma. **G1**, 2 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/eduardo-cunha-informa-que-autorizou-processo-de-impeachment-de-dilma.html>. Acesso em: 11, dez. 2018.

PARIS, R. A imagem do operário no século XIX pelo espelho de um “Vaudeville”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 61-89. set.1987/fev.1988.

PEREIRA, R. S. **Geografia, a reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

PHILOSOFY processes of smoothing and striation of space in urban warfare. **The Funambulist**. Disponível em: <https://thefunambulist.net/architecture/philosophy-processes-of-smoothing-and-striation-of-space-in-urban-warfare>. Acesso em: 29 dez. 2020.

PINHO, M. Reorganização atinge 311 mil alunos e ‘disponibiliza’ 94 escolas de SP. **O Globo**, 26 out. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>. Acesso em: 16 set. 2018.

PITZL, G. R. **Encyclopedia of human geography**. Greenwood Publishing: Westport-CT; London, 2004.
<https://doi.org/10.5040/9798216973294>

POERNER, A. J. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. 5. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

POLÍCIA MILITAR usa bombas para dispersar ato de alunos que bloqueou avenida de SP. **G1**, 02 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/pm-entra-em-confronto-com-alunos-que-bloquearam-av-nove-de-julho.html>. Acesso em: 23, nov. 2018.

POMPÉIA, R. **O Ateneu**. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

POPPER, K.R. **A Lógica da Pesquisa Científica**. Tradução: Leonidas Hegenberg e Octanny S. da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.

PORTELLI, A. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, pp. 59-72, 1996.

_____. Sonhos ucrônicos. Memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. Projeto História, **São Paulo**, n. 10, p. 41-59, dez. 1993.

PRATES, G. et al. (Org.). **Ocupar e resistir**: memórias de ocupação Paraná 2016. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2017.

PROFESSORES da escola ESO tentam convencer alunos a desocuparem unidade. **ItapiraNews**, 01 dez. 2015. Disponível em: <https://www.itapiranews.com.br/professores-da-escola-eso-tentam-convencer-alunos-a-desocuparem-unidade>. Acesso em: 11, ago, 2018.

PRONZATO, C. **Acabou a paz, Isto aqui vai virar o Chile** – escolas ocupadas em São Paulo. Salvador: Lamestiza Audiovisual, 2015. 1 vídeo (61 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&t=1241s>. Acesso em: 8 jun. 2017.

_____. **La Rebelion Pinguina**: los estudiantes secundarios chilenos contra el sistema. La Mestiza Audiovisual, Chile, Espanha, Islândia: 2007.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução: Maria C. França. São Paulo: Ática, 1993.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experimental org; Ed. 34, 2009.

_____. **Los nombres de la historia**: una poética del saber. Traducción: Viviana Claudia Ackerman. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.

_____. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução: Ângela L. Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

REIS, D. A. **Uma revolução perdida**: A história do socialismo soviético. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

REIS, J. E. A.; KAUFFMAN, K. R. A ocupação das escolas no estado de São Paulo e o direito de resistência constitucional. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 15, n. 2, p. 193-210, jul./dez., 2017.
<https://doi.org/10.21576/rpa.2017v15i2.354>

RENNER, J. A. Desobediência civil e não violência. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí-RS, v. 6, n. 11, jan./jun. 2018.
<https://doi.org/10.21527/2317-5389.2018.11.328-353>

REORGANIZAÇÃO escolar: “Nem passa pela cabeça de Alckmin voltar atrás”, diz gravação. **Carta Educação**, 30 nov. 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/nem-passa-pela-cabeca-de-alckmin-voltar-atras-diz-gravacao-vazada-sobre-reorganizacao-escolar/>. Acesso em: 22 nov. 2018.

REVEL, J. A história ao rés-do-chão: prefácio. In: LEVI, G. **A herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do séc. XVII. Tradução: Cynthia M. Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 07-36.

_____. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 434-444, set./dez. 2010.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300003>

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. In: **Encontros com a civilização brasileira**, v.1 n.1, p. 9-22, 1978.

ROBLES, J. M.; DE MARCO, S.; ANTINO, M. Consumo de informação política e participação digital em blogs de conteúdo sociopolítico. **Análise Social**, Lisboa, v. 207, n. 48, p. 322-338, 2013.

RODRIGUES, C. Alckmin recua e adia a reorganização escolar. **Carta Educação**, 04 dez. 2015a. Disponível em:

<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/alckmin-recua-e-adia-a-reorganizacao-escolar>. Acesso em: 23, nov. 2018.

_____. Fechamento de escolas mobiliza alunos em SP. **Carta Educação**, 09 out. 2015b. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/fechamento-de-escolas-mobiliza-alunos-em-sp-2083.html>. Acesso em: 16 nov. 2018.

ROSSINI, C. H. **21 dias**: memórias de uma Ocupação Estudantil. São Paulo: Daya Editorial, 2018.

<https://doi.org/10.36489/nursing.2018v21i247p2451>

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SABOT, P. O que é uma sociedade disciplinar? Gênese e atualidade de um conceito, a partir de *Vigiar e Punir*. **Doispontos**, Curitiba, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 15-27, abr. 2017.

<https://doi.org/10.5380/dp.v14i1.56536>

SACK, R. D. **The human territoriality** – its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAFATLE, V. Amar uma ideia. In: HARVEY, D. *et al.* **Occupy**. Tradução: João A. Peschanski. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012. p. 45-57.

SAID, E. W. **Representações do intelectual**: as Conferências Reith de 1933. Tradução: Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, B. S. Ética e “Felicidade” em Platão e Aristóteles: semelhanças, tensões e convergências. **Cadernos de Atas da ANPOF**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 19-28, 2001.

SANTOS, D. **A reinvenção do espaço**: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

<https://doi.org/10.7476/9788539303397>

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SÃO PAULO. **Decreto n. 61.692, de 04 de dezembro de 2015**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=176627>. Acesso em: 23, nov. 2018.

SCHERER-WARREN, I. Dos movimentos sociais às manifestações de rua: o ativismo brasileiro no século XXI. **Política e sociedade**, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 13-34, set./dez. 2014.

<https://doi.org/10.5007/2175-7984.2014v13n28p13>

SECRETARIA de Educação prepara guerra contra as escolas em luta. **Jornalistas Livres**, 29 nov. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=68qbymS6Xvc>. Acesso em: 20, nov. 2018.

SECRETÁRIO de educação de São Paulo pede demissão. **Época**, 04 dez. 2015. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tempo/filtro/noticia/2015/12/secretario-de-educacao-de-sao-paulo-pede-demissao.html>. Acesso em: 23, nov. 2018.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>

SFEZ, L. **Ideología de las nuevas tecnologías**. Santiago: Le Monde Diplomatique. Editorial, Edición 2002.

SILVA, A. S. A geografia escolar no contexto dos movimentos de ocupação das escolas brasileiras. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 31-40, mai./ago. 2017.

<https://doi.org/10.26895/geosaberes.v8i15.574>

SILVA, E. C. De Maury até Coimbra com uma escala. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 7, n. 1, p.121-137, jan./jun. 2014.

<https://doi.org/10.15448/2178-3748.2014.1.15041>

SILVA, J. P. S.; MEI, D. S. O QUE APRENDEMOS DAS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS EM 2015 E 2016? Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Educação, ago. 2017, Curitiba, PR.

SILVA, R. R. **Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)**. 2013. 379 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, USP, São Paulo-SP.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, W. Ministério Público vai apurar reforma da rede de ensino das escolas estaduais de São Paulo. **G1**, 14 out. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/mp-vai-apurar-reforma-da-rede-de-ensino-das-escolas-estaduais-de-sp.html>. Acesso em: 07, dez. 2018.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1993.

SOUZA, F.; GRAGNANI, J. Invasão de 25 escolas estaduais atinge ao menos 26 mil alunos em SP. **Folha de S. Paulo**, 17 nov. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707369-invasao-de-25-escolas-estaduais-atinge-ao-menos-26-mil-alunos-em-sp.shtml> . Acesso em: 09, nov. 2018.

SOUZA, M. L. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. et al. **Geografia**: Conceitos e Temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. pp. 77-116.

SOUZA, V. L. T. *et al.* Os sentidos da escola para os pais. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 36, p. 55-66, jan./jun. 2013.

STAATS, A. Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, 97-116, 1980.

TEIXEIRA, J. E. Relembre as mais longas greves de professores em SP. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 10, abr. 2015. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relembre-as-mais-longas-greves-de-professores-em-sp,1667701>. Acesso em: 16, nov. 2018.

THOMPSON, D.; WOOD, C.; HONEYMAN, D. S. **Fiscal leadership for schools**: concepts and practices. London: Longman Pub. Group, 1994.

THOMPSON, E. P. Algunas Observaciones Sobre Clase y 'falsa conciencia'. **Historia Social**, Valencia, n. 10, p. 27-32, 1991.

_____. Economia moral revisitada. In: _____. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp. 203-267.

_____. La sociedad inglesa del siglo XVIII: lucha de clases sin clases? In: _____. **Tradición, revuelta y conciencia de clase.** Traducción: Eva Rodríguez. 2. ed. Barcelona: Editorial Critica, 1984. pp. 13-62.

TJ-SP rejeita reintegração de posse em escolas ocupadas por alunos. **Consultor Jurídico**, 23 nov. 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-nov-23/tj-sp-rejeita-reintegracao-posse-escolas-ocupadas-alunos>. Acesso em: 21 out. 2018.

TODOS pela educação. Pesquisa repensar o ensino médio. **Todos pela educação**, 02 maio 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Pesquisa-Repensar-o-Ensino-Medio>. Acesso em: 25, junho, 2019.

TOLEDO, L. F. Documento indica que SP usa só um critério para mudar rede. **O Estado de S. Paulo**, 15 nov. 2015. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,documento-indica-que-sp-usa-so-um-criterio-para-mudar-rede,10000002055>. Acesso em: 20, nov. 2018.

TOLEDO, L. F.; SALDAÑA, P.; VIEIRA, V. Escolas cheias têm qualidade 22% menor no ensino médio. **O Estado de S. Paulo**, 14 nov. 2015. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-cheias-tem-qualidade-22-menor-no-ensino-medio-,10000002015>. Acesso em: 20 nov. 2018.

TOLEDO, L. F.; SALDAÑA, P. MPE quer barrar fechamento de escolas; Estado admite 'redução de despesas'. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 04 dez. 2015. Metrópole, p. 19.

TOMAZ, K. PM não permitirá que alunos obstruam principais vias de SP, diz secretário. **G1**, 02 dez. 2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/pm-nao-permitira-que-alunos-obstruam-principais-vias-de-sp-diz-secretario.html>. Acesso em: 23, nov. 2018.

TOMAZELA, J. M. Cento e vinte e três escolas continuavam ocupadas ontem. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 11 dez. 2015. Metrópole, p. 20.

TORRES, A. C. B. A. **O utilitarismo é um asceticismo.** 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, Recife, 2017.

TORRES, L. **Cultura Organizacional Escolar:** representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1997.

TUAN, Y. Place: an experiential perspective. **Geographical Review**, New York, v. 65, n. 2, p. 151-165, apr. 1975.

<https://doi.org/10.2307/213970>

TURN down for what na Globo!**Não mexa no Josepha**. 2015 (16 seg.). Disponível em: [#NãoMexaNoJosepha](https://www.facebook.com/naomexanojosepha). Acesso em: 02 out. 2020.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Retrospectiva**: relembre as grandes vitórias da Primavera Secundarista. 22 dez. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/retrospectiva-relembre-as-grandes-vitorias-da-primavera-secundarista/>. Acesso em: 6, jul. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEJA a lista das 93 escolas da rede estadual de SP que serão fechadas. **G1**, 28 out. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/veja-lista-das-94-escolas-da-rede-estadual-de-sp-que-serao-fechadas.html>. Acesso em: 17, nov, 2018.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Edição do Autor, 2008.

VEYNE, P. **O inventário das diferenças**: história e sociologia. Tradução: Sônia Saizstein. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VICENTE, M.M.; VERSUTI, C. D. Invasão ou ocupação? Questionamentos nas redes sociais sobre os termos utilizados nasmanchetes da Folha Online relativos ao movimento Não Fechem Minha Escola, sob a ótica da Media Literacy. **Razón y Palabra**, Quito-EC, v. 21, n. 97, p. 459-474, abril-junio, 2017.

VIEIRA, A. L. **Pacifismo e Não-Violência**: pensamento político e humanitário em Gene Sharp. 2020. 174 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília-SP.

VIEIRA, S. Secretário e deputado do PT comandam TVT. **Diário do Grande ABC**, 31 maio 2011. Disponível em: [https://www.dgabc.com.br/\(X\(1\)S\(gple5n2bdfkmvatfhjnucm2\)\)/Noticia/277959/secretario-e-deputado-do-pt-comandam-tvt](https://www.dgabc.com.br/(X(1)S(gple5n2bdfkmvatfhjnucm2))/Noticia/277959/secretario-e-deputado-do-pt-comandam-tvt). Acesso em: 07 dez. 2018.

VIEIRA, S. M. O Partido da Social Democracia Brasileira: Entre a Social Democracia e o Neoliberalismo. **Studia Politicae**, Córdoba-AR, n. 27, pp. 28-51, 2012.

WEBER, M. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. Tradução: Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Ensaaios de sociologia**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WILLIAMS, R. **Culture and Materialism**. 2. ed. London; New York: Verso Books, 2005.

WINTHROP, R. H. **Dictionary of Concepts in Cultural Anthropology**. New York: Greenwood, 1991.

WOODCOCK, G. **História das idéias e movimentos anarquistas**. 2 ed. Tradução: Júlia Tettamanzi e Betina Becker. Porto Alegre: L&PM Editores, 2006.

ZANVETTOR, G. SP: Alckmin fecha 2.700 salas de aula. **Caros Amigos**, 15 fev. 2015. Disponível em: <http://www.carosamigos.com.br/index.php/politica-2/4812-sp-alckmin-fecha-2700-salas-de-aula>. Acesso em: 06 abr. 2015.

ŽIŽEK, S. **En defensa de la intolerancia**. Traducción: Javier E. Ceballos y Antonio J. A. Fernández. Buenos Aires, Ciudad de México, Madrid: Sequitur, 2008.

_____. O violento silêncio de um novo começo. *In*: HARVEY, D. *et al.* **Occupy**. Tradução: João A. Peschanski. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

ANEXO ÚNICO:

PODER JUDICIÁRIO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO
DE SÃO PAULO.
TERMO DE DISTRIBUIÇÃO COM CONCLUSÃO
[...]

Vistos.

Agravo de instrumento tirado pelo réu da decisão reproduzida a f. 201/10, que, em ação de interdito proibitório, revogou as decisões autorizantes da reintegração da posse dos prédios que sediam as escolas estaduais Fernão Dias Paes e Presidente Salvador Allende Gossens.

Argumentando não apenas com a lobrigada ilegalidade da situação como, também, com os prejuízos que as ocupações estão a trazer ao desenvolvimento das atividades docentes e o próprio efeito multiplicador que a decisão vergastada provocou, pede restauração das ordens anteriores, com extensão a todas as escolas públicas da Capital. Pede, outrossim, que tal se dê mediante antecipação da tutela recursal.

É o relatório.

1. A questão assumiu contornos graves, existindo uma expressiva multiplicidade de interesses em jogo, dentre os quais de crianças e adolescentes, objeto de tutela especial da lei, sopesados na decisão ora trazida a aferição. Daí porque vejo como medida de prudência submeter o pedido de “efeito ativo” ao colegiado. Para tantodetermino inclusão do feito em pauta na próxima sessão da C. 7ª Câmara, aprazada para o dia 23 vindouro, às 9:30, promovidas as cientificações necessárias às partes e aos interessados: Ministério Público e Defensoria Pública, preferencialmente pela via eletrônica.

Aos integrantes da turma julgadora deverão ser enviadas reproduções da interpositória, da inicial da ação, das peças de f. 82/98 (pedido atendido pela decisão de f. 99/102, que também deverá ser reproduzida), 108/22 (peças relativas à EE Salvador Allende), 126/34 (manifestação do MP), 137/49 (manifestação da Def. Pública), 149/86 (Agr. de Instrº tirado pela Def. Pública, julgado prejudicado), 187/92 (pedido de reconsideração formulado pela APEOESP), 195/7 (manifestação da APEOESP), 198/200 (ata da tentativa de conciliação promovida em primeiro grau), 201/7 (decisão por mim proferida no Agr. de Instrº manejado pela Def. Pública), 208/11 (decisão agravada) e desta.

2. Entrementes convoco nova tentativa de conciliação, designado o dia 19 de novembro vindouro, às 14:00 h., no auditório do prédio que abriga os gabinetes dos

desembargadores de Seção de Direito Público, com acesso pela Rua Eptácio Pessoa nº 75.

Dou-me ao direito de manifestar algumas reflexões.

Ao que se pode extrair da ata da tentativa de conciliação, é objetivo do movimento discutir a reestruturação do ensino estadual, objeto de imensa polêmica noticiada pelos meios de comunicação, que desaguou no litígio. A pretensão em si não traduz exagero ou possível abuso de direito, porquanto em tese respaldada pelo art. 14º da Lei nº 9.394/96, que traça as diretrizes e bases de educação nacional. É transcrito na 23ª lauda do AI da Defensoria.

O meio pelo qual se busca o diálogo, todavia, parece-me inadequado, por impedir o funcionamento dos estabelecimentos ocupados, em claro e grave prejuízo ao calendário escolar, já severamente comprometido pela longa greve dos professores do ensino estadual que grassou este ano. Dizia-me meu avô materno, a propósito: “a liberdade de um termina onde começa a de outro”.

Ainda que os estabelecimentos escolares constituam bens de uso especial, bem se pode, neles, reservar espaço para que a discussão se desenvolva, primariamente, no âmbito de cada unidade. Aliás, pode-se extrair do doc. de f. 197 que o Estado a isso se dispôs. E por experiência própria, haurida no longínquo 1968, quando aluno do 3º ano no Ginásio Estadual Vocacional Osvaldo Aranha, posso afirmar tratar-se de experiência gratificante quando bem conduzida e respeitado princípio basilar da democracia que vem a ser o pluralismo subjacente à liberdade de opinião. Tratam-se, no caso, de duas greves durante as quais nós, alunos, permanecemos na escola, com substituição da grade curricular por rica e instigante discussão, coordenada pelos professores da área de Estudos Sociais, centrada na realidade do país e no particular momento por nós vivido. Na ocasião, os interesses convergiam à defesa da qualidade do então prestigiado ensino público, que se temia seriamente comprometida pela legislação que então se delineava (quicá já aplicada; não recordo mais). Não houve ocupação, não houve desordem e, ao cabo de cada dia letivo, todos nós nos retirávamos às nossas residências. E entre nós, alunos e mestres, havia pessoas de todos os quadrantes políticos.

Em meu modesto pensar, o momento se mostra ideal para reprodução dessa experiência frente aos tempos atuais, em que graça a alienação e os interesses maiores da juventude dirigem-se ao consumismo extremado, de bens de qualquer ordem ou natureza, em que as redes sociais reduziram o diálogo, a interlocução, o contato pessoal a estéreis tecladas em telas de smartphones, com transferência

do salutar convívio ao anonimato de tais, onde tudo é tido como válido.

Assim, na busca da conciliação dos relevantes interesses; um o direito fundamental conferido aos jovens à educação; outro o da defesa da forma do exercício desse direito, vejo como solução conciliatória o fim das ocupações, mas sem desmobilização, havendo o debate de ter lugar em locais reservados a tal nos próprios estabelecimentos, na forma preconizada pela lei e nos limites das balizas constitucionais, sem prejuízo do desenvolvimento das atividades escolares e em benefício de todos, alunos, mestres, pais e a própria comunidade.

A tanto convido as partes, os partícipes da tentativa de conciliação conduzida pelo Dr. Alberto A. Muñoz e os interessados em geral, vindo daí a escolha do local, com destaque a representantes das ocupações e dos conselhos tutelares com jurisdição nas regiões onde se localizam os estabelecimentos mobilizados. De muita valia seria a participação da OAB e da própria Secretaria de Educação, se não pela pessoa do titular da Pasta, ao menos por assessor autorizado ao diálogo.

Para viabilização do propósito, haverão as partes representadas nos autos de ser convidadas na forma acima estabelecida, os agentes públicos pela própria representação judicial do Estado que oficia na lide, a OAB por mensagem eletrônica a ser enviada à sua presidência regional, com cópia desta, os demais interessados pela forma em que foram convidados a participar da citada tentativa de conciliação e o público geral mediante inserção da notícia pertinente no sítio do tribunal e encaminhamento, pela Assessoria de Imprensa do Tribunal, de nota aos veículos de comunicação com os quais mantém contato para eventual veiculação da notícia.

Int.

São Paulo, 17 de novembro de 2015.

COIMBRA SCHMIDT Relator¹⁸⁴

¹⁸⁴ Este documento, liberado nos autos em 17/11/2015 às 12:12, é cópia do original assinado digitalmente por SERGIO COIMBRA SCHMIDT. Para conferir o original, acesse o site: <<https://esaj.tjsp.jus.br/esaj>, informe o processo 2243232-25.2015.8.26.0000 e código 1FD53DC>.