

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

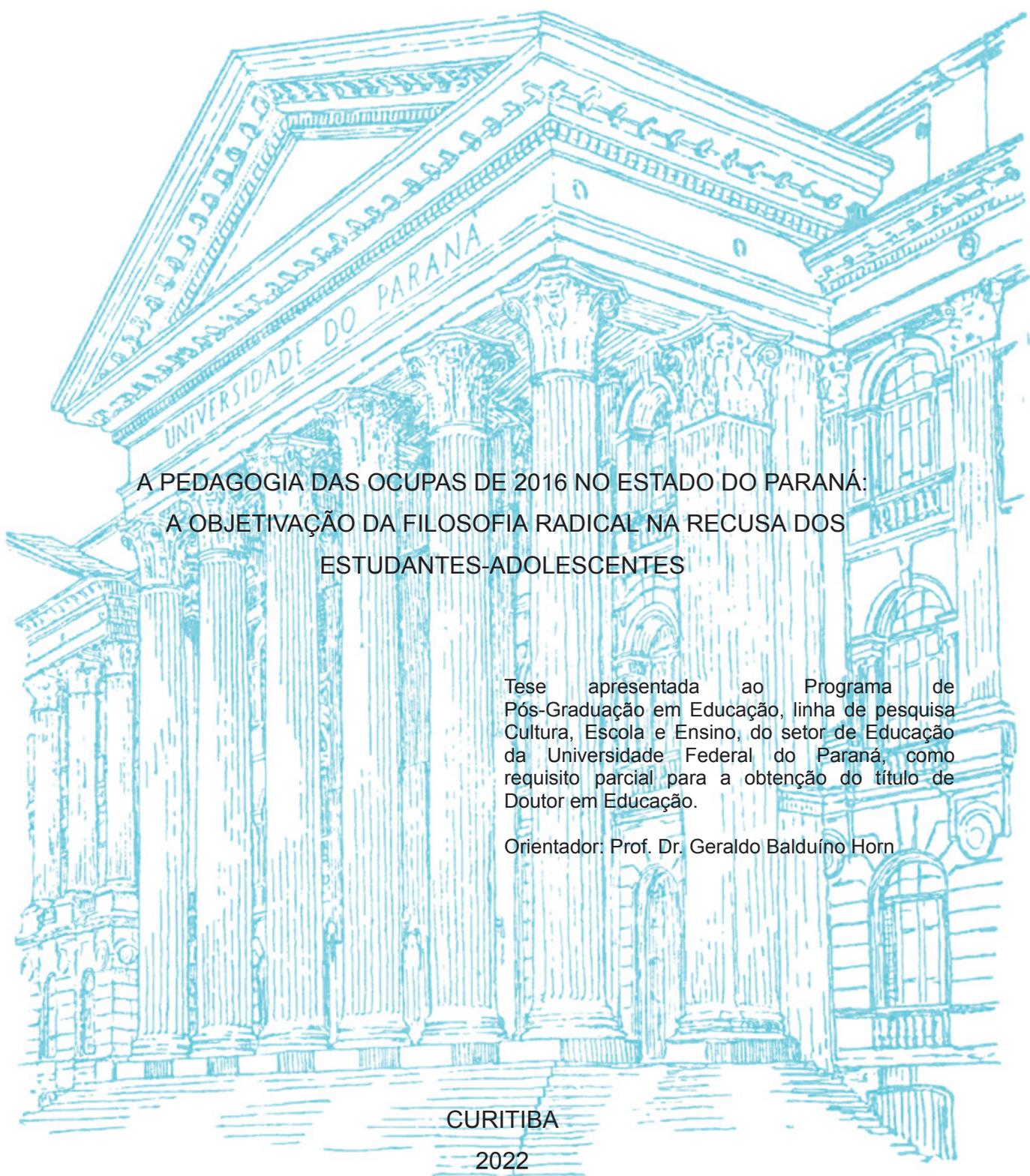
ELISANE FANK

A PEDAGOGIA DAS OCUPAS DE 2016 NO ESTADO DO PARANÁ:
A OBJETIVAÇÃO DA FILOSOFIA RADICAL NA RECUSA DOS
ESTUDANTES-ADOLESCENTES

CURITIBA

2022

ELISANE FANK



A PEDAGOGIA DAS OCUPAS DE 2016 NO ESTADO DO PARANÁ:
A OBJETIVAÇÃO DA FILOSOFIA RADICAL NA RECUSA DOS
ESTUDANTES-ADOLESCENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Fank, Elisane.

A pedagogia das ocupas de 2016 no Estado do Paraná : a objetivação da filosofia radical na recusa dos estudantes-adolescentes / Elisane Fank – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado – Paraná. 3. Movimentos estudantis. 4. Estudantes do ensino médio. 5. Adolescentes. I. Horn, Geraldo Balduino. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ELISANE FANK DE PAIVA** intitulada: **A PEDAGOGIA DAS OCUPAS DE 2016 NO ESTADO DO PARANÁ: A OBJETIVAÇÃO DA FILOSOFIA RADICAL NA RECUSA DOS ESTUDANTES-ADOLESCENTES**, sob orientação do Prof. Dr. GERALDO BALDUINO HORN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

03/10/2022 09:56:23.0

GERALDO BALDUINO HORN
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/10/2022 08:23:03.0

LUCIANA VIEIRA DE LIMA
Avaliador Externo (FACET)

Assinatura Eletrônica

09/11/2022 07:14:46.0

JUNOT CORNÉLIO MATOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

Assinatura Eletrônica

05/10/2022 17:06:42.0

VALERIA ARIAS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

03/10/2022 10:22:15.0

MARLI PEREIRA DE BARROS DIAS
Avaliador Externo (FACULDADE UNINA)

*Esta pequena trajetória,
em todos os seus percalços e contratempos,
traz consigo aqueles por quem estudo e trabalho,
bem como aqueles que me inspiram.*

*Gratidão às muitas meninas e meninos
que, na adolescência e nas Ocupas,
passaram pela minha vida de pedagoga
e aos pensadores da filosofia,
em especial, meu pai (em memória)
e meu Zarathustra (em memória),
em algum lugar,
no Eterno Retorno de todas as coisas.*

AGRADECIMENTOS

Não, não vou agradecer a Deus. Se devo algo às divindades, que seja às deusas, às muitas meninas do Colégio Estadual do Paraná, que enriqueceram meus dias de esperar.

Aos estudantes-adolescentes de todas as cores, raças e amores, que me ensinaram todos os dias, em cada cartaz e lambe nas Ocupas.

Gratidão, querida Camila Senk, menina guerreira que me acompanhou nas Ocupas e na pesquisa todo o tempo.

Obrigada, professor Junot Cornélio Matos pelas orientações na banca de qualificação e na companhia que segue na defesa. Agradeço também à prof. Marli Pereira de Barros Dias por ter aceito fazer parte deste momento de defesa.

Agradeço carinhosamente aos professores Valéria Arias, Luciana Lima e Ademir Pinhelli, pela inspiração, desde o prenúncio do objeto de pesquisa.

Obrigada, Geraldo Balduino Horn, querido orientador e amigo, por ter acreditado tanto na minha possível autonomia intelectual, por não somente me orientar, mas me acolher no NESEF!

À amiga e chefe, Laureci Schmitd, que sempre acreditou na minha caminhada profissional e acadêmica. Ao querido Osmair Daru, por toda ajuda, estrutura, paciência e carinho para comigo nessa trajetória!

Gratidão sempre, querido e eterno amor, Laersio Jorge Falcade, onde você estiver, por ter existido na minha vida e me inspirado a viver!

Ninguém tira o trono do estudar

Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula porque sala de aula

Essa jaula vai virar

Ninguém tira o trono do estudar

Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula porque sala de aula

Essa jaula vai virar

A vida deu os muitos anos de estrutura do humano

À procura do que Deus não respondeu

Deu a história, a ciência, a arquitetura

Deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu

Depois de tudo até chegar neste momento

Me negar conhecimento é me negar o que é meu

Não venha agora fazer furo em meu futuro,

Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu

Vocês vão ter que se acostumar porquê...

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá*

*E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula
Essa jaula vai virar*

*E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo para lutar pelo que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha tem que ter escola
Ninguém quer esmola, isto ninguém pode negar*

*Nem a lei, nem estado, nem turista
Nem palácio, nem artista, nem Polícia Militar*

*Vocês vão ter que me engolir, se entregar
Porque...*

(O trono de estudar.)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a objetivação da filosofia radical nas Ocupações das escolas do Estado do Paraná em 2016. Este movimento estudantil foi movido em resistência à Medida Provisória nº 746/2016, bem como contra o Projeto de Emenda Constitucional nº 55. A MP, da reforma do Ensino Médio, entre outras medidas, previa a supressão das disciplinas de Filosofia, Arte e Sociologia no Currículo. Para contenção das medidas autoritárias, os estudantes paranaenses foram os pioneiros no movimento de ocupações que envolveu todo o país. A hipótese formulada foi a de que os estudantes-adolescentes movidos pelas pulsões instintivas em função de alguns condicionantes, tais como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2010), a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no currículo, bem como o contexto da greve dos professores e o caráter autoritário do governo do estado estavam, em alguma medida, objetivados pela Filosofia Radical. Para isto, este estudo baseou-se nas formulações de Herbert Marcuse, bem como Agnes Heller. A recepção marcuseana da Psicanálise aproximou a pesquisa aos fundamentos culturais de Freud tais como a crítica cultural à civilização e a dimensão das pulsões instintivas. De Marcuse trouxemos as categorias de Grande Recusa, mais repressão, sublimação, sublimação repressiva, homem unidimensional e sociedade administrada. Em Agnes Heller foram evidenciados os conceitos de Filosofia Radical, carecimentos e Objetivação filosófica. Somados aos estudos de Bourdieu e Wallon chegamos à categoria contra hegemônica de estudante-adolescente. Para a realização da investigação foi realizada análise documental. Esta pesquisa permitiu formular as bases da Pedagogia das Ocupas concebendo a unidade entre método e conteúdo expressa nas políticas pré figurativas e nas oficinas. Constatou-se que os estudantes adolescentes efetivamente se objetivaram durante o processo das ocupações movidos pelos seus carecimentos e pelo papel da cultura, da arte, da filosofia, da sociologia e da literatura. Com base em Marcuse, constatou-se que os estudantes-adolescentes, movidos por suas pulsões instintivas e objetivados pela filosofia radical, podem vir a ser uma força da grande recusa. Constatou-se também que os estudantes-adolescentes podem vir a ser categoria contra hegemônica pautados na ação direta e na vivência das políticas pré figurativas.

Palavras-chave: Estudantes-adolescentes, Filosofia Radical, Objetificação Filosófica, atitude filosófica, Pedagogia das Ocupas

ABSTRACT

This study aimed to investigate the objectification of radical philosophy in the Occupations of schools in the State of Paraná in 2016. This student movement was moved in resistance to Provisional Measure nº 746/2016, as well as against the Proposed Constitutional Amendment nº 55. The Provisional Measure, of the reform of High School, among other measures, provided for the suppression of the disciplines of Philosophy, Art and Sociology in the Curriculum. To contain the authoritarian measures, students from Paraná were the pioneers in the occupation movement that involved the entire country. The hypothesis formulated was that the student-adolescents moved by instinctive impulses due to some conditions, such as the Curricular Guidelines of the State of Paraná (2010), the mandatory teaching of Philosophy and Sociology in the curriculum, as well as the context of teachers' strike and the authoritarian character of the state government were, to some extent, objectified by Radical Philosophy. For this, this study was based on the formulations of Herbert Marcuse, as well as Agnes Heller. Marcuse's reception of Psychoanalysis brought the research closer to Freud's cultural foundations such as the cultural critique of civilization and the dimension of instinctual drives. From Marcuse we brought the categories of Great Refusal, more repression, sublimation, repressive sublimation, one-dimensional man and administered society. In Agnes Heller, the concepts of Radical Philosophy, lacks and philosophical objectification were highlighted. Added to the studies of Bourdieu and Wallon, we arrive at the counter-hegemonic category of student-adolescent. To carry out the investigation, a document analysis was carried out. This research allowed us to formulate the bases of the Pedagogy of Occupations, conceiving the unity between method and content expressed in pre-figurative policies and in workshops. It was found that adolescent students effectively objectified themselves during the occupation process, driven by their needs and the role of culture, art, philosophy, sociology and literature. Based on Marcuse, it was found that student-adolescents, driven by their instinctive drives and objectified by radical philosophy, can become a force of great refusal. It was also found that student-adolescents can become a counter-hegemonic category based on direct action and the experience of pre-figurative policies.

Keywords: Student-adolescents, Radical Philosophy, philosophical objectification, philosophical attitude, Pedagogy of Squats

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAOS	Coletivo Autônomo de Organização Secundarista
CB	Currículo Básico
CUT	Central Única dos Trabalhadores
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MP	Medida Provisória
MPL	Movimento Passe Livre
NEM	Novo Ensino Médio
NESEF	Núcleo de Estudos de Filosofia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PROEM	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UMES	União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo
UNE	União Nacional dos Estudantes
UPES	União Paulista dos Estudantes Secundaristas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DAS JORNADAS DE 2013 ÀS OCUPAS DE 2016: O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO E IDEOLÓGICO	27
2.1	O CALEIDOSCÓPIO POLÍTICO-MIDIÁTICO DAS JORNADAS DE JUNHO DE 2013: A CRISE DO MODELO DEMOCRÁTICO-REPRESENTATIVO	29
2.2	EM NOME DE DEUS: AS BASES ECONÔMICO-IDEOLÓGICAS DA SUCESSÃO DE GOLPES	39
2.3	MOVIMENTO BRASIL LIVRE E O CENÁRIO DA (DES)POLITIZAÇÃO DA JUVENTUDE CONSERVADORA	45
3	“VAMOS OCUPAR NOSSA ESCOLA”? AS OCUPAS DO ESTADO DO PARANÁ NO ESPECTRO DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES	52
3.1	A ESCOLA PARA ALÉM DAS LENTES MIDIÁTICAS	55
3.1.1	E quanto às lentes da mídia?	60
3.2	AS OCUPAÇÕES NO PARANÁ NAS CONTRADIÇÕES DO ESTADO AUTORITÁRIO	65
3.2.1	Sob o contexto do Paraná conservador	70
3.2.2	Sob a análise da personalidade autoritária perpetrada pelo governo do estado	71
3.2.3	O Paraná progressista	75
3.3	CHILE (2006 E 2011), SÃO PAULO (2015) E PARANÁ (2016): NO HORIZONTE, A LUTA; NA HORIZONTALIDADE, O PRINCÍPIO	81
3.3.1	São Paulo 2015, Paraná 2016: prenúncio da horizontalidade e do repertório autonomista	84
4	A GESTÃO DAS OCUPAS NO PARANÁ: A DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA PREFIGURATIVA	95
4.1	A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ATIVA E AS ESTRUTURAS DE SENTIMENTOS SOB AS POLÍTICAS PREFIGURATIVAS	105
4.2	O PAPEL DOS ANTIFAS NO REPERTÓRIO AUTONOMISTA E NA AÇÃO DIRETA	109
4.3	A GESTÃO DAS OCUPAS SOB A PERSPECTIVA CULTURAL	111
5	PEDAGOGIA DAS OCUPAS A PARTIR DO CURRÍCULO PROPOSTO PELOS ESTUDANTES NO ESTADO DO PARANÁ	122

5.1	SOBRE CARECIMENTOS E INTENCIONALIDADES: O CONTEÚDO DAS OCUPAS	135
5.1.1	Sobre linguagens, arte, corpo e teatro	142
5.1.2	Sobre direito, resistência e sociedade civil	143
5.1.3	Sobre corpos, identidade, gênero e raça	144
5.1.4	Sobre a defesa pelas humanas	145
5.1.5	Sobre democracia, gestão e leis	147
5.2	AS OCUPAS PELO CONCEITO DE ESTRUTURA SIGNIFICATIVA NA HISTÓRIA DA CULTURA	148
5.3	“FIRME”: O GRITO DE GUERRA E DE UNIDADE PELA PERSPECTIVA DA RESISTÊNCIA COMO FORMAÇÃO CULTURAL	151
6	OS ESTUDANTES-ADOLESCENTES COMO CATEGORIA DA E PARA A RECUSA RADICAL	161
6.1	SOB O PRINCÍPIO DA TRANSVALORAÇÃO	169
6.2	SOB O CONTEXTO DA SOCIEDADE ADMINISTRADA: RECUSA OU CONFORMAÇÃO?	174
6.3	OS ESTUDANTES-ADOLESCENTES E A GRANDE RECUSA	188
6.4	OBJETIVAÇÃO FILOSÓFICA E OCUPAS OU OCUPAS E OBJETIVAÇÃO FILOSÓFICA?	193
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
	REFERÊNCIAS	216
	ANEXO A – MANUAL COMO OCUPAR UM COLÉGIO? (2015)	225

1 INTRODUÇÃO

A gente tá em meio a um retrocesso político e democrático gigantesco no Brasil e acho que isso [...] acabou favorecendo a necessidade de um movimento dessa magnitude porque o governo atual já é um governo arbitrário, um governo ilegítimo e que está tentando impor medidas ilegítimas.

Neste contexto foi que a gente viu a arbitrariedade desse atual governo em propor Medida Provisória como reforma de ensino e isso abriu nossos em falar: ‘Chega! Já deu! Agora quem muda isso aqui é a gente’.

(EA. A.J., estudante Colégio *apud* OCUPA..., 2016)

A escolha dessa fala como epígrafe de abertura resultou da própria opção de Carlos Pronzato na abertura do documentário *Ocupa tudo*¹: *escolas ocupadas no Paraná* (2016)². A jovem de 16 anos, citada e apresentada no documentário, emocionou a Assembleia Legislativa do Paraná. No púlpito, singelamente (ou estrategicamente), usando um vestido branco, rosto natural, olhos tão fundos quanto a profundidade da fala, manifestou a defesa pelo movimento das Ocupações (doravante, Ocupas), de forma que as palavras pareciam lhe sair da “alma”. A estudante emocionou e inspirou muitos outros jovens – e não tão jovens –, todos marcados pelas suas próprias expectativas e pelos mesmos carecimentos. O convite para que os parlamentares visitassem as Ocupas soava como quem tem a certeza de que os estudantes sabiam o que estavam fazendo, sabiam gestar a escola, sabiam o que propor e a conheciam com uma força peculiar de quem constrói identidades.

Seria isso mesmo?

¹ O Documentário *Ocupa Tudo* foi produzido com total apoio da prof Valéria Arias em todas as etapas: das entrevistas, à edição e lançamento (São José dos Pinhais -Sinsep, APP, UFPR, Porto Alegre- Fórum Social) com apoio do NeseF, sobretudo de Geraldo Horn, Giselle Moura Schnorr e Carlos Mandacaru. A trilha sonora foi cedida pelo Chico César. Ana Júlia Ribeiro Marcou sua participação pela mediação da professora Valéria e Adriane Sobanski, Nas suas considerações sobre a presente tese ARIAS considera que foi muito importante o papel de Ana Júlia, mas o fato político criado por deputados do PT e PMDB não foi exatamente algo espontâneo. Foi estratégico. Havia sugerido Mariana da Silva Gomiela (Arnaldo Jansen; que iniciou o movimento e fez a fala corajosa na Assembleia da APP e Júlia Perusselo (Lamenha Lins), quando a assessoria de Tadeu Veneri pediu contatos de lideranças de ocupas para discursar na Alep, como pedira, também, para outros/as professores/as, . Ana Júlia, filha de pais ligados ao PT, foi acertadamente, creio, escolhida para fazer o discurso principal, cabendo a Nicololy Moreira do Nascimento, uma das falas.

² Importa aqui destacar o papel que o Núcleo de Estudos de Filosofia (NESEF) teve na produção do documentário. A produção teórica e conceitual, bem como estrutural, contou com os integrantes desse coletivo, em especial, do professor Geraldo Horn.

Obviamente, as falas dos estudantes devem ser analisadas dialeticamente a partir das próprias contradições da democracia representativa³. De antemão, vale aqui ressaltar que, para os jovens das Ocupas, a democracia participativa parece ter sido uma opção à democracia representativa. Eles não indicaram assumidamente⁴ nenhum líder, nenhum representante, tampouco um presidente ou coordenador das Ocupas. Pretensamente, gestaram as escolas a partir de assembleias e comissões. Em muitas falas, essa forma de gestão se configurou nos princípios da horizontalidade e da autogestão⁵.

Na prática, acompanhando a trajetória de alguns estudantes que se destacaram nas Ocupas, a dialética tomou tanto a forma quanto o princípio. Destacamos isso porque, embora tenham construído, de alguma forma, as bases para a crítica e a alternativa ao modelo representativo, alguns ocupantes participaram do processo parlamentar no pleito eleitoral de 2020. Não os condenamos, afinal, dentro do contexto do Estado capitalista contemporâneo, ocupar espaços pode ser tão necessário quanto ocupar escolas.

Falando de identidades, resta, por agora, contextualizar a forma pela qual passamos pelas Ocupas ou como elas passaram na vida pessoal, profissional e acadêmica de muitos de nós, professores do estado do Paraná.

Qual é a subjetividade desse tema?

Para responder essa indagação a mim mesma⁶ gostaria de introduzir uma das principais categorias, não somente deste texto, mas da própria forma de se realizar e se exteriorizar em algo, nalgum momento e espaço. Apesar da polissemia do termo alemão *Entäußerung*, **objetivação**, ou seja, exteriorização, pode ser a melhor forma de traduzir de Marx (2004) o processo da própria subjetivação.

O humano cria seu mundo objetivo pelo trabalho, lançando mão das forças subjetivas que se realizam nos produtos de sua atividade. A síntese de relações que

³ Nosso principal posicionamento acerca desse tema é sobre a crítica da democracia representativa e a crise da legitimidade que se abate sobre o modelo tradicional de representatividade política nas democracias modernas, assunto que será retomado adiante.

⁴ As lideranças aparecem. Nossa cultura é construída com base na busca de líderes e heróis. A própria escola historicamente sempre reproduziu a lógica do herói, homem, líder e hegemonicamente branco. Na vivência das Ocupas, percebemos que os próprios adultos, professores, advogados, mídia, buscavam a indicação de algum líder, a despeito das comissões de comunicação ou outras. Mas a premissa primeira seria não aludir à indicação de algum líder, seguindo a ideia de democracia participativa, de comissões e do princípio da horizontalidade.

⁵ Princípios que serão retomados *a posteriori*.

⁶ Sim, parte desta introdução está apresentada em primeira pessoa, opção metodológica de quem participou e analisou o movimento por dentro e por fora, como professora e pesquisadora.

definem o indivíduo é resultado da rica totalidade de determinações, das quais decorre a abstração da compreensão do próprio indivíduo em suas relações concretas. Daí a compreensão de que as identidades – a minha própria identidade –, as subjetividades – a minha própria subjetividade – resultam da objetivação, ou seja, da exteriorização de desejos, aspirações, sensações e interesses abstraídos das condições sociais que, por contradição, nos humanizam, objetiva e subjetivamente. De outro modo, então, podemos conceber que nós nos objetivamos e nos subjetivamos, dialeticamente, no processo de individuação e socialização.

Sobre estudante-adolescente:

As Ocupas, portanto, objetiva e subjetivamente passaram pela minha vida, não apenas como pesquisadora, mas como mãe (de estudante que ocupa), como professora (não somente acolhida pelos jovens mas fazendo cumprir o Estatuto da Criança e do adolescente), como uma pessoa adulta (que desconstrói a hierarquia etária) e, de certa forma, como uma mulher confidente de muitas “minas” e “monas”⁷ que se identificam na resistência, na militância e nas condições concretas de quem luta a cada dia contra todas as formas de opressão, subjugação e objetificação humana. De algum modo, nas Ocupas, revisei o rescaldo (consciente ou não) de uma formação patriarcal judaico-cristã; talvez uma ressignificação histórica na voz dos estudantes, objetivando-se e subjetivando-se.

É neste contexto que se desenha a segunda categoria de análise desta tese o **estudante-adolescente**. Ela não foi escolhida pela herança da trajetória marxiana⁸, mas aqui definida pelo inseparável binômio que difere adolescente em si ou de estudante em si. Unidas pelo hífen, ambos os termos deixam de ser apenas palavras. Esse composto pode melhor imprimir, em nós, a ideia da subjetivação na objetivação e expressar a concretização da *Bildung*.

Não perdendo de vista a partilha dos rescaldos da subjetivação e da objetivação dos jovens e desta pesquisadora, cumpre destacar atenção ao termo alemão aqui evidenciado: Derivado de *Bild* (imagem), *Bildung* corresponde ao latim

⁷ Aprendi esse termo nas Ocupas. “Respeite as mana, as mina e as monas”, essa era a frase colocada no mural na entrada do Colégio Estadual do Paraná. Refere-se à ideia de respeito indistinto a qualquer mulher, independentemente de sua orientação sexual ou sua identidade de gênero.

⁸ Gostamos da ideia de trazer um pouco sobre a psicologia social na representatividade de Henry Wallon (1971, 1975a, 1975b). É evidente que a psicologia social se funda no materialismo histórico dialético; o autor define os adolescentes nessa perspectiva social, política, cognitiva e cultural. Mas a escolha pelo binômio estudante-adolescente vem da ideia do contraste adulto-trabalhador, figurando nesta tese para diferenciar a forma como o adulto está integrado à sociedade administrada, sob a análise de Herbert Marcuse (2013).

formatio. Seu uso no sentido do cultivo do espírito remonta à mística renana do século XIV, em que designava a imagem de Deus que penetra no âmago do indivíduo e, assim, dá forma à sua alma. Se concebido linearmente o termo poderia representar sua morfologia: *Bild*, em alemão, significa contorno, imagem ou, mais precisamente, forma – e o prefixo –ung assinala o processo segundo o qual essa forma seria obtida, o que nos permitiria traduzi-la em português por formação. O que está em jogo, no entanto, é a complexidade de sentidos do termo, sobre a qual repousa mais a filosofia que a semântica. Num sentido mais amplo tomemos aqui o conceito de formação como *Schöpfung, Gestaltung, Verfertigung, Verfeinerung e Bildnis*, bem como o sentido especificamente pedagógico de formação cultural – como *Erziehung, Unterricht, Wissen, Kultur*. Sob a perspectiva filosófica e pedagógica estamos falando da formação cultural dos e pelos estudantes das/nas Ocupas que se dissocia do que Adorno (2006) chama de semiformação (*Halbbildung*) resultante da formação massificada.

Decorre desta interpretação filosófica do termo a compreensão do processo de autoformação no cotidiano dos jovens impulsionados pela energia derivada da **catexe pulsional**⁹ e forjados numa realidade que busca, na escola, elementos de contestação e emancipação.

Estudante-adolescente, assim chamaremos esses jovens inconclusos, mas tão plenos de inquietudes, pulsões e energias vitais. Ainda que considerando, nas contradições, os apelos sedutores das necessidades criadas pela sociedade do consumo, falamos de uma faixa etária (adolescente) e condição social e cultural¹⁰

⁹ Catexia, na psicanálise, se mostra como uma força psíquica que se direciona a determinado objeto por meio da representação mental. Nisso, concentramos nossa energia mental. Tal força tem origem na libido, de modo a focalizar essa essência para um fim. Essa energia acaba servindo de impulso para a manifestação de movimentos visíveis ao meio externo. No decorrer do texto, no entanto, usaremos o termo “pulsão instintual” denotando a mesma intencionalidade. Segundo os apontamentos de ARIAS acerca de seus apontamentos de avaliação circunstanciadas da tese “a ação vital concentrada (porque típica da juventude) é tomada como pulsional e positiva (porque há esforço físico e mental de tornar desejo em ato), logo, se entendida como pulsão libidinal prescinde de uma outra relação, na qual “grita a força narcísica. Noutros termos: como “força de vida” realizada de um ego desejante e autorizado (superego), a catexia libidinal prescinde da relação indutora com outros componentes da personalidade e do psiquismo: os narcísicos. Nesse caso, um narcisismo altruísta, mas ainda assim, voltado, em última análise, à satisfação do ego”. Neste sentido, embora a alusão seja ao termo Catexia libidinal em Marcuse usaremos catexe pulsional

¹⁰ Usaremos o referencial social, político e cultural de estudantes com base em Bourdieu e Passeron (1985), em *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, a partir do qual derivará nossa principal categoria “estudantes-adolescentes”.

(ser estudante) abertas para a transmutação dos valores regulamentados pela sociedade administrada¹¹.

O conceito de sociedade administrada advém de nossa principal referência neste estudo: o filósofo Herbert Marcuse, em *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*.(2013) Em que medida nossos jovens ainda não estariam arregimentados pela razão técnica e instrumental da sociedade administrada, ou seja, massificada? Essa é a tese do autor; por essa razão, ele aposta na juventude como força revolucionária.

Nesta pesquisa, conceitos e significados são refeitos ou desfeitos, assim como o imaginário popular recriado ou domesticado pela mídia, que anuncia e denuncia, na gangorra dos interesses que pendulam em torno do reino das necessidades. A objetivação, nessa realidade, se confunde com a objetificação¹², na medida em que nosso próprio ser já não se distingue dos valores imputados aos objetos de consumo. A materialidade vivificada no cotidiano já é a incorporação dos mesmos valores, mesmo modo de pensar e agir, mesmos produtos a serem consumidos e estilos a serem adotados. Essa mesma realidade define os contornos subjetivos da unidimensionalidade e é definida por eles. É o que Marcuse (1986) chama sociedade opulenta ou **sociedade administrada**, por onde a recusa passa a ser tão rara quanto a liberdade que se almeja e se reprime.

A **grande recusa** é o valor que se espera daqueles que ainda não abriram mão do prazer por não terem colocado a si mesmos em favor da servidão voluntária¹³. Em princípio, podemos denotar que a esses sujeitos – passíveis de transmutar valores ou transvalorar culturas – têm sido atribuídas deferências

¹¹ O termo “sociedade administrada” advém de Marcuse (2013), em *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada*, em que ele tece críticas à reificação da sociedade tecnológica e industrial pela primazia da racionalidade técnica ou instrumental sobre a racionalidade humana.

¹² Cabe aqui, à luz dos apontamentos de ARIAS (2022) uma explicação mais satisfatória sobre os termos objetivação e objetificação. Marx usava o termo objetivação da mesma maneira que Hegel; como um distanciamento da natureza mesma do espírito ou como uma projeção de si em algum objeto (não-eu, para Fichte). Mas, é possível tomá-lo no sentido mais semântico, dicionarizado, em português: tornar ou tornar-se algo concreto; realizar algo. O problema é que, nesse caso, objetificação (um neologismo) também tem o mesmo sentido semântico: tornar-se, ou tornar algo, objeto! A intencional diferenciação entre estes termos será dedicadamente retomada no item 6.4 desta tese de modo que leitores futuros não incorrem no entendimento de que essas escolhas sejam meros trocadilhos ou jogos de linguagem, o que elas, de fato, não são.

¹³O Discurso da Servidão Voluntária foi escrito, em 1548, por Étienne de La Boétie. Trata-se de uma crítica à legitimidade dos governantes, chamados por ele de “tiranos”. Para ele, os povos submetem-se voluntariamente ao governo de um só homem, por um lado, pelo hábito, costume, cultura, bem como pela religião e pela superstição que se cria em torno da figura do líder, e, por outro, por tirar vantagens das relações de poder que pode ocupar, legitimando a tirania.

pautadas na moral ascética e aristotélica do bem e mal. Por outro lado, para nossa tese, poderiam vir a ser eles os transgressores dos valores imputados pela sociedade do trabalho alienado, repressor e desumanizador.

Diante deste contorno não se poderia expressar melhor os impulsos instintivos ou mesmo a desejada irreverência juvenil – síntese de ímpeto e pensamento – senão a partir da recepção marcuseana da psicanálise. Absolutamente influenciado por ela, Marcuse lança mão dos termos “catexe libidinal” e “transvaloração” em diversas obras¹⁴ para criticar a racionalidade instrumental e tecnocrata que domestica e aniquila os desejos instintivamente humanos. Ao fazer sua crítica ao trabalho alienado, à sociedade tecnológica e administrada, ele convoca alguns principais elementos da psicanálise como fomento da sua **grande recusa**. É nessa relação dialética entre objetividade e subjetividade, entre racionalidade e instinto (pulsão), que a sociedade de massas se lança contra tudo que impede a criação, a fruição da cultura, a manifestação dos desejos instintivos, o prazer, o tempo livre e a energia vital (catexe) destinada ao processo de humanização.

É nessa perspectiva que as contribuições da psicanálise - tomadas pelo filtro marcuseano de *Eros e Civilização* (1978) - serão fortemente utilizadas, como condição para conceber uma das nossas principais categorias contra-hegemônicas: o **estudante-adolescente**.

Subjaz desta escolha bibliográfica a compreensão de que *Eros e Civilização* tem muitos méritos e, de certa forma, traça uma filosofia da psicanálise, muito embora o primado da biologia sobre a cultura e os cortes históricos que faz, resulta que não cumpra bem o papel de alargamento da compreensão das determinações da dialeticidade do “ser social”. A Filosofia da Psicanálise em primeira instância enxerga nos instintos recalçados, a força motriz da revolução. Reside aqui uma dimensão dialética entre o ser social, biológico (neurológico) e psicológico totalmente inerente à condição etária do adolescente.

Embora estejamos falando de “adolescentes”, este estudo repousa sobre uma categoria mais cultural que biológica. De fato não estamos inertes à compreensão

¹⁴ Em *O homem unidimensional*, Marcuse (2013) revisita suas reflexões freudianas realizadas em *Eros e civilização* (MARCUSE, 1978). Em ambas as obras, faz alusão ao mal-estar da civilização de Freud. Nesses termos, eles criticam a construção cultural da civilização e da sociedade administrada marcada pela culpa, pela alienação, pela objetificação e reificação do humano. Nesta tese, não há como definir a categoria “estudante-adolescente” senão a partir do que lhe subjaz, que é a catexe libidinal ou a energia vital do adolescente, fundamentado e dessilenciado.

neurológica de que este sujeito em formação não tem ainda desenvolvida a última camada do cérebro: córtex pré-frontal. Do ponto de vista da neurociência ela é a responsável pelo pensamento crítico, pelo autocontrole, pelo controle dos riscos, planejamento e organização. Por outro lado, conceber os aspectos biopsicológicos resulta, também, em compreender a relação dialética entre a filogênese e a ontogênese (tão bem analisada por Engels em 1876). Embora não estejamos inertes à compreensão neurofisiológica desta condição etária, esta, bem como os filtros marcuseanos à Freud, prefiguram o caleidoscópio de emoções, que resulta no comportamento impulsivo (até certo ponto desejado) do adolescente. Qual seja: se a análise marcuseana de Freud pode não cumprir seu papel de alargamento da compreensão do ser social, a relação dialética entre os fundamentos biopsicossociais, por sua vez, azeitados em Eros e Civilização (1978), podem tentar expressar a própria dialética da condição etária que nos propomos a contextualizar pelas Ocupas.

Sobre a professora-pedagoga:

Subjaz desse pequeno intróito categorial outro binômio, o que realiza a mim mesma: ser “professora-pedagoga” da escola pública, aquela que me educa enquanto eu educo.

Na minha trajetória acadêmica, profissional e, por conseguinte, educativa, os movimentos de aproximação e afastamento da escola, por dentro e fora dela, me conduziram, em 2008, às políticas públicas, ao trabalho como princípio educativo e à gestão do Estado. No entanto, o reordenamento político em 2011, marcado pelo reducionismo pedagógico no estado do Paraná, ressignificou para mim o entendimento de que escola é espaço de resistência. Emergi daí uma reaproximação, de forma intrínseca e muito gratificante, com os adolescentes do Ensino Médio, agora com outro olhar e novas percepções. Encontrei estudantes num outro contexto, diferente da década de 1990. Os movimentos sociais, as políticas afirmativas e, em especial, as disciplinas de Humanas, dentre elas, a Filosofia e a Sociologia, atravessaram o currículo, a formação dos estudantes, a cultura escolar e a cultura da escola.

A escola, por sua vez, oportunizou-me a aproximação com meninos e meninas militantes de diversos movimentos. Os jovens, ainda que na inércia da tradição cultural escolar, estavam mais politizados. A política foi reaprendida por mim sob o olhar dos estudantes, suas expectativas e suas necessidades. Eram jovens

LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero), negros e feministas entusiastas pela recusa dos padrões normatizados. O cotidiano da escola me apresentou muitos adolescentes que desejavam enfrentar a visão heteronormativa, eurocêntrica, patriarcal, binária e padronizada pelo modo de produção; sobretudo, eram os que mais se identificavam com a educação filosófica.

Acompanhar as Ocupas das escolas do estado do Paraná, como educadora, oportunizou-me perceber elementos muito singulares no cotidiano dos alunos e, em especial, refletir o papel da filosofia radical sobre a **grande recusa**.

Essa é uma das principais categorias marcuseanas que permeiam todo este texto – e não somente ele, mas a própria existência, a minha existência, o trabalho pedagógico, a concepção de mundo e, tal qual define Horn (2008), a praxiologia. Esse foi o motivo pelo qual, em 2017, o olhar voltado às políticas foi direcionado para dentro da escola e da cultura escolar, atravessando o cotidiano e chegando a eles, aos **estudantes-adolescentes**. Obviamente, não falamos de todos os estudantes, mas, em especial, dos jovens adolescentes do Ensino Médio que, por alguma “razão” ou não, alguma força instintiva ou energia vital, seja ela intrínseca ou não, resistem.

Sobre os movimentos estudantis:

Que as Ocupas em 2016 no estado do Paraná, por parte dos estudantes secundaristas, foram por motivo de protesto e resistência, isso é fato objetivo, revelado ou não pelos veículos de massa. Contudo, para além do aparente, do revelado, distorcido, concebido e manifesto, há elementos que não apenas os motivaram, como também imprimiram – por pelo menos um mês – outra concepção de gestão e uma pedagogia própria: a pedagogia das Ocupas.

“Não à PEC 241!”, “Não à MP 746!”, “Não à lei da Mordaça!”. Essas foram as primeiras expressões da **grande recusa**: a recusa pela arbitrariedade e autoritarismo, pelo qual uma reforma de Ensino Médio seria imposta para os estudantes no Brasil a partir do governo Temer.

Os estudantes querem sim uma reforma no ensino médio, mas uma reforma que vem de baixo para cima, uma reforma que venha primeiramente e principalmente dos ESTUDANTES mostrando o que eles querem, (isto) porque a reforma não pode ser somente no ensino médio ela precisa ser em todo o ensino (EA. M., CE Arnaldo Jansen apud OCUPA..., 2016).

Se a gente que é o papel fundamental da Educação pública não for ouvido a gente não consegue uma educação de qualidade (EA. AJ., CE Arnaldo Jansen apud OCUPA..., 2016).

Quando a gente ouviu: Ensino técnico para os meios de produção. Que também foi uma das coisas que pesou muito, a gente pensou: Não. Querem transformar a gente numa máquina, numa mão de obra barata que vai ter um salário reduzido e uma condição de trabalho precária, enfim vai trabalhar dentro de uma fábrica para as empresas crescerem (EA. M. apud OCUPA..., 2016).

Essas e outras muitas falas, “**dessilenciadas**” durante as Ocupas, ressonavam em muitas escolas, em muitos e diferentes tons, por parte de jovens de muitas cores, mas com a mesma energia vital: daqueles que perceberam ou começaram a perceber o contexto pelo qual se impõe uma Medida Provisória (MP) e uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC).

A Primavera Secundarista uniu milhares de estudantes da rede pública, que se posicionaram por motivos comuns: contra a PEC 241¹⁵, contra a MP do Ensino Médio (MP 746)¹⁶, bem como ante a recusa da Lei da Mordaça ou Escola Sem Partido. O movimento de resistência dos estudantes em todo o Brasil atingiu mais de 1.190 escolas, das quais mais de 800 somente no estado do Paraná. Em outubro de 2016, escolas de todo o país passaram a ficar sob a gestão dos secundaristas, com o lema “Ocupar e Resistir”.

Ocorre que, um ano antes das Ocupas, em 2015, o Brasil vivenciou um momento político, econômico e cultural importante – para não dizer desestruturante – no que diz respeito aos rumos da democracia e da educação do país. A presidente Dilma Rousseff foi afastada pelo processo de *impeachment* e, então, foi empossado Michel Temer, seu vice, que, pelo resultado da coalizão partidária da democracia representativa, compôs, para a Presidência da República, com o Partido dos Trabalhadores (PT). O chamado golpe – midiático, judiciário, econômico, político – trouxe consigo um conjunto de reformas que resultou na subtração dos direitos do trabalho e do trabalhador. Essas reformas, no entanto, não foram isoladas,

¹⁵ Não vamos aprofundar o conteúdo dessas propostas legislativas da época, as quais acabaram virando leis. Interessa apenas contextualizar histórica e politicamente o movimento de contestação. Vale ressaltar que a PEC 241 ou PEC 55, dependendo da Casa legislativa, congelou as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos.

¹⁶ A MP 746 tornou-se a Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), sancionada em caráter de urgência pelo presidente da República, Michel Temer. A referida MP, de natureza essencialmente mercadológica, transformou o Ensino Médio em etapa de preparação para o mercado de trabalho sob o contexto da reforma trabalhista, da flexibilização das jornadas de trabalho, de desemprego, da privatização e da supressão dos direitos sociais e dos trabalhadores.

tampouco de natureza economicista ou privatista apenas. Elas estavam contidas num projeto político tão conservador que desencadeou mais tarde o golpe contra a própria democracia.

A disputa do conceito sobre a democracia ensejava a disputa de narrativa sobre a opinião pública acerca de temas que vigoravam amplamente, como direitos humanos, papel do Estado, corrupção, classe política, classes sociais, gênero sexual, racismo, homofobia, preconceito, feminismo, entre outros que se fizeram presentes em todos os lugares, configurando uma cisão nacional multifacetada. Muitos dos debates contra o gênero, contra a descriminalização do aborto, da maconha e da liberdade sexual, ocuparam as narrativas conservadoras e serviram de cortina de fumaça para escamotear o avanço do projeto autoritário e conservador. Pautas que eram de movimentos progressistas, movimentos sociais, LGBT e grupos identitários passaram a ser achincalhadas e atribuídas, de forma linear, ao PT, da presidente Dilma Rousseff.

Dentro de toda essa efervescência ideológica, da disputa de narrativas e de consciências, da (des)politização da extrema-direita legitimada pelo discurso do antipoliticamente correto, as relações capitalistas correram soltas para pautar os interesses macroeconômicos. Instrumentalizada pela guerra híbrida das *fake news*, a extrema-direita aludiu à Operação Lava Jato, às supostas pedaladas fiscais e à inapetência política de Dilma para colocar fim ao governo do PT.

Empossado, Michel Temer deu sequência ao projeto conservador, o qual tinha na educação seu principal instrumento ideológico e privatista. “Vinte anos sem investimento em educação e em saúde”, “Reforma privatista do Ensino Médio”, “Supressão das disciplinas de Filosofia e Sociologia”, “Escola Sem Partido”, essas foram algumas das principais medidas anunciadas pelo governo interino. Elas chegaram maciçamente às escolas brasileiras, mas no Paraná abriram ainda mais as feridas de estudantes e professores, literalmente bombardeados em 29 de abril de 2015. Não me descolo dessa memória histórica, mas ela encontrará seu espaço no decorrer deste texto. No momento, vale ressaltar que o anúncio das reformas autoritárias encontrou a efervescência docente e estudantil contra o recrudescimento da política paranaense.

Infelizmente chegou no ponto do nosso país que a gente tem que ocupar as nossas próprias escolas; chegou num ponto que a gente tem que ocupar o lugar que nos dá a base inteira para os nossos governantes perceberem

que a gente tem ideologia para bater de frente com eles; a gente não procura ficar só da escola, a gente quer pegar geral porque como eu disse para você: não vai ser só nós estudantes, a briga não é só pelo movimento estudantil em geral, todo mundo vai ser prejudicado com a PEC congelamento do investimento público de por pelo menos 20 anos (EA. B., CE. Helena Kolody apud OCUPA..., 2016).

Outrossim, o movimento estudantil, sob o lema “Ocupa Tudo”, intitulado pelos estudantes da Primavera Secundarista e apelidado por eles mesmos de Ocupas, representou, ao mesmo tempo, resistência, contestação e proposição. A proposta não veio como um projeto anunciado, mas como o exercício de outra escola, outro currículo, outra concepção, outro método de gestão, bem como outra filosofia de mundo que se objetivou no cotidiano das ocupações.

Nessa experiência, vivência ou mera observação entre os estudantes, de dentro ou de fora das Ocupas, como professora, mulher e pesquisadora, muitos questionamentos e indagações foram, por contradição, criando corpo pedagógico por meio dos que mais deveriam ser ouvidos na escola. Ouvir os estudantes-adolescentes durante e dentro das Ocupas, dia e noite, em suas místicas, *performances*, currículo, assembleias, gestão, formações por eles propostas, me suscitou a pensar que eles estavam, até então silenciados.

Sobre a pesquisa:

Resulta analisar em que medida sem a Filosofia, a Sociologia, as disciplinas de Humanas, os debates em sala, os coletivos políticos, a relação com os professores sob a perspectiva da praxiologia docente, os estudantes teriam ocupado as escolas como forma de recusa à MP 746?

Delineando o caminho da objetividade na subjetividade dialeticamente, chegamos, enfim, a uma das últimas categorias de referência.

Além do mais intrínseco diálogo com a Escola de Frankfurt e com a recepção marcuseana de Freud, a construção da categoria “estudante-adolescente” não prescinde do entendimento de Agnes Heller (1983) sobre a juventude. Para ela, a recepção completa da filosofia radical tem na juventude seu terreno mais fértil. É a partir da abordagem da objetivação filosófica dela e da recepção completa que este estudo encontra seu maior fundamento na **filosofia radical**.

Transpondo as categorias indicadas em elementos a ser investigados, bem como concepções a ser elaboradas, quatro objetivos se sobressaem, os quais serão desenvolvidos, respectivamente, em quatro capítulos:

- a) O feito histórico de resistência e a recusa objetivada nas Ocupas consiste em compreender o contexto político e econômico, as reformas curriculares e o próprio currículo escolar, que ensejaram motivos pelos quais os estudantes foram dotados da consciência e da perspectiva da resistência.
- b) O que se produziu por dentro das Ocupas visa contextualizar os movimentos de resistência e de contestação manifestos cotidianamente na escola; para além da normatividade reificadora da sociedade unidimensional, bem como para muito além da gestão pautada na democracia representativa, houve uma abordagem de gestão e um currículo produzidos, contraditoriamente, no protesto e na proposta.
- c) “Estudante-adolescente” como categoria de análise própria nos possibilita diagnosticar contra-hegemonicamente singularidades e idiosincrasias, objetividades e subjetividades. A razão da recusa não era apenas de interesse dos estudantes, mas foram eles que se manifestaram; não adolescentes apenas, estudantes-adolescentes, cujas pulsões instintivas se vivificam no cotidiano da escola e das Ocupas.
- d) A filosofia radical: por fim, com base nesta categoria, vislumbramos constatar ou não se ela se efetiva como um dos condicionantes, pelo qual as Ocupas se objetivaram.

Essa é a principal hipótese, quando consideramos que o movimento “Escola Sem Partido” foi um dos principais elementos que pautou ideologicamente o período pós-golpe em 2015. As narrativas do movimento, ao recorrer a uma suposta neutralidade axiológica, tanto do currículo escolar quanto da abordagem docente, arrogam que haja valores da família tradicional que devem ser preservados também a partir da escola. Narrativas como ideologia de gênero, marxismo cultural, doutrinação comunista foram, assim, definidas pelo movimento, nada mais expressando a crítica às abordagens das disciplinas de humanidades, em especial, Filosofia e Sociologia.

Ainda que as próprias narrativas jurídicas e persecutórias da Escola Sem Partido sejam ideológicas e políticas, elas encontraram ressonância na defesa dos

agentes de propagação do conservadorismo moral. A pauta moral, neste contexto, solidificou a pauta pedagógica, política e econômica.

Sobre o método:

Estudar as Ocupas de 2016, portanto, é o caminho pelo qual a pesquisa identifica o estudante-adolescente no espectro de sua relação mais ou menos integrada com seus condicionantes (mas não determinantes) sociais, pedagógicos, históricos, econômicos, políticos, filosóficos e culturais. Esses elementos, analisados na dialética entre a energia vital inerente à faixa etária e as responsabilidades de quem propõe para contestar, expressam contraditoriamente as exigências culturais civilizacionais.

A partir da apresentação de nossas categorias centrais e da pergunta estruturante, decorrem muitas outras reflexões *a priori*:

- a) Como de fato isso ocorreu nas Ocupas?
- b) Que recusa, que anulação, que concepção de escola, de currículo e de gestão indicaram os jovens na contramão da escola que reproduz historicamente os valores da sociedade opulenta e unidimensional?
- c) Em que medida as Ocupas expressaram o terreno fértil, ainda que nas contradições de um sistema escolar ontologicamente excludente?

Em linhas gerais, essas reflexões trazem algumas categorias fundantes para a pesquisa, dentre outras: a **objetivação da atitude filosófica**, a **recepção do estudante-adolescente**, a **grande recusa**, bem como a **“contradição”** como categoria e método de análise.

Aspira-se que as relações dialéticas no âmbito epistêmico e, como é próprio da concepção ontológica da História em sua concretude, acompanhem metodologicamente o percurso de pesquisa e reflexão num movimento diferente das opções de organização e de exposição standardizadas

“Creo que los estudiantes – dijo entonces – se rebelan contra nuestro modo de vida, que rechazan las ventanas de esta sociedad, así como sus males y aspiran a un modo de vida radicalmente nuevo” (MARCUSE, 1986, p. 111). Se essa versão do Planeta Agostini torna as aspirações ou a perseverança nos estudantes mais ou menos compreensível, em espanhol ou não, seja como for, para Marcuse (1986), os jovens estudantes reúnem as melhores condições revolucionárias.

Do ponto de vista pessoal, não consigo deixar de expressar, mais uma vez, que as ocupações me aproximaram não somente dos jovens das Ocupas, mas de todos, percebendo-os como indivíduos inconclusos que anseiam buscar sua identidade na diversidade e não somente serem ouvidos, mas não silenciados.

Neste capítulo introdutório e quase biográfico, importa ainda explicar o caminho desta pesquisa, que percorre a dimensão teórica e empírica.

Sobre o conteúdo:

Do ponto de vista teórico, não seria possível pensar em movimento estudantil sem aprofundar as teorias de Herbert Marcuse. O filósofo da Escola de Frankfurt inspirou movimentos estudantis e culturais na década de 1960. Exilado em Genebra, em 1933, e, enfim, nos Estados Unidos, deixou a Alemanha na Segunda Grande Guerra, já desacreditando na possibilidade de ser o proletariado a classe revolucionária, tampouco em a transformação social ser fomentada por ele. Por contradição, ainda que esse entendimento possa ser concebido no espectro da teoria crítico-reprodutivista, o filósofo desenvolveu a perspectiva da resistência ou da **grande recusa** – anuncia ao criticar e critica ao anunciar, ao mesmo tempo.

Anuncia à *grand sociedad* (MARCUSE, 1986) que pressupõe a existência de um sujeito humano com liberdade, criatividade, autodeterminação, aspirações, estéticas libertas dos padrões normatizados pelo trabalho alienado, pela indústria cultural e pela sociedade opulenta. Anuncia uma condição menos repressiva e gratificante em que Eros – instinto de vida – predomina sobre Thanatos – instinto de morte. A recusa da sociedade opulenta já traz consigo a anunciação da liberdade.

Há dois aspectos fundantes em que Marcuse dialoga com Freud:

- a) no entendimento dos instintos vitais que não podem ser sucumbidos pela sociedade moderna;
- b) na própria formação dos valores culturais pautados na culpa e na construção da moral na civilização.

Nessa perspectiva, o caminho teórico desta pesquisa se inspira no caminho de Marcuse ao flertar com a psicanálise e com o existencialismo.

Cabe, *a priori*, destacar que o solo escolar é sedimentado na velha tábua de valores, forjada na moral ascética, na frieza do tempo-relógio e do espaço fabril. Esses valores da “civilização” foram culturalmente forjando a escola sob a lógica da punição, competição, premiação e exclusão. Então, importa refletir: **em que medida os estudantes podem ou não ser concebidos como o fértil terreno sobre o qual**

sementes, flores e frutos indicam outras necessidades, outros carecimentos, concebendo, ainda, suas pulsões?

Nesse sentido, para além da recusa e da contestação, vamos à anúncio: a **Pedagogia das Ocupas**. Penso que podemos afirmar que, de certa forma, houve uma “Pedagogia das Ocupas”. Na prática, os estudantes-adolescentes pautaram não somente outro currículo, mas também outra concepção de gestão escolar pela qual, de todas as formas, havia ali a *omnilateralidade*¹⁷.

Do ponto de vista empírico, a pesquisa resulta da análise de reportagens, documentários, postagens em redes sociais pelos estudantes das Ocupas, bem como produções que contenham os depoimentos dos estudantes durante o período das ocupações. A pesquisa empírica, portanto, compõe a análise documental. Na ocasião dela, recebi de muitas meninas, egressas do Ensino Médio e participantes das Ocupas, muitas fotografias, documentários, *links*, reportagens, entrevistas, além de documentos teóricos que tanto os fundamentaram quanto foram produzidos durante a chamada **Primavera Secundarista** no Paraná.

Assim sendo, a opção metodológica pautada no materialismo histórico-dialético ensejou a análise teórica e empírica nos movimentos de contradição evidenciados numa cultura escolar conservadora quanto ao modelo curricular (*grades curriculares*) e crítica quanto à abordagem de muitos docentes, em especial, das humanidades. Do ponto de vista conceitual, percorrer o caminho teórico de Marcuse me possibilitou aproximações entrecortadas pelo pós-marxismo da Escola de Frankfurt e, em alguma medida, pelo diálogo com a perspectiva cultural da obra freudiana na crítica ao mal-estar da civilização ocidental.

Vale ressaltar que o período histórico em questão ensejou muitas notícias, falsas notícias, disputas de poder e de patriarcado sobre a autoria das Ocupas. Inúmeros são os artigos e polêmicas sobre elas. Talvez tenhamos mais uma das tantas narrativas sobre o protagonismo juvenil, mas é possível que o cotidiano das Ocupas nos aponte para muitas desconstruções e anúncios.

Nessa direção, mais romântico e impensável seria defender o papel transformador da escola do que o ato de resistência de estudantes-adolescentes.

¹⁷ Em fundamentos marxianos e na contramão do conceito de alienação, Gramsci (1999) aprofunda a ideia de uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação e pelas relações burguesas estranhadas. Embora pudéssemos fazer inúmeras relações entre as ocupações e a *omnilateralidade*, pressupomos que o conceito de *Bildung* possa fazer as vezes da formação cultural - *contrahegemônica e integral* - **no contexto da sociedade pós industrial**.

Ele se expressa no currículo, na gestão e na concepção de mundo percebida também a partir das redes sociais que os próprios estudantes alimentaram e fundamentaram no cotidiano. Se lá não estão apenas as vozes da resistência, mas também as regras da convivência, é porque nossos estudantes estudaram e planejaram o conteúdo das ocupações por dentro delas mesmas.

Quanto ao método, concebemos a luta dos contrários inerente à dialética: entre o princípio do prazer e da realidade, entre liberdade e trabalho alienado, entre civilização e humanização, entre as necessidades vitais e as criadas pela indústria cultural e entre Eros e Thanatos. Nessa dialética, existe o sujeito, mais especificamente, o indivíduo. Cada ser, individual em suas especificidades, é também o resultado de regras, ações, crenças, intenções, relações e significados. Nada mais a acrescentar quanto ao método que a tentativa de captar esse sujeito concebendo-o na dialética dos fatores subjetivos e objetivos, pulsionais e culturais, históricos e psicológicos.

Em que medida, depois das Ocupas, ainda seria possível conceber a escola como tal?

Essa resposta a deixaremos para o leitor. Até o momento, esperamos que seja possível contribuir para o fortalecimento da praxiologia do educador, do pesquisador ou mesmo do gestor sobre a indispensabilidade da filosofia radical na formação verdadeiramente humana.

2 DAS JORNADAS DE 2013 ÀS OCUPAS DE 2016: O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO E IDEOLÓGICO

O sol da noite agora está nascendo
 Alguma coisa está acontecendo
 Não dá no rádio e nem está
 Nas bancas de jornais
 Em cada dia ou qualquer lugar
 Um larga a fábrica e o outro sai do lar
 E até as mulheres, ditas escravas
 Já não querem servir mais
 Ao som da flauta da mãe serpente
 No para-inferno de Adão na gente
 Dança o bebê
 Uma dança bem diferente
 O vento voa e varre as velhas ruas
 Capim silvestre racha as pedras nuas
 Encobre asfalto que guardavam
 Histórias terríveis
 Já não há mais culpado, nem inocente
 Cada pessoa ou coisa é diferente
 Já que assim, baseado em que
 Você pune quem não é você?
 Querer o meu não é roubar o seu
 Pois o que eu quero é só função de eu

(Raul Seixas)

Não fortuita ou casualmente, introduzimos este capítulo com Raul Seixas. **Contraditória** é a figura do compositor da década de 1970, que, em plena ditadura, vislumbrou uma sociedade alternativa. Já naquele contexto, ele evocava a possibilidade de produzir pensamentos próprios em contestação à única forma de pensar produzida pela indústria midiática.

Contradição seria, inequivocamente, a palavra que se atribui ao momento histórico em que tristemente assistimos ao golpe à democracia em 2015, repleto de notícias falsas, de guerras ideológicas, de verdades e enganos, de contestação e conformação, de disputas de narrativas e falsas verdades.

Contradição é também a categoria pela qual podemos compreender uma sociedade que se pretende liberta, mas, ao mesmo tempo, aprisiona. Em nome da liberdade de opiniões, concede liberdade de mentir, criar notícias falsas; os grilhões, supostamente anônimos ou de muitas autorias, imprimem verdades e equívocos, impulsionando velhas teorias com novas práticas.

Se assim começamos a desenhar nosso contexto histórico, a fim de compreender a suposta irreverência juvenil, que possamos, então, ao longo do nosso percurso, vislumbrar um novo amanhã, uma nova era, um *novo Aeon*.

Para esse caminho, faremos um recorte emblemático das – nada menos contraditório – **Jornadas de Junho de 2013**. Jovens supostamente sem bandeiras, sem ideologias, sem partidos, ocuparam as ruas de São Paulo e, progressivamente, de todo o país, ensejando muitas pautas, desde o fim da corrupção até a diminuição do valor da passagem e uma reforma política. Se o que se almejava era o protagonismo juvenil, ficará sempre na memória histórica desse contexto o quanto esses jovens foram espontâneos ou não e, desse modo, suscitados a uma unidimensionalidade vestida de pluralidade de pensamentos.

Entre divergências e convergências, uni e pluridimensionalidades, o próprio período de gestão do país sob o governo do PT também se ensejou contraditório.

Em 2013, sob o governo petista, Dilma Rousseff, sucessora de Luiz Inácio Lula da Silva, tentou percorrer os caminhos do populismo com as marcas de uma ascensão econômica possibilitada por um governo de esquerda. A ideia de ascensão de uma nova classe média, do aumento na produção e no consumo, da liberação de créditos, mas, ao mesmo tempo, de recrudescimento ou contenção dos interesses dos grandes bancos, eclodiu em críticas da própria classe média, fomentada pelo governo petista e pela grande mídia.

Do golpe à incipiente democracia e aos escândalos forjados ou não, as pautas político-econômicas ganharam uma roupagem tão perversamente moralizante que a disputa das consciências transitava entre o conservadorismo e as bandeiras progressistas. Este capítulo tem por objetivo transitar um pouco mais por todo esse caleidoscópio ideológico que se traduz numa suposta neutralidade axiológica e legitima o concreto conservadorismo político e ideológico.

De 2013 ao ano de 2016, por contradição, foram os jovens os protagonistas de muitas manifestações, ora mais, ora menos conservadoras. As ruas foram tomadas por manifestações resultantes de disputas de consciências e narrativas. Todo esse contexto balizou o golpe à democracia, as muitas reformas – trabalhistas, previdenciárias e político-educacionais – e se encerrou (no nosso recorte histórico) na contestação de tudo isso, bem como da reforma do Ensino Médio. Entre a crítica, a contestação e a recusa, estavam lá, em 2016, muitos de nossos estudantes,

suscitando a busca de uma nova política, uma nova concepção de gestão e de currículo, um *novo Aeon*.

Passemos, então, pelo caleidoscópio político das Jornadas de Junho de 2013 para compreender a forma como a juventude se manifesta, do ponto de vista da contestação conservadora ou não. Não podemos negar as teses de Marcuse (1999) e Heller (1983) sobre o papel da juventude como terreno fértil para a recusa ou para as manifestações. Ocorre que não necessariamente pode vir numa perspectiva progressista. O ano de 2013 foi surpreendente quanto às possibilidades contraditórias de manifestações contra um modelo de democracia e de Estado, que já demonstra suas próprias contradições.

2.1 O CALEIDOSCÓPIO POLÍTICO-MIDIÁTICO DAS JORNADAS DE JUNHO DE 2013: A CRISE DO MODELO DEMOCRÁTICO-REPRESENTATIVO

Minhas amigas e meus amigos, todos nós, brasileiras e brasileiros, estamos acompanhando, com muita atenção, as manifestações que ocorrem no país. Elas mostram a **força de nossa democracia e o desejo da juventude de fazer o Brasil avançar**. Se aproveitarmos bem o **impulso desta nova energia política**, poderemos fazer, melhor e mais rápido, muita coisa que o Brasil ainda não conseguiu realizar por causa de limitações políticas e econômicas.

Mas se deixarmos que a violência nos faça perder o rumo, estaremos não apenas desperdiçando uma grande oportunidade histórica, como também correndo o risco de colocar muita coisa a perder. Como presidenta, eu tenho a obrigação tanto **de ouvir a voz das ruas, como dialogar com todos os segmentos, mas tudo dentro dos primados da lei e da ordem, indispensáveis para a democracia**.

O Brasil lutou muito para se tornar um país democrático. E também está lutando muito para se tornar um país mais justo.

Não foi fácil chegar onde chegamos, como também não é fácil **chegar onde desejam muitos dos que foram às ruas**.

Só tornaremos isso realidade se **fortalecermos a democracia** – o poder cidadão e os poderes da república.

Os manifestantes têm o direito e a liberdade de questionar e criticar tudo. De propor e exigir mudanças. De lutar por mais qualidade de vida. De defender com paixão suas ideias e propostas. Mas precisam fazer isso de forma pacífica e ordeira. O Governo e sociedade não podem aceitar que uma minoria violenta e autoritária destrua o patrimônio público e privado, ataque templos, incendeie carros, apedreje ônibus e tente levar o caos aos nossos principais centros urbanos. Essa violência, promovida por uma pequena minoria, não pode manchar um movimento pacífico e democrático.

Não podemos conviver com essa violência que envergonha o Brasil. Todas as instituições e os órgãos da Segurança Pública devem coibir, dentro dos limites da lei, toda forma de violência e vandalismo. Com equilíbrio e serenidade, porém, com firmeza, vamos continuar garantindo o direito e a liberdade de todos (ROUSSEFF, 2013, grifo nosso).

O pronunciamento reproduzido é da então presidente Dilma Rousseff por ocasião das manifestações de ruas que reuniram milhares de jovens em 2013. Iniciadas nas ruas de São Paulo, aos poucos tornaram-se um movimento nacional chamado Jornadas de Junho de 2013.

Por que a opção pelo recorte histórico e político das Jornadas de Junho?

A prática vivenciada no período das Ocupas de 2016, bem como – e conseqüentemente – os elementos empíricos analisados para esta pesquisa, apresentam como um dos pontos de inflexão a abertura da crise do modelo democrático-representativo e a legitimação de movimentos reacionários e conservadores a partir desse período.

Os destaques feitos no pronunciamento da presidente expressam, ao mesmo tempo, o caráter democrático do governo e seu elemento fundante nas Repúblicas democráticas, que é a coalizão de classe.

Primeiramente, concebemos que as Ocupas de 2016 tiveram muitos outros pontos de inflexão, mas, para este momento da análise, retornaremos às jornadas. Para tanto, vale destacar que o contexto da crise política, a efervescência dos vários movimentos de rua (pós-2013), bem como outras experiências de ocupações nas escolas – como em São Paulo, em 2015, e no Chile, em 2006 –, gestaram, de certa forma, as Ocupas, em cuja prática, a crítica latente ou explícita à democracia representativa permitiu aos jovens experienciar outra forma de gestão discutida e vivenciada, fosse no currículo, fosse, sobretudo, na gestão das ocupações das escolas. O conteúdo e a gestão das Ocupas, no entanto, serão analisados no terceiro capítulo desta pesquisa. Para o momento, vamos nos remeter a um dos berços que expõem as mazelas do espectro do Estado capitalista.

Talvez, ao recordar as Jornadas de Junho de 2013 e revivê-las teoricamente, a memória histórica crie um cenário de disputa de narrativas tão confuso quanto esquizofrênico, mas, nas suas contradições, de alguma forma, esse caleidoscópio de interesses indicou uma necessidade de a população criar outros meios de interlocução com os governantes que não apenas pelo voto.

Antes de contextualizar esse período – ainda que de forma breve –, seria importante analisar a ideia de crise; para tanto, recorreremos a Habermas (2002), com a análise da crise de legitimação do capitalismo tardio em suas diversas manifestações.

Por que Habermas? Num revisionismo marxiano, Jünger Habermas analisa não somente as potencialidades econômicas das crises do capitalismo, mas também as crises políticas, motivacionais e socioculturais. Não vamos nos desdobrar sobre todas elas, senão partir do pressuposto de que as Jornadas de Junho de 2013 não eclodiram movimentos de rua por questões exclusivamente econômicas, mas tiveram nuances políticas, sociais e culturais.

O ano de 2013 desvelou a crise política do capitalismo num contexto de governabilidade do PT, que, ao potencializar as condições de consumo da classe trabalhadora de forma mais expansiva, por contradição, fomentou a própria crise do capitalismo tardio, ou seja, organizado e regulado, como define Habermas (2002).

Na mesma esteira de Karl Marx, Habermas analisa as contradições endêmicas do capitalismo, colocando sua centralidade na relação política entre o Estado e o mercado. O papel mais regulamentador do Estado (embora necessário, do ponto de vista das políticas públicas) acaba, por contradição, mitigando a dualidade social e, por consequência, a identidade social das classes. Muito embora existam muitas análises para compreender a fragmentação da consciência de classes (de forma especial, entre os filósofos de Frankfurt), o Estado intervencionista acaba por parecer minimizar as oposições entre capital e trabalho.

Não pretendemos, de forma nenhuma, analisar os impactos das políticas econômicas do governo do PT no Brasil, que, em tese, expressaram as necessidades da classe trabalhadora, com o apoio da esquerda militante, sindical e intelectual. Contudo, é necessário situá-lo nas contradições do Estado capitalista. Isso significa dizer que, sob a lógica do capitalismo tardio – termo utilizado por Habermas (2002) para expressar a relação reguladora entre Estado e mercado –, a possibilidade de a classe trabalhadora ser a classe revolucionária fica dirimida pela falta de consciência de classe ou mesmo pela forma de reorganização sociocultural e do próprio capital.

Claro que essas teses são corroboradas por intelectuais, como Harvey (2004), que anunciou um novo modo de acumulação flexível (toyotismo), o qual substituiu as formas padronizadas do taylorismo. Não vamos deixar de conceber a complexidade das relações entre trabalho e mercado de trabalho, mundo do trabalho ou mesmo a falta dele, mas, para efeitos de nossa análise, podemos conceber a dimensão política do capitalismo tardio e seu papel na premissa de que a

emancipação das possibilidades de consumo pode criar o entendimento de emancipação social.

De certa forma, o governo do PT criou essa expectativa sobre as massas, reforçando a possibilidade de ascensão da classe C à classe média. Não apenas gerou a expectativa, como também um novo conceito, que acabou por corroborar com a sociedade de classes. O conceito de “nova classe social” (POCHMANN, 2012) – tão perpetrado ideologicamente durante a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (presidente de partido e antecessor de Dilma Rousseff) – nada mais fez do que maquiar o economicismo inerente ao capitalismo.

Ademais, a tese defendida por Jessé Souza (2010) anuncia a crítica a uma construção imaginária sobre a “nova classe média”, permeada por ideais valorativos de trabalhadores “batalhadores”, éticos e honestos. Se tomado de forma ideológica – que por vezes se reproduz nos discursos religiosos –, o imaginário dessa nova classe colocou em detrimento o que ele chama “ralé” – fadada a ser expropriada das relações sociais.

Ao contrário da ideia de uma emancipação social pela via econômica, Souza (2010), fundamentado em Bourdieu, adverte:

‘Ascender socialmente’ só é possível a quem logra incorporar as pré-condições que o capitalismo atual pressupõe para a crescente incorporação de distintas formas de conhecimento e de capital cultural como ‘porta de entrada’ em qualquer de seus setores competitivos. A fronteira entre ralé e batalhadores – a qual é sempre fluida na realidade concreta, embora, analiticamente, para efeitos de compreensão seja importante precisamente enfatizar o contraste – está situada precisamente na possibilidade da incorporação pelos batalhadores dos pressupostos para o aprendizado e o trabalho que faltam à ralé. (2010.p.02.)

Ainda que esse conceito de “nova classe média” tenha sido reproduzido no discurso e no imaginário dos otimistas exultantes do “nacionalismo desenvolvimentista” do governo do PT, não pretendemos, de forma alguma, execrar os avanços sociais, educacionais, culturais e políticos alcançados sob a governabilidade de Lula. Nosso intento é apenas indicar a dialética entre a governabilidade da esquerda e a política de coalizão de classes que subjaz dentro de qualquer governo democrático capitalista.

Voltando a Habermas (2002), podemos, então, conceber que a crise do capitalismo, hoje, extrapola o sistema econômico. O entendimento sobre ela saltou dos livros e dos jornais, foi às ruas e se objetivou como crise política e sociocultural.

Esta, por sua vez, se expressa na esfera pública burguesa, em tensão com as expectativas criadas pelos “batalhadores” em se conceberem como “nova classe média”. Não se trata de uma questão de semântica. A crise política e sociocultural evidencia a crise da sociedade do trabalho – do “ocaso da ideologia do trabalho” –, bem como a crise do Estado e da disputa de narrativas sobre o seu papel de regulação.

Ocorre que, no início de 2013, “o capital internacional e a fração da burguesia a ele integrada iniciaram uma ofensiva política contra o governo Dilma. [...] uma ofensiva restauradora por que o objetivo era restaurar a hegemonia do neoliberalismo puro e duro” (BOITO, 2016, p. 28). Esse projeto, *a priori*, político-econômico conservador viu na crise do neodesenvolvimentismo do governo do PT e nas próprias contradições da democracia representativa um espaço para disseminar suas pautas e fomentar a crise política.

Segundo a tese de Boito (2016), o crescimento sindical, marcadamente forte no governo petista, também foi um dos elementos que afastaram a grande burguesia interna da base neodesenvolvimentista, inclusive a que cresceu economicamente nesse período. Vale ressaltar que o projeto conservador em curso no Brasil passou a se sentir legitimado – e, pior, a ser defendido – pela própria classe que “ascendeu” à classe média no governo do PT. O avanço conservador, marcado pela oposição da classe média empresarial – que antes encontrava apoio no governo do PT –, provocou, por consequência, “o recuo passivo do governo Dilma diante da ofensiva restauradora” (BOITO, 2016, p. 29).

Além desses e de uma miríade de fatores, o ano de 2013 – marcado por um conjunto de contradições do governo democrático – coincidiu com a alta das tarifas de ônibus e metrô no estado de São Paulo. Essa gestão, por sua vez, foi administrada por Fernando Haddad, governador do mesmo partido da presidente da República. A época foi marcada pelo descrédito da classe política, pela capilaridade do debate político alcançado pela classe média (que até então não se identificava de forma tão veemente com o assunto), pelo fomento das redes sociais na disputa da opinião pública, pelo crescimento de grupos supostamente não ligados às bandeiras políticas, bem como pela mídia na crítica contundente ao governo do PT. Toda essa ebulição ideológica eclodiu num nebuloso movimento de rua.

Impulsionadas inicialmente pelo Movimento Passe Livre (MPL), as manifestações ocuparam não somente as ruas do estado de São Paulo, como

também ensejaram reivindicações de diversos contornos e intencionalidades de cunho político, econômico, cultural, religioso e social. Vale ressaltar também a apropriação do movimento por parte da classe política mais conservadora, legitimada, de um lado, pela grande mídia e, de outro, pelos evangélicos, bem como pelos partidos de oposição.

Nesse contexto, uma massa jovem, que não costumava se manifestar nas ruas, passou a ter visibilidade nos jornais. No início, as manifestações de rua não apresentaram uma configuração política clara. “Suas principais bandeiras eram contra a ‘roubalheira’ e contra ‘tudo isso aí’, paulatinamente substituídos por um simples ‘Fora PT’” (AMARAL, 2016, p. 49).

Decorrente desses episódios, a direita do país perdeu a vergonha de se conceber como conservadora, tradicional e de direita, passando a ocupar as ruas, tomadas por diversas manifestações, mas poucas cores. As cores verde e amarela da bandeira do Brasil foram solapadas em nome de um nacionalismo e patriotismo das velhas tradições, dos valores morais da família, de Deus e da propriedade privada. A narrativa de uma assepsia ética e limpeza moral teve em “Ordem e Progresso” o lema dos conservadores.

Essa narrativa foi ainda mais aprofundada pelo pentecostalismo e seus valores morais, os quais se arvoravam contra todo e qualquer tipo de debate de gênero, raça e classe social, fomentando agressões e conflitos sociais em relação às chamadas minorias invisíveis, diante da hegemonia eurocêntrica e heteronormativa. Todas essas manifestações ideológicas contra o “politicamente correto”¹⁸ encobriram intencionalmente a crise política acentuada no país e agravada por muitos erros do PT.

Com forte apoio de líderes religiosos, além de um intenso papel de falsas notícias – as chamadas *fake news*, fomentadas pelas redes sociais –, todo o cenário pós-Jornadas de Junho de 2013 disputou opiniões e representações sobre um assunto que não saiu da pauta da classe média: a política.

As disputas de narrativas ensejaram uma das maiores cisões sociais vividas após a abertura democrática do país na década de 1980. Se, antes do ano de 1990,

¹⁸ É possível destacar a forma direta e legitimada como um dos principais jornais do estado do Paraná, a *Gazeta do Povo*, evidenciou o ataque apaixonado contra o “politicamente correto”. Escancaradamente criticou o debate de gênero, de classe, de etnia, apregoando os valores morais da elite conservadora do Paraná, em especial, de Curitiba. Vale lembrar que a Operação Lava-Jato começou a partir das investigações da Polícia Federal de Curitiba, sob a iniciativa do então ministro Sérgio Moro, também curitibano.

o debate político se concentrava, sobretudo, na academia, sindicatos ou espaços onde se gesta a política, o golpe em curso, a partir de 2013, levou o assunto para bares, reuniões de família, lugares públicos e privados, especialmente, para dentro das igrejas.

Por esse e outros caminhos, muitos brasileiros foram convencidos de que a crise foi desencadeada por parte da classe política e a corrupção – algoz da crise – era inerente à democracia. A construção dessa narrativa refletiu tanto em manifestações para intervenção militar na gestão do país quanto, *a posteriori*, na eleição de um ex-militar exultante de crimes cometidos no período da ditadura cívico-militar do país.

Ao palmilhar os contornos economicistas do governo do PT, vale destacar, mais uma vez, a consequência da lógica da coalizão interpartidária inerente às próprias contradições do capitalismo tardio e da democracia representativa, até mesmo porque, tal como analisam Offe e Przeworski (1998), o Estado democrático capitalista deve providenciar para que haja a coalizão dos interesses específicos das classes, assumindo o paradoxal papel de preservar sua governabilidade.

O Estado capitalista pode representar o interesse geral do capital, através da relação entre Estado e o processo de acumulação, mais a legitimidade ao Estado pela participação das massas na seleção de seu pessoal. O Estado, porém nessa formação não pode representar os interesses capitalistas específicos, sem colocar em perigo sua função global de representar o interesse social do capital. Nem pode parecer um representante do capital, em detrimento de sua base de apoio de massa, porque neste caso, põe em risco a sua legitimidade – sua fonte alternativa de poder (OFFE; PRZEWORKI *apud* CARNOY, 1998, p. 173).

Voltando às Jornadas de Junho de 2013 e seu cenário nada linear, podemos afirmar que, ao contrário do imaginário reproduzido pela mídia, existiam muitas bandeiras num movimento dito sem bandeira. A narrativa de um movimento, em tese sem partido, convenceu muitos jovens sobre a possibilidade de existir “outro tipo” de política sem rótulos, sem nomes, sem violência, reunindo desde o MPL, com um grupo de jovens mais progressistas, o Vem pra Rua, ligado à juventude do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e ao senador Aécio Neves, até os Revoltados On-line, grupo abertamente autoritário que pedia o retorno da ditadura militar.

À época, preocupada em garantir as prerrogativas democráticas do Estado de Direito, bem como as premissas constitucionais da livre manifestação, a

presidente não expressou nenhuma restrição que viesse a coibir os rumos das manifestações, tampouco interferiu nas ações da Polícia Federal em curso, mais tarde desencadeando a Operação Lava Jato. Dilma ressaltou, por sua vez, a esperança de que os impulsos juvenis pudessem dar rumos à democracia, nada incoerente do ponto de vista de um governo progressista. Contudo, da inação às manifestações de rua, as Jornadas de Junho de 2013 mostraram novos rostos, alimentados pela ideia de que as ruas são de todos, inclusive dos mais conservadores.

Apesar de todo o imbróglio midiático e político, não podemos demonizar totalmente o movimento de 2013. As Jornadas, em todas as suas esquizofrenias, expressaram nada menos que o ponto de inflexão para a abertura da crise do modelo democrático-representativo. De forma mais ou menos latente ou explícita, elas trouxeram à tona a crítica da sociedade civil às práticas políticas que conformaram esse modelo, que gradativamente vinha dilatando as atribuições da representação política, a ponto de constituir uma blindagem que beirava à autonomização do sistema político.

Ao passo que elas deram palco, ou melhor, ruas, aos movimentos conservadores matizados nas pautas progressistas, possibilitaram ao cidadão comum intervir diretamente nos rumos da política. Ainda que de forma contraditória, as manifestações de 2013 e seu caleidoscópio de intencionalidades expressaram o desejo de aprofundamento da democracia e as lacunas do projeto democrático prometido desde a redemocratização, em 1988.

Vale reforçar, portanto, que a democracia representativa tem seu DNA no Estado capitalista. Para que os interesses de um grupo sobre o outro se sustentem e sejam legitimados pelo sufrágio universal, lança-se mão das instâncias ideológicas, capazes de promover o movimento de adesão e coesão. Elas não representam ou integram o Estado, mas, sim, o poder, o próprio poder dominante na lógica da reprodução do capital. Para Miliband (1970), mesmo fora do Estado, essas instâncias desempenham suas funções ideológicas usando a máscara da isenção da autonomia e da independência partidária. Coercitiva ou ideologicamente, a crise política de 2015 – que eclodiu no golpe democrático contra a Dilma em sua governabilidade – encontrou ressonância nas muitas vozes e pouco entendimento político das massas em 2013. Por outro lado, na contramão da contraditória política progressista do PT, o ano de 2015 culminou na maior expressão da crise de

legitimidade da democracia representativa. Todo o emblemático período sucessório pautado pela Operação Lava Jato, além de acirrar a crise política, social e econômica, trouxe à tona a imbricada relação entre Estado e mercado.

A sucessão de fatos após o afastamento de Dilma, pautados na complexidade de forças e interesses internos das frações das classes dominantes, expressou o rearranjo do capital em sua relação com o Estado, tendo a mídia seu principal aparelho ideológico. Foram três anos de muitos desencontros entre o papel do Judiciário e suas relações políticas. Em três anos de Operação Lava Jato, um caleidoscópio midiático, judiciário e político resultou em delações premiadas, mandados de busca e apreensão, mandados de prisão e condução coercitiva, esquemas de evasão de divisas, sonegação fiscal, movimentação irregular em contas no exterior, construção e disputas de narrativas de incriminação do PT, crise na Petrobras, falência de grandes empreiteiras, desvalorização cambial, instabilidade política e, por consequência, uma das maiores crises políticas e econômicas do país. Essa crise, por sua vez, levou ao governo, em 2018, a figura mais controversa e conservadora como presidente da República Democrática do Brasil.

O que temos até aqui é que a crise resultante de todo esse período, invariavelmente, nos remete a reflexões fundantes que se encerram no reformismo político, denotado, inclusive, no governo do PT. Como diria Luxemburgo (2015), o **otimismo reformista** parecia justificar-se durante todo o período de gestão do PT.

Encontramos ressonância na análise de Luxemburgo (2015) ante a lógica bernsteiniana do Partido Socialista Alemão de 1900 e, de certa forma, no modelo democrático-representativo brasileiro. A autora considera que o revisionismo marxiano do referido partido concebeu as impossibilidades de uma revolução a partir da classe trabalhadora, atuando no sentido de reformas políticas e econômicas por dentro e sob o capitalismo. Para ela, essas reformas pautaram-se

em primeiro lugar no desaparecimento [aparente] das crises gerais, graças ao desenvolvimento do sistema de crédito e das organizações patronais, das comunicações e do serviço de informações; em segundo na tenacidade das classes médias, como consequência da diferenciação crescente dos ramos de produção e da elevação das grandes camadas do proletariado ao nível de classe média; em terceiro lugar, enfim, na melhoria da situação econômica do proletariado, consequentemente à ação sindical (LUXEMBURGO, 2015, p. 22).

Impressiona, na prática, a forma como o PT gestou, baseado no reformismo bernsteiniano, que – ainda em contradição com as concepções do socialismo científico de Marx e Engels –, buscou inspirações socialistas. Na prática também, antes de 2013, vivemos um período glorioso na política econômica do Brasil, que pareceu ter suprimido o antagonismo entre a produção e a troca na base capitalista. O que a esquerda política não contou foi que todo o movimento de ascensão da classe média gestou seu contraditório.

Isso pode ser concebido – senão por outras tantas análises – como a mistificação do reformismo, segundo Luxemburgo (2015). Ademais, o “estado atual não é uma ‘sociedade’ no sentido da ‘classe operária ascendente’ mas o representante de uma sociedade capitalista, isto é um Estado de Classe” (LUXEMBURGO, 2015, p. 48).

Ainda que, sob o capitalismo, o Estado Democrático – mesmo o mais próximo do Estado de Bem-Estar (como buscou o governo do PT ao fortalecer suas políticas públicas e afirmativas) – acaba sempre buscando uma cicatrização orgânica interior de suturas abertas pelas suas próprias contradições, inclusive, tendo o sufrágio universal como ingrediente da democracia burguesa. A democracia é um espectro, assim como o Estado. Ela não se reduz à via parlamentar, tampouco sob a forma política ou jurídica.

Nas relações políticas, o desenvolvimento da democracia, na medida em que encontra terreno favorável, conduz à participação de todas as camadas populares na vida política e portanto, de certo modo, ao ‘estado popular’. Mas isso, sob a forma do parlamentarismo burguês, o qual, longe de suprimir os antagonismos das classes, a dominação de classe, patenteiam-se ao contrário a olhos vistos (LUXEMBURGO, 2015, p. 105).

A olhos vistos, a crise de legitimidade do capitalismo tardio, como define Habermas (2002), foi evidenciada em 2013. As ruas foram tomadas num nebuloso e esquizofrênico movimento, que unicamente pôde nos indicar a necessidade das massas de ampliar os canais de diálogo e interlocução entre governantes e governados para além da via parlamentar. A crise política supostamente atenuada expôs os limites de uma democracia forjada nos princípios burgueses.

Todo esse contexto levou a uma sucessão de golpes, os quais, por sua vez, desencadearam a reforma da educação mais conservadora, mais reacionária, mais

autoritária do que se podia esperar sob uma governabilidade supostamente democrática.

2.2 EM NOME DE DEUS: AS BASES ECONÔMICO-IDEOLÓGICAS DA SUCESSÃO DE GOLPES

Em 31 de agosto de 2016, o país se viu cindido. Dilma Rousseff foi incriminada por realizar "pedaladas fiscais". O factóide criado pela oposição para justificar o processo de *impeachment* encontrou, por sua vez, ressonância na complexidade das Jornadas de Junho de 2013.

Acusada de atrasar o repasse de recursos para benefícios sociais e subsídios pagos por meio da Caixa Econômica Federal, do Banco do Brasil e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, a presidente foi condenada por realizar "pedaladas fiscais". Destarte a oposição representar partidos chamados do centrão (Movimento Democrático Brasileiro – MDB, PSDB, Partido Republicano da Ordem Social – PROS, Partido Trabalhista Brasileiro – PTB), os mesmos partidos que se beneficiaram das políticas de coalizão do governo petista, acusaram-na de maquiagem das contas públicas, justificando a abertura de um processo de *impeachment*.

Sob a análise das contradições já indicadas e dos atrapalhos cometidos pelo PT no processo de coalizão, não podemos omitir o "grande acordo nacional", uma junção de forças de oposição que se deteve a arrolar a culpa da corrupção sobre o partido da presidente da República.

O Brasil assistiu e protagonizou um grande espetáculo midiático e jurídico, consolidando "o golpe mais profundo e letal (à democracia) que o golpe empresarial, militar que se prolongou com a ditadura de vinte e um anos porque, agora, a classe dominante brasileira organizou-se como tal no coração do estado e na sociedade civil" (FRIGOTTO, 2017, p. 23). O cenário da votação do *impeachment* foi de um "grande teatro", composto por uma maioria de homens brancos, heteronormativos, de bem, que, em nome de Deus, da família e da propriedade privada, efusivos em suas defesas, sonorizavam o "sim" para o afastamento do governo petista. Do outro lado, pintados de muitas cores, gêneros, etnias, grupos sociais diversos assistiam, não apenas ao declínio da esquerda no poder, mas ao maior golpe à democracia já visto desde 1964.

Vale, a partir do Frigotto (2017, p. 22), retomar a natureza ideológica do golpe à democracia, questionando:

O que então se tornou insuportável à classe dominante brasileira associada ao grande capital mundial e ao imperialismo norte-americano para. Sob a bandeira do moralismo, uma vez mais da corrupção e dos riscos do socialismo, a ponto de materializar mais um golpe que articula, agora, no campo jurídico, policial, midiático e parlamentar.

Ao que ele mesmo responde:

Insuportável tornou-se, então, o aumento real do salário mínimo pelo qual se efetivou a distribuição de renda; a criação de quase duas dezenas de universidades públicas e centenas de institutos de educação, ciência e tecnologia; que negros, quilombolas, índios e pobres tenham políticas públicas que lhes permitam ter acesso ao ensino básico e, uma significativa parcela, à universidade; que haja políticas públicas para educação do campo e cotas para negros, indígenas e grupos de baixa renda; que se mantenha e amplie o Bolsa Família, que garante os filhos na escola pública e o complemento da parca comida de cada dia a dezoito milhões de família. Insuportável também se tornou para as classes dominantes a ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos negados sem o estigma da criminalização; que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que os organismos internacionais sentinelas do mercado e do lucro querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica cultural e política do país (FRIGOTTO, 2017, p. 22-23).

No dia 31 de agosto de 2016, o vice-presidente Michel Temer, partícipe do golpe parlamentar, foi declarado presidente da República Federativa do Brasil. Ironicamente, no segundo dia de setembro, foram revogadas como crime as pedaladas fiscais. Ainda assim, no comando do país, Temer assinou, em setembro de 2016, a medida provisória nº 746. Não somente a MP, mas também demais pacotes de ajustes reducionistas dos direitos sociais, desencadearam um grande conflito e discordâncias em torno do caráter antidemocrático das reformas, das profundas mudanças no currículo do Ensino Médio e das formas de financiamento.

Michel Temer, ex-vice-presidente do governo Dilma, signatário do projeto golpista, rapidamente cumpriu o que a ele foi designado e abriu o caminho para um conjunto de **reformas privatistas, dentre elas, a reforma do Ensino Médio**. Todas as reformas derivadas do pós-golpe, dentre elas, as que promoveram o **congelamento do investimento público em educação e saúde, a ultraflexibilização dos contratos de trabalho, a pulverização da consolidação das leis trabalhistas, a primazia do negociado sobre o legislado em detrimento**

dos benefícios e direitos do trabalhador e, por fim, o caráter privatista da educação, foram e estão marcadas pela conjuntura paradigmática de um projeto societário de país que polarizou, de um lado, a democracia – os direitos do trabalhador – e, de outro lado, as necessidades – interesses do grande capital financeiro das indústrias e dos bancários nacionais e internacionais.

Além desse conjunto de ajustes da economia e da educação ao ideário ultraneoliberal, a base ideológica que se objetivava no conteúdo conservador de toda essa reforma trouxe o debate da “Escola Sem Partido” ou “Lei da Mordança”, especialmente impulsionada pela mídia e movimentos conservadores.

O movimento Escola Sem Partido fundou-se no mesmo solo estrutural do qual emanou a ideologia do golpe à democracia. No entanto, ele encontrou o endosso mais encorpado no recuo conservador moralista, tão veementemente propalado nesse contexto. Se, nos anos de gestão do governo do PT, as políticas identitárias deram pulso e voz aos movimentos sociais, de gênero e raciais, o golpe contra a democracia assistiu a um espetáculo exultante que tomou os antigos valores morais de bem e mal, família, Deus e propriedade privada como o sustentáculo ideológico do golpe, em favor do padrão hegemônico, branco, heteronormativo, masculino e cristão.

A escola sem partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido literal da política induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

O Programa Escola Sem Partido, criado a partir da proposição do Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, ganhou apoio nacional ao criticar qualquer configuração política na escola em nome de criticar a ideologia na escola. Por intenção do PL, a redação da própria LDB deveria ser alterada, visando à neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; liberdade de aprender como projeção específica no campo da educação, da liberdade de consciência; e reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado (BRASIL, 2015). Trata-se, em tese, de um programa que vislumbrava o papel da escola para ensinar somente o que estava em consonância com a educação moral, de acordo com as convicções da família.

O texto do PL, em sua “justificação”, reincidentemente marcou o controle da família sobre a escola, em especial, sobre o professor, resguardando uma suposta neutralidade dos seus conteúdos.

Na prática, ele significa uma **escola sem debate sobre gênero, sobre racismo, sobre misoginia, sobre xenofobia, ou sobre sexualidade, política, movimento estudantil** Em suma **caracterizou o total cerceamento da liberdade de expressão**. Em outras palavras, no contexto da “justificação” do projeto, significa a descontaminação ideológica da chamada ditadura do homossexualismo e a criminalização dos debates provenientes dos movimentos sociais, étnicos e de gênero em seus coletivos.

A ideologia fundamental da sociedade capitalista elevada à ciência econômica e jurídica, sustentava que todos nascemos dotados da mesma natureza que tende ao bom, ao útil e ao agradável e que, portanto, a melhor forma de os seres humanos se relacionarem é definida pelo e no mercado. Esse, assim como a providência divina como uma mão invisível conduziria a um permanente equilíbrio social (FRIGOTTO, 2017, p. 25-26).

Vale ressaltar que, na mesma esteira da suposta neutralidade dos conteúdos curriculares e da defesa da escola sem partido, está a crítica a uma educação que se pretenda libertadora, transformadora e progressista. A concepção de educação que se anuncia, portanto, expressa o recuo para o conservadorismo e para o senso comum. Percebemos aqui que a não ideologização do Programa Escola Sem Partido já carrega uma grande ideologia: vincular concepções e ideologias a partidos políticos.

Destarte todas as esquizofrenias do projeto – que não somente veiculou nas Assembleias Legislativas dos estados –, ele tomou corpo e voz entre o setor conservador, nos ataques apaixonados contra educadores como Paulo Freire, Antônio Gramsci e Herbert Marcuse, dicotomizando as produções científicas em pautas morais.

O que a gente defende é que alguns dos ensinamentos de Paulo Freire se chocam com a Constituição. Nossa crítica é de natureza jurídica, porque o uso da sala de aula para efeito de transformação da sociedade, como ele defendia, dependendo da maneira com que isso é aplicado, viola a liberdade dos alunos e a neutralidade política e ideológica do Estado. A partir do momento em que o professor se aproveita dessa circunstância não para falar de forma parcial equilibrada, mas para promover as suas próprias preferências, ele está violando a liberdade de consciência e de crença dos alunos (NAGIB, 2017).

Todo esse projeto societário revela, por sua vez, uma “pedagogia” própria, pautada no caráter privatista de todas as reformas em curso, destacando as que antecederam a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cumpre ressaltar que o processo privatista encontrou sua máxima expressão na via de mão dupla: concepção de gestão (gerencialismo) e concepção de currículo (esvaziado e mercadológico).

Obviamente, todo esse debate não prescinde da compreensão do papel do Estado. A concepção de educação, de currículo e de gestão está condicionada à concepção de Estado. Em última instância, uma concepção privatista e gerencialista tem como pressuposto a suposta diminuição da intervenção do Estado na gestão e na economia. Por contradição, ao passo que há uma representação da ideia do “Estado mínimo”, é por ele que os interesses privatistas se espraiam e são fomentados na lógica do gerencialismo e das concessões. Ao mesmo tempo em que há a oferta de direitos constitucionais, como o de educação, o Estado ratifica os interesses privatistas, seja do ponto de vista dos princípios do currículo, seja da gestão do capital.

A concepção educacional preconizada pela então MP nº 746, anunciada pelo presidente interino Michel Temer – representante dos interesses majoritários do capital –, endossou a precarização do Ensino Médio, a supressão de disciplinas de Humanas no currículo, o viés mercadológico do Ensino Médio, a privatização, a desvalorização do trabalho docente, o esvaziamento do conhecimento científico do currículo escolar e a hierarquização das disciplinas curriculares suprimidas ou diluídas nas áreas do conhecimento. O uso da MP para esse fim se instituiu como forma absolutamente antidemocrática e se justificou pelo próprio caráter antidemocrático dela.

De Medida Provisória (nº476) apresentada em setembro de 2016 à materialização do recrudescimento da reforma, decorreram poucos meses. Em 2017 foi aprovada a Lei nº 13.415/17 com as seguintes reformas:

- a) fatiamento do currículo do Ensino Médio em itinerários formativos;
- b) a precarização da docência por meio do entendimento de “notório saber”, ;

- c) incentivo à ampliação da jornada do Ensino Médio em tempo integral ainda que não se tenham assegurados investimentos de forma permanente nem tampouco dialogado com as necessidades concretas do jovem.
- d) profissionalização como uma das opções formativas (indicando uma precária formação técnico-profissional);
- e) retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, acenando à sonegação do direito ao conhecimento e formação integral, científica, ética e estética;
- f) privatização da educação pública por meio de parcerias e projetos vinculados à iniciativa privada;
- g) mercantilização da educação, em especial, do Ensino Médio;
- h) supressão de disciplinas de Humanas, diluídas em áreas do conhecimento;
- i) mecanização do sujeito e do estudante, concebido como aquele a ser preparado para o mercado de trabalho.

Não cabe a este estudo em especial analisar o conteúdo da reforma do Ensino Médio aprovada em 2017. São inúmeros estudos que dão conta da crítica e da insuficiência do ponto de vista da gestão da política pública e da política de governança preconizada pelo contexto do golpe anti democrático. Vale ainda ressaltar que, sob o contorno da reforma privatista, economicista, meritocrática e elitista estavam ainda as marcas do verniz das tábuas de valores salvacionistas da boa consciência. De um lado, a luta pela dimensão pública da escola e de outro da equidade social encontraram-se nas escolas do estado do Paraná, não somente boa parte dos professores, mas, em especial, muitos estudantes que não se viram representados nem pelo caráter privatista da reforma e nem pela pauta moral,

No entanto, o que mais se evidenciou na época foi a crescente adesão das pautas conservadoras por boa parte da juventude. Se em 1970 ser irreverente no Brasil era ser revolucionário, parece que a partir de 2013 a irreverência foi tomando forma reacionária, em especial em grupos de jovens ultradireita como MBL (Movimento Brasil Livre).

2.3 MOVIMENTO BRASIL LIVRE E O CENÁRIO DA (DES)POLITIZAÇÃO DA JUVENTUDE CONSERVADORA

*O MBL é o movimento Brasil livre,
Ele atua no Paraná e outros estados também.
Mas nessas ocupações do Paraná
já tá vindo de uma maneira bem forte.*

*MBL é um movimento contra as ocupações, enfim...
um bando de....
pessoas ruins.
Quem é MBL?
Quem é 'Mamãe falei'?
São essas pessoas que apoiam os corruptos,
que estão tentando (fazer) que nós saíamos das escolas,
que não ocupe mais nenhum lugar nesta instituição.*

*Foi muito assustador
A galera tentando invadir os colégios,
têm os mesmos carros sempre rondando
eles eram muito bem organizados.
Porque na primeira noite das Bombinhas
a gente percebeu que não daria tempo
de eles conseguirem irem estar em onze colégios ao mesmo tempo.
Então nós percebemos que era mais de um.
tinha mais gente e daí por aí vai ...
tinha bombinha, pedra rojão sendo jogados na quadra.
tijolos jogavam também.
Os nossos telefones foram grampeados (OCUPA..., 2016).*

Os depoimentos transcritos foram colhidos por Pronzato para seu documentário de 2016. São dos jovens que participaram das Ocupas de 2016, se referindo ao papel do Movimento Brasil Livre (MBL) no processo de desocupação das escolas, reunindo grupos de pessoas do setor mais conservador da sociedade.

Começamos a falar do movimento Desocupa antes de chegar às Ocupas propriamente ditas?

Intencionalmente, sim.

Ocorre que o MBL, bem como outros grupos conservadores (Mamãe Falei, Revoltados On-line, Vem pra Rua, Escola Sem Partido), não se fortaleceu nos movimentos de desocupação. Eles são oriundos do caleidoscópio pseudoantipartidário das manifestações de rua de 2013. As Ocupas expressaram apenas mais um alvo sobre o qual poderiam agir “*violentamente como milícia, provocando os estudantes e filmando para gerar fato de que eles são arruaceiros enquanto estão resistindo pacificamente*” (NOCAUTE apud OCUPA..., 2016).

Lembre-mos das Jornadas de Junho 2013 e da forma como os movimentos de rua juvenis foram legitimados. Dentro de todo o espectro político-cultural, os discursos conservadores “politicamente incorretos” (MARTINS, 2020) ganharam voz e legitimidade, encontrando respaldo, sobretudo, nos pronunciamentos do presidente da República eleito em 2018, assim como em periódicos como *Gazeta do Povo* e programas de televisão. O termo “contraposição ao politicamente correto” encontrou ressonância nos discursos negacionistas que rechaçam a ciência, bem como nas pautas anti-homofóbicas, antirracistas ou feministas. Os defensores da narrativa argumentam que essas pautas inibiram os mais conservadores de escrever e falar em nome de discursos forjados no “marxismo cultural”¹⁹. Vale ressaltar que esse termo foi criado por Bill Lind, um dos impulsionadores do “politicamente incorreto” no mundo e divulgador do termo “marxismo cultural”.

O ano de 2016 fez com que muitos desses movimentos – mais expressivamente, o MBL – ganhassem o palco salvacionista dos conservadores **contra tudo que representava uma ameaça à construção elitista, heteronormativa, familiar e à moral cristã**. O MBL, como já destacado, não foi o único declaradamente conservador, mas foi o mais forte, tanto que pautou as eleições de 2018.

O MBL se propõe a promover o liberalismo como a filosofia política orientadora da atuação do Estado no Brasil. [...] defendemos a liberdade individual, a propriedade privada e o Estado de Direito [para] uma sociedade que se propõe a ser livre, próspera e justa. [...] a partir de Valores e Princípios, [como] Liberdade e responsabilidade, Paz e proteção a direitos individuais, Livre iniciativa e empreendedorismo, Incentivo ao trabalho e respeito à propriedade privada, Igualdade perante a lei, [...] Autonomia do indivíduo e liberdade contratual, Livre iniciativa, Primazia do indivíduo e da sociedade sobre o Estado, Livre mercado, Respeito à propriedade privada, Estado de Direito, Democracia representativa, Federalismo, Visão de longo prazo. bandeiras como:

- Autonomia contratual para o trabalhador,
- Defesa da livre , concorrência e livre iniciativa,
- Fim do voto obrigatório,
- Liberdade para a criação de partidos políticos,
- Revogação do estatuto do desarmamento e o reconhecimento do direito de autodefesa do cidadão

¹⁹ Controvertida esta teoria do “marxismo cultural”. Ao fim e ao cabo este termo foi criado pela extrema direita para imputar à filosofia de Gramsci e dos filósofos de Frankfurt uma certa teoria da conspiração de uma revolução social a partir da cultura. A abordagem que desenvolve a crítica aos filósofos de influência marxiana ou pós marxistas, na verdade, tem seus fundamentos no ultraconservadorismo que influenciou as manifestações bolsonaristas a partir de 2018

- Progressivo aumento da participação do setor privado em serviços públicos passíveis de serem privatizados, tais como educação, saúde, infraestrutura, administração de serviços penitenciários, dentre outros
- Fim dos monopólios estatais e privatização de empresas públicas e sociedades de economia mista,
 - Fim de toda forma de discriminação oficial instituída por meio de cotas raciais ou de gênero,
- Livre comércio com todas as nações, independente de preferências ideológicas de governos específicos,
- Fortalecimento de mecanismos de inclusão democrática,
- Melhoria na infraestrutura nacional e fomento às PPPs
- Combate aos privilégios da elite do funcionalismo público (MBL, 2022).

Há quem diga (TEIXEIRA, 2016) que a sigla buscou clonar o MPL e criar a ilusão de um movimento de rua democrático. No entanto, foi o MPL – movimento social apartidário, mas não antipartidário – que, de fato, iniciou os movimentos de rua em 2013, com uma pauta antiga e absolutamente progressista. Lutava por transporte público – sob o lema “Por uma vida sem catracas” –, servindo às necessidades da população e não ao lucro dos empresários. A tomada da pauta e o oportunismo economicista fomentaram as emblemáticas Jornadas de Junho de 2013, cujos movimentos se arrogaram como autônomos, independentes, não partidários, fato que atraiu a opinião pública e projetou o MBL, completamente avesso ao MPL.

Esse período foi tão emblemático que todas **as vozes de esquerda, dos grupos étnicos, movimentos sociais, feministas, grupos identitários e de gênero deveriam ser silenciadas, assim como teorias marxistas, freireanas, frankfurtianas e tudo que fosse supostamente ligado ao “marxismo cultural”**. A temática mais importante, no entanto, não foi a disputa ideológica ou assepsia moral da sociedade dos “homens de bem”. A Escola Sem Partido e todos os outros discursos conservadores nada mais fizeram que enfeitar o programa da direita econômica. A disputa de narrativas apenas matizou o projeto da elite, tendo sido a pauta sempre econômica. A crise política, por sua vez, expressou as crises inerentes ao Estado capitalista.

Não vamos retornar à crise do lulismo, mas vale lembrar que é nas contradições da política no/sob o capitalismo que se forjam as próprias contradições sociais²⁰. Ademais, não podemos deixar de lembrar que a natureza do Estado

²⁰ O próprio conceito de igualdade ou fraternidade, na sociedade burguesa, assim como de cidadania, desenvolvimento sustentável, equidade ou diversidade, na sociedade dita pós-moderna, representa alguns desses princípios que legitimam ou justificam ideologicamente os efeitos contraditórios do capital. O aquecimento global e a exclusão social são, por efeito, consequências do capitalismo

emerge da natureza de uma sociedade dividida em classes. De forma mais explícita, podemos dizer que, segundo Marx (2004, p. xxxii), “o Estado é o Estado da classe dominante, as idéias da classe dominante são as idéias dominantes de cada época”. Portanto, o Estado não é somente a expressão da dominação de uma classe sobre a outra, mas é também o elemento equilibrador – de **coalizão**²¹ – que legitima, juridicamente, a mediação entre as classes. Isso não significa que vamos dar as mãos ao projeto do MBL e dirimir o papel do Estado no provimento de políticas públicas. Vamos disputá-lo, sim, mas concebendo que, no contexto do capitalismo, caímos nas suas próprias contradições, assim como ocorreu no governo Lula.

A liberação de créditos, o fomento ao consumo, a ideia de que é possível se elevar na pirâmide social acabaram enfeitando as contradições da “classe C”, mitigando o sofrimento de quem estava alijado das benesses sociais e fortalecendo a ideia da meritocracia. As novas possibilidades de consumo da nova classe social criaram a ideia de certa integração a essa sociedade, de um “estilo de vida” e diferencial que os pobres não podiam ter. Esse tipo de consumo era muito mais do que a satisfação de necessidades, estando instalado numa narrativa que confunde cidadania e consumo e, portanto, direitos e benefícios.

De outro modo, esse “novo estilo de vida” encontrou ressonância na ideia de “unidimensionalidade”, definida por Marcuse, a qual receberá seu espaço mais profícuo nos próximos capítulos. Para o momento, vale destacar que, na disputa de narrativas sobre o papel do Estado e de poder, estava lá, em 2013, o MBL empunhando suas bandeiras ditas liberais e seus princípios privatistas e economicistas, em nome da Escola Sem Partido.

Os princípios do MBL demonstram claramente que a disputa política liberal nada mais era do que a primazia da elite sobre a “ralé”. Ainda que soe estranho esse termo, foram assim definidas por Souza (2010) as classes absolutamente excluídas do projeto elitista.

A tese central do livro da ralé é que a luta de classes mais importante e, ao mesmo tempo, a mais escamoteada e invisível do Brasil contemporâneo é a exploração sistemática e cotidiana dos nossos desclassificados sociais, o que apenas contribui para sua reprodução no tempo. Não existe nenhum problema real, seja específico do Brasil ou de países em condição

avanzado, que sugerem a incorporação de atitudes “comuns” como se elas pudessem “solucionar” problemas engendrados pelo próprio capitalismo em sua fase atual.

²¹ Termo utilizado por Przeworski (1995).

semelhante, que não advenha do abandono desta classe (SOUZA, 2010, p. 61).

Na dialética entre trabalhadores, batalhadores e ralé, estavam aqueles que acreditavam na meritocracia, no esforço e empenho pessoais, e que ascenderam à nova classe média. À ralé, aos despossuídos do capital cultural, marginalizados ou ociosos, couberam o silenciamento, a violência física e simbólica e o estigma da indignidade. Talvez essa análise de Souza (2010) nos ajude a entender o papel do MBL sobre a “ralé” que ocupou as escolas em 2016.

À revelia da justiça, em 2016, o MBL tentou desocupar colégios no Paraná. Várias notícias foram veiculadas na época indicando que alguns diretores, pais e colegas acompanharam as ações do movimento.

No momento em que o diretor disse que queria dialogar, ele foi autorizado a entrar, e abriu o portão para deixar membros do MBL entrarem e causarem confusão aqui dentro. Aconteceram ameaças morais e de agressão física. Os alunos se trancaram dentro do prédio e a PM entrou e tirou os integrantes do MBL.

Na ocasião de hoje, xingaram os estudantes, tentaram entrar de maneira forçada nas dependências da escola e abusaram sexualmente de uma menina, passando a mão em seu corpo (um B.O. foi aberto na delegacia da mulher). Desde o começo, o intuito desses seres irracionais era provocar os alunos para que tivessem material para criticar as ‘invasões’ (como eles se referem às ocupas), nem a presença de um advogado foram suficientes para que cessassem com as difamações e provocações.

Os estudantes, já estressados pelas atitudes do grupo ignorante, cobriram a câmera deles para que não fossem capturadas mais imagens, e após o incidente, os agressores tiveram a audácia e a cara de pau de divulgar um vídeo na página nacional do MBL, expondo todos os estudantes e apoiadores que estavam presentes, e mais, disseram ter sidos ESPANCADOS pelos mesmos.

Não é a primeira situação que este mesmo grupo cria confusões para tentar deslegitimar o movimento dos estudantes e trabalhadores, recentemente, fizeram uma montagem em suas páginas dizendo que os estudantes haviam hasteado uma bandeira comunista no CEP, confeccionaram uma faixa se passando por sindicalistas da APP sindicato onde na mesma continha frases de apoio a presidente Dilma e já foram além...durante uma marcha da APP, se infiltraram na mesma e picharam muros nas ruas de Curitiba com os dizeres ‘APP e MST contra o golpe’, antes da marcha passar pela rua em questão. Tiveram ainda a capacidade de escrever ‘MST em uma destas, mas não para por aí. A fim de se pagar de bons samaritanos, organizaram um grupo de limpeza para apagar as pichações feitas por eles mesmos. O problema é que muita gente cai nesse papinho deles de ‘doutrinação comunista’, ‘professores militantes do MST’, e por aí vai (OCUPAR..., 2016).

Parece-nos evidente que o fator da política econômica – e, a partir dela, da auto afirmação da elite, dos “trabalhadores-batalhadores” ou da nova classe média sobre a ralé – contribuiu para a realidade social confusa. Conforme destaca Souza (2010), ela “aparenta” dar mais coisas do que efetivamente dá. Na realidade, o que se percebe é a cegueira do economicismo.

Na aparência ou na cegueira, estão os estudantes-adolescentes. Talvez a eles deva ser impingido o discurso de baderneiros, ociosos, ignorantes e preguiçosos. Nesse sentido, os paladinos da moral, que preservam a liberdade do mercado, sentem-se na obrigação de suprimir a liberdade de manifestação desses jovens contra uma reforma classista.

“Se eles sabem o que estão fazendo? Eles não sabem o que estão fazendo”.

Assim começa o documentário *Primavera Secundarista* e é assim que encerraremos estas reflexões sobre o contexto da reforma, do golpe e da Escola Sem Partido.

No entanto, ainda que a elite admita a primazia da pauta do MBL sobre a “ralé”, que deve ser silenciada sob o “estigma da indignidade”, todo movimento gesta seu contraditório. Eles estavam lá nas escolas, os estudantes-adolescentes, que em 2016 realizaram o maior movimento de ocupação de escolas no Brasil.

Que alunos eram esses? Eram bons ou maus alunos? Quem é o “bom” estudante? Quem seria “do bem” ou “do mal”, afinal?. Sob quais tábuas de valores a cultura escolar (n)os qualifica? Foram, então, os “maus” alunos que “invadiram” a escola?

Se a grande mídia insiste em reproduzir que os estudantes, em 2016, invadiram as escolas do estado, especialmente no Paraná, importa destacar que não se trata de uma questão de semântica. Os termos “invasão” e “ocupação” não estão isentos de sua carga ideológica e política, respectivamente. Trata-se de disputa de consciência. Para a mídia de todo o país, os estudantes invadiram suas escolas. O sentido contrário, que remete ao ato de vandalismo e negligência, pode ser concebido como recusa ou resistência. O fato é que, em 2016, o espaço público, sede das instituições de ensino públicas, foi ocupado por estudantes-adolescentes que não somente protestavam contra as reformas, como também propuseram outros projetos.

Sob a perspectiva lexical, já concebemos que, em 2016, as escolas foram “ocupadas”, e não “invadidas”, assim como as ruas nas Jornadas de Junho de 2013 – foram elas ocupadas, e não invadidas, pelo caleidoscópio político de intencionalidades.

Entre textos, termos, contextos, condicionantes, crises políticas e manifestações, esse capítulo abordou, sobretudo, o golpe à frágil democracia e as reformas autoritárias que o sucederam. Cabe agora, dialeticamente, no movimento da universalidade e da singularidade, “entrar na escola”.

Este caminho será possibilitado no capítulo seguinte, no qual tanto o conteúdo quanto o método das Ocupas passam a ser objeto de análise. Para o momento, ressaltamos que não seria possível uma análise mecanicista, imparcial e privada de percepções pedagógicas de quem esteve lá e foi a primeira professora a ter autorização de entrada na maior escola do estado do Paraná. Não poderia ser diferente em concebendo uma tese que trata de jovens, adolescentes, perseverantes e irreverentes. Neste sentido e de certa forma, esta análise está eivada de aproximações e afastamentos, de empiria e teoria, bem como de esperanças e esmorecimentos. Em Gramsci, no pessimismo da realidade e otimismo da vontade, abriremos as portas das Ocupas ao leitor.

3 “VAMOS OCUPAR NOSSA ESCOLA”? AS OCUPAS DO ESTADO DO PARANÁ NO ESPECTRO DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES



Fonte: Lanave (2016).

Já pensou se eu decido me vingar de você?
 Dar cigarro e cachaça de encruzilhada
 para você ‘fumá’ e ‘bebe’?
 Já que você não acredita, nada ia acontecer
 Ai sim vão entender o que a esquerda pode fazer
 Meu tranca rua me destrancou de uma prisão
 Que eles chamam de instituição de educação
 Ajudei a ocupar minha escola sim
 Parecia que até tinha baixado o exu mirim
 Agora aguenta
 E essa é pra esse bando de infeliz
 Pois quando eu inventar meu livro de história
 Vai sei com a minha raiz

(Lucas Penteado)

Com um texto do *rapper* e ator Lucas Penteado, abrimos o capítulo que se propõe a analisar o movimento das Ocupas exatamente sob esse contexto: de um movimento secundarista de resistência, de enfrentamento dos padrões hegemônicos conservadores, de propostas e de esperanças. Lucas, ex-BBB, vítima de racismo nas telas e na vida, é mais um dos tantos jovens que viu nas Ocupas seu “lugar”²².

²² Mais adiante, retornaremos à categoria “lugar” pela ótica de Milton Santos. Ao ser concebido como categoria da geografia, esse conceito passou a ser atravessado por significados afetivos, de construção de identidades e resistências.

Ainda que subtraída a tendência de romantizar os movimentos estudantis, há algo absolutamente comum nos depoimentos dos estudantes: não podemos negar que o movimento de ocupação das escolas expressou um feito sequer imaginado por eles mesmos.

O que essas centenas de milhares de estudantes do Paraná anunciaram em decorrência da divulgação da MP perpetrada pelo Governo Federal em 2016? O que pretendiam e o que fizeram em reação ao caráter absolutamente autoritário inerente ao *modus operandi* fascista em curso?

A princípio, precisamos destacar que, até a época de produção desta pesquisa, esse feito foi tão inusitado no estado do Paraná que permeou muitas análises, pesquisas e produções. Dentre elas, recorreremos aos vários documentários produzidos pelo Laboratório do Ensino Médio, pelo NESEF, em parceria com o cineasta Carlos Pronzato (2016), pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH, 2016), bem como à pesquisa de mestrado de Fabiano Stoiev (2019). Para além dos depoimentos contidos nesses documentos, foram analisadas mais de três dezenas de postagens nas redes sociais dos movimentos de ocupações das escolas estaduais, além das entrevistas nos documentários citados.

Em nosso aporte teórico, contamos com as contribuições do olhar a partir da história, da história cultural ou mesmo do materialismo histórico. Decorre dessas abordagens o aprofundamento das contribuições para a educação filosófica, em especial, pela teoria crítica, tomando-a como referência teórica a partir da qual submetemos nossa análise.

“Se eles sabem o que estão fazendo? Eles não sabem o que estão fazendo”.

Esse questionamento, já reproduzido neste texto – e da mesma forma repetido insistentemente pela indústria midiática –, suscitou muitas narrativas de descrédito na consciência estudantil e na autonomia do movimento frente às forças políticas sindicais e/ou partidárias. No entanto, as ocupações das escolas em 2016, iniciadas no Paraná, não se constituem em ineditismo histórico, haja vista os movimentos no Chile, em 2006 e 2011, entre outros, como na Argentina, em 2012, e em São Paulo, em 2015, mas, seguramente, foram as maiores já vivenciadas. Foi o maior movimento do mundo em número de escolas ocupadas – no auge do processo de mobilização, o movimento de 2016 contou com mais de mil escolas ocupadas.

Não pretendemos dar mais fôlego à história dos movimentos estudantis, haja vista a grande produção sobre o tema, mas apresentar o contexto, o currículo e a gestão da escola sob as Ocupas, bem como os precedentes de 2016.

Entre o dito, o pretendido e o feito, em pouco tempo, as ocupações se nacionalizaram e os jovens inspiraram o maior movimento estudantil de grande recusa feito no país.

- a) Por que o Paraná reuniu a maior quantidade de escolas ocupadas? Haveria relação com o governo autoritário do PSDB e sua ação contra o funcionalismo público, em 29 de abril de 2015²³?
- b) Qual teria sido o reflexo dos oito anos de formação de professores frente às políticas curriculares pretensamente progressistas, veiculadas na gestão anterior, entre 2004 e 2010?
- c) Estariam os estudantes se manifestando contra as reformas em curso ou, de certa forma, reivindicando um novo tipo de currículo e de gestão escolar?
- d) Que outras influências tiveram os estudantes para chegar a outra forma de organização que fizesse frente ao centralismo democrático?
- e) Que projeto de sociedade se anunciava?

Essas são as principais reflexões que permeiam este capítulo, que transita entre os motivos que levaram os estudantes a ocupar as escolas e os condicionantes sobre a ocupação e, de forma importante, entre o currículo e a concepção de gestão impressos por eles durante as Ocupas. O texto não é nada linear, assim como todo o movimento de recusa impresso à época. Seguindo as pegadas dos documentários, das falas dos estudantes e de toda a pedagogia das Ocupas, vamos entrecortar o diálogo com o contexto, com as narrativas, bem como com as reflexões teóricas possíveis para compreendê-lo.

É importante, de antemão, destacar que, embora a pesquisa propriamente dita constitua-se na análise documental de relatos em redes sociais, documentários e narrativas já publicadas, intrinsecamente nela está contida nossa experiência do/no cotidiano das ocupações. Estivemos lá o tempo todo, num movimento objetivo

²³ Essa data marcou o massacre na praça Nossa Senhora da Salete, no Centro Cívico, em Curitiba, perpetrado pelo governo do estado contra os funcionários públicos para aprovar, sob tiros de borracha e bombas de gás, um plano previdenciário que, entre outras pautas, comprometeu o plano de carreira.

e subjetivo de quem aprende e, de certa forma, cuida, tendo em vista o próprio cumprimento da lei vigente (BRASIL, 1990).

Para a sistematização dos elementos lidos, a pesquisa documental foi organizada em outras categorias: **escola, pedagogia das Ocupas, concepção de gestão e de currículo proposto pelos estudantes**. Todo o material pesquisado remonta a uma memória histórica que encontra ressonância em muitas lutas, vozes, gritos de guerra, composições, claros-escuros, verdades-enganos, intenções, ações, cores, bandeiras, reivindicações e recusas que permearam o dito, o pretendido e o feito, não somente nas Ocupas, mas também na maior greve e mais trágica do funcionalismo público paranaense.

Os elementos pautados na pesquisa empírica nos remetem a conceitos importantes diante da perspectiva teórica a ser tratados ainda neste capítulo, dentre eles, os conceitos de **democracia representativa, autonomia e horizontalidade**.

Considerando que o mote da pedagogia passa pela correlação dialética entre conteúdo e método, entre gestão e currículo, numa teleologia histórica, cultural, social e política, bem como entendendo que esses, entre outros, são os elementos da organização do trabalho pedagógico, inferimos que seria possível conceber uma pedagogia das Ocupas. Deixamos essa reflexão como basilar para adentrar as Ocupas sob as lentes da dialética do esclarecimento²⁴ ou da sociedade administrada.

3.1 A ESCOLA PARA ALÉM DAS LENTES MIDIÁTICAS

Tudo se resume a uma briga de torcidas
 E a gente ali no meio, no meio das bandeiras
 O jogo não importa, ninguém tá assistindo
 E a gente ali no meio, no meio da cegueira
 Tudo se reduz a um campo de batalha
 E a gente ali no meio
 Tudo se resume a disputa entre partidos
 Lama na imprensa, sangue nas bandeiras
 A verdade passa ao largo, como se não existisse
 E a gente ali no meio, como se não existisse
 Tudo se reduz, a uma cruz e uma espada
 Tchê, de que lado tu estás?
 Ninguém pode agradar os dois lados

²⁴ Faremos a análise a partir da *Dialética do esclarecimento*, obra de Adorno e Horkheimer (1985). Em nenhum momento, os autores negam a necessidade de algum tipo de “esclarecimento”, em especial, em reação à perspectiva iluminista da razão; no entanto, à luz da dialética, ou seja, das contradições da sociedade ilustrada, sob os desígnios do positivismo, o esclarecimento racionalizou de forma utilitária, pragmática, matemática, única e instrumentalizadora a condição humana.

Hey, it's time to make a choice
 We all want to hear your voice it's true
 Faça a sua aposta, tome a sua decisão
 Tudo se produz na mesma linha de montagem
 Apogeu e decadência na mais nobre linhagem
 Votos de silêncio, vícios de linguagem, nada traduz
 Hey, don't you know that you are
 In the middle of a war (yes, you are)
 Tchê, de que lado tu estás?
 Ninguém pode ficar no meio do tiroteio
 Now it's time to say whose side you're on
 Tudo se resume, se presume, se reduz
 E o principal fica fora do resumo
 O principal fica fora do resumo
 O principal fica fora do resumo
 O principal fica fora
 (It's time to make a choice)

(Humberto Gessinger)

De que disputa, em tese, fala Gessinger? De que escola nós estamos falando? Quais são as lentes para enxergá-la?

Para conhecer as Ocupas de 2016, é necessário, antes de tudo, passar pelos portões da escola e conhecê-las com as lentes da contradição. A partir de “agora”, a entrada e a saída dela estão controladas pelos estudantes, cujo conteúdo, assim como o método, a limpeza, a organização, a alimentação, as informações, está sob a gestão dos estudantes-adolescentes. Vamos entrar na escola pública concebendo-a exatamente da forma como ela é: um espaço de adestramento e de emancipação. Esse movimento de contradição pode nos proporcionar as melhores lentes para concebê-la.

Nesse sentido, antes de conhecer qualquer ocupação de escola em 2016, é preciso um movimento de ruptura com as lentes das câmeras midiáticas. As vozes dos estudantes são as melhores fontes de informação, sejam elas gravadas, escritas ou publicadas. Não somente as vozes, mas também as fotografias, os cartazes e as pautas devem ser lidos sob as letras e imagens captadas pela concretude do real. Se a escola não é espaço de senso comum, então percebê-la deve ser um exercício que vai além da mídia, esteja ela sob a gestão das Ocupas ou não.

[...] a gente já tem muita pessoa vivendo numa engrenagem gigante, romper um sistema que se baseia em acordar ir para o trabalho trabalhar o dia inteiro o dia inteiro a semana inteira para comprar coisas no fim de semana sabe? Isso já tá muito na cabeça das pessoas a MP só vem para aumentar essa situação (EA OB apud PRIMAVERA..., 2016).

A educação formal é, sim, espaço de contradição. Segundo Sapelli (2004), isso ocorre quando o docente se propõe a avançar sobre o currículo oficial, sobre os livros didáticos, bem como ir além do cotidiano (nele mesmo), de modo a tensionar o senso comum.

A escola é marcada pelas contradições de classe, pelo esvaziamento da crítica e pela uniformização, seja ela literal ou de projetos educacionais. A ideia da instrumentalização e da instrução na escola pode “ratificar seu caráter de suposta neutralidade, porém, além dessa aparência, existe uma instituição extremamente complexa e de objetivos contraditórios, ora formando para a guerra, ora para o trabalho e ora existindo para o controle simbólico” (SAPELLI, 2004, p. 17).

Não há como conceber a escola de forma diferente, sendo ela a própria expressão da nossa sociedade. A sociedade em si é contraditória; ela mesma gesta suas próprias contradições. Bem mais preciso seria conceber que a sociedade gesta as próprias contradições do modo de produção e, por conseguinte, do Estado capitalista. Vale lembrar o clássico de Marx e Engels (1848):

Ser capitalista não significa apenas ocupar uma posição pessoal, mas antes de mais nada uma posição social na produção. O capital é um produto social e só pode ser posto em movimento pela ação comum de muitos membros, e mesmo, em última instância, de todos os membros da sociedade. O capital não é, portanto, uma força pessoal; é uma força social. Se, conseqüentemente, o capital é transformado em propriedade comum, pertencente a todos os membros da sociedade, não é uma propriedade individual que se transformou em propriedade social. Apenas o caráter social da propriedade se transforma.

Não há nada que escape à dimensão social ou, como diria Harvey (2004), ao modo de regulamentação da acumulação capitalista. Todas as instituições, sejam elas estatais ou privadas, são permeadas pelo modo de pensar e viver produzido nas relações capitalistas. Se o Estado capitalista precisa promover a coalizão entre as distintas classes, então ele mesmo gesta sua própria contradição, haja vista que os interesses entre elas são irreconciliáveis. Das pulsões internas das contradições sociais nascem, portanto, a negação, a ebulição, as incertezas, esperanças, recusas, rupturas e resistências.

Afinal, não iríamos, agora, adentrar o espaço escolar?

E estamos nele! Quanto mais entramos na escola, mais percebemos sua complexidade. “Instituição adjetivada, histórica e socialmente localizada” (SAPELLI, 2014, p. 23), a escola passa ao largo de ser neutra ou mesmo apolítica, haja vista

que ocupa o lócus de disputa social na arena política. Não fosse a educação formal, talvez não teríamos um espaço tão marcado de “desvelamento das estruturas que sustentam a desigualdade social e de explicitação das relações e exploração de uns sobre os outros” (SAPELLI, 2014, p. 42). Significa dizer que a educação formal reflete uma estrutura social, mas, por outro lado, fomenta as contradições.

Não desejamos retomar todo o debate histórico incitado no Brasil sobre o papel contraditório da escola, em especial, na perspectiva transformadora ou não, mas vale lembrar a mais importante tendência educacional no Brasil, que pautou a educação formal numa perspectiva crítica de currículo escolar, sobretudo no Paraná, no Currículo Básico (CB) de 1990.

Dermeval Saviani, no contexto da abertura democrática, formulou a pedagogia histórico-crítica (1991) e seu papel fundante na formação cultural para transformação das relações de poder do modo de produção capitalista. Defendeu exaustivamente o papel da escola como o único espaço por onde os saberes, historicamente produzidos pela humanidade, poderiam ser transmitidos de forma organizada, dosada, sequenciada e sistematizada. Para ele, a partir do momento em que o conhecimento passa a ser universalizado, os filhos das classes populares têm acesso aos conhecimentos que, em geral, eram apenas restritos aos mais favorecidos, do ponto de vista social, econômico e cultural.

Com base nas premissas de socialização do conhecimento, Saviani trouxe os fundamentos da filosofia da práxis, de Antonio Gramsci, e do materialismo histórico-dialético, de Marx. A pedagogia histórico-crítica inspirou e ainda inspira educadores mais progressistas, que concebem possibilidades de resistência e transformação a partir da escola. Por essa abordagem, explicitamente defendida pelo CB do estado do Paraná de 1990, foi introduzida a ideia de cultura de Gramsci.

Conceitualmente, importa destacar em Gramsci (1989) conceitos que se refazem na praxiologia dos estudantes, entre eles, o do intelectual orgânico. O autor considera que “[...] cada grupo social possui seus intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência funcional, tanto no âmbito econômico, político e social” (GRAMSCI, 1989, p. 3). Implica em conceber que todo intelectual é orgânico de sua classe ou de um projeto de sociedade. Logo, a expressão intelectual orgânico sem adjetivação não carrega o sentido de intelectual da classe trabalhadora. Para Gramsci o intelectual em si caracteriza-se por “[...] possuir uma capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua

iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos as mais próximas da produção econômica, deve ser um organizador de massa de homens [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 3). Os intelectuais orgânicos da classe hegemônica, portanto, acabam por direcionar, política e ideologicamente, a sociedade. Neste sentido Coutinho (1981) destaca o papel do sistema escolar, das Igrejas, dos partidos políticos, dos sindicatos, das organizações profissionais, bem como da organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) na reprodução da hegemonia da classe presentes tanto na classe capitalista quanto na classe trabalhadora.

Por contradição, exatamente a partir do conceito da formação do intelectual orgânico, podemos conceber que a escola tem suas franjas. Ela não é um todo blindado de possibilidades transformadoras, mas um instrumento para preparar intelectuais de diversos níveis (GRAMSCI, 1989). Assim, está suscetível à formação dos sujeitos para os valores mais conservadores, meritocráticos, com competências para uma nova estrutura de empregabilidade.

Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? Eis por que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. O moderno Príncipe, desenvolvendo-se, subverte todo o sistema de relações intelectuais e morais, na medida em que o seu desenvolvimento significa de fato que cada ato é concebido como útil ou prejudicial, como virtuoso ou criminoso; mas só na medida em que tem como ponto de referência o próprio moderno Príncipe e serve para acentuar o seu poder, ou contrastá-lo. O Príncipe toma o lugar, nas consciências, da divindade ou do imperativo categórico, torna-se a base de um laicismo moderno e de uma laicização completa de toda a vida e de todas as relações de costume. (GRAMSCI, 1991, p. 9)

Ao passo que a escola exerce papel fundante na elaboração, incorporação, transmissão de conhecimentos, valores, ideias e crenças pautadas na hegemonia burguesa, é uma arena de disputa. Ainda assim, conserva consigo a dimensão da disseminação de um saber mais abrangente, que entra em contradição com a sociedade capitalista. Estamos falando de uma base epistemológica mais progressista que, uma vez capturada pelas políticas curriculares paranaenses (especialmente nas décadas de 1980 e 1990 e nos anos 2004 a 2010), em tese,

possibilitaria aos estudantes usar sua voz para formular as bases críticas à sociedade de classes.

Embora herdeira dessa formulação teórica, na prática, a escola continuou com suas regras, normas e todo o espectro cultural que formata e silencia. Isso obviamente está e não está nela – está na medida em que ela recria padrões culturais unidimensionais; não está quando, do ponto de vista do conteúdo, pretende-se crítica. A escola é isso: a síntese dialética entre o dito, o pretendido e o feito. Nessas suas contradições, permite que os estudantes, mediados invariavelmente por saberes apropriados, desocultem o que a ideologia dominante oculta quando defende uma escola supostamente neutra e apolítica. Significa dizer que a educação formal oculta e, ao mesmo tempo, revela suas contradições, bem como os padrões hegemônicos de dominação.

Estamos falando de método, mas não de qualquer método. Consideramos que nossos jovens usaram, ainda que intuitivamente, essas lentes partindo de suas próprias concretudes (estudantes do Ensino Médio da escola pública, não normatizados, filhos da classe trabalhadora, pretos, LGBT, mulheres, pobres, excluídos), mas, sobretudo, mediados pelo saber apropriado. São esses que, na acepção de Gramsci (1999), podem agir como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que produzem o conhecimento a partir de sua própria condição, de sua realidade e da práxis transformadora. São eles a razão pela qual a escola pode enfrentar a cisão entre trabalho intelectual e manual, concebendo-a numa dimensão unitária²⁵, como define o filósofo italiano:

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio' filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

3.1.1 E quanto às lentes da mídia?

²⁵ A escola unitária é a formulação mais madura de escola em Gramsci. Ela assume o ideal de formação integral do humano, um ser desenvolvido tão completamente quanto possível em relação às capacidades intelectuais e manuais, síntese do “[...] engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando [...] o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem-massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade [...] individual” (GRAMSCI, 2005, p. 225).

Seguimos a tessitura da complexidade e da contradição do papel da educação formal para analisá-la como espaço de enfrentamento, possibilidades ou de adestramento e conformação. Mas essa dimensão contraditória não se esgota em si mesma. Assim como a escola, as ocupações também são e foram captadas pelas lentes do senso comum ou dos padrões de manipulação da grande mídia.

Não é mote discorrer sobre a cobertura da mídia diante das Ocupas, mas evidenciá-las para além delas. Falemos, então, de Perseu Abramo (2016) e sua clássica análise sobre o papel da imprensa.

É preciso destacar que, quando o jornalista escreveu sua obra²⁶, a mídia de massa ainda mantinha o monopólio da interpretação dos acontecimentos. Isso porque não havia sido criadas ainda as redes sociais nem sequer a internet. Ainda assim, toda a cadência de entretenimentos, *reality shows*, novelas, muito mais que as academias, revistas e jornais, atuam como os melhores “intelectuais orgânicos” da burguesia.

Os estudos do professor Perseu desmascaram a auto-proclamada ‘objetividade’ da imprensa comercial-burguesa, mostram que se trata de uma ‘falsa objetividade’ e situam o jornalismo praticado pelo mercado como um instrumento de controle político das elites, contrário aos interesses maiores do povo brasileiro. No debate sobre a verdadeira motivação da empresa de comunicação em manipular a informação e distorcer a realidade, Perseu coloca o campo econômico, a busca do lucro, num segundo plano, já que esse pode ser obtido com melhor resultado em outras atividades empresariais. Para ele, a motivação real está no campo político, na lógica do poder (SOUZA, 2016, p. 30).

²⁶ Nas palavras de Patrícia Cornils no prefácio da segunda edição: “Comecei a escrever a apresentação desta segunda edição de ‘Padrões de Manipulação na Grande Imprensa’ dia 3 de abril de 2016. Naquele dia, a Folha de S.Paulo publicou um editorial de capa defendendo a renúncia da presidenta Dilma Rousseff (PT). ‘Dilma Rousseff deve renunciar já, para poupar o país do trauma do impeachment e superar tanto o impasse que o mantém atolado como a calamidade sem precedentes do atual governo’, conclui o editorial, no qual o jornal reconhece que os motivos para o impedimento da presidenta, neste momento em tramitação na Câmara dos Deputados, são questionáveis. O que a Folha de S.Paulo chama de ‘trauma do impeachment’, os defensores do mandato conquistado por Dilma nas eleições presidenciais de 2014, mesmo aquele 1. Patrícia Cornils é jornalista e ativista pelo direito à privacidade e liberdade de expressão na internet. É repórter free-lancer. Trabalhou, entre outros veículos de comunicação, no Valor Econômico e na revista A Rede. PERSEU ABRAMO) mais críticos ao seu governo, usam uma palavra só para definir: golpe. Para ter base legal, um processo de impeachment precisa comprovar que a presidenta cometeu um crime de responsabilidade, como definido pela Constituição. Não havendo crime, a interrupção do mandato é golpe. Em parte, graças a certo reconhecimento do caráter ilegal do processo, ainda em curso, e por que apoia o fim deste governo dois anos antes do fim do mandato, a Folha de S.Paulo defende a renúncia tanto da presidenta como de seu vice, Michel Temer (PMDB). Começo por descrever esse contexto pois os exemplos de manipulação da ‘grande’ imprensa são mais claros e constantes do que no final dos anos 1990 início dos anos 2000 (a primeira edição do livro foi lançada em 2003). A mídia tradicional está em campanha aberta contra o mandato da presidenta eleita e isso se reflete na sua cobertura política”.

Estamos falando de ocupações, de escola ou de jornalismo?

A Gazeta do Povo, você, instituição privada com interesses editoriais não claros, não tem direito de faltar à sociedade de Curitiba e do Paraná. Um veículo de comunicação sério deveria ouvir as ruas, a sociedade e transparecer em suas páginas a realidade. Não é o que você faz Gazeta, pois você ouve as ruas do Batel, Jardim Social, a sociedade Água Verde o Clube Curitibano ponto de vida ainda mais uma das cidades mais desiguais do mundo. Você não ouve Gazeta, não dialoga você regurgita defendendo os interesses dos que pagam anúncios e assinaturas. Quantos são esses 30 mil? Nós somos milhões de Curitibanos e paranaenses e seu retrato simplista dos bairros nobres das cidades mais ricas não nos representa. Esses fedelhos tem educação gratuita Graças aos impostos que pagamos dizem nos comentários você Gazeta distância ainda mais a classe alta e média alta da realidade das periferias ponto da realidade dos alunos, dos professores, dos trabalhadores, da maioria das pessoas uma MP, de um governo golpista, Gazeta, não pode alterar o ensino de mais de 8 milhões de jovens a pauta é sim dos jovens que se você ouvisse de verdade perceberia que estão muito mais politizados não são manipuláveis como boa parte de seus leitores e constrói senso crítico diariamente confrontando ideias e buscando informações que você Gazeta, não publica . A sua preocupação com o fora temer seria deturpação ou extensão natural dos seus interesses, Gazeta? Interessa a condição das escolas que estão ocupadas ponto de interrogação jovem tem promovido mutirões para melhorias em escolas abandonadas na periferia. Você sabia disso Dona Gazeta ponto de interrogação tia Gazeta você quer jovens preparados para o mercado de trabalho mas as escolas dos filhos e seus leitores dizem preparar para a vida? Porque as nossas devem criar mão de obra? Já reafirmamos uma vez a gazeta não é do povo e essa Gazeta tem que acabar em resposta a um certo editorial. (11 de outubro CWB, 2016).

Concebendo a concretude das relações em 2016, não há como dissociar essas instituições, haja vista que expressam as relações contraditórias e que reproduzem sincronicamente padrões de manipulação.

Em seu estudo sobre o protocolo de manipulação seguido pela grande mídia, Abramo (2016) destaca plenamente a forma como ela (a mídia) capta a realidade, bem como o objeto a ser noticiado, por meio da imagem artificial e irreal da realidade. Ela mesma cria esse artificialismo e, de certa forma, a própria realidade. Significa dizer que a quase totalidade do que é noticiado não é real. “É diferente e até antagonicamente oposta à realidade. A maior parte dos indivíduos, portanto, move-se num mundo que não existe, e que foi artificialmente criado para ele justamente a fim de que ele se mova nesse mundo irreal” (ABRAMO, 2016, p. 39).

O sociólogo, jornalista e político denomina esse aspecto como padrão de manipulação da grande mídia. Não é necessário criar nenhum outro exemplo

diferente para ilustrar os estudos de Abramo (2016) do que as próprias percepções dos adolescentes nas Ocupas.

No documentário *Primavera secundarista* (2016), produzido pelos estudantes do curso de Produção de Áudio e Vídeo do Colégio Estadual do Paraná, os jovens ocupantes alertam claramente contra o **padrão de fragmentação** da mídia, conforme definido por Abramo (2016): “*A gente começa, a galera (os repórteres) chegam, procuram os mais desinformados que dá para perceber na cara das pessoas - deve ter uma pessoa ou outra que não sabe o que está fazendo*” (EA OB, 2016 apud PRIMAVERA..., 2016).

Obviamente, a formação, a apropriação da pauta e a instrumentalização de muitos estudantes também ocorreram no processo das ocupações. Reconhecer que alguns dos ocupantes poderiam não saber explicar exatamente o que “estavam fazendo” não significa sobrepujar a grande maioria já engajada. No entanto, foi exatamente isso relatado pelos ocupantes frente ao padrão de manipulação da mídia à época.

O pessoal do (curso de) Áudio e Vídeo da noite tá gravando tudo que a gente tá dizendo para... Vamos dizer assim, rebater o que a mídia está falando sobre a gente. (estão fazendo) documentário e também tem vários outros, igual (tem) jornalista de Ponta Grossa até. Aqui veio (jornalista) da PUC também fazer entrevista com a gente para ver como que tá tudo assim. Mas as outras tipo RPC, a Record essas coisas a gente não deixa entrar Eles vieram aqui e pediram para gravar mas por fora assim aqui dentro a gente não deixa a mídia é manipuladora e pode dizer outra coisa do que a gente quer dizer (EA XX, CEP, 2016).

Os caras distorcem totalmente nossa imagem. Até mesmo quando a gente deu entrevista, eles pegam o que a gente fala e de tudo que a gente fala eles selecionam o máximo que a gente falou para parecer que a gente não tá informado a gente pode ter dado muito argumento pode ter falado um monte de coisa eles vão chegar e vão pegar e vão selecionar a parte mais ruim do que eu falei ele já perguntou uma pergunta sem nexa (EA OB, CEP, 2016).

Continuando nosso diálogo com Abramo (2016), percebemos na fala supracitada exatamente a preocupação por parte dos adolescentes com o **padrão da inversão** construído pela grande mídia durante a cobertura das Ocupas. Isso ocorre quando os fatos apresentados são descontextualizados, operando o reordenamento das partes, bem como a troca de lugares e de importância, de modo a destruir a realidade original.

O editorial encaminha para o fim colocando como a União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (UPES) tomou a frente das ocupações que antes eram definidas como movimentos espontâneos dos estudantes e passaram a se colocar como interlocutores do movimento. Aqui o erro do jornal é acreditar nas manobras da burocracia estudantil e não procurar minimamente conhecer as ocupações, onde ao se passar por poucas já nota-se que sim, o movimento é espontâneo e independente, as burocracias estudantis da UPES, UBES e UNE já foram expulsas de diversas ocupações e os estudantes estão se organizando de maneira independente. Nós da Faísca - Juventude Anticapitalista e Revolucionária viemos, desde os ataques à educação geridos pelo PT, exigindo da UNE que deixasse de ser um obstáculo à luta dos estudantes em prol de suas regalias e cargos. Agora, pós golpe institucional, a UNE segue completamente estéril e busca recompor os cacos do petismo e mantém todos os seus acordos com os setores mais podres que dirigem a política. Saudamos a força da luta dos estudantes do Paraná e acreditamos que todas as entidades estudantis, independentes do governo e do petismo, devem estar a serviço de cercar de apoio e solidariedade essas lutas.

Por fim, Gazeta do Povo, a única bagunça que acontece por aqui é esse reacionário editorial, que atribui às ocupações a violência que na verdade vem dos governos. Os estudantes não usam a força sobre as negociações, e sim resistem frente aos ataques aos seus direitos e usam suas armas para serem ouvidos. O que esse jornal chama que 'primavera autoritária' é sim a 'primavera secundarista' – uma feliz iniciação política para tantos jovens (MARIA, 2016).

Do ponto de vista filosófico-pedagógico, torna-se impossível não fazer também uma transposição dessas análises no tocante exatamente à forma como os conhecimentos são organizados no currículo escolar.

Desde a construção de narrativas sobre a escravidão, a ditadura cívico-militar, e, mais recentemente, os conteúdos de educação financeira²⁷, o ocultamento da realidade é tanto que chega a criar um cenário inexistente pelo qual o estudante é levado a gerar seu projeto de vida²⁸. Esses padrões de manipulação (**indução**) se espriam na escola por meio da fragmentação do currículo, da supervalorização dos aspectos disciplinares sobre a aprendizagem, da sobreposição da memorização ante a reflexão dos conteúdos de aprendizagem.

²⁷ No estado do Paraná, nas reformas do Ensino Médio, iniciadas em 2022 – não por acaso apenas cinco anos depois da aprovação da Lei nº 13.415/2017 –, Educação Financeira passou a ser itinerário formativo obrigatório para as três séries do Ensino Médio. A lógica que subjaz nos conteúdos é absolutamente meritocrática, culpabilizadora, competitiva, falaciosa, ante uma das maiores crises econômicas que vivemos. Ela pressupõe levar o jovem a saber administrar e investir no mercado econômico, a despeito das condições concretas dos estudantes da escola pública.

²⁸ O § 5º da MP determina que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, levando-o a construir seu projeto de vida e formação de aspectos cognitivos e socioemocionais. Projeto de Vida, para o Novo Ensino Médio no Paraná, deixou de ser um componente curricular, como prevê a lei, mas o próprio itinerário formativo obrigatório nas três séries, pressupondo – também falaciosamente – que o estudante poderia, durante e a partir do Ensino Médio, escolher e definir seu projeto de vida de forma abstrata, numa sociedade em crise, oscilante, cujo projeto de vida seria sobreviver.

Assim como a mídia cria seus padrões de manipulação, a escola, concebida no contraditório cenário de disputa de intencionalidades, também o faz. Oferece-se um grande número de matérias, disciplinas, itinerários formativos ou componentes curriculares que nada mais fazem do que distorcer a realidade e, então, responsabilizar o indivíduo por problemas de natureza estrutural, política, financeira e cultural. Em grande parte das escolas, as questões mais disciplinares, como o uso de uniforme, normas de entrada e saída, uso adequado dos espaços, tornam-se mais relevantes que a dimensão pedagógica e humana. Como diria Gessinger, "o principal fica fora do resumo".

Nas contradições da educação formal, sob muitas circunstâncias, os estudantes nas Ocupas acabaram por construir uma pedagogia própria. Imprimiram "o principal" no conteúdo proposto pelo currículo elaborado por eles próprios. Desse modo, driblaram a grande mídia, desfragmentaram a sua realidade, contextualizaram suas recusas e desocultaram o subjacente às reformas do Ensino Médio. Em última instância, se, "crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer" (GRAMSCI,1999), os estudantes tentaram algo novo por dentro das Ocupas.

Os destaques apresentados até aqui sobre o modo como os ocupantes das escolas driblaram a mídia, de forma curiosa, expressam não somente o olhar cuidadoso de quem concebe a abordagem manipulativa da mídia, mas também da própria escola. Em sua gênese, escola é espaço de adestramento, mas, por sua vez, ela gesta as suas próprias contradições, dentre elas, as Ocupas de 2016.

3.2 AS OCUPAÇÕES NO PARANÁ NAS CONTRADIÇÕES DO ESTADO AUTORITÁRIO

*Neste contexto foi que a gente viu a arbitrariedade
desse atual governo em propor Medida Provisória
como reforma de ensino
Isso abriu nossos olhos em falar -
Chega! Agora já deu ! Agora quem muda isso aqui é a gente
A gente tá em meio de um retrocesso político e democrático
gigantesco no Brasil
e acho que isso (a MP) acabou favorecendo a necessidade
de um movimento dessa magnitude
porque o governo atual já é um governo arbitrário,
um governo ilegítimo e que está tentando impor medidas ilegítimas.*

(EA AJ, Arnaldo Jansen apud OCUPA..., 2016)

Em setembro de 2016, vivemos um dos momentos mais tensos: os rescaldos das bombas de 29 de abril de 2015, o pós-golpe à democracia, o enfrentamento da Escola Sem Partido, a cultura do denunciamento nas escolas do Paraná, as perseguições e perdas de direitos, dentre eles, o plano previdenciário no estado. Não bastassem todas as mazelas do Paraná, em setembro recebemos o anúncio da MP de reforma do Ensino Médio e a proposta de emenda curricular para congelamento de todos os investimentos em saúde e educação em nível nacional.

A lembrança, ainda viva na memória histórica dos acontecimentos, remete a uma sucessão de notícias, que ao mesmo tempo eram desestimulantes e indignantes:

- a) Reforma do Ensino Médio de forma absolutamente autoritária, por meio da MP 476, a despeito de anos de debate coletivo sobre as reformas desejadas por educadores e estudantes.
- b) Vinte anos sem investimento em educação e em saúde, por meio da PEC 241 (no Congresso) e 55 (no Senado).
- c) Reforma privatista do Ensino Médio, fomentada pelos agenciadores de governança, como Instituto Airton Senna, Fundação Lemann, Todos Pela Educação, entre outras empresas.
- d) Supressão das disciplinas Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física e proposição de itinerários formativos no lugar das ciências de referência, a despeito das diretrizes orientadoras do estado do Paraná.
- e) Escola Sem Partido e o inerente patrulhamento ideológico marcado pela postura autoritária e conservadora da direita reacionária.

Essas pautas foram veementemente debatidas nas salas de professores e vieram à tona pelos estudantes nas salas de aula. Todas estas medidas estavam no rescaldo do “alvorço” das Jornadas de Junho de 2013, tomando agora um corpo mais crítico e bem definido em torno dos impactos pós-golpe de 2015.

Indignados pela forma autoritária como a reforma foi proposta, assim como pelo conteúdo absolutamente privatista dela, mais de quatrocentos estudantes ocuparam as ruas em passeatas. Os primeiros movimentos ocorreram em São José dos Pinhais, na Grande Curitiba. O que diziam?

Trabalhadores prestem atenção! São mais de vinte anos sem saúde e sem educação.

Nosso futuro é aqui e agora.

#Fora reforma!

Escola não é uma fábrica, aluno não é mercadoria.

Para as pretas e os pretos todos os momentos são de luta.

Se a MP não revogar o Brasil vai parar.

Aqui é uma ocupação! Uma ocupação política, a gente tá aqui porque a gente tem força [...] acredita no Ensino Médio.

O estudante não tá brincando o estado vai ver o estudante de forma a ter uma visão diferente de nossos direitos.

Os estudantes querem sim uma reforma no Ensino Médio mas uma reforma que vem de baixo para cima; uma reforma que venha primeiramente principalmente dos ESTUDANTES mostrando o que eles querem porque a reforma não pode ser somente em ensino médio ela precisa ser em todo o ensino (EA A.J. apud OCUPA..., 2016).

Foi a semana inteira conscientização assim e agora todo mundo já tá com muita ideia do que é essa MP Mas a gente continua estudando porque ela ainda é a medida que tem um monte de planos controversos a gente quer respostas, a gente quer uma revogação dessas leis ridículas, extraordinárias de... para o estado. Mas para a gente é deplorável (EA OB apud PRIMAVERA..., 2016).

A irresponsabilidade do governo em tomar decisões sem consultar estudantes, educadores e até mesmo os pais, induziu medidas extremamente democráticas apoiadas pela maioria avassaladora! Deu-se início a onda de ocupações. A ocupação foi algo muito complexo e difícil, porém, ao mesmo tempo, muito satisfatória e produtiva. Felizmente tivemos grande apoio e pouca resistência, uma mordomia comparada com outras ocupações que passaram por muitas dificuldades (Colégio Senador Manoel Alencar Guimarães, 2016, apud OCUPA..., 2016).

Percebendo a falta de visibilidade, tanto do movimento estudantil quanto do espaço geográfico, no dia 30 de setembro, os estudantes realizaram o primeiro debate para definir suas próprias ações.

‘Vamos ocupar nossas escolas’?

Para começar as ocupações foi um processo bem Demorado de muita reflexão você realmente colocar na ponta de lápis O que que a gente queria que a gente reivindicava e pelo que a gente tava lutando Ana

As pessoas saberem que a gente não pode ocupar sem as pessoas saberem que está acontecendo aí a gente marca um debate para o dia 30 de setembro na praça Getúlio Vargas em São José dos Pinhais tinha cerca de 400 estudantes 30 colégios estaduais aqui em São José 27 estavam presentes neste debate quando acabou passamos fechando a rua do shopping trancamos a saída dos ônibus do terminal e quando Tava terminando a passeata a gente falou olha a gente sabe que não funciona mas passeata aqui no Brasil e que não é mais levado a sério Precisamos arrumar um outro jeito de chamar a atenção para isso vamos culpar tinha cerca de 40 estudantes no momento como ocupava o pavão ocupar vamos culpar Qual colégio? (M, E.E. Arnaldo Jansen apud OCUPA..., 2016).

A resposta afirmativa veio encorajada pelos estudantes do Colégio Estadual Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais, primeira escola do estado e do Brasil a ser ocupada sob essa pauta.

No dia 3 de outubro, esses jovens ajudaram mais de trinta escolas a serem ocupadas e, em um mês, o movimento foi nacionalizado, chegando a oitocentos e vinte escolas.

A MP foi lançada no dia 23 de setembro. Na primeira quinta-feira Depois desse dia, cheguei no colégio, estudo de noite, estava conversando sobre a MP e falei brincando para eles: 'vamos ocupar contra a reforma', mas só brincando mesmo, aí no dia seguinte, sexta, cheguei no trabalho de manhã e um amigo meu disse: 'Estávamos pensando em ocupar o Costa (Colégio Estadual Costa Viana, São José dos Pinhais) contra a reforma'. Aí pensei, 'se não sou só eu que estou pensando nisso, por que não'? Depois disso marcamos uma reunião para o dia seguinte, sábado. Na reunião foram uns 10 estudantes, foi no shopping de São de José e aí falei 'não adianta ocupar sem a galera estar sabendo o porquê, vamos marcar um debate'. O debate foi marcado para dia 30 de setembro às 16h... (EA CE Arnaldo Jansen apud SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, A, 2016).

Alguns estudantes já tinham interesse em fazer algo grandioso e que de alguma forma como vê se toda a sociedade quando o primeiro colégio ocupou vimos que era isso que deveríamos fazer um movimento grandioso e histórico logo fomos o segundo a ocupar. A ocupação já era aposentada por alguns alunos, ocupa do Arnaldo foi um gatilho ponto nesse momento pensamos isso é possível e fomos atrás de informações para que se concretizasse.

Desde o início até agora 27 dias o foco é que seja revogada a MP juntamente com a PEC 241 nós estamos desde o início declarando nosso repúdio como principal foco mas decorrer do movimento acrescentamos APEC (EA C.E. Elza Sherner Moro apud SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, A, 2016).

Foi insano, era medo misturado com ansiedade e pura emoção. Esses 27 dias participando dessa ocupação tive um enorme aprendizado. Conviver com diferentes pessoas, mas todos com o mesmo objetivo. É um momento de história para nós estudantes. Estamos fazendo a história, imobilizando o país inteiro, é gratificante toda essa luta. Ocupar, organizar e resistir! (EA 2 Elza Sherner Moro apud SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, A, 2016).

Das narrativas empíricas, uma coisa é fato: a iniciativa de ocupar veio na correnteza dos movimentos estudantis que, mesmo com forças políticas contraditórias, foram intensificadas a partir de 2013.

[...] o nosso futuro é aqui contra privatização (nós temos) aula sobre MP. Não é o Sindicato; não é a CUT que está vindo aqui trazendo tudo para gente. (temos) aulas debates e conscientização. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A escola não é fábrica de alunos, não é mercadoria. Para

as pretas e pretos todos os tempos são de luta. Esse argumento de doutrinação ideológica nas escolas do Paraná e Brasil: aqui é uma ocupação, uma ocupação política a gente tá aqui porque a gente tem força e acredita no ensino médio (O.B. apud PRIMAVERA..., 2016).

Os rumores tomaram conta da categoria docente, até mesmo fomentados pelo sindicato. No entanto, vale destacar que o sindicato não havia pautado a MP; ele mesmo pegou carona na efervescência estudantil, de certa forma, almejando apadrinhar o movimento.

‘Guria, começou! O primeiro colégio do Paraná ocupado e agora não vai parar mais’

*Meu nome é Beatriz, tenho 16 anos e sou estudante secundarista do campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná. Foi essa mensagem que recebi na noite de 3 de outubro de 2016 me informando sobre a ocupação do primeiro colégio do nosso Estado. E como minha amiga disse, após esse não parou mais centenas de colégios começaram a ser ocupados. Colégios da Periferia, colégios da região central e até mesmo colégios das regiões mais elitizadas, o movimento lindo! Movimento este muitas vezes liderado por mulheres negras periféricas e LGBT o mais bonito é que cada um lutou do jeito que pode e que não nos restringimos apenas às ocupações das instituições, fomos ocupar as ruas também ponto e de novo, tanto as centrais como as dos bairros mais afastados. Gritamos fora temer, não ao retrocesso na educação, não à privatização e **nós mostramos a favor de serviços públicos de qualidade ponto mandamos um recado para o Beto Richa o atual governador do estado do Paraná que se mostrou mais uma vez do lado de quem está quando nos chamou de doutrinados e falou que nosso movimento que tanto lutamos era administrados por instituições como a CUT e o PT na minha instituição poucos dias depois de toda essa movimentação nós estudantes Montamos um comitê para discutirmos as medidas impostas pelo governo Michel Temer e para planejar as ações contra estas medidas. Após muita discussão percebemos que existia um grande déficit de informação na maioria dos alunos sobre esse assunto. Então, achamos melhor mostrar para eles o que estava acontecendo para que assim fosse tomada uma decisão onde todos tivessem consciência. Montamos três meses de debates, uma em cada turno fizemos uma caravana para visitar a ocupação do colégio estadual do Paraná e para o protesto que teria contra o retrocesso na educação (EA. Beatriz, IFPR apud SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, A, 2016, grifo nosso).***

Muitos foram os movimentos que “colaram” nas Ocupas. Contudo, o entendimento repetido foi: **“É nós por nós defendendo a educação”** (EA OB, PRIMAVERA..., 2016).

Na esteira da busca de uma possível totalidade dos condicionantes que nos permitem compreender (cronologicamente) a iniciativa dos estudantes paranaenses no movimento de recusa à MP, é fundamental destacar a greve dos professores do estado do Paraná em 2015.

3.2.1 Sob o contexto do Paraná conservador

Não apenas o governo provisório em nível federal agiu de forma autoritária ou arbitrária. No Paraná, o governo estadual à época propôs à Assembleia Legislativa um “pacote de maldades”: a proposição do fim de projetos pedagógicos, a redução da carga horária de professores de contraturno, além de outras medidas de natureza mais funcional que pedagógica. As perdas pedagógicas já haviam incitado muitos estudantes a se manifestar contra o governo.

Nessa efervescência institucional, em abril de 2015, a Casa Civil colocou em votação o PL nº 525/2015, que propunha uma revisão do fundo de custeio do regime próprio de previdência social do estado do Paraná, transferindo servidores do fundo previdenciário para o fundo financeiro e, com isso, comprometendo os recursos previdenciários dos servidores. Por contradição, diante de todo esse conjunto de perdas, o governo estadual nada mais fez do que conseguir unir milhares de professores, estudantes e funcionários numa das maiores greves do estado. E “a greve unificou estudante, funcionário e professor”²⁹.

Diante disso, o governo do estado preparou um completo aparato de guerra para conter qualquer tentativa de barrar a aprovação desse projeto na Assembleia Legislativa, no Centro Cívico: foram mil trezentos e vinte três bombas, duzentas balas de borracha e mais de duas horas de confronto. Nesse cenário, educadores, servidores públicos e muitos estudantes (apoiando a causa de seus professores) vivenciaram o episódio da maior violência estatal desfechada por parte do governo estadual. Por intermédio da força da Polícia Militar, o governo do estado, usando seu aparato de coerção, vitimou mais de duzentas pessoas, inclusive estudantes. Segundo o professor Fabiano Stoiev, na ocasião na direção da APP Sindicato do Núcleo Norte, “o rescaldo de 29 de abril de 2015 fortificou as ocupas e de alguma forma impulsionou os jovens paranaenses” (OCUPA..., 2016).

O *modus operandi* autoritário do governo do estado do Paraná fomentou essa e outras manifestações que aqueceram as ocupações. Todos esses elementos nos levam a analisar o caráter da grande recusa que o maior movimento de estudantes do país representou na história desse contraditório estado sulino. Talvez não por acaso, as primeiras experiências históricas no Paraná tenham sido a partir de 2015. Afinal, desde lá tivemos o golpe à democracia e uma das gestões mais autoritárias do estado.

²⁹ Grito de guerra fomentado pelos estudantes à época, que apoiaram plenamente a greve de 2015.

Obviamente, concebemos que as Ocupas também são a síntese de múltiplos determinantes, mas importa destacar que todo o processo autoritário gesta seu contraditório. A atenção que se deseja destacar até aqui é sobre a primazia de um movimento que tomou uma magnitude nacional ter tido no estado do Paraná seu pioneirismo. Para tanto, retomamos a análise do historiador Luiz Fernando Lopes Pereira³⁰, no documentário *Ocupa tudo: escolas ocupadas no Paraná* (2016).

O especialista em história do Paraná destaca que o estado foi a última província criada no Império. Era seu ponto de apoio mais conservador, em especial, pelo papel que a erva-mate ocupava no financiamento das ações do estado. (OCUPA..., 2016). É curioso que a maior escola do estado e de maior estrutura, historicamente marcada, esteja localizada exatamente no bairro que representou o ciclo da erva-mate e da família Leão Jr

O chamado “Paraná conservador” defendia um governo central forte, que se expressou de forma mais definida no movimento separatista. Para o historiador, o “florescimento desse tipo de ação mais progressista” (como as Ocupas) é motivo de espanto por ter ocorrido a partir do Paraná. Era impensável para ele que o estado pudesse protagonizar o maior evento de resistência estudantil do país (OCUPA..., 2016). Vamos lembrar também que as Ocupas ocorreram no contexto do pós-golpe e da Operação Lava Jato, encabeçada pelo juiz Sérgio Moro, que, por sua vez, é curitibano.

De forma mais direta, trata-se de um estado sulino, majoritariamente branco, que tradicionalmente enaltece sua imigração europeia e, do ponto de vista político, marcadamente conservador. No entanto, o traço mais forte a ser destacado é a gestão autoritária no estado, que se intensificou a partir de 2010. Estamos falando, portanto, de um grande movimento nacional de resistência estudantil, cuja iniciativa foi de jovens de um dos estados mais conservadores e autoritários do país.

3.2.2 Sob a análise da personalidade autoritária perpetrada pelo governo do estado

Antes de analisar os demais condicionantes do processo de ocupação no estado, faz sentido refletir um pouco mais sobre essa dimensão totalitária e sua

³⁰ Luiz Fernando Lopes Pereira (Jurista; Professor de História do Direito -UFPR e Historiador, especialista em Paraná).

relação macroeconômica, como indica o historiador quanto à própria história do Paraná.

Essa contextualização, intrinsecamente, convoca as análises de Adorno³¹ (2019) sobre a personalidade autoritária. Vale novamente ressaltar que a abordagem em Adorno e Horkheimer (1985) não toma uma dimensão psicológica, mas exatamente antropológica como formação cultural, neste caso, ressonante com a própria lógica da reificação capitalista. A personalidade autoritária é, portanto, produto histórico da antropologia autoritária, fomentada para assumir posições econômicas e sociais de prestígio e adequar-se a qualquer custo à segurança do *status quo*, a “tal ponto que se o ambiente cultural se tornar momentaneamente mais autoritário, a personalidade autoritária não teria entraves morais e psíquicos para se opor a esse autoritarismo” (ADORNO, 2019, p. 4). Significa dizer que, do ponto de vista cultural, a formação da personalidade autoritária está implicada nas relações do capitalismo, na reificação das relações e na lógica da mercadoria.

Assim como o capitalismo traz seu contraditório, o discurso democrático, que se supõe contemporâneo ou civilizacional, é parte constitutiva do fascismo. Por mais que a natureza do autoritarismo tenha se modificado sob as transformações do capitalismo, é inegável que ele corrobora para formação de personalidades inerentemente pseudo democráticas, protofascistas ou, ainda, sociedades abertamente fascistas. A personalidade autoritária nada mais é do que o produto do Estado capitalista autoritário, baseado no processo de racionalização, na lógica do cálculo e da previsibilidade. A desmitologização do mundo (positivismo) rompe com a tradição e leva o homem moderno a deixar de lado suas crenças antigas, em primazia das crenças baseadas na razão, na matematização do conhecimento, ao que Adorno e Horkheimer(1985) chamam de dialética do esclarecimento.

Não estamos falando apenas de uma postura política em relação a alguma situação pontual, mas de concepção de mundo que se refaz em muitas situações, seja na gestão da escola, seja na gestão do Estado ou mesmo nas relações

³¹ Não podemos desconsiderar que existem divergências fundantes na concepção do que representou o papel de Adorno e Marcuse ante ao intenso movimento estudantil em 1964. Marcuse (1999) expressa essa clara divergência nas cartas que trocava com Adorno e Horkheimer na ocasião. A compreensão clara em trazer aqui as teses de Adorno, apesar de sua divergência quanto às ocupações do Centro Acadêmico em Frankfurt, justifica-se em todo seu conteúdo quanto à crítica ao esclarecimento, à personalidade autoritária e em especial na educação para a emancipação e à Formação humana

familiares. Desde que mediadas pelo utilitarismo da forma mercadoria, reproduzem o próprio autoritarismo do sistema que se auto proclama Estado Democrático.

Estamos falando também de uma das mais importantes análises de Adorno: vivemos a dialética de uma civilização incivilizada, de uma racionalidade irracional e de humanidade inumana. Nesse sentido, o “eu” integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização, desde o início, procurou escapar. O antigo medo se concretiza: o medo da inumanidade.

O esclarecimento em si, para Adorno, já é autoritário, enquanto o saber é um aparato de dominação. Nessa esteira, a exacerbação técnica racional é estilo de vida e da alienação humana. O homem, sob esse aparato da sociedade administrada e racionalizada, se torna, por sua vez, refém da aparência supostamente democrática da racionalidade instrumental do capitalismo.

[...] tem que resistir e criar espaços cada vez mais Democráticos de amplo debate e empoderamento e principalmente cuidar da sanidade mental porque sensibilidade mental não existe possibilidade de luta a gente tem que continuar ocupando e Resistindo a gente tem que continuar encontrando maneira de enfrentar o estado Por que o estado não importa se ele diz que é democrático ele não tá sendo nós passamos por um golpe e estamos agora passando por um estado de exceção onde a violência as pessoas que lutam está cada vez maior somos criminalizadas nas ruas somos criminalizadas nas leis e o judiciário também é falacioso e também nos recrimina então se nós não o podemos ocupar uma rua contra uma medida ou ocupar uma universidade pública o que nós iremos fazer Cadê a nossa democracia? Para que ela existe o povo tem que participar, a gente não pode desistir de querer ter uma democracia e ter voz. Represália da mídia setores da sociedade paz orquestrados pela mídia laços de amizade solidariedade exercício da crítica a ocupação trouxe a práxis (EA Ana, UFPR apud PRIMAVERA..., 2016).

A lógica do esclarecimento passa a ser a universalização do modo de pensar e agir. Embora não refutamos a dimensão psicanalítica da formação cultural de Adorno (e, de certa forma, da Escola de Frankfurt como um todo) sobre a formação da personalidade autoritária, não vamos neste momento trazê-la à tona. Por ora, vale concluir que todo autoritarismo gesta o seu contraditório, o que exatamente aconteceu no estado do Paraná entre 2015 e 2016.

Em 2016, nas Ocupas, os estudantes conseguiram contar com uma base de apoio forte acolhendo o suporte, seja ele sindical, jurídico, familiar, pedagógico, docente ou institucional. Com o processo de formação realizado durante as ocupações, eles não apenas fortaleceram os demais colegas sobre o que estava acontecendo no contexto das reformas educacionais autoritárias, como também

seus familiares. Essa pauta reformista chegou às suas casas, foi apresentada aos pais e alavancou debates importantes. Por contradição, foi na época das Ocupas que os estudantes falaram mais sobre escola com seus pais e estes estavam, de uma forma ou de outra, mais presentes nas escolas do que durante o período letivo.

Ainda que de forma conflituosa, haja vista os movimentos fortemente conservadores no estado (MBL e Vem pra Rua), o movimento estudantil acabou ganhando o apoio de grande parte da sociedade civil.

Dia após dia a gente via que o número dobrava, triplicava, a gente não tá sozinho (pensamos), não só a gente percebeu o que tá acontecendo. A gente parou e pensou: 'caramba a gente tem que lutar sim'. Conforme o número de ocupação foi aumentando a gente ia ganhando mais força (EA, M. apud OCUPA..., 2016).

Até aqui, portanto, concebemos que, dentre outros condicionantes, o próprio autoritarismo da gestão do estado e o conservadorismo paranaense produziram o seu contraditório. Ocorre que, antes das Ocupas de 2016, o estado do Paraná vivenciou uma das maiores greves desde 1980, no governo Álvaro Dias. Se, em 1980, o governo reagiu à greve utilizando cavalos em meio aos protestos, em 2015, o funcionalismo público foi recepcionado por centenas de bombas e balas de borracha.

Estamos diante de um contexto em que, nas duas situações – na greve de 2015 e nas Ocupas de 2016 –, se contou maciçamente com a presença dos estudantes.

De que professores e estudantes estamos falando?

Que formação e que projeto de mundo?

O pessoal que ocupou, foi o pessoal que participou da greve de 2015, porque o Grêmio era mais combativo nessa época, e começou um processo de construção de base, a gente ficou ao longo de uns dois meses com os professores entendendo como se movimentava, como se fazia a luta, e foi o pessoal que culminou na ocupação do CEP, foi o pessoal que vivenciou 60 essa experiência anterior, que já participava de greve, que já fazia movimento (LYAH apud STOIEV, 2019).

Concebemos que, do nada, nada vem. É difícil aquilatar o quanto a formação crítica, tanto dos professores quanto dos estudantes, impactou na concepção de mundo; isso porque exatamente passa por concepção de método, que não se reduz à reificação do esclarecimento. Mas um dado empírico é palpável:

foram os estudantes das escolas estaduais **paranaenses** que deram o gatilho para o movimento e, na esteira deles, vieram os demais estudantes das universidades ou dos institutos federais.

De onde saiu essa concepção de mundo?

3.2.3 O Paraná Progressista

Além da forma como o autoritarismo gesta seu contraditório e da greve de 2015, outro elemento caracteriza a idiossincrasia do estado do Paraná. Muito embora os paranaenses possam ter uma tradição supostamente conservadora, a política do estado na gestão anterior (2004-2010) não reproduziu os elementos. O governo Roberto Requião não somente foi marcado pela valorização dos professores quanto ao plano de carreira, como também quanto à construção coletiva das diretrizes curriculares, *a posteriori* aprovadas como diretrizes orientadoras curriculares, caracterizando um longo período progressista na história da educação estadual.

Pela defesa das humanas se não tivesse a sociologia muita gente não estaria pensando no que estamos fazendo aqui dentro muita gente não sabe porque tiraram a Dilma ou porque o Temer entrou a sociologia explica exatamente isso para gente então se tirarem ela vão deixar a população com 'menos sabedoria' ponto a filosofia nos ensina a sermos mais pensantes ensina a ter uma visão mais crítica do mundo para não sermos robzinhos da sociedade (PRIMAVERA..., 2016).

Como me vejo sem estas matérias em geral no futuro? Eu acho que não tem como me ver no futuro eu me vejo perdida sem senso crítico sem voz de expressão não dá para me ver no futuro. Sem essas matérias elas basicamente ajudam a formar quem você é e ajudam a se descobrir o que você quer fazer (PRIMAVERA..., 2016).

Já analisamos, ainda que brevemente, que o estado do Paraná tem suas idiossincrasias. Embora seja um estado extremamente provinciano, a política governamental foi intercalada por gestões ou marcadamente conservadoras, ou pretensamente progressistas. Essa absoluta falta de linearidade de políticas educacionais implicou um difuso movimento de construção de currículos ora mais, ora menos conservadores. Gerações como a nossa acompanharam a construção e, em certa medida, a implementação de pelo menos quatro abordagens curriculares absolutamente diferentes: desde a organicidade do CB do estado do Paraná, na

década de 1980, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, e pela construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais, entre 2004 e 2010), até o autoritarismo tecnológico vivido hoje, no governo Ratinho Junior.

Em outras palavras, muitos docentes na ativa acompanharam esse caleidoscópio curricular, desde o mais crítico, como o CB, até o mais conservador, como o atual. O CB foi, por sua vez, o mais consistente, apresentando, desde o início até o fim do processo de elaboração, o materialismo histórico-dialético como método, no qual se fundamenta a pedagogia histórico-crítica.

Se, conforme evidenciamos em nossa pesquisa de mestrado (FANK, 2007), a Secretaria de Estado da Educação (SEED) trouxe possibilidades de uma formação crítica por dentro do CB, a agenda nacional neoliberal de 1990, por outro lado, pautou o pioneirismo conservador paranaense na adoção do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROEM)³². Na ocasião, não houve debate nem formação adequada, tampouco construção de nenhum referencial estadual próprio. O estado apenas adotou os PCN e reproduziu o discurso dominante.

A eleição de Roberto Requião no pleito de 2003 fez exatamente o contrário: promoveu a formação continuada dos professores, ao mesmo tempo que construía novas diretrizes curriculares. O movimento de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais, realizado entre 2004 e 2010, revisitou o CB, aproximando as pautas pós-estruturalistas. Na nossa dissertação de mestrado, emprestamos a categoria “**hibridismo curricular**” de Alice Casimiro Lopes (2005) para retratar esse contraditório movimento que estabeleceu diálogo, por dentro do currículo, entre as teorias críticas e pós-críticas (FANK, 2007). Claramente, ele fez um grande e profícuo exercício de crítica das formulações mercadológicas e conservadoras dos PCN lançados na década de 1990. Ocorre que, se a gestão de Lerner (1994-2002) encontrou ressonância no caráter conservador do currículo em nível federal, a retomada progressista com Roberto Requião no Paraná – apesar de todo hibridismo – trouxe de volta o debate marxiano que chegou ao país na abertura democrática.

Ao passo que a década de 1990 foi um período contraditório e fértil do ponto de vista do avanço constitucional e democrático, houve um movimento circular entre a conformação e a negação dos princípios educacionais mercadológicos.

³² Sob a gestão de Lerner, implicou o fechamento de todas as escolas profissionalizantes em nível médio, vanguarda neoliberal no Brasil.

Mesmo com toda a perspectiva economicista dos PCN, na prática, a escola ainda conservava seu compromisso com os conhecimentos científicos, de modo que o debate crítico (e até mesmo o pós-crítico das Diretrizes Curriculares Estaduais) possibilitou uma formação absolutamente progressista para nossos estudantes.

Havia posições mais ligadas não a pedagogia das competências, mas ao Currículo Básico, outras menos; havia 'ortodoxos' discutindo com pós modernos; havia quem tinha a intenção de formular um projeto coletivo, também quem, em nome dele, defendesse posições pessoais; havia pessoas que no processo de convencimento – intencionalmente – se preocupou em encontrar uma ou outra forma de política que não fosse uma compreensão neoliberal; havia, neste momento, pessoas que tinham uma compreensão coesa e outras que as misturaram e se imiscuíram nelas. Enfim, havia pessoas que defendiam concorrentialmente posições diferentes; o que não havia era uma concepção coesa, uma vez que – em nome de uma construção coletiva – teve-se um processo fragmentado e tensionado que eclodiu em diferentes concepções no próprio departamento. Esta situação, embora 'dolorosa', acabou revelando uma concepção minimamente ordenada para a reforma curricular – expressão da própria condição pós-moderna que, contraditoriamente, indica avanços, mas se perde em meio a tantas 'possibilidades' conceituais e culturais. [...] Embora gerenciada por uma forte política progressista - que se consubstancia, de forma veemente, contra os mecanismos privatizantes, contra o capital internacional, contra as ferramentas ideológicas de disseminação da hegemonia dominante (a mídia) e, neste sentido, não mede esforços e nem palavras para proferir suas críticas causando ao mesmo tempo admiração, aversão, respeito e indignação – a SEED traduz as contradições presentes não somente no Estado contemporâneo que busca adesão de suas políticas para legitimar-se, mas do pensamento que o tem sustentado – o pensamento pós moderno que, de forma controvertida, tem revelado o sentido da democracia na educação. [...] São inegáveis os avanços desta política de governo no que tange ao trato com a escola pública, à valorização do seu significado enquanto a expressão da 'classe que vive do trabalho' (KEUNZER, 2000), à valorização do profissional do magistério traduzida no âmbito dos concursos públicos e no investimento em formação continuada assumida pela própria SEED. É inegável também o esforço no interior da SEED em recuperar o sentido e a especificidade da educação básica quando se propõe a fazer o enfrentamento ao aspecto privatista da gestão anterior que coloca do desenvolvimento de competências a panaceia dos problemas sociais (FANK, 2007, p. 176).

A oscilação política entre PSDB e MDB (PT) colocou o currículo e a gestão escolar na centralidade da arena de disputas entre o papel social da escola pública e sua relação com o mundo (ou mercado) do trabalho. Inegavelmente, nos oito anos do governo Requião, mais de 70 mil professores e pedagogos foram ouvidos e capacitados. Eles foram imersos num processo de formação continuada, numa concepção crítica de educação, cuja intenção era, segundo a superintendente de

Educação à época, professora Yvelise de Feitas Arcoverde, “superar³³ o quadro de inércia [...] que se instalou, nas entranhas das escolas públicas, pelas políticas neoliberais pautadas no privatismo, no afastamento do professor da reformulação curricular e no modelo de competências e habilidades” (PARANÁ, 2004).

Apesar do hibridismo curricular, a lógica da recusa e da resistência à concepção de educação neoliberal dos PCN era unânime nas diretrizes de todas as disciplinas. Não vamos transcrever o imbróglio na dicotomia do papel do Ensino Médio – afinal, educadores críticos (KUENZER, 2000; SAVIANI, 2000; SILVA, 2002) já fizeram isso muito bem durante a década de 1990 a 2000 –, mas vamos destacar que o processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais teve como foco a reestruturação curricular, a formação dos professores e uma abordagem totalmente crítica em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM; Parecer MEC/CNE nº 15/1998), de forma ainda mais evidente retomada a partir da BNCC.

Além da aprovação da **obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia**, o processo de construção das diretrizes curriculares de cada disciplina envolveu quase a totalidade dos educadores. A abordagem crítica, filosoficamente fundamentada, tomou corpo em todas as disciplinas, algumas mais, outras menos de base marxiana, mas nenhuma de caráter conservador. De alguma forma, método e conteúdo dialogavam na perspectiva da praxiologia docente, em especial, nas humanidades.

De 2004 até 2010, não somente o currículo, como também a formação dos professores, pressupôs uma formação para a crítica, para a recusa ou, de certa forma, para a resistência à lógica meritocrática, mercadológica e neoliberal. Houve um processo de construção das bases para o amadurecimento de uma concepção crítica, destacando-se o papel da História cultural sobre a tradicional; da Geografia crítica e não física; da Educação Física para a cultura do movimento, não para *performance*; da Arte como expressão e leitura crítica de mundo, bem como, e sobretudo, **o fortalecimento da Filosofia e Sociologia no currículo**. De forma mais orgânica ou híbrida, todo esse processo, inegavelmente, formou um caldo

³³ Não concebemos possibilidades de superação do âmbito do capitalismo, como indicou a SEED na época, mas as possibilidades de enfrentamento do quadro de inércia quanto a uma formação crítica, hoje vivida ainda de forma mais premente.

cultural para a consciência crítica de gerações formadas na escola estadual, pelo qual a **educação filosófica encontrou seu terreno fértil**.

Ao fim e ao cabo, a formação do professor, como método de construção das novas diretrizes, levou o docente a produzir sua própria consciência filosófica, a conceber-se como sujeito epistêmico³⁴ no processo de construção do currículo, na formação continuada, no planejamento e na organização do trabalho pedagógico. Do ponto de vista do currículo, houve um grande esforço no sentido de aprofundar o debate sobre a retomada do currículo (inter)disciplinar³⁵, da interdisciplinaridade como condição de compreensão do conhecimento em sua totalidade, do conteúdo como via de acesso ao conhecimento e da formação crítica dos estudantes.

A defesa por um viés progressista em educação se objetivou também na inclusão obrigatória das **disciplinas Filosofia e Sociologia na matriz curricular de todos os estabelecimentos que ofertavam o Ensino Médio no estado**. Segundo Horn (2002), em sua pesquisa de doutoramento, Filosofia como disciplina curricular já estava presente em 460 dos 1.018 estabelecimentos de Ensino Médio do estado. Destaca que, antes da Lei nº 11.688/2008 o deputado Angelo Vanhoni já havia apresentado o PL nº 317/1999, que determinava, em seu art. 2º, que a disciplina Filosofia tinha por objetivo consolidar a base humanista dos conhecimentos adquiridos pelo educando, **propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o conhecimento produzido pelo homem na sua relação com o mundo e a criação de valores culturais, históricos e sociais, elementos necessários também ao exercício da cidadania plena e consciente, à formação do caráter ético e moral, à responsabilidade dos atos civis e à conquista do espaço profissional do jovem educando na sociedade brasileira**.

Por que essas pessoas já vão sofrer muito preconceito fora da escola aqui deve ser um lugar livre de preconceitos essa inclusão não vai ser feita sem as aulas de Filosofia e Sociologia história e Arte por isso a gente é contra a MP 476; essa ocupação é um ato de resistência assim como ser LGBT é um ato de resistência; ser LGBT é resistir pois não é fácil conviver numa

³⁴ Durante todo o período de implementação das políticas da SEED na referida gestão, a compreensão do professor como sujeito epistêmico é a principal premissa de proposição das políticas que se constroem sobre a reformulação curricular. Segundo esse pressuposto, uma vez parte da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais, o professor estará efetivando sua formação continuada. Implica a compreensão do sujeito que tem sua práxis na mão – um sujeito da ação capaz de pensar. Contudo, tal termo não tem uma fonte específica.

³⁵ Essa foi a abordagem de currículo das Diretrizes Curriculares Estaduais, fundamentada em Frigotto, na defesa do objeto de estudo da ciência de referência que tem no currículo disciplinar sua especificidade.

sociedade tão opressora quanto a nossa de ódio; já basta o mundo. Tratem seus filhos com amor, nós resistimos e resistiremos. Em 9 de outubro ato na Praça Santos Andrade, os Estudantes pedem anulação da PEC 241 e MP 746 que torna facultativa as disciplinas de Filosofia e Sociologia arte e educação física (PRIMAVERA..., 2016).

Outro elemento fulcral para fins de nosso estudo é o fato de que mais da metade dos professores pesquisados por Horn (2002) (51,6% de 68%) considerou que o objetivo da disciplina Filosofia estava pautado “**na perspectiva da formação da consciência crítica, voltada à ação política, à intervenção no meio social, enfim, ligando a Filosofia à práxis e não a um ato puro de conhecimento e especulação teórica**” (HORN, 2002 *apud* SCHMIDT; GARCIA; HORN, 2008, p. 191). Isso quer dizer que os estudantes paranaenses já estavam imersos na **educação filosófica muito antes da Lei nº 11.684/2008**. Enquanto o cenário nacional configurava a conquista histórica de estudiosos e professores quanto à obrigatoriedade do ensino de Filosofia no currículo, o Paraná já havia saído na frente e, desde 2004, já havia incluído a disciplina em sua matriz curricular.

Com base em algumas evidências, bem como partindo da práxis cultural, da mediação praxiológica docente e da dimensão contraditória no interior da escola (que emancipa e reproduz), podemos inferir que a atitude de “grande recusa” dos estudantes, ante as reformas autoritárias, teve como pano de fundo ou principal condicionante a **atitude filosófica proporcionada a partir das humanidades**. Concebemos que a formação dos estudantes por eles mesmos nas Ocupas – com o apoio de professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do NESEF ou da escola pública – foi o caminho de fortalecimento da pauta e da necessidade de recusa da MP. Significa pensar que nossos estudantes das Ocupas não começaram do zero. **De certa forma, eles estavam azeitados por uma visão filosófica e crítica em relação à concepção de mundo**.

Estamos partindo do pressuposto de que as contradições do papel da escola, bem como do Estado autoritário, a formação dos professores, o currículo crítico das Diretrizes Curriculares Estaduais, a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio e a tensão das Jornadas de Junho de 2013 e das greves de 2015 são aspectos importantes sob ou sobre os quais analisamos as Ocupas de 2016.

Além desses condicionantes, no entanto, temos de considerar também que os estudantes que participaram das ocupações das escolas tanto no Paraná como

nos demais estados, eles estudaram – e muito – as ocupações de São Paulo e do Chile. Elemento, este importante para se considerar as ocupações como síntese de múltiplos determinantes.

3.3 CHILE (2006 E 2011), SÃO PAULO (2015) E PARANÁ (2016): NO HORIZONTE, A LUTA; NA HORIZONTALIDADE, O PRINCÍPIO

*Garotos jovens lutando nas ruas,
ocupando os colégios,
Rebelando-se contra o sistema,
criticando o neoliberalismo,
muitas coisas jogam contra,
só o seu ímpeto,
os passos que seguirem lutando contra o imperialismo,
eles mandam máquinas humanas para reprimi-los;
mas, os estudantes,
com Espírito revolucionário
desenvolvem táticas para vencer o inimigo,
as barricadas no centro da cidade
protegendo os Valentes guerreiros
enquanto covardes,
os opressores ameaçam os jovens.
Mas estes, sem medo do império,
se lançam contra o governo e contra a burguesia
exigindo uma educação de qualidade.
Estudantes, mais convencidos que ninguém,
vêm que a única forma de conseguir uma mudança social é a luta nas ruas.
Espero que isso seja um exemplo para os auto-denominados
revolucionários
e deixem de estar com os capitalistas
e se coloquem do outro lado das barricadas,
do lado dos Estudantes do Chile*

(PRONZATO, 2006)

Eu acredito que eles se inspiraram muito nas ocupações de São Paulo o movimento lindo do Poder estudantil. foi uma coisa assim que eles mostraram sua força acho que foi algo que nos inspirou bastante acredito que eles eu não sei como é que eles começaram como eles surgiram com a ideia mas acredito muito que ele tenha tido influência do movimento que ocorreu no Chile acredito muito nisso porque não tem como você tirar do nada e eles para conseguirem organizar aquilo de uma maneira tão incrível ele teve que tem alguma base e acho que a gente do Paraná se baseou nas ocupações de de São Paulo e eles inspiraram nos do Chile acho que eles trouxeram isso um pouco para gente também (EA AJ apud OCUPA..., 2016).

Foi com menino lá do Chile eu conheci ele em Brasília e ele falou como foi como que ele contou tudo para gente e foi bem interessante aqui na época que eu conheci ele aí eu não tinha ideia de que aqui acontecer uma ocupação como aconteceu lá então quando eu quando eu entrei eu falei cara eu tô ocupando o meu colégio meu colégio veio tudo à tona que ele tinha me contado do que aconteceu lá no Chile.

Eu já tinha ouvido falar na revolta dos Pinguins e também já tinha visto as ocupações de São Paulo porque eles queriam fechar as escolas estaduais lá então a gente viu que deu certo lá por que o Alckmin recuou então a gente pensou esse todas as escolas começarem a ser ocupadas? A gente vai conseguir fazer uma pressão maior no governo e trazer mais visibilidade no movimento e se posicionar ainda mais contra a reforma do ensino médio (EA J. E.E., Paulo Leminsk in SCHMIDT, ; DIVARDIM, SOBANSKI, 2016).

O que havia em comum no contexto histórico de 2006, 2015 e 2016?

Talvez essa deva ser a primeira pergunta antes de aproximar as Ocupas do Chile, São Paulo e Paraná e talvez a melhor forma de a responder seja na voz dos próprios estudantes:

Se no Chile há uma mobilização tão grande, onde os estudantes secundaristas estão dizendo que não estão de acordo com as desigualdades do país, com as desigualdades da educação e (isso ocorre) no meu país, noutro país está acontecendo o mesmo, então tem que fazer o mesmo (PRONZATO, 2006).

O sistema do Chile é um sistema de mercado onde prevalecem as pessoas que têm mais dinheiro por cima das que têm menos dinheiro. Esse era o fundo que queríamos mudar. Para mudar esse sistema entendemos claramente que a educação é um componente fundamental. A educação reproduz o sistema de classes que tem a sociedade chilena e isso era o que nós queríamos atacar (PRONZATO, 2006).

Evidentemente, a desigualdade social, a política estatal autoritária, o sistema baseado nas relações mercantis e a estrutura de uma sociedade de classes não eram nem são unicamente a prerrogativa do Chile.

Embora não seja o mote aprofundar o contexto em que foram fundamentadas as reformas políticas, econômicas e educacionais a partir da década de 1990 no Chile (ainda sob a gestão do ditador Pinochet), importa lembrar que elas foram preconizadas pelo Consenso de Washington e pautaram uma agenda única para os países latino-americanos e caribenhos. A globalização econômica, a privatização e o neoliberalismo compuseram o tripé político-econômico que incidiu sobre as reformas educacionais. Se esse viés mercadológico no Brasil não foi tão explícito quanto no Chile (a ponto de efetivamente a educação ser privatizada), tanto a contenção de gastos quanto o congelamento do investimento público em educação e o conteúdo mercadológico da reforma do Ensino Médio expressaram a mesma lógica neoliberal nos países latino-americanos.

No Chile, vivia-se o rescaldo da falta de investimento em educação desde a ditadura pinochetiana. O histórico de ditadura sob a plataforma econômica impactou

no sistema de capitalização e na perspectiva reducionista do papel do Estado, na privatização dos serviços públicos, na municipalização das escolas chilenas, na conseqüente desqualificação do ensino e na redução da oferta dos direitos básicos. Todo esse contexto provocou a chamada Revolta dos Pinguins³⁶, com a rejeição dos jovens a um modelo educativo de caráter mercantil que refletia uma visão de país individualista.

No Brasil, por sua vez, tanto em São Paulo quanto no Paraná, os estudantes reagiram contra reformas que se anunciaram. Enquanto, no Chile, os jovens já viviam o rescaldo das políticas liberais, no Brasil se depararam com a apresentação de reformas educacionais que justamente colocariam a educação sob a perspectiva econômica privatista já vivida naquele país. Embora os motivos que desencadearam as ocupações das escolas no Paraná, São Paulo e Chile sejam de certa forma diferentes, eles estão pautados exatamente na mesma **tábua de valores**, sobre a qual paira o conteúdo privatista, mercadológico, conservador, excludente, opressor e meritocrático da racionalidade instrumental.

No contexto do Brasil, lembremos que a efervescência dos secundaristas já havia iniciado nas Jornadas de Junho de 2013, mas de forma mais difusa, como já analisamos. Num claro-escuro de verdade-engano, como diria Kosik (2002), as ruas em 2013 foram ocupadas por movimentos com ou sem bandeiras, com ou sem partido, com ou sem entendimento. Político de um lado, apolítico de outro, as ruas em 2013 foram difusamente ocupadas.

As Jornadas de Junho de 2013, portanto, apesar de controvérsias, geraram certa efervescência juvenil na perspectiva da disposição de luta. Ao passo que a resistência dos estudantes paulistas (contra o fechamento de turmas e períodos letivos, contra a superlotação das salas de aula, bem como contra a falta de recursos básicos para manter a escola funcionando) não foi fomentada por nenhum partido político, nenhuma corrente partidária, nem instituições de representatividade, os ares de autonomia e espontaneidade foram se espalhando de julho de 2013 a setembro de 2016.

A pauta dos estudantes de São Paulo era especificamente contra o fechamento de escolas, o que, por sua vez, ocasionou a demissão do secretário da Educação do estado e a derrocada da popularidade do governador na época. Era

³⁶ Documentário de 2006 de C. Pronzato com esse nome faz referência à forma como foram chamados os estudantes que ocuparam as escolas no Chile, em função da cor de seus uniformes.

uma pauta específica, mas que expressava o mesmo contexto privatista pelo qual os jovens do Chile se manifestaram também.

Quanto às Ocupas de 2016, vale lembrar que não se tratava de uma pauta tão específica do Paraná. A MP abarcava a reforma do Ensino Médio no país todo. Contudo, assim como em São Paulo, no Paraná os professores também estavam em luta e em greve, ambos sob o conservador governo do PSDB.

Para fins de contextualização das pautas, da motivação dos estudantes quanto às suas recusas e, principalmente, para compreender a forma como uma ocupação influenciou outra, vamos, a seguir, contextualizar brevemente o que ocorreu em São Paulo e suas influências.

3.3.1 São Paulo 2015, Paraná 2016: prenúncio da horizontalidade e do repertório autonomista

Dizem eles que os estudantes não são organizados em suas 'ocupações baderneiras', suas 'festas juvenis', mas não veem que essas ocupações representam hoje o maior movimento estudantil do planeta. Irão ver nos livros de história a imagem e o rosto do jovem na escola e na rua, na luta e resistência por uma causa que afeta não só uma esfera da sociedade, mas todas elas, a partir do momento em que o Governo procura uma mão de obra barata, alienada e de extrema direita. Somos um só, horizontais em todas as assembleias e decisões, negamos a representatividade de entidades estudantis, mesmo que tenham mais de 70 anos de existência, porém, não negamos o apoio que essas entidades fornecem ao movimento, assim como os sindicatos, partidos e outros movimentos sociais. O NOC é existente para a integração das escolas e de seus estudantes num manifesto unificado. Sejamos, pois, o que há mais resistente no país, o que há de mais resistência no mundo.

(NOC, 2022)

Em setembro de 2015, exatamente um ano antes da assinatura da MP, o governo de São Paulo anunciava a “reorganização escolar”. Isso implicaria a transferência compulsória de mais de um milhão de alunos, dividindo as escolas estaduais por ciclos: Ensino Fundamental I e II ou Ensino Médio, cabendo ao estado gerir apenas as escolas em nível médio. Da mesma forma como ocorreu com o anúncio da MP em 2016, essa reorganização ocorreu sem debate, sem consulta, sem informação adequada e sem organização prévia.

Ocorre que, além do fechamento de escolas estaduais, a reorganização escolar, na prática, desorganizaria as famílias; isso porque muitos estudantes do

Ensino Médio tinham irmãos no Ensino Fundamental. Para conter essa proposição, os estudantes de São Paulo ocuparam por seis semanas seguidas as ruas com passeatas, manifestações públicas e muitos atos descentralizados. Foram mais de 163 protestos em pelo menos 60 cidades até decidirem ocupar as escolas. Além de toda a desestruturação do sistema, da rotina e do contexto familiar, para os jovens secundaristas, a reorganização escolar simplesmente não fazia sentido, haja vista que ela não resolveria o problema de salas superlotadas e falta de infraestrutura. Ela nada mais seria do que um pretexto para corte de gastos.

É importante destacar que as ocupações das escolas em São Paulo foram, de fato, o último recurso dos estudantes para estancar a reorganização. Todas as várias alternativas de manifestações foram utilizadas – também sob o fluxo grevista na capital – como forma de protestos autônomos, sobretudo bem planejados e fundamentados, como destaca entrevista de estudantes de Diadema:

Porque antes da ocupação a gente já tinha feito muita coisa, não sei se vocês ficaram sabendo, mas a gente já tinha feito abaixo assinado, mais de 10.000 assinaturas contra a reorganização, a gente já tinha ido algumas vezes na Câmara dos Vereadores. O Cefan que tinha organizado, mas, a gente espalhou para muitas outras escolas que estavam ajudando a gente também. A gente foi na Câmara Municipal, várias escolas foram lá, a gente conseguiu apoio de todos os vereadores, então assim, nós fizemos muitas coisas antes da ocupação, só que não houve retorno E aí que surgiu a ideia da ocupação... aí eu falei: Pai a gente já fez tudo isso, a gente fez abaixo-assinado e não deu certo, a gente já foi na Câmara Municipal, na alesp, a gente já falou com o Herman o Herman assinou nosso abaixo-assinado, ele recebeu uma das alunas foi lá, no dia da última plenária ela foi lá falou com ele, ele assinou e a gente tem isso, ou seja nada disso deu resultado. Aí eu falei Pai tô jogando tudo aqui na ocupação e eu queria saber o que você acha. Ele primeiro falou assim isso é uma loucura aí eu falei loucura é mas infelizmente não tem outra forma de chamar atenção a gente tipo é a última carta na manga que a gente tem de tentar chamar atenção de alguma forma do governo (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 54).

As decorrentes ocupações das escolas de São Paulo, segundo análise de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), apresentam dois motes de confrontos: (i) contra o próprio governo, que impunha uma reorganização totalmente desorganizada; (ii) contra as entidades de representação estudantil (União Paulista dos Estudantes Secundaristas – UPES, União Nacional dos Estudantes – UNE, União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo – UMES), que queriam apadrinhar e aparelhar o movimento.

Essa recusa dos estudantes no Brasil em não se sentirem e não desejarem ser representados pela UPES ou pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) nas duas ocupações (2015 e 2016) traz para nós um elemento fundante, não apenas na concepção de democracia, mas também, e de forma muito especial, na concepção de gestão e de currículo – o que chamamos aqui Pedagogia das Ocupas.

Ao se autoproclamar “autônomo”, o movimento estudantil vivifica uma relação democrática absolutamente diferente e alternativa à democracia representativa, que é a **democracia direta** marcada pela perspectiva da **horizontalidade**.

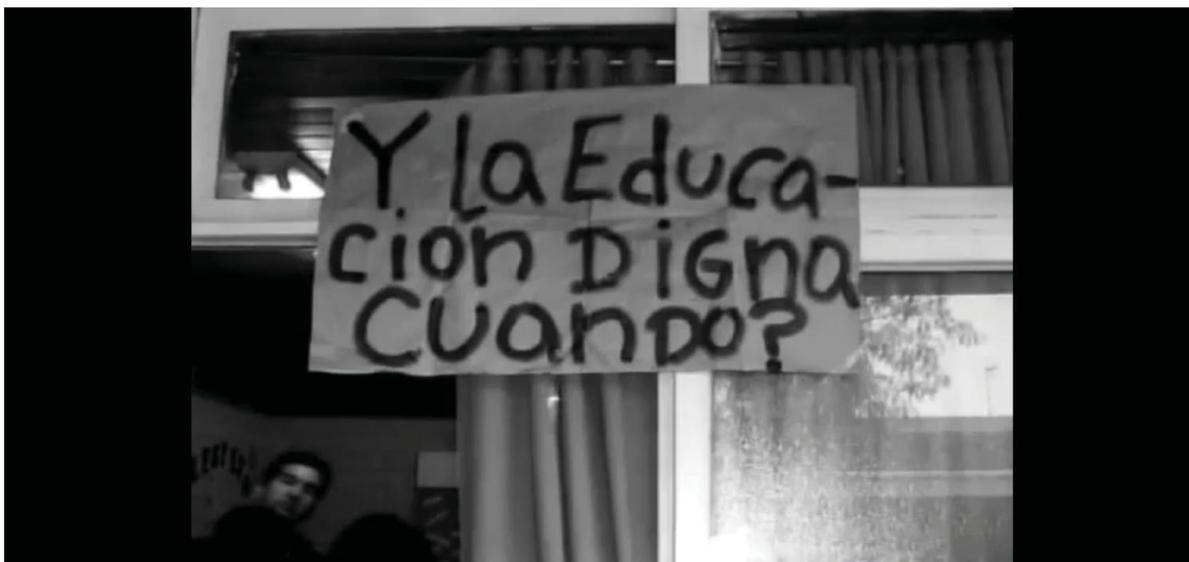
Estudantes fizeram mais um grande ato e autônomo, mostrando que a cidade vai parar se o governador não revogar. no começo a UPES chegou com carro de som tentando liderar a manifestação e decidir eles mesmos o trajeto, porém perderam a legitimidade quando foi feita uma assembleia autônoma e horizontal mostrando que a luta é dos estudantes pelos estudantes. Sem carro de som e sem bandeiras (das entidades), mais de mil estudantes marcharam na Paulista. [...] mesmo com a repressão e sob gritos de “nenhum prá trás, nós estudantes ficamos pressionando a política com gritos para liberarem nossos iguais. A resposta? Várias pauladas de cassetes, tentando reprimir a manifestação, mas não conseguiram (SCHMIDT, DIVARDI, SOBANSKI, 2016, p. 50).

A horizontalidade e a autonomia como princípios, as comissões e assembleias como estratégias e a recusa como um valor, expressaram a base da **democracia direta** defendida pelos estudantes nas Ocupas de São Paulo e aprendida pelos nossos estudantes no Paraná.

E de onde surge essa estratégia?

O princípio autonomista vem sendo definido por Maria da Glória Gohn (2017) e tem em suas bases uma concepção libertária, com elementos anarquistas e marxistas. Entre outras, ele dialoga intrinsecamente com a concepção da ação direta e expressa o fortalecimento da base no processo de tomada de decisão sob a perspectiva da horizontalidade, além de privilegiar a organização do movimento por meio de comissões que se colocam na primazia sobre a definição ou indicação da figura do líder.

Da mesma forma que os secundaristas paranaenses buscaram esses princípios nas ocupações paulistas, estes, por sua vez, tiveram como inspiração a Revolta dos Pinguins, no Chile, em 2006.



Em última instância, vale ressaltar que a forma de organização e gestão escolar das ocupações teve como inspiração o manual *Como ocupar um colégio?*, produzido pelos estudantes chilenos³⁷ e integralmente traduzido pelo jornal estudantil paulista *O Mal-Educado*, em 2015.

Nesses milhões de grupos que surgiram via whatsapp de reorganização eu vi uma cartilha do Mal Educado...que, isso, nossa, foi o ápice do negócio... Eu primeiro já vi: 'como ocupar um colégio'? Aí eu li aquilo ali e aí: 'Opa! Como Assim? Oi?' Aí eu comecei a ler e vi: é uma galera do Chile que tinha feito isso em 2006... 2006 ou 2011... foram duas vezes. Tive na Argentina também. Aí eu tava lendo e eu: 'Caraca! É uma loucura ... Mas talvez dê certo!' (OCUPA..., 2016).

Para a organização interna da ocupação existiam comissões compostas entre quatro e seis pessoas que se encarregavam das tarefas de limpeza, alimentação, finanças e oficinas. A cada semana aconteciam assembleias com objetivo de debater e decidir os rumos do movimento. Em uma de nossas visitas estava em votação a continuidade ou não da ocupação e mais uma vez, por unanimidade, foi decidido permanecer na luta mesmo que o preço fosse a perda do ano letivo, sendo reforçado pelas palavras de ordem: 'Não é por nós, é por nossos filhos!' (OCUPA..., 2016).

Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile³⁸ (OCUPA..., 2016).

³⁷ Não é unânime o entendimento de que foi produzido no Chile. Essa repercussão foi traduzida em São Paulo pelo coletivo *O Mal-Educado* como se fosse desse país. No entanto, há referências que trazem as ocupações argentinas como origem, com o guia *Cómo tomar un colégio*, lançado em Buenos Aires logo após o anúncio de um plano de reorganização das escolas técnicas locais – situação semelhante à que ocorreu em terras paulistas, onde os estudantes reagiram ao projeto que previa o fechamento de 92 colégios e a transferência de pelo menos 300 mil alunos pelo governo Alckmin.

³⁸ Nesse documentário, Pronzato faz referência às Ocupas de São Paulo em 2015. Essa fala, título de várias obras e do documentário, ficou gravada na memória dos estudantes paulistas, que assim se anunciavam.

Foi essa uma das respostas dos estudantes de São Paulo diante de todas as manifestações de rua que fizeram por seis semanas seguidas sem serem acatados. A última estratégia, portanto, seria a utilizada pelos estudantes chilenos. No entanto, ao pesquisar, ler ou escutar as falas dos estudantes nos três momentos de ocupações, nos chama atenção o fundamento conceitual e metodológico sobre a democracia que se evidenciou no caso do Brasil.

Aqui, em especial, a partir das ocupações de São Paulo, os movimentos reivindicaram características de **maior horizontalidade: não indicaram porta-vozes nem representantes, evitaram as entidades representativas e sua vinculação a qualquer instituição burocratizada, como partidos políticos ou sindicatos**. Podemos dizer que houve uma influência mais libertária nas Ocupas brasileiras, muito embora a ocupação de São Paulo tenha se inspirado na Frente de Estudantes Libertarios da Argentina e do Chile:

El Frente de Estudiantes Libertarios (FEL) fue una organización política estudiantil chilena que se definía de ideología comunista libertario, término que interpretaban originalmente como la integración entre anarquistas de izquierda y marxistas libertarios y personas de otras tendencias socialistas (WIKIPEDIA, 2022).

Na prática, coube às assembleias dos estudantes nomear comissões organizativas para cada tema específico. Cada comissão ficou responsável por supervisionar e cumprir as tarefas a elas designadas, sendo as essenciais as de alimentação, segurança, imprensa, informação, limpeza e relações externas.

Além das orientações quanto à forma de gestão, o manual também orientava sobre o processo formativo durante as ocupações, de modo que envolvesse professores, pais e alunos, simpatizantes do movimento estudantil. Isso resultaria num processo formativo mais amplo, ou seja, não apenas os ocupantes seriam formados durante as ocupações, mas também seus familiares e até mesmo os professores.

Uma das principais recomendações do manual era não confiar nas entidades estudantis. Além do caráter burocrático dessas entidades, para os estudantes, elas estavam aparelhadas por partidos políticos governistas. Na experiência de São Paulo, as entidades usavam seu prestígio com o governo para fazer as carteirinhas estudantis, dando a elas uma dimensão mercadológica.

Relembrando que o manual “*Como ocupar um colégio?*” foi traduzido pelo coletivo O Mal-Educado. Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) se empenharam em percorrer o histórico do próprio coletivo para situar historicamente o contexto no qual foi traduzido o manual.

Gostaríamos de chamar atenção ao nome do coletivo. Coincidência ou não, no minuto 5:09 do documentário de Carlos Pronzato sobre a Revolta dos Pinguins, uma das imagens traz um cartaz segurado por estudantes do Chile com a frase “Somos Hunos Mal Eduka2”.



O sentido denotativo do termo realmente faz alusão à falta de educação, consequente da falta de investimentos e da dimensão valorativa dada a ela a partir das políticas públicas. Esse era o contexto do Chile sob o rescaldo do governo Pinochet, desde a década de 1990, e todo o processo de privatização, globalização econômica e neoliberalismo.

Fazer alusão ao termo “**mal-educado**” **passa a ter um significado muito mais político do que valorativo. Quanto ao que tange às tábuas de valores de todo o contexto civilizacional (ou não), vamos nos debruçar sobre isso no capítulo seguinte.** Por ora, vale apenas destacar a coincidência (ou não) da ironia dos jovens chilenos frente à falta de políticas públicas para educação e a identidade com o nome do coletivo, que mais fortaleceu e motivou os estudantes paulistas.



Na experiência retratada pelo livro, o coletivo teria iniciado com a ideia da poligremia, com o objetivo de fortalecer e subsidiar os grêmios estudantis. Em algumas situações, porém, coube ao O Mal-Educado apenas a cobertura dos fatos que geraram a revolta dos estudantes ou um papel mais organizativo dos grêmios. Na prática, uma das situações que fizeram com que o coletivo revisse sua ação foi a forma como foram tomadas decisões – sem amplo debate, mas cuja legitimidade foi dada pelo conselho de escola.

Os alunos que votam no Conselho são os alunos Fund 2 (fundamental 2) e a gente não tem conhecimento de quando, no começo do ano – que é quando você elege, na verdade, você quer fazer parte do Conselho, dos representantes – a gente nunca sabe quando abre espaço assim pra gente ser representante no Conselho (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 67).

Retratar, ainda que muito brevemente, a experiência e a intenção do coletivo O Mal-Educado tem, neste momento, uma marcada intencionalidade: **percorrer os caminhos da democracia direta por meio da prática insuficiente dos segmentos representativos**. Foi exatamente isso que o diagnóstico do coletivo revelou. Em grande parte, os grêmios deixavam de existir ou acabavam capitulados pelos segmentos burocratizados da representatividade estudantil.

Ao fim e ao cabo, o coletivo empenhou-se na formação política realizada em encontros de estudantes, cuja pauta central passou a ser **educação popular, educação libertária e anticapitalista**. Fundamentado no filósofo francês Cornelius Castoriadis, fortalecido pelo *funk* de McFoice e Martelo da Zona Sul e por outros

movimentos, não somente o Coletivo ganhou força, como também marcou o princípio da autonomia dos estudantes.

A relação entre as entidades de classe, as agremiações, as entidades de representação estudantil e as direções escolares, bem como a própria relação entre os governos, foi, na prática, confrontada pelo modo de gestão da escola pelos estudantes durante as Ocupas. O otimismo na luta estudantil e numa nova perspectiva democrática sob a ação direta é longamente reforçado, contextualizado e ilustrado por Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 128), que, talvez estimulados pelos resultados das Ocupas de São Paulo, descrevem de forma entusiasta a “autogestão horizontal” dos estudantes no exercício da cidadania e da autonomia, de modo que “mesmo as questões mais prosaicas são submetidos a um processo reflexivo e coletivo – a assembleia”.

Em nossa análise, não podemos deixar de conceber que, tanto no Chile quanto em São Paulo e no Paraná, houve outra forma de estabelecer relações com a escola, não somente com o espaço escolar, mas com a cultura escolar. Se os nossos estudantes, assim como nós, foram aculturados sob uma perspectiva de relações – seja na gestão da escola, seja nas relações familiares – baseadas na hierarquia, nos padrões de valores morais do bem e do mal, do bom ou mau aluno, na meritocracia, na premiação ou no castigo e na culpa, conseguir gestar a escola por outros métodos implica, sobremaneira, um **exercício de transvaloração**.

A relação que os estudantes paulistas e paranaenses estabeleceram com a escola, com os colegas, com os conteúdos que propuseram ou, melhor dizendo, com o currículo e a gestão escolar, definiu outra identidade do e sobre o espaço escolar. Essa identidade foi fortemente marcada pelo sentimento de pertença não apenas à escola, mas a si mesmos.

A horizontalidade é percebida na própria disposição dos estudantes durante as assembleias, sentados em círculo, falando de forma organizada e fundamentada, tomando decisões coletivas, seja dos cartazes a ser realizados, seja dos alimentos distribuídos ou do conteúdo proposto durante as Ocupas; a perspectiva da horizontalidade possibilitou o sentimento de pertença e responsabilidade para com o outro, consigo mesmo e a escola.

É uma pena que a maioria tenha essa visão sobre as ocupações, em especial os diretores que inventam mentiras sobre o que estamos fazendo espalham para os professores. Mas ainda bem que alguns têm o interesse

de ir lá se informar e, no fim, acabam nos ajudando, por verem nosso esforço e dedicação. **Lavei escada com água sanitária e desinfetante. Meu nariz ardeu, fiquei com uma bolha na mão, mas esfreguei com vontade e limpei, porque a escola também é minha, é onde eu passo 4 horas todas as manhãs e onde adquiero grande parte do meu conhecimento.** Estou tendo uma experiência muito boa com isso. É bom saber que estou fazendo parte de algo que se tornou tão grande em pouco tempo. Bom saber que não tenho medo de enfrentar um governo federal que só pensa no capital e na manipulação. Ocupem suas escolas, vamos fazer a diferença e mostrar que nós sabemos sim nos unir para lutar pelos nossos direitos (SCHMIDT; DIVARDI; SOBANSKI, 2016, p. 61, grifo nosso).

A oportunidade de criar outros valores, de serem percebidos por eles, de não serem avaliados por testes pontuais, de poderem participar do processo de tomada de decisões e preverem o conhecimento a ser produzido a partir das Ocupas deu, em última instância, o tom e o sentido da horizontalidade. A gestão, por si só, não garante a autonomia ou mesmo a democracia. O sentido ou os valores pelos quais a democracia é pautada lhe conferem essa legitimidade.

Nessa perspectiva, podemos traduzir que método e conteúdo não se separam. Obviamente, não podemos afirmar que as Ocupas, em São Paulo ou no Paraná, expressaram um único método. O hibridismo ainda é uma das categorias que explicam toda e qualquer relação de recusa ou resistência quando se pensa numa outra perspectiva que não a luta de classes ou a tomada de consciência histórica da classe revolucionária. A perspectiva de **uma política prefigurativa** – como indicaremos a seguir – denota possibilidades de resistência que talvez melhor traduzam, na prática, formas alternativas de contra-hegemonia, por meio de grupos sociais, LGBTQIA+, de gênero ou étnicos.

Vale ilustrar que essas pautas estiveram em grande parte nas Ocupas brasileiras; ainda que híbridos, esses movimentos encontraram durante as Ocupas certa sintonia.

Há sete dias ocupamos nossa escola. Foi um dia longo e cansativo, mas compensador [...] aqui não só aprendemos a lutar por nossos direitos, mas a viver [...] Não tem sido fácil muitas vezes concordar, discordando [...] mas é para isso também que estamos aqui: aprender uns com os outros. Aceitar opiniões e diferenças... ajudar o próximo e esquecer um pouco o nosso 'eu'. AS experiências que trocamos diariamente seja numa roda de conversa ou numa aula de física, num debate ou numa assembleia no nosso momento de almoço e janta são coisas que no futuro ninguém poderá roubar de nós são coisas que estão vindo para nos ensinar e nos fazer crescer nos mostrando que podemos e que se formos JUNTOS podemos mais ainda, é um crescimento psicológico também (SCHMIDT; DIVARDI; SOBANSKI, 2016, p. 133).

Depois de termos acompanhado as Ocupas no estado do Paraná, o material de São Paulo (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016) veio-nos à mão. Isso ocorreu numa visita aleatória à livraria Vertov, em Curitiba. Já havíamos aprendido muito no Paraná, mas, quando o conteúdo das Ocupas de São Paulo foi tão explicitado, percebemos que o currículo dos estudantes demanda debates que a escola tradicional não propõe.

Diariamente conteúdos de vários contextos foram pautados: crítica a uma sociedade de privilégios, do caráter autoritário do governo, da defesa do papel do Estado para prover direitos e não para suprimi-los, da tristeza de ter de lutar contra o Estado em vez de desejar que este possa proteger os direitos básicos. }Enfim, além de toda a dimensão política bem refletida e fundamentada, outros conteúdos foram pautaram: homofobia, transfobia, machismo, feminismo, democracia, cultura escolar, gênero, orientação sexual, questão racial; além do currículo escolar (inter)disciplinar, com aulas de Física, Química e Matemática realizadas por professores convidados, assim como oficinas de arte, de cartazes, de lambe, horta, yoga, teatro, rap, artesanato, *fanzine*³⁹. Ao passo que São Paulo contou com artistas, cantores e intelectuais renomados, como a presença de *rappers* e da *chef* de cozinha Paolla Carosella, os estudantes paranaenses puderam contar com o apoio e presença da Banda Mais Bonita da Cidade (COMUNICA CEP, 2022), da atriz Letícia Sabatella, entre outros artistas que participaram do processo de formação dos estudantes nas Ocupas.

Não vamos nos prolongar com as ocupações de São Paulo; importa aqui destacar não somente a influência delas sobre as nossas, mas também o *modus operandi* da gestão pela pedagogia das Ocupas. Embora o manual *Como ocupar um colégio?* tenha indicado a necessidade de organização das ocupações baseadas em comissões (de comida, segurança, imprensa, informação, limpeza e relações externas), na prática e na literatura, percebemos que as ocupações no Brasil se

³⁹ *Fanzines* são gêneros textuais, formas alternativas de se expressar vindas de grupos ou movimentos sociais que encontram meios gráficos para tanto, driblando as editoras e gráficas. A palavra “*fanzine*” vem da contração da expressão em inglês “*fanatic magazine*”, que significa, em português, revista de fãs. Isso significa que os *fanzines* são publicações feitas por pessoas e para as pessoas que gostam de determinado tema, sejam elas amadoras ou profissionais. Por seu conteúdo depender exclusivamente da paixão do “fanzineiro” – como são chamadas as pessoas que publicam *fanzines* – pelo tema abordado, praticamente existe um sobre qualquer tema que você puder imaginar: ficção científica, música, literatura, culinária, aeronaves etc., abordados sob as mais diversas formas: contos, poesias, documentários, quadrinhos, entre outros.

pautaram, de forma mais sistemática e consciente, na **horizontalidade e autonomia como princípio de gestão**.

As ocupações do Chile acabaram promovendo a participação dos estudantes em conselhos de representatividade para debater a educação do país. Elegeram também líderes estudantes, como Camila Vallejo, presidente da Federação dos Estudantes da Universidade do Chile, em 2010 e 2011, para o Parlamento, mais tarde (2013) conquistando cargo de deputada e sendo a mais jovem entre os 120 parlamentares do país⁴⁰. Além dela, outros líderes estudantis, como Giorgio Jackson, representante dos estudantes da Universidade Católica do Chile, conquistaram o mandato. No Brasil, por sua vez, essa forma de organização horizontal foi acompanhada de um debate político fundamentado na democracia direta e participativa, na crítica à ideia de representatividade e no esgotamento da democracia representativa.

Ainda que brevemente contextualizadas as ocupações que precederam as de 2016, vale aqui destacar o processo de tomada de consciência dos estudantes sobre frentes importantes: (i) o conteúdo político-econômico conservador das reformas educacionais; (ii) a concepção de democracia direta, participativa e alternativa à democracia representativa; (iii) o currículo proposto pelos estudantes na pedagogia das Ocupas. Até este momento de nossa pesquisa, pudemos compreender que, por mais caóticas que tenham sido as Jornadas de Junho de 2013, a insatisfação sobre a legitimidade da democracia representativa já havia sido anunciada naquele contexto.

Com base nessas reflexões de contexto, vamos adentrar mais profundamente as Ocupas de 2016, que tiveram no estado do Paraná seu pioneirismo.

⁴⁰ Embora as Ocupas de 2016 não tivessem como mérito a democracia representativas, mas a democracia direta, nem tampouco aspirasse por indicação de líderes, nas contradições do Estado democrático representativo o Estado do Paraná também elegeu uma das lideranças como vereadora e depois deputada estadual. Ana Júlia Ribeiro, em 2020 foi candidata à vereadora de Curitiba, quando assumiu a primeira suplência como a jovem mais votada de Curitiba. Em 2022, elegeu-se deputada estadual com 51.845 votos, exercendo o mandato na Casa Legislativa

4 A GESTÃO DAS OCUPAS NO PARANÁ: A DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA PREFIGURATIVA

*Eu acho muito interessante em um colégio público da proporção do CEP,
 não existir debates.
 Porque isso não acontece?
 . Acontece debate onde?
 Em aulas de sociologia ou filosofia.
 Quando um professor levanta um tema e coloca como aplicação de aula.
 Fora disso, debate no colégio nunca existiu.
 E isso é muito pesado.
 Em uma instituição que se diz aberta a todos.
 Porque você não escuta todas as partes.
 Logo você não abrange todas as partes.
 E na ocupação houve muitos debates.
 Teve muitas atividades culturais.
 Atividades com música.
 Atividades com pinturas.
 . O colégio oferece isso, 'entre aspas'.
 Mas nem um pouco atrativo.
 Você saber que enquanto você poderia estar fazendo uma aula aberta, com
 professor discutindo sobre isso,
 levantando pontos,
 fazendo uma pesquisa,
 fazendo um seminário, você está sentado, fazendo uma prova.
 Então foi muito mais atrativo as atividades culturais, os aulões que fizeram
 no colégio,
 foi incrível.
 E eu confesso que quando eu voltei pra sala de aula me senti um pouco
 Desmotivado.
 Tanto que foi o que eu fiz.
 Eu alcancei o que foi necessário para passar de ano.
 Porque eu não me sentia bem lá dentro.
 Eu me sentia muito pressionado.
 Pressionado por todas as partes.
 Então o jeito mais fácil era se afastar.
 Tanto que isso se refletiu muito esse ano, pra mim.
 Que eu tive um pico de estresse, além do que eu poderia ter.
 Motivado pelo pós-ocupação.
 Não que a culpa foi da ocupação.
 Mas foi do que aconteceu depois da ocupação dentro do colégio*

(CEP, PRIMAVERA..., 2016)

Assim como indicamos em vários momentos, não podemos ignorar o fato de que existe uma liminaridade entre a posição de pesquisadora, de professora-pedagoga e de quem acompanhou os estudantes das Ocupas. Estar nessa situação, por sua vez, não significa exatamente uma condição transitória destituída de posições sociais anteriores. Ocupar um entrelugar indefinido nesta escrita é resultado não somente de uma condição favorável na época – por trabalhar

na maior escola do estado –, mas de uma concepção de mundo que possibilitou a mais próxima relação com os estudantes.

Existia algo⁴¹ nos estudantes-adolescentes que, em função de nossa própria concepção política, levou a essa proximidade. Se, para os filósofos, método e conteúdo não se separam, para os pedagogos, docentes e discentes devem ser inseparáveis na construção de uma abordagem que os transformem dialeticamente. Esse universo vivido e investigado, ao mesmo tempo que nos recria, permite a própria exequibilidade da pesquisa, possibilitando um “mergulho” intenso no campo. Essa ambiguidade entre pesquisadora e professora-pedagoga sugere um esforço ético e dialético de distanciamento analítico, movimento que parte da recuperação de uma memória histórica realizada a partir das leituras dos depoimentos, das postagens nas redes sociais, dos documentários, bem como das reportagens referentes à ocasião e da lembrança do vivido. Embora os rostos dos jovens ainda estejam visíveis nessa lembrança, na medida em que cada um tenha impresso o significado da recusa à época, aqui suas identidades serão restritas às suas iniciais.

Com base nessa relação dialógica e dialética entre os depoimentos e a memória histórica vivida, transitamos por conceitos fundamentais do ponto de vista da gestão das Ocupas: **o conceito de base, de representatividade e a visão de prefiguração em Williams (2011)**. Importa destacar que não estamos fazendo uma apologia (ou sim) *a priori* sobre essa abordagem política, mas que, de forma mais ou menos evidente, consciente ou não, foi o que se evidenciou na gestão das ocupações, em São Paulo ou, decorrente delas, no Paraná.

Na ocasião, saindo de um clássico Conselho de Classe do Colégio Estadual do Paraná, ouvimos o agito resultante da ansiedade dos jovens, gritos ansiosos, nervosos, mas proferidos de forma muito carinhosa: “*Profe, você tem que sair da escola. Estamos ocupando!!!*” (M.F., CEP, setembro de 2016). Entre o tempo de deixar o espaço do colégio e retornar com alimento, cobertores e colchões, as portas já estavam trancadas e aos estudantes cabia autorizar ou não a entrada dos adultos. Nem dormiram. “[...] foi insano, era medo misturado com ansiedade e pura emoção” (SCHMIDT; DIVARDI; SOBANSKI, 2016, p. 34).

⁴¹ Esse “algo” *a priori*, aqui indicado nesse sentido, é o que permeia toda a atividade pedagógica e que será desenvolvido no sexto capítulo. Remete à própria categoria “estudante-adolescente”, analisada à luz das contribuições da teoria crítica e da psicologia social.

A ansiedade era tanta que pela manhã, acordados, deixaram os livros-ponto dos professores do lado de fora da escola para que fossem assinados por quem não desejava se prejudicar funcionalmente, haja vista que, embora estivéssemos em greve no Paraná, havia muitos docentes que não a aderiram.

Foram muitos os professores autorizados a entrar no espaço escolar para contribuir. Coincidentemente (ou não), a grande maioria deles eram os docentes de História, Sociologia e Filosofia.;

As doações de alimentos, material de limpeza, colchões e cobertores (muitos para conter o frio curitibano de setembro) começaram a chegar, tantas que os estudantes separavam o necessário para sua escola e repassavam às demais. A sala de cuidados do maior colégio do estado foi transformada em despensa de alimentos; o saguão ficou destinado às assembleias (que eram diárias); o primeiro andar foi tomado de colchões pelos corredores e, em maior parte, usado como dormitório dos estudantes LGBT. Embora tivessem inicialmente se organizado para dormir da forma como se sentissem mais seguros e confortáveis, aos poucos foram construindo repertórios que fundamentavam outra compreensão sobre corpo, gênero e sexo.

Nesse sentido, ocorreram modificações na organização do espaço. Os estudantes suprimiram a divisão entre gênero no uso dos banheiros; fecharam os banheiros do pátio e os demais seriam usados de forma mista, indistintamente entre meninos e meninas. Essa forma de organização foi resultado da compreensão da diferença entre sexo e corpo defendida e vivida na praxiologia das Ocupas.

A 'primavera secundarista' no CEP começou após uma assembleia ocorrida ao fim de uma aula noturna. Na manhã seguinte, a cozinha, a enfermaria e os dormitórios já estavam montados. Os banheiros, por sua vez, tornaram-se unissex (O.E.B., secundarista de 15 anos e um dos organizadores do movimento, 2016).

Pelos corredores, cartazes antimachistas e anti-homofóbicos se misturavam a outros, com orientações sobre procedimentos e rotinas a serem obedecidos pelos que escolheram dormir num colchão de ar, no chão da área administrativa do lugar em que estudavam. Por lá, eram regras: não depredar o patrimônio público, não consumir álcool e drogas e respeitar as decisões da maioria.

Obviamente, essa compreensão de gênero se espalhou a todas as funções: cozinhar, limpar, debater, cuidar, acolher, bem como na própria segurança. Durante a

noite, nem todos dormiam. A comissão responsável pela segurança ficava na parte superior do prédio, de modo a evitar invasões, como, por exemplo, do MBL.

É tudo impressionantemente organizado. Quem está de rosto coberto trabalha na segurança – o CEP tem 24 portas e portões. Quem carrega pulseira verde no pulso é responsável pela alimentação. Vermelho para comunicação. Lilás tem livre acesso. Rosa com listras é agenda. Branco com uma cruz, saúde.

São regras da ocupação: não depredar o patrimônio público, não consumir álcool e drogas e respeitar as decisões da maioria, também.
(EA in: PRIMAVERA... 2016)

É interessante destacar, na lembrança da nossa empiria, a quantidade de meninas nas ocupações, em especial, na do Colégio Estadual do Paraná, que foi a que mais acompanhamos. Colocaram em prática suas pautas a todo momento, nos cartazes, nas assembleias, na distribuição de tarefas, bem como nas falas do cotidiano. Pautaram a resistência e a magnitude do movimento LGBT na luta pela quebra de tabus em questão de gênero, raça, crença e na busca de construção de outros valores.

Fazendo a sociedade compreender que esses assuntos não vão sair de pauta e é preciso tratá-los com respeito dentro desse ato de resistência é importante que a gente abra espaço para tratar de outros assuntos sociais como a questão de gênero, racial e a causa LGBT; acredito que seja papel dos alunos professores e funcionários promover um ambiente escolar de inclusão (PRIMAVERA..., 2016).

Em última instância, vale ainda aprofundar um pouco sobre a emblemática pauta da diversidade no contexto de uma abordagem estruturalista. Na prática essa necessária pauta resulta de um contraditório debate em torno da forma como a globalização dos meios de comunicação e de produção contribuiu para o enfrentamento de suas próprias mazelas. Se, de um lado, a forma capitalista se expande globalmente, de outro, segundo Ianni (1997, p. 20), “toda essa movimentação envolve problemas culturais, religiosos, linguísticos e raciais, simultaneamente sociais, econômicos e políticos. Emergem xenofobias, etnocentrismos, racismos, fundamentalismos, radicalismos, violências”; contraditoriamente, move não somente as transformações de ordem econômica, mas uma reorganização social, cultural, linguística capaz de trazer uma nova forma de consciência – uma consciência global ou uma consciência ativa sobre o modo de viver das pessoas. Por contradição, o “caleidoscópio enlouquecido” da vida urbana,

como define Ianni (1997), possibilitou aos anciãos da década de 1970-1980 (como nós) compreender que toda essa transformação do modo de ver, viver, agir, pensar, perceber-se, perceber o outro, reorganizar-se, consumir e produzir, aspirar e esperar, está para além da localização geográfica.

A pauta do gênero, da etnia e da raça, portanto, foi para além do entorno, para além das ocupações de uma ou outra escola. Ela reuniu e identificou jovens e estudantes de muitas escolas, para além do estado ou mesmo do país. Nesta esteira destaca-se também o quanto nós educadores ressignificamos nossas abordagens mais ou menos progressistas e aprendemos muito quanto ao letramento linguístico crítico da diversidade neste período.

O que de início trouxe a perspectiva da recusa à MP nº476 e à PEC nº 241 no percurso acabou marcando novas "estruturas de sentimento". Segundo Williams (2011), elas expressam as possibilidades contraculturais a partir das culturas remanescentes, residuais ou formações de identidades contra-hegemônicas. Não se trata de formações sociopolíticas explícitas nem estão submetidas às redes burocráticas. São indefinidas e difusas, por isso mesmo capazes de "driblar" a hegemonia. Se não suficientemente atentas às "estruturas de sentimentos", as ciências sociais dificilmente chegariam a qualquer evidência de que as pessoas "desconfiam" da organização do mundo em que vivem. Para Williams (2011), a arte é uma dessas formas de manifestação, "quando é realizada a seu próprio modo, é completa e mesmo autônoma".

Em outros termos, podemos conceber que as Ocupas, desde o Chile até o Paraná, não apenas resultaram de uma compreensão de currículo, de gestão e de política, mas de uma concepção de mundo contra-hegemônica que se manifesta na arte, na filosofia, na literatura, nos desejos e aspirações não normativizados.

Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. Essas novas relações são o que uma tradição autonomista chama de **política pré figurativa** a capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais a que se aspira, fazendo convergir meios e fins à sociabilidade horizontal corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público é, ao mesmo tempo, objetivo de luta e criação imediata uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 15, grifo nosso).

Antes de abordar a compreensão das Ocupas como expressão de certa **política prefigurativa**, continuemos com a compreensão desse momento/lugar. Isso porque, além do sentimento de pertencimento em relação ao prédio e espaço escolar, houve um sentimento de reconhecimento e respeito a toda e qualquer forma de manifestação afetiva, identitária e cultural.

Nessa Ocupa aprendi e vivi muitas coisas que dificilmente viveria na minha rotina escolar. Lá aprendi a lidar com diferentes personalidades, nunca fui tão respeitado antes. Sou trans não binário com expressão de gênero masculina então, por exemplo, na aula de educação física, a prof dividia os meninos e meninas e eu não sabia onde ficar além da escola não estar nem aí para como você se sente ou pode se sentir. Na ocupa não era assim, eu era respeitado e ouvido, tinha voz (SCHMIDT; DIVARDI; SOBANSKI, 2016, p. 57).

Na ocasião, alguns de nós, professores, estávamos realizando um curso pela UFPR no Colégio Estadual do Paraná. Usamos o espaço externo para não parecer incorporado ao movimento. Vimos o pátio mais limpo que nos dias normais de aula. Certo sentimento de identidade e de pertencimento por parte dos estudantes, não apenas em suas identidades, mas em relação ao prédio escolar, fez com que ele permanecesse limpo e organizado por todo o movimento.

Na cozinha da escola, um armário de porta dupla guarda os mantimentos, recebidos através de doações de anônimos, de sindicatos e de professores que apoiam a causa. Há geladeira com frutas, leite sem lactose e um micro-ondas. O almoço daquela quinta-feira foi frango com polenta – a opção vegetariana está disponível diariamente. O ‘rolê da comida’, como anuncia o cartaz, obedece à seguinte ordem: café da manhã às 8h; almoço das 11h às 13h; café da tarde às 18h; janta às 22h. O lixo é separado religiosamente.

No caminho para a piscina olímpica, também não frequentada, a estudante D. C. lavava o que pareciam ser panos de chão numa torneira que serve de bebedouro. ‘Faz-tudo’ foi como a definiram. ‘Fico até quando precisar ficar. Só vou sair para prestar vestibular’, diz a secundarista de 17 anos – a primeira fase do processo seletivo da Universidade Federal aconteceu no domingo D. pretende cursar Artes Visuais (SCHMIDT; DIVARDI; SOBANSKI, 2016, p. 23).

Longe de tentar atribuir ao processo das Ocupas uma relação romantizada entre o estudante e o espaço, o **lugar** que ocupavam era um lócus de resistência e mobilização. Essa visão crítica de lugar pode ser atribuída a Harvey (2004) e a Santos (2012). Lugar, para esses geógrafos de base marxiana, é espaço de revolução contra as injustiças sociais. “É a celebração da diferença e da diversidade subordinadas a um arco de unidade” (HARVEY, 2004, p. 24).



<https://universidadeaesquerda.com.br/jovens-sao-condenados-por-ocupacoes-de-escolas-e-m-2016-no-parana/>

Assim sendo, as Ocupas assumiram o papel do “lugar”, muito mais do que o espaço da escola no cotidiano do dia a dia letivo. “Falar sobre ocupação sujou, limpou, não deprestar o patrimônio, não pisar, quebrar ou qualquer coisa relacionada a isso; não consumir álcool drogas ilícitas e respeitar as decisões do grupo” (Ocupa CEP, 2016).

J. I., 17 anos, 3º ano

A ocupação também serviu para os alunos pensarem mais no colégio que estudam. ‘As pessoas de fora que vêm para reuniões e assembleias olham para a estrutura do nosso colégio e reparam como ele é maravilhoso e enorme! Começamos a perceber o quanto a gente não reconhece o lugar onde estamos todos os dias. Muitas vezes, um papel de bala no chão é ok. Mas um papel de bala seu, mais um papel do outro, acaba sujando. Isso ficou tão claro. A gente não estava valorizando esse espaço’. Sobre igualdade de gênero, J.I. faz a seguinte reflexão: ‘Às vezes pode dar a impressão de que as meninas estão começando a se achar superiores, mas não é isso. Acontece que agora temos coragem de lutar pela igualdade. Se a gente é igual, tem que tratar igual. Vamos lutar pelos mesmos direitos. Eu participo da comissão de segurança, por exemplo, e todo mundo tá aceitando e respeitando. Afinal, não tem nada demais nisso’ (LANAVE, 2016).

Não era, portanto, a escola o “lugar”, mas as Ocupas, transpondo o espaço. O lugar emergiu dessa relação dialética entre a forma de mercadoria como a escola foi concebida por meio da MP (agora mais ainda a partir da Lei nº 13.415) e a expressão da identidade dos estudantes ocupantes. Sendo assim, o “lugar” consiste

numa combinação particular dos modos de produção e na existência corpórea (SANTOS, 2005). Cada lugar constitui uma existência corpórea que resulta de um “acontecer solidário”; uma solidariedade orgânica, assim definida por Santos (2005), fruto da realização de tarefas comuns, produtoras de relações comunicacionais do cotidiano partilhado, que geram horizontalidades. É possível identificar essa relação entre o “lugar”, em Santos (2005), e a construção de uma solidariedade orgânica e, em especial, o conceito de horizontalidade na abordagem da gestão das Ocupas. Ainda que considerando que não tenha advindo da geografia o princípio da horizontalidade, é do nosso geógrafo que a concebemos para transpor a ideia de que **não apenas a escola ocupada passou a ser o lugar, mas todas as ocupações passaram a ser o mesmo lugar, ao mesmo tempo.**

A ocupação também foi responsável por hastear bandeira branca, pondo fim à rixa histórica que há entre alunos do CEP e do vizinho Colégio Tiradentes, igualmente ocupado. ‘Isso não existe mais. Estamos unidos pela mesma causa’. (E.A. in PRIMAVERA...2016)

O conceito de lugar na geografia apoderou-se de inúmeras interpretações, tendo sempre a necessidade de adjetivá-lo: lugar da existência, da coexistência, da copresença, da solidariedade, do acontecer solidário, da dimensão do espaço cotidiano, do singular e do subjetivo (CAVALCANTE, 2011). Para efeitos de nossa análise, complementamos como o lugar da recusa, da contra-hegemonia e da contracultura.

Ocorre-nos compreender as Ocupas, na experiência de muitos estudantes, como esse lugar de práticas solidárias, resultante da realização de tarefas comuns, produtoras de relações compartilhadas no/do cotidiano partilhado de horizontalidades. “Mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo obtida através do lugar” (SANTOS, 2012, p.161-162). Para Santos (2012), essa consciência do/no lugar constrói a possibilidade de autonomia e vislumbra um projeto de futuro que seja diferente do hegemônico.

Talvez essa compreensão sobre a categoria “lugar” também possa explicar a própria formação em nível médio. Quem sabe, o próprio Ensino Médio, para além de ser mais um ciclo (como denominado em São Paulo) ou nível de ensino (como usamos no Paraná), possa representar esse conceito tão cheio de significados,

como retrata Santos (2012). A fala da professora Mônica Ribeiro para Pronzato (OCUPA..., 2016) remete a esse entendimento:

*O que é que eles estão fazendo nas ocupações? O ensino médio não é meramente um curso preparatório para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. O ensino médio é **lugar** em que nós queremos debater as grandes questões dos nossos tempos; eles conseguiram conciliar um projeto pedagógico maravilhoso que é de manter aquelas estruturas das disciplinas convencionais, mas ao mesmo tempo trouxeram paralelamente e quiseram discuti-las em outro formato que não na sala de aula. Nós temos que aprender com a pedagogia da ocupa.*

Na esteira da total concordância com a acepção dialética do conceito de lugar em Santos (2012) e do entendimento que essa poderia ser a melhor definição para as Ocupas, é preciso conceber que os estudantes não apenas vislumbravam a recusa aos processos autoritários do governo, mas já realizavam ou experimentavam uma **política prefigurativa** por dentro da escola sob a própria gestão.

“Ocupação é aprendizado em todos os sentidos. É consciência de mundo, de classe e de gênero. É amadurecimento, são laços que se forma, ocupação é mudança E a mudança dos meninos em relação à cozinha é prova disso” (SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, 2016.p. 63).

Nesse lugar de afinidades ou não, de construção de uma nova sociabilidade e de tantas identidades, exercitou-se, no interior das Ocupas, uma política prefigurativa pela qual vivenciaram a sociedade que se desejava construir a cada dia. Diante disso, as Ocupas se objetivavam como o lugar de enfrentamento das concepções hegemônicas, europeias, binárias, classistas, xenofóbicas e racistas de nossa sociedade, uma forma de superação (se é que seria possível pensar em superar algo por dentro do sistema capitalista) fruto de práticas sociais e culturais que naturalizaram toda e qualquer forma de manifestação, de amor, de identidade ou de gênero.

A ocupação do Pedro Macedo foi para mim mais do que protestar contra a PEC 241 e a reforma do ensino médio, Nessa ocupação aprendi e vivi muitas coisas que dificilmente viveria na minha rotina escolar. Lá aprendi a lidar com personalidades diferentes. Nunca fui tão respeitado antes. Sou trans não binário com expressão de gênero masculina, então por exemplo na aula de educação física a prof dividiu os meninos e meninas e eu não sabia onde ficar, além da escola não estar nem aí para como você se sente ou pode se sentir, na ocupa não era assim, eu era (e ainda sou pelas pessoas que sou amigo agora) respeitado e ouvido, tinha voz. Eu me senti

realmente parte do movimento e da minha escola (não me sinto parte dela em aulas 'normais' pois as regras que são impostas parecem exibir opções de algo diferente (SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, A, 2016, p. 57).

O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento maior sobre política e Cidadania do que todo o tempo em que nós estivermos sentadas e enfileiradas em aulas padrões uma semana de ocupações que nós estamos nos trouxe mais conhecimento sobre política e Cidadania do que muitos outros anos que a gente vai para dentro da sala de aula foi sem sombra de dúvidas a mais eficaz formação política e de cidadania que tivemos até os +dias de hoje dentro de uma escola daremos continuidade na luta por um sistema mais humano sempre público e para todos (A.J. apud OCUPA..., 2016).

No dia seguinte à ocupação, foi necessário que os estudantes se organizassem rapidamente em suas tarefas. Para tal, em todas as escolas, instituíram as comissões; comissão antivandalismo, comissão para arrumar as camas, comissão para alimentação, comissão de comunicação, comissão de limpeza, comissão para os vegetarianos, comissão de organização, comissão de segurança foram algumas das muitas que expressaram a concepção de gestão das escolas, por parte dos estudantes, durante as ocupações. Vale ressaltar que, obviamente, essas orientações foram disseminadas a partir do manual *Como ocupar um colégio?*

Junto da forma de gestar sob comissões, estavam os princípios. Em todos os depoimentos colhidos e escritos nas redes sociais, bem como exercidos aparentemente nas assembleias, estavam os conceitos de **autonomia, autogestão, horizontalidade, colaboração, coletividade e resistência.**

As doações são compartilhadas para outras escolas; chegaram muito ao Colégio Estadual do Paraná: coletividade, resistência, amor e colaboração. A coletividade é nosso maior bem, criamos um Marco histórico na luta contra o golpe e aos retrocessos na educação pública aprendemos a gerir uma instituição na base da Autonomia e da horizontalidade, mostramos a escola que queremos sem hierarquias onde pouco importa qual sua nota e sim o quanto você cresce como indivíduo. (E.A. O.B PRIMAVERA....2016)

Não nos cabia, como professores, acompanhar as tarefas das comissões, tampouco participar das assembleias, mas, ao longe, víamos os estudantes sentados no *hall* do colégio, fazendo inscrições para as suas falas. Eles pautavam, nas assembleias, o papel dos sindicatos, dos advogados⁴², de partidos que se

⁴² Importante mencionar os dois membros do coletivo “Advogados Pela democracia” que mais colaboraram com a proteção, a defesa e a orientação às Ocupas, inclusive formando equipes volantes para atendimento rápido. São eles: Marcio Soares Berclaz (MP- Promotor) e Lawrence

dispunham a orientá-los, as aulas que seriam ofertadas – desde preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, de forma especial, as muitas oficinas, a partir das quais se manifestou o currículo das ocupações –, os cursos que ofertariam, bem como debatiam conceitualmente o motivo pelo qual estavam manifestando suas recusas. Em cada assembleia, eram reforçadas as pautas das Ocupas: tanto a MP 476 quanto a PEC 241.

K.S., 16 anos, 2º ano

‘Me surpreendi muito com algumas pessoas que vieram para a ocupação, gente que eu pensava não ser politizada, gente que parecia não estar nem aí para nada. Quando decidimos implementar o banheiro unissex, por exemplo, ninguém foi contra. Foi muito surpreendente. Eu não sei como vai ser minha vida quando acabar a ocupação. Esse dia fui para minha casa com a J.G. e ficamos olhando uma pra cara da outra quase chorando nos sentindo totalmente inúteis. A gente agora sentiu o peso que é limpar e cozinhar. Cozinhamos pra 40 pessoas, imagina as tias que cozinham pra 5 mil?”. E nesses dias, não teve aula, mas teve aprendizado? "Todo santo dia tinha aula, com professores do colégio e estudantes da UFPR que se ofereceram para ensinar. Não era só aula de humanas como muitos falam. A gente teve aula de química, física, matemática, biologia, preparatório pro Enem. E que saber, as pessoas que não concordavam com a ocupa e reclamavam da falta de aula formal, não apareceram nessas aulas’ (LANAVE, 2016).

As comissões representavam, na prática, a alternativa a uma gestão representativa em que há a figura do líder ou do representante. Não vamos nos deter a explicitá-las melhor, haja vista que foram resultantes do material disponível no Anexo A. Interessa aprofundar o entendimento dos estudantes por meio dessa forma de gestão, baseada na autonomia, na ação direta e na horizontalidade, na esteira de outro modo de fazer política, não dissociado da formação de outro tipo de **consciência ou de valores**.

4.1 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ATIVA E AS ESTRUTURAS DE SENTIMENTOS SOB AS POLÍTICAS PREFIGURATIVAS

Em que tipo de consciência e novos valores podemos nos apoiar para fundamentar essa ação política?

K. A., 15 anos, 1º ano

Estivalet de Mello(atualmente Professor de Direito da UFBA; doutorando em Direito, na época). O Sinsep também ajudou muito as ocupas das periferias, tanto é que o lançamento de Ocupa Tudo foi na sede deles; a Diretoria APP tinha divergências ideológicas com a Diretoria do Sinsep.

K.A., uma menina trans, quis participar da conversa 'você também é igual a gente, participa' disseram as estudantes quando a convidei para a entrevista. 'Não tive nenhum tipo de preconceito aqui na ocupa, o grupo aqui é mente aberta. Mas de fora, bastante. As pessoas não são acostumadas com o tipo que eu sou. Elas são acostumadas a ver um gay... e eu chego de vestido e salto.' A palavra pra definir a ocupação 'além de luta e resistência é aprendizado. Porque eu aprendi muito mais aqui do que na sala de aula. Pudemos, por exemplo, sentir na pele o quanto as tias sofrem para limpar todo o colégio.' E quando voltarem as aulas? 'Vai ser triste pensar que não vou poder mais vir de vestido para a escola' (LANAVE, 2016).

Williams (2011) fala de uma consciência empírica de grupos ou de indivíduos em determinada situação histórica, organizados em relações sociais reais e coletivas, a partir da **estrutura de sentimento**. Baseado em Goldman, o autor define essa formação de consciência pautada nesse conceito de estrutura, a qual expressa uma visão organizadora de mundo, "uma relação de estrutura [...] pode mostrar-nos o princípio organizador, pelo qual uma visão específica do mundo e, em decorrência disso, a coerência do grupo social que a mantém, realmente atuam na consciência" (WILLIAMS, 2011, p.33).

[...] Nessas estruturas de sentimento em transformação [que] costumam preceder as transformações mais reconhecíveis de pensamento e da crença formais que compõem a história habitual de consciência que, embora correspondam muito de perto a uma verdadeira história social de homens vivendo em relações sociais reais, precedem mais uma vez as alterações mais reconhecíveis nas [...] relações sociais reais que constituem a história mais acessível, mais habitual (WILLIAMS, 2011, p. 35).

Por essa perspectiva da formação de uma estrutura de sentimento e da consciência possível, os estudantes manifestaram sua visão organizadora de mundo: **uma nova formação de valores**. Dentre muitos elementos demonstrados, como a distribuição de tarefas, a horizontalidade das relações, novos conceitos e valores (minas, monas, manas), vale ressaltar a participação e atuação da maior parte das estudantes meninas. Nos documentários assistidos, nas entrevistas lidas e na companhia estudantil que recebemos, a maior participação foi delas: as meninas das Ocupas.



D.C., 17 anos, 3º ano

'Fiquei conhecida como a mãezona da ocupa, porque eu sempre faço a comida pra todo mundo. A minha família é muito conservadora, vim pra cá contra a vontade deles. No começo pensaram que era só um dia, fiquei duas semanas direto e quando voltei pra casa, não aguentei ficar. Acordei, tomei banho e voltei pra cá. Bato de frente todo dia com minha mãe quando ela me liga.' Os banheiros, que se tornaram unissex, vão ter que voltar ao feminino e masculino quando as aulas voltarem, mas as estudantes querem ser resistentes. 'Nem que a gente tenha que imprimir a plaquinha e colar, e quando eles tirarem a gente cola de novo, todos os dias, até entenderam que não precisamos dessa diferença' (LANAVE, 2016).

Por essa esteira da transvalorização, partiu-se da premissa de que os estudantes estariam promovendo um movimento secundarista absolutamente autônomo – expressa em diversos momentos, tanto em São Paulo quanto no Paraná, sob o mantra “É nós por nós”. No entanto, essa autonomia trouxe consigo certa relatividade, haja vista que necessitaram do suporte legal dos advogados dos partidos. Orgulhavam-se de não estarem sendo usados como massa de manobra, como parte da cultura de massa ou mesmo sendo representados pelas entidades estudantis. Na prática, porém, os próprios estudantes reconheceram que, com o apoio da greve dos professores, do sindicato e dos profissionais do direito, o movimento estudantil ganhou mais força, mais visibilidade e mais fundamentação.

O princípio autonomista, de forma mais evidente, esteve circunscrito na oportunidade de escolha dos conteúdos ofertados e dos profissionais que os ajudariam. Nós mesmos, professores da escola, participamos de falas, palestras, rodas de conversa e mesas-redondas a convite de muitas ocupações para aprofundar o tema da MP.



No dia 06 de outubro de 2016 exatamente há um ano, à essa hora, nos reuníamos na sala do GECEP organizando a tática que usaríamos para ocuparmos o Colégio Estadual do Paraná. Nunca, jamais deixe alguém dizer que nossa movimentação assídua não deu em nada, nós criamos um marco histórico na luta contra o golpe e aos retrocessos na educação pública, aprendemos a gerir uma instituição na base da autonomia e horizontalidade e principalmente, mostramos a escola que queríamos, sem hierarquias. Onde pouco importa qual a sua "nota" e sim o quanto você cresceu como indivíduo. E crescemos, foi sem sombra de dúvidas a mais eficaz formação política e de cidadania que tivemos até os dias de hoje dentro de uma escola. O MUNDO LEMBRARÁ DA PRIMAVERA SECUNDARISTA! E nós daremos continuidade na luta por um sistema de ensino menos autoritário, mais humano, sempre público e para todxs! FIRMEEEE! (OCUPA CEP, 2017).

A ideia de que “ocupar se aprende ocupando” (SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, A 2016, p. 57) revestiu todo o processo, inclusive quanto ao conteúdo da reforma. Com a ajuda dos professores – indicados por eles para aprofundar os debates –, os estudantes vivenciaram uma prática política para além da semiformação⁴³.

No caso do estado do Paraná, não foi apenas a partir dos professores ou de profissionais do direito que o apoio foi manifesto. Enquanto, em São Paulo, os secundaristas contaram com o papel do coletivo O Mal-Educado, ajudando no suporte e na formação, no Paraná houve um inegável e importante papel dos AntiFas (movimento antifascista). Nós, professores, também tivemos a mesma oportunidade de emancipar nossa consciência a partir do conhecimento pessoal, político e histórico do que são os AntiFas. Foram verdadeiras aulas que recebemos a cada conversa com esses inconformados trabalhadores e estudantes.

⁴³ Conceito desenvolvido por Adorno (2006) que faz referência ao senso comum, à razão instrumental, pragmática, que vai de encontro à *Bildung*.

4.2 O PAPEL DOS ANTIFAS NO REPERTÓRIO AUTONOMISTA E NA AÇÃO DIRETA

Vale destacar que, durante as Jornadas de Junho de 2013, a grande mídia se responsabilizou por desconstruir a imagem do movimento antifascista, atrelando-o aos *Black Blocs* e, conseqüentemente, ao vandalismo de espaços públicos ou privados. Qualquer encapuzado foi considerado vândalo e deveria ser detido. Nossos próprios estudantes tiveram de buscar subterfúgios para não serem filmados ou fotografados (como tampar o rosto com a camiseta da escola ou mesmo usando Joana d'Arc). Ocorre que o MBL fazia sua militância reacionária no entorno do colégio, ameaçando nossos estudantes e ainda mais os integrantes do movimento antifascista.



Quem são eles? Foi o que tivemos oportunidade de aprender também: são os trabalhadores estudantes considerados radicais do ponto de vista filosófico; lançam mão de uma tática política de enfrentamento a toda e qualquer forma de manifestação fascista. Nem todo antifascista é AntiFas, ou seja, integrante do movimento. Estes, a partir da **ação direta**, ocupam as ruas e ajudam em manifestações em que estejam os inconformados com a “forma de vida no país, que

buscam um futuro melhor para os nossos filhos, dos nossos amigos para as nossas famílias”. (BRITO E FIUZA, CNN, 2020)

O antifascismo busca a superação do capitalismo e, conseqüentemente, de todas as formas de opressão inerentes a ele: a superação do machismo, do sexismo, do racismo, da LGBT-fobia, do classicismo. Coloca-se como uma organização absolutamente autônoma, sem financiamento de nenhum partido.

Se eles usam a violência? Na prática, concebem que a nossa sociedade já é violenta, que o capitalismo conserva consigo seu maior grau de violência, homicídios, feminicídios, por parte do Estado, da polícia ou de movimentos fascistas, como os integralistas. Chamam violência revolucionária aquela usada por amor aos que defendem. A desobediência civil e a ação direta são suas maiores premissas ante os governos fascistas.

Muitos de nossos estudantes integrantes do movimento AntiFas fortaleceram e ajudaram na proteção das escolas ante as tentativas de desocupações. Foi intensa a pressão dos movimentos mais conservadores, como Mamãe Falei e MBL⁴⁴, somados aos pais de estudantes, contra as ocupações. Vale ressaltar que a situação de violência cometida contra nossos estudantes no Colégio Estadual do Paraná foi realizada por Artur Doval, eleito deputado pelo partido “Podemos” e expulso do partido pelo áudio gravado em tom pejorativo em relação às mulheres ucranianas no contexto da guerra de 2022.

Na prática e na teoria, portanto, a concepção de gestão das escolas, no contexto das Ocupas do Paraná, pautada pela horizontalidade e pela ação direta, teve uma grande influência das ocupações de São Paulo, como também dos AntiFas. Esse conjunto de influências ecoou nos pátios e corredores, como a reafirmação de um movimento apartidário e, acima de tudo, “horizontal”, sem hierarquia.

É um anarquismo lindo. Uma aula de cidadania, as atividades e assembleias acontecem na área externa do CEP [...] Todos sabem por que estamos aqui. A MP é deplorável. Nós a estudamos bastante e vimos o quão prejudicial ela será para o futuro da educação. Mas não é só isso, é muito mais (E-A O.B., CEP, 2016).

⁴⁴ Vídeo gravado pelos estudantes com membro de MBL declarando-se fascista (COMUNICA CEP, 2016).

Stoiev (2019), em sua dissertação de mestrado, usando o repertório de Gohn (2014), define essa prática como de “movimentos dos indignados”, que adotam princípios e formas de organização que os diferenciam dos movimentos sociais mais tradicionais, como o movimento sindical ou movimentos identitários, como mulheres, quilombolas, indígenas. As características organizativas desses movimentos, que se aproximam do repertório autonomista, incluem, segundo o uso de redes sociais: a participação de ativistas mobilizados em função de uma causa, e não por militantes em defesa de uma ideologia política específica; as ocupações de espaços públicos; a indignação em relação às formas políticas tradicionais e seus representantes; a pouca visibilidade ou mesmo recusa das estruturas político-partidárias tradicionais; a atuação dos organizadores em coletivos, sem compor um bloco homogêneo; a adoção de concepções anarquistas difusas, que recusam lideranças verticalizadas ou centralizadoras.

O que estamos indicando até aqui é que a mesma estrutura de sentimento integrou os diversos movimentos em torno de uma nova visão organizadora de mundo: igualitária, contra-hegemônica e autonomista. Essa nova formação de valores resultou de uma consciência possível: uma consciência ativa. Reafirmando Williams (p. 43), “o ser social determina a consciência”. É aqui que ele, por sua vez, situa a noção de prefiguração, previsão ou controle, na medida em que a consciência ativa desses vários grupos, movimentos, identidades pode exercer pressões que não apenas “determinem” a consciência, mas possam antecipar sua práxis numa perspectiva organizadora de mundo. Sob a práxis das Ocupas, podemos situar aqui uma concepção de gestão baseada nas políticas prefigurativas.

4.3 A GESTÃO DAS OCUPAS SOB A PERSPECTIVA CULTURAL

Ocupação é aprendizado em todos os sentidos, é consciência de mundo, de classe, de gênero. É amadurecimento, são laços que formam, ocupação é mudança. A mudança dos meninos em relação à cozinha é prova disso. [...] as mudanças e o processo de amadurecimento que nós passamos aqui enquanto indivíduo que compõe um coletivo já são corretas. Já aconteceu e se consolidou, não somos e nem seremos os mesmos em ambiente nenhum e devido a isso a ocupação já valeu a pena. (SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, 2016, p. 64).

NOTÍCIAS

comida, e menina faz a segurança

Millena, estudante



A limpeza da escola faz parte das obrigações de quem participa da ocupação

Imagem: Janaina Garcia/UOL

J.G., de 16 anos e estudante do 2º ano, conta que, assim que ocuparam o colégio, as divisões de tarefas já foram muito justas. 'Não tinha isso de só piá vai trancar o colégio porque pode ser perigoso. Foi todo mundo junto. Fizemos nossa assembleia e fomos divididos por comissões: segurança, limpeza, comunicação. Todas equilibradas com relação à quantidade de meninos e meninas. Criamos uma relação bem legal porque pudemos ser nós mesmos. Em sala de aula não é sempre que conseguimos nos expressar dessa maneira.' Tem sido marcante para elas essa questão da divisão de tarefas por gênero: 'Estamos tentando desconstruir essa coisa de gênero, desde as roupas até os banheiros divididos por sexo. Ouvimos das pessoas que somos vândalos e estamos fazendo orgia dentro das escolas. Que todo mundo só quer ficar dormindo junto pra ficar se pegando. Gente! Não tem nada disso. Cada um aqui dentro tem sua consciência e sabe que aqui não é o lugar para essas coisas. Todo mundo respeita.' Quando pergunto sobre o que J.G. pretende fazer após terminar o ensino médio, ela imediatamente responde: 'Vou fazer faculdade de Ocupar e Resistir!' (LANAVE, 2016).

No repertório discursivo desses novos movimentos sociais, estão vocábulos que nos fazem sentido dentro de determinados contextos políticos e culturais, como “rolê da militância” ou “rolê feminista”. O termo “rolê” tem um significado muito mais

político do que lúdico ou espontaneísta. Refere-se aos movimentos sociais e culturais que confrontam a política tradicional; estão, por sua vez, inscritos numa nova forma de sociabilização, a qual já definimos: as políticas prefigurativas.

Ao passo que, conforme já apontamos em nosso debate, a polaridade política e social, sob o contexto do golpe à democracia (2015), encontrou ressonância nos discursos moralistas, conservadores, ultrarreligiosos e reacionários, do outro lado, cresceram repertórios de luta dos marginalizados, inconformados e excluídos da matriz discursiva conservadora. Do binarismo polarizado no debate político e refletido nas identidades marginalizadas e segregadas, emergiu uma nova forma de fazer política.

As chamadas guerras culturais evidenciaram o debate moral, em detrimento da pauta social ou econômica. Na ocasião, os discursos moralistas e conservadores estavam tomando corpo, objetivados em movimentos da ultradireita, paladina da moral dos homens de bem. Do outro lado, cresceram sentimentos comuns de indignação contra o sistema econômico e suas conseqüentes crises políticas e, por extensão, a própria forma de gestar política sob a democracia representativa.

A resposta autonomista⁴⁵, ao mesmo tempo que pode ter ou não enfraquecido o repertório marxista da luta de classes, fortaleceu experiências prefigurativas, como as próprias ocupações das escolas. Não por acaso, as ocupações reuniram estudantes que não somente viram-se prejudicados pelas reformas educacionais e de ajuste econômico, como também **aqueles que não se identificavam com os valores conservadores de uma moral ascética hegemônica, moralista e conservadora, exercendo durante as Ocupas uma contracultura contra-hegemônica.**

As experiências de ocupações de escolas no Chile e também (mas de menor porte) na Argentina suscitaram o debate sobre as políticas prefigurativas. Essa nova forma de sociabilidade girava em torno da “democracia participativa”, fundada na crítica à democracia representativa e, em última instância, à saída das crises econômicas pela via parlamentar. Ante as possibilidades de superação das relações de opressão dentro do modo de produção capitalista, bem como de seu aspecto autoritário e hierarquizado das democracias representativas (diante dos sucessivos golpes à democracia dentro do Estado Republicano), surgiram

⁴⁵ A descrição dos repertórios autonomista, socialista e patriota como práticas performáticas está em Alonso (2017).

movimentos que estabeleceram relações e formas políticas que “prefigurassem” a sociedade igualitária e democrática que se aspirava criar. A política prefigurativa está conectada de maneira integral à noção de comunidade, redes mais diretas e mais pessoais de relações sociais que, por meio de ações diretas contraculturais, possam enfrentar as desigualdades sociais e o fosso cultural capitalista.

Essa vivência anti-hierárquica inerente ao movimento de contra-hegemonia se deu nas ocupações.

[...] em termos de raça, gênero, orientação sexual ou formação acadêmica. Compartilhavam e redefiniam os espaços escolares, cobertos de cuidados pelo patrimônio comum. A adesão a essas relações de corresponsabilidade e de horizontalidade é fundamental para entendermos esse novo sujeito coletivo. Assim, podemos estar diante de um movimento antissistêmico, em um sentido bem amplo. [Trata-se de] uma nova perspectiva epistemológica, capaz de transcender os saberes e conceitos estabelecidos e redefinir o capitalismo de um ponto de vista mais complexo e total (STOIEV, 2019. p.32).

Na nossa empiria, as contradições não passaram despercebidas, em especial, quanto ao exercício pleno da horizontalidade. No entanto, do ponto de vista da construção de outra consciência, foi inegável o exercício cultural dessa nova forma de sociabilidade. O recado escrito no painel de entrada no dia seguinte em que o colégio foi ocupado – **“Respeita as mina, as mana e as mona”** – nada mais representava que o confronto discursivo com os valores hegemônicos do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu.

J. V., 17 anos, 3º ano

‘As discussões sobre feminismo diminuíram um pouco esse ano aqui no colégio. Ano passado, tinha coletivo feminista e organização paralela as aulas. Agora, só temos algumas discussões nas aulas de sociologia, mas tudo depende dos professores’. Ela conta que a nas ocupações essa questão tem espaço central. ‘A galera tem reparado em como as mulheres estão tomando a frente dos movimentos, muitas meninas estão dando a cara a tapa e tendo coragem pra falar ‘Vamos fazer? Vamo!’ não ficam mais paradas. Qual a palavra que define a ocupação? Amor. Depois que você ocupa, começa a conviver com a galera e querer salvar o mundo!’ (LANAVE, 2016).

Vamos lembrar, na linha que une a objetivação da educação filosófica aos estudantes, que, em 2016, os funcionários públicos do estado do Paraná, mais propriamente a categoria dos professores, estavam em greve. Um ano antes, em 2015, tanto estudantes quanto docentes uniram-se às lutas do funcionalismo público contra medidas restritivas do fundo previdenciário que afetariam todos os

funcionários. O retorno da greve, sem muitas conquistas, por parte dos professores – em grande medida motivado pelo sindicato –, não somente arrefeceu a luta, como também dividiu a categoria. Não bastasse a crise de legitimidade da democracia vivida em 2015, por conta do golpe à presidente Dilma, o estado do Paraná vivia uma grande crise de legitimidade contra seu próprio sindicato. De um lado, estava a corrente majoritária do PT/Central Única dos Trabalhadores (CUT) na presidência do sindicato e, do outro, a oposição completamente desacreditada do modelo representativo, questionando a saída das crises pela via parlamentar e a falta de trabalho de base.

Esse importante movimento de contradição, por dentro do sindicato, também repercutiu entre os estudantes durante as Ocupas, até mesmo porque a força dos discentes também estava no fato de seus professores, em tese, estarem em luta contra o mesmo sistema privatista. Ao levantar a crítica sobre o *modus operandi* do sindicato “empurrando” a saída das crises pela via das eleições ou por dentro do aparelho burocrático Estado-sindicato, a oposição à corrente majoritária do PT-PR questionou a total falta de formação de base.

Efetivamente, esse cenário configurou e configura as práticas burocratizadas que centralizam a gestão, as lutas, as decisões, aparelhando-se, em certa medida, aos demais segmentos de representatividade ou mesmo ao Estado. A fala da estudante Lyah, reproduzida na pesquisa de Stoiev (2019, grifo nosso), expressa exatamente o diálogo possível entre a representação estudantil via grêmios e o papel da formação de base, que, em última instância, não tem sido mais do que a lógica dos aparelhos burocráticos de representatividade:

O pessoal que ocupou, foi o pessoal que participou da greve de 2015, porque o Grêmios era mais combativo nessa época, e começou um processo de **construção de base**, a gente ficou ao longo de uns dois meses com os professores, entendendo como se movimentava, como se fazia a luta, e foi o pessoal que culminou na ocupação do CEP, foi o pessoal que vivenciou 60 essa experiência anterior, que já participava de greve, que já fazia movimento.

Quando aconteceu a primeira escola ocupada, a gente falou: então o caminho é esse! Se os próprios estudantes, a **própria base está conclamando isso**, né, está querendo isso, então é um dever nosso, enquanto entidade ajudar. E também, não liderar, mas ser uma ferramenta de locução, entendeu, pra todo o estado. Porque a UPES que tinha uma estrutura, que não era tão boa, mas estava em todas as regiões do estado, entendeu? A partir disso a gente conseguiu já passar pra todo o estado que a onda era fazer ocupação na sua escola pra enfrentar a Reforma do Ensino Médio. Daí a gente já pediu pra nossa equipe de comunicação já começar a elaborar um material digital pra todo o estado Paraná. Construir um logo do

movimento, que foi chamado Ocupa Paraná. Tudo isso com a correlação de força dentro da entidade.

Essa fala pode nos indicar a forma como os estudantes percebiam a relação **da base com as entidades de representação**. Apesar das contradições do repertório autonomista já indicadas, neste momento, temos de reconhecer que, se não havia ali uma objetivação filosófica, minimamente, os estudantes tiveram muito o que sinalizar quanto ao que era democracia e qual era o papel *sine qua non* da base. **Ocorre que, se a forma de gestar um sindicato, grêmio, escola ou qualquer entidade representativa prescindir da base, nada mais estaremos fazendo que reproduzir o discurso hegemônico centralizador e autoritário.**

Essas análises, aqui apresentadas, *a priori*, estão no bojo das Ocupas no Paraná. Muito embora a pauta de 2016, que ensejou as Ocupas, tenha sido nacional, o caldo conceitual e cultural no estado foi tão grande que, de alguma forma, também se expressou na ação contraditória dos estudantes. Vamos lembrar também que o Coletivo Autônomo de Organização Secundarista (CAOS) nasceu no Colégio Estadual do Paraná, a despeito das assembleias das Ocupas, e foi composto por membros que não faziam nem parte do grêmio, nem das comissões. Isso não significa colocar em demérito as produções importantes dos coletivos paralelos às comissões. Sabemos da importante ação de movimentos adjacentes, mas, em alguma medida, podem expressar as relações de poder que se reproduzem nas contradições da democracia.

Não vamos nos ater a ele⁴⁶ (ao CAOS), importa aqui assinalar que, ao analisar os elementos conceituais sobre a forma de gestar as Ocupas, não se pode prescindir da relação dialética entre a **base e as entidades**; ou, então, o que resta à lógica da democracia representativa, a despeito da horizontalidade?

Isso não significa que tais políticas (da representatividade) não estejam em pauta na perspectiva de um movimento contra-hegemônico, mas que, ao passo que se almeja existir uma relação dialética entre a base e as direções de entidades representativas, também se vislumbra o diálogo consonante e dialético entre as relações políticas e culturais. Ademais, não refutar as políticas prefigurativas e a

⁴⁶ O Coletivo Autônomo Organizado dos secundaristas surge no maior colégio do estado com o apoio do Observatório do Ensino Médio da UFPR já no auge das Ocupas. Ele expressa a síntese da complexidade de relações entre entidades de representação estudantil, estudantes que se opunham a eles, mas também e de certa forma nom espectro da correlação de forças marcadamente deste colégio.

ação direta como alternativas ao esgotamento da democracia representativa significa, sobretudo, compreender que

el concepto de ‘política prefigurativa’, en cuanto a la conexión que propone entre la naturaleza de un movimiento exitoso y el tipo de sistema político que emerge de él. La experiencia histórica muestra que los movimientos dirigidos de forma autoritaria y manipuladora no conducen a sociedades y sistemas políticos democráticos y abiertos. Las formas libertarias y democráticas de socialismo solo pueden provenir de movimientos controlados democráticamente desde **la base**. Sin embargo, aunque forjar una sociedad igualitaria y democrática requiere de un movimiento con las mismas características generales, no puede haber una correlación de uno a uno entre los métodos, la estrategia y las tácticas de un movimiento de oposición y aquellas del sistema socioeconómico y político que emerge de él. La ‘buena sociedad’ asume una distribución igualitaria de recursos y de poder que permite la resolución de las diferencias de modo pacífico y democrático (FARBER, 2014, p. 70, grifo nosso).

As experiências de base no Paraná foram refratárias; na prática, não temos uma cultura de formação de base nem formação de quadros por dentro dos partidos. São poucas as escolas que têm grêmios efetivos; talvez um dos poucos grêmios que tenham feito a formação de base tenha sido o do Colégio Estadual do Paraná, em 2015-2016. Em certa medida, tendo o repertório discursivo consciente ou não, os estudantes do Colégio Estadual do Paraná indicaram a forma como se sentiam seguros em debater as pautas e participar das assembleias. As ocupações, nesse sentido, minimamente expressaram a necessidade de construir uma cultura que instrumentalizasse os jovens a participar de tomadas de decisões, não apenas sendo livres para falar, mas, sobretudo, tendo o que dizer.

Nessa perspectiva cultural, não seria possível não lembrar a passagem de Williams, em *Cultura e materialismo*, ao “ressuscitar” o espírito de Matthew Arnold em Hyde Park, em 1850, no contexto do direito de frequentar o parque inglês. O autor conta que as reuniões em Londres eram particularmente grandes e os únicos lugares adequados eram os parques. Embora as autoridades alegassem que estes eram presentes da realeza para recreação pública ou “manifestações de massa”, em 23 de julho de 1866, os portões foram fechados pela polícia. Na ocasião, mais de 60 mil trabalhadores, de diversas partes do mundo, marcharam até o parque quando foram barrados, levando a um conjunto de confrontos, barulho e tumultos, os quais foram definidos (pela aristocracia da época) como anarquia.

Ao retomar esse episódio, Williams (2011, p. 6) relembra a resposta de Arnold em sua palestra, cem anos depois:

Ele criticou a manipulação da opinião pública por políticos e jornais: uma minoria simplificando e criando slogans para pessoas que eles desprezavam e agrupavam como ‘massas’. Ele criticou a abstração da ‘liberdade’; não se tratava apenas da questão de ser livre, mas do tipo de vida nacional pelo qual as pessoas soubessem o suficiente para ter algo a dizer.

Ao retomar Arnold, Williams (2011) define um tipo de cultura em que o conhecimento poderia ser despojado de tudo que é “áspero, inculto, difícil, abstrato, profissional, exclusivo; para humanizá-lo [...] de modo a permanecer o melhor conhecimento e pensamento da época”.

De um lado, temos a conotação pejorativa de que qualquer manifestação da “massa” é ato de balbúrdia ou anarquia; de outro, a possibilidade vislumbrada por Arnold de que não há apenas política e economia a ser propalados, há de se abraçar a cultura como forma de emancipação das “massas”. Nada diferente da forma como os estudantes foram tachados pela grande mídia: como desordeiros, anarquistas e baderneiros. Ao que nos parece, as ocupações dos discentes seria uma releitura de Hyde Park, talvez indicando a possibilidade de uma formação cultural que lhes oportunizassem saber o que dizer.

Dizem eles que os estudantes não são organizados em suas ‘ocupações baderneiras’, suas ‘festas juvenis’, mas não veem que essas ocupações representam hoje o maior movimento estudantil do planeta. Irão ver nos livros de história a imagem e o rosto do jovem na escola e na rua, na luta e resistência por uma causa que afeta não só uma esfera da sociedade, mas todas elas, a partir do momento em que o Governo procura uma mão de obra barata, alienada e de extrema direita. Somos um só, horizontais em todas as assembleias e decisões, negamos a representatividade de entidades estudantis, mesmo que tenham mais de 70 anos de existência, porém, não negamos o apoio que essas entidades fornecem ao movimento, assim como os sindicatos, partidos e outros movimentos sociais. O NOC (núcleo organizado de Curitiba) é existente para a integração das escolas e de seus estudantes num manifesto unificado. Sejamos, pois, o que há de mais resistente no país, o que há de mais resistência no mundo (NOC, 2022).

A reação hostil às manifestações e aos protestos desde o tempo de Arnold, Williams ou no nosso próprio contexto provém de uma direita tradicional que entende manifestações menores como “anarquia” e “caos”, reduzindo-as às massas de manobras de grupos políticos. No entanto, a prática da ação direta nas Ocupas possibilitou-nos perceber o quanto nós ainda temos a aprender com os estudantes sobre a formação cultural da base; caso contrário, o que pode ser um procedimento

democrático, como as greves ou sindicatos, pode incorrer em uma armadilha metodológica. A formação cultural da base não pode ser colocada em detrimento das ações pontuais de manifestações políticas.

Não vamos deixar de tecer os fios da complexidade entre voltar ao passado (Escola de Frankfurt), vislumbrar o futuro (a formação do sujeito da sociologia histórica) e vivenciar a recusa no presente (políticas prefigurativas), mas o faremos na medida necessária para conceber aqui a relação dialética entre a formação cultural da base e a ação direta como forma de alternativa ao esgotamento do modelo representativo.

Vamos partir do entendimento, conforme Marcuse (2013), de que nosso trabalho, nossas relações de consumo, convivência, bem como nossos métodos, estão forjados no modo de pensar e agir dessa sociedade administrada (sociedade opulenta). Nesse sentido, toda nossa consciência já não estaria reificada? Para responder a essa questão, podemos voltar a Williams quando analisamos a categoria “totalidade”, incluindo nela os estudos de Lukács e de Goldmann.

Essa reflexão coloca no centro do nosso entendimento as ações diretas ou a necessidade premente de formação de base que se fortaleça sob princípios contra-hegemônicos. Os movimentos sociais, culturais, de gênero, étnicos, bem como as ocupações, são e foram ações pautadas na democracia direta e, por vezes, na ação direta ou na política prefigurativa. São movimentos fundantes para o confronto, enfrentamento ou recusa das opressões do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu. Não podemos negar que essas ações e manifestações formam uma consciência para a recusa (assim foi a experiência das Ocupas), mas, por contradição, não necessariamente formam (em todos esses casos) a consciência de classe. Ocorre-nos aqui que os movimentos de recusa não necessariamente partem da compreensão da classe para fazer o enfrentamento aos elementos opressores sobre toda uma classe trabalhadora e os sujeitos não normativizados.

Baseados em Goldmann (1967), talvez possamos conceber que essas estratégias não se anulam ao admitirmos a ideia de que a consciência não é ainda uma realidade, mas uma possibilidade. O conhecimento que um ser tem de si mesmo não é ciência, é consciência. Na prática, o que está na ação direta ou na formação de base talvez resulte mais na possibilidade de construção de um sujeito coletivo e transindividual, conforme vislumbra Goldmann (1967), do que a

representatividade do líder, do aparelho burocrático sindical ou das entidades estudantis.

Essa relação dialética entre o movimento “espontâneo” ou não burocratizado e a recusa, inclusive, da intervenção das entidades burocráticas representativas nos permite descobrir a plena extensão da consciência potencial (ou possível) de uma determinada classe, em determinadas condições históricas; e esta concepção, segundo Goldmann (1967), nos proporciona a chave para o estudo de uma civilização. A passagem da consciência real à consciência potencial (possível) não é um fato, mas uma construção teórica, conforme Goldmann (1967).

O que estava na pauta dos estudantes eram as possíveis transformações da sociedade humana: um vir a ser, o para si.

A consciência real resulta de múltiplos obstáculos e desvios que os diferentes fatores da realidade empírica opõem e infligem à realização dessa consciência possível. Assim como é essencial para compreender a realidade social não mergulhar e não confundir a ação do grupo social essencial, a classe, na infinita variedade e multiplicidade das ações de outros grupos e até dos fatores cósmicos, também é essencial separar a consciência possível duma classe de sua consciência real num certo momento da história, resultante das limitações e dos desvios que as ações dos outros grupos sociais assim como os fatores naturais e cósmicos inflige a essa consciência de classe. O homem se define por suas possibilidades, por sua tendência para a comunidade com outros homens e para o equilíbrio com a natureza. A comunidade autêntica e a verdade universal exprimem essas possibilidades por longuíssimo período da história; a ‘classe para si’ (oposta à classe em si), o máximo de consciência possível, exprimem possibilidades no plano do pensamento e da ação numa estrutura social dada. (GOLDMANN, 1967. p.32)

A formação da base, por sua vez, não prescinde da formação cultural. Lembrando Arnold, não se trata de ser livre para falar, mas ter o que dizer. Nesse sentido, a produção cultural se expressa no modo de vida global, no sistema de significados, bem como e, sobremaneira, nas atividades culturais e, por conseguinte, artísticas. Para ele, todo o sistema de significados está na cultura como verdadeira capacidade de luta pela vida. A passagem da consciência real para a consciência possível é chave e, em última instância, a única possibilidade de transvaloração.

A ação direta, ou seja, a democracia participativa e colaborativa (tão defendida pelos estudantes nas Ocupas), ao se pretender crítica, sob o viés da grande recusa ou da resistência, não pode prescindir da formação de base, durante o movimento, para além ou aquém dele. A passagem da consciência real à

potencial, como prevê Goldman (1967), implica uma consciência ativa que produza uma nova prática criadora.

Uma consciência ativa só pode ser atingida por uma classe antes que ela se transforme em outra, ou seja, se concebemos estudantes como classe, quiçá revolucionária⁴⁷, então essa consciência revolucionária deve acompanhar o antes, o durante e o constante, num processo de formação de estruturas de consciência revolucionária.

Não estamos prescindindo do grande valor contestatório das políticas prefigurativas, mas elas não podem, por sua vez, se configurar em ações pontuais, dispensando a formação da base para o pleno exercício da democracia direta. Não significa, para Williams, apenas uma formação política, mas intelectual, artística e filosófica, que acione estruturas de sentimento em transformação. Trata-se de um modo de ver o grupo dentro e pelas diferenças individuais, pela especificidade dos indivíduos e por suas criações individuais. A formação cultural é o modo necessário de afirmação de suas identidades sociais genuínas, na linguagem, experiências, ideias ou interpretações.

Não vamos esgotar aqui o conceito fundante da sociologia do conhecimento sob a perspectiva da passagem da consciência real à potencial, seja em Williams, seja em Goldman. Ela está absolutamente circunscrita na pedagogia das Ocupas. Para este momento, concebemos que a consciência humana não está determinada pela superestrutura ideológica que cria padrões de vida, de dominação e de consumo pela indústria cultural; não há um espelhamento, um reflexo entre a base e a superestrutura; não há uma homologia para apreender a correlação entre as estruturas de pensamento reproduzidas nas atividades culturais e/ou midiáticas. Para Williams (2011), é necessário um esforço de análise das mediações entre a formação da consciência do sujeito coletivo e as estruturas da gênese do pensamento (na formação da base) da existência social real do homem.

Não temos apenas a concepção de gestão a aprofundar a partir das Ocupações das escolas seja em 2015 e, de forma, mais elaborada, em 2016. O currículo dos estudantes também expressa o exercício das políticas pré-figurativas, o qual expressa a identidade do estudante-adolescente. Sobre ele debruçamos nossa análise no próximo segmento.

⁴⁷ Essa foi a aposta de Marcuse (1978, 1999, 2013).

5 PEDAGOGIA DAS OCUPAS A PARTIR DO CURRÍCULO PROPOSTO PELOS ESTUDANTES NO ESTADO DO PARANÁ

Ante a poda
 ante a poda da arte diversa e reversa
 no porão de teto baixo,
 o sol pulsado na energia da Revolta
 a contracultura solta em prosa de imagens projetadas
 a músicas mecanizados
 um grito performático
 a toda
 a poda voz
 para toda a gente

Este é o meu colégio,
 querem mudar o nosso ensino,
 querem mudar nossa educação
 mas não estão fazendo da maneira certa.
 Eles estão errados.

**Querem tirar a Arte,
 querem tirar Sociologia e Filosofia;
 querem tirar a educação física.
 Arte é tudo! Arte é expressão;
 arte é a crítica é pensamento,
 para mim a arte,
 o que a gente produz de melhor
 tirar isso vai ser tirar uma parte da gente.**

**A sociologia,
 se você for ver o que tá acontecendo no Brasil hoje
 - questão de política das ocupações -
 tudo isso se for parar para pensar,
 se não tiver Sociologia muita gente não estaria pensando no que a
 gente tá fazendo aqui dentro.**

Tem gente que não sabe porque a gente tá ocupando o colégio;
 tem gente que não sabe porque tiraram a Dilma ou porque o Temer entrou
 e tal.

(E.A SCHMITD, DIVARDI, SOBANSKI 2016)

Uma constatação *a priori* nos salta aos olhos, tanto na prática (nas oficinas) quanto na teoria (nas narrativas): se a pedagogia das Ocupas fosse a régua para balizar o currículo de parte dos estudantes-adolescentes, não faltaria arte, nem educação filosófica, tampouco ciências humanas. Não estamos nos referindo aqui às disciplinas propriamente ditas, mas às ciências de referência em que prevalecem as humanidades.

Inerentemente a uma pedagogia contracultural ou contra-hegemônica, constatamos (ainda que *a priori*, em decorrência do desenvolvimento deste texto) que a pedagogia das Ocupas resultou de valores que não coincidem com os valores da sociedade capitalista. De outro modo, destacando o trabalho de Nidelcoff (1984, p. 29-40), o currículo das Ocupas constitui-se numa outra pedagogia que não a

“policialesca”, a partir da qual os estudantes-adolescentes convidaram para ministrar suas oficinas professores que concebem o desenvolvimento de “seres capazes de liberar-se das estruturas opressivas da sociedade atual [...] que se propõe ser uma força de libertação no seio do povo, [os que participam] da produção de uma cultura autêntica e rica”.

Obviamente, atribuir aos estudantes-adolescentes uma pedagogia contracultural, anti policialesca ou à altura de “uma escola para o povo” (NIDELCOFF, 1984) implica conceber que não foram todos eles, talvez nem os “melhores alunos”, tal como concebido na perspectiva da produtividade racionalista do senso comum, nem os normatizados, mas aqueles cujas premissas competitivas do capitalismo não estavam impressas na tábua de valores solidários e coletivos das Ocupas.

Subjazem aqui muitas outras reflexões, dentre elas, exatamente os valores impressos por esses jovens. Estamos falando não apenas de todo e qualquer estudante-adolescente, tampouco de todo e qualquer currículo. Embora tenhamos aqui elementos conceituais que nos permitam compreender uma perspectiva autonomista que suponha a formação de uma contracultura voltada ao ser livre, temos também subsídios de um currículo pelo qual a educação filosófica irriga o terreno de uma pedagogia que se pretende crítica.

Quando concebemos o currículo das Ocupas, retornam à nossa memória histórica as tentativas de uma reformulação curricular que, em alguma medida, apresentasse uma alternativa à concepção mecanicista e positivista da organização da grade curricular do Ensino Médio. De um lado, a LDB e BNCC previam uma formação integral, em tempo integral ou, propriamente, educação integral; de outro lado, havia a perspectiva de enfrentamento da grade horária composta por horas-aula de 50 minutos e, por fim, a organização do currículo por áreas do conhecimento.

Esse debate foi intenso e permeou a formação dos professores e a perspectiva de construir um currículo para o Ensino Médio que fizesse frente às mazelas tayloristas, ao mesmo tempo não se perdendo os objetos de estudo das ciências de referências das disciplinas. Por certo, havia o entendimento da necessidade de reformulação do Ensino Médio, mas não pelo que foi apresentado pelo Movimento Todos pela Educação na época, tampouco pela MP.

No Paraná, esse debate estava no centro da pauta do sindicato, da UFPR, a partir do NESEF e do Observatório do Ensino Médio⁴⁸, bem como da formação dos professores pelo Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio⁴⁹. Não foi um debate unânime no estado, tendo em vista que, até 2010, a formação dos professores do estado do Paraná estava pautada nas Diretrizes Curriculares Orientadoras, cuja concepção de currículo se sustentava na defesa da perspectiva (inter)disciplinar⁵⁰ de conhecimento e no conteúdo curricular como via de acesso ao conhecimento. Ainda que tenhamos nossas ressalvas em conceber que o currículo deva estar na centralidade de uma política curricular, na prática, os professores do Paraná estiveram por oito anos envolvidos num longo processo de formação sustentada por uma teoria crítica de currículo.

Nesse sentido, vale ressaltar que, quando nos propusemos a analisar a objetivação filosófica das Ocupas a partir do estado do Paraná, a ideia de reformulação curricular no Ensino Médio já ocupava o cenário de debates em todo o país. No entanto, o que estava ainda prenhe de ressalvas e críticas era exatamente o PL nº 6.840/2013, resultado do relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio, que propunha alterar a LDB. O objetivo era instituir a jornada em tempo integral no

⁴⁸ A menção ao Observatório do EM aqui carece de aparte. De fato, o Observatório fez uma viragem em suas posições. Até 2015, não havia de forma mais explícita uma crítica à flexibilização curricular, estavam em pauta as necessidades das “diversas juventudes” sendo esse, inclusive, tema de defesa em Evento Sepe-UFPR. A partir da MP há uma posição mais firme em torno da crítica à diluição dos conteúdos e supressão das ciências de referência, pauta essa que já estava em curso no debate acadêmico e curricular nas escolas

⁴⁹ “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma proposta do Ministério da Educação e tem por objetivo oferecer formação continuada aos professores do ensino médio nas 27 unidades da Federação. Para que se concretize, o Pacto depende da adesão das secretarias estaduais, de universidades públicas e dos professores do ensino médio. Conforme dados do censo escolar, o País tem 495,6 mil docentes desta etapa do ensino, que lecionam em 20 mil escolas públicas. Os 26 estados e o Distrito Federal já aderiram ao Pacto e agora é a vez da adesão dos professores. (Fonte: Portal Brasil). A Universidade Federal do Paraná, por meio do Observatório do Ensino Médio, está responsável pela coordenação da produção dos materiais didático-pedagógicos da formação de professores e pela realização dos Seminários Nacionais que visam acompanhar as ações do Pacto. Além disso, colabora com as IES do Paraná nas atividades do Pacto no estado” (UFPR, 2022).

⁵⁰ “Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem” (PARANÁ, 2008).

Ensino Médio, bem como dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimento.

Evidentemente, a proposição de reorganizar os conteúdos das disciplinas em áreas do conhecimento não era nova; ela já estava prevista na LDB, que, nessa mesma abordagem, foi sistematizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2010. Na ocasião, no entanto, houve uma grande organização de entidades, que se reuniram a partir do Movimento Nacional pelo Ensino Médio, a fim de intervir no sentido da não aprovação do PL. Para esse fim, empreendeu-se um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública.

O Movimento Nacional pelo Ensino Médio era composto por dez entidades do campo educacional, a saber: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Vale sobremaneira ressaltar que a crítica ao esfacelamento do currículo permeou o debate por dentro do NESEF em especial ante à supressão das disciplinas de ensino, à perda de sua especificidade, ao esvaziamento do objeto de estudo da disciplina, ao prejuízo dos estudantes que necessitavam estudar à noite e à proposição de opções formativas em nome do protagonismo juvenil na escolha das áreas dos conhecimentos. Em síntese, o PL nº 6.840/2013 foi entendido como um recuo ao modelo curricular dos tempos da ditadura cívico-militar, de viés efficientista e mercadológico. De uma forma ou de outra, seja pela via da MP (que simplesmente ignorou o Movimento Nacional pelo Ensino Médio), seja pelo PL, o que se observa é que o currículo ocupou a centralidade das reformas do Ensino Médio. Não que ele não carecesse de debate, mas ele não pode ser tomado como o paladino das reformas educacionais.

O debate sobre o caráter ideológico que compõe o currículo do Ensino Médio não poderia estar fora do espectro de disputas políticas e econômicas. Currículo é, em última instância, disputa de poder, de hegemonia, de

intencionalidades, mas, ao mesmo tempo, ele pode carregar consigo a possibilidade da contradição na formulação de outra tábua de valores, de uma contra-hegemonia e até mesmo uma contracultura.

Na prática, conforme analisam Rockwell (1997) e Heller (1987), não há nada que fique inerte ao cotidiano escolar. Para o bem ou para o mal, não há currículo prescrito nem formações diretivas que não sucumbam ao cotidiano escolar. Tudo que vem verticalmente direcionado é confrontado pelas práticas, pelos saberes, pelos sujeitos, pelas angústias e expectativas, encontradas por dentro da escola. Apesar das políticas curriculares, sob os carecimentos do cotidiano e as diversas tradições pedagógicas em jogo dentro da escola, o currículo é reinterpretado.

Em última instância, o currículo na escola é tão mais vivo que qualquer documento formal e prescritivo. Lembrando Silva (2002), ele é tudo que se aprende nas relações sociais: valores, comportamentos, crenças e atitudes. Ele expressa a vida na escola, a impossibilidade de uma escola neutra e de conhecimentos estáticos. Ele desvela as relações de poder supostamente neutralizadas pela racionalidade tecnicista.

Não significa dizer, de forma alguma, que não houve a apropriação de conhecimentos universais, previstos pelas Orientações Curriculares Estaduais do Paraná de 2010; houve, sim, haja vista que a base teórica das diretrizes na época encontrou ressonância na concepção de educação dos professores das escolas. Vale ressaltar, no caso da Filosofia, por exemplo, que grande parte dos professores e gestores de políticas curriculares na SEED eram pesquisadores do NESEF que, a partir de 2010, com o redirecionamento político do estado, voltaram para as escolas, trabalhando com a mesma abordagem epistemológica que defendiam na SEED, sob a gestão do governo Roberto Requião.

Ao passo que os estudantes das Ocupas de 2016 não eram exatamente os normatizados por uma abordagem cultural conservadora, eles também tiveram uma formação em nível médio cuja abordagem curricular estava voltada para o espectro do campo progressista. Coincidentemente ou não, no Paraná, em compasso com a concepção de gestão (autonomista), o currículo também encontrou a centralidade da pedagogia das Ocupas.

Ao concebermos currículo como projeto de escola e seleção do conteúdo, produzido e apreendido, com base num projeto de sociedade, todas as escolhas dos

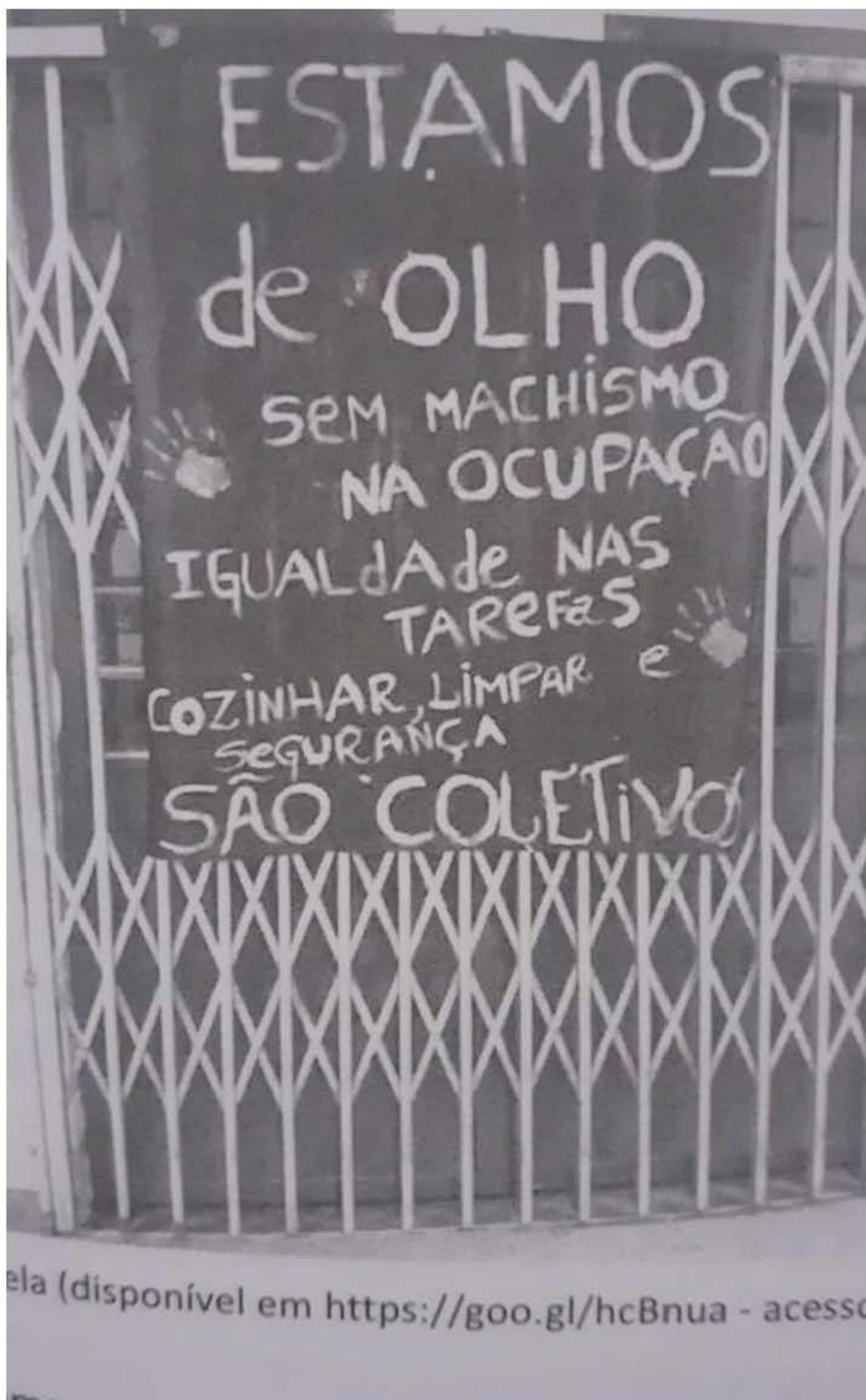
estudantes na época foram produto dessa ação intencional, planejada e marcada por um posicionamento, sobretudo, político.

Não podemos deixar de entender que a produção do conhecimento no ato educativo é resultado das relações de trabalho, que produzem a humanidade em si mesma. Em Marx (2004), trabalho é toda ação intencionalmente humana destinada a uma finalidade, ou seja, a centralidade ontológica do trabalho está no imperativo constante das necessidades humanas e, para supri-las, é necessário o intercâmbio constante do homem com a natureza e vice-versa. Assim sendo, na acepção de Marx (2004), ante a dimensão ontológica do trabalho, ao produzir sua própria existência, o homem lança mão de pernas, braços e mente, agindo sobre a natureza para produzir os recursos de sua sobrevivência. Essa ação não é espontânea nem dada ao acaso. Ela é intencional e planejada; é resultado do trabalho humano, que, por si mesmo, também é obviamente intencional, ou seja, ao produzir conhecimentos, ele parte de seu cotidiano, de seus carecimentos e de suas necessidades. Nesse sentido, o trabalho encontra-se na base da autocriação do ser social. Se é pelas relações de trabalho que se desenvolve a humanidade mesma, é no cotidiano que se depreendem os carecimentos e os conhecimentos a ser supridos e produzidos.

Ninguém melhor, neste momento, que Heller para situar aqui o papel dos carecimentos na produção dos conhecimentos dos estudantes e, por sua vez, na produção do currículo das Ocupas. Para Heller (*apud* GUIMARÃES, 2000, p. 13), o cotidiano

é a constituição e reprodução do próprio indivíduo e conseqüentemente da própria sociedade, através das objetivações. O processo de objetivação se caracteriza por essa reprodução, que não ocorre do nada para se efetivar, ela pressupõe uma ação do homem sob o objeto, transformando-o para seu uso e benefício. Assim tudo pode ser objetivado, pois tudo está em constante mutação, em todas as dimensões da vida.

Sem subtrair a teoria das necessidades de Marx (2004) da teoria dos carecimentos de Heller, vale aqui ressaltar que a perspectiva histórica da produção do saber, seja na escola, seja na vida ou no cotidiano, emerge das demandas reais, diárias e dos sujeitos concretos. Significa dizer que esses sujeitos concretos seriam eles mesmos os que detêm a legitimidade para formular seu próprio currículo, com base em seus próprios carecimentos e necessidades.



ela (disponível em <https://goo.gl/hcBnua> - acesso

No contexto das demandas desses sujeitos concretos, toda e qualquer produção cultural é política, dialeticamente. No contexto das Ocupas, as intencionalidades surgiram exatamente das necessidades, não apenas do cotidiano, como também da recusa ao projeto cultural hegemônico, colonialista, eurocêntrico, classista, heteronormativo e europeu. Sob o signo dos carecimentos, foram os próprios estudantes que produziram o currículo das Ocupas e nele selecionaram os saberes marcadamente contraculturais, bem como os objetivaram⁵¹.

Não estamos refutando a abordagem de Saviani (1991) sobre a natureza e a especificidade da educação, tampouco a centralidade do currículo como conjunto das atividades nucleares da escola, apenas trazemos para esta análise o papel precípua dos estudantes na definição dos seus carecimentos, ressignificando as possibilidades dos discentes ao propor seu próprio currículo com saberes mais urgentes que lhes possibilitem a transvaloração.

Uma nova tábua de valores contém a escrita de novas subjetividades, daí trazemos para o diálogo a acepção de currículo de Alice Casimiro Lopes, que entende currículo como prática discursiva, de poder, prática de significação, de atribuição de sentidos.

A busca pelas contribuições de Lopes, por sua vez, nos levaram ao estudo de Maria de Fátima da Conceição Dutra, (2020) *Por um currículo do movimento de Ocupação Estudantil: Ocupa UFPE, 2016*. Não vamos retomá-lo, mas a partir dele reafirmar nossa posição primeira: a de que os estudantes imprimiram durante as Ocupas uma pedagogia própria, que denominamos pedagogia das Ocupas.

Quiçá, essa formulação pedagógica possa pautar sempre os estudos de currículo; quiçá, em vez de buscar referenciais teóricos para explicar as Ocupas, possamos fazer o contrário: buscar nas Ocupas os referenciais teóricos para repensar a escola. Isso porque a pedagogia das Ocupas não somente produziu a partir do currículo ou da gestão carecimentos e conhecimentos, mas também produziu uma reorganização no espaço e no tempo escolar. Talvez essa seja nossa perspectiva ao compreender as Ocupas como a síntese de uma objetivação filosófica.

⁵¹ Vamos desenvolver melhor o entendimento, especialmente defendido, sobre objetivação em contraponto à objetificação no capítulo seguinte; por ora, vale ressaltar a abordagem da objetivação filosófica em Heller (1983).

Elas encontram fundamento na própria definição dos ocupantes, especialmente em torno de uma proposta de organização do tempo que não reproduz a grade curricular de cinquenta minutos de aula. Obviamente, não vamos remontar aqui toda a explicitação curricular tradicional, cujas bases estão na perspectiva tradicional de Bobbit e Tyler desenvolvida em 1948. Esse estudo foi bem elaborado por Silva (2002), em sua obra *Currículo: documentos de identidade*. No entanto, se já tínhamos certa crítica à grade curricular organizada por hora-aula, em função de seu contexto taylorista, o retrocesso fica ainda mais evidente quando percebemos que a BNCC, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, recuou à taxonomia de Bloom.

Ao fim e ao cabo, os estudantes, em sua praxiologia, propuseram uma organização do tempo ainda melhor:

As aulas, por sua vez, ainda acontecem. Não mais entre um sinal e outro. Mas com palestras sobre filosofia, história, matemática, biologia, questões de gênero e oficinas de yoga, forró e circo. Professores voluntários perfazem o corpo docente improvisado.

Currículo a galera fala que não tem aula mas é porque a galera tá acostumada sempre com esse sistema de aula a gente tá crescendo muito não só com aprendizado de coletivo de cada um ajuda o outro continuar conscientizando as pessoas aulas.

O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento maior sobre política e Cidadania do que todo o tempo em que nós estivermos sentadas e enfileiradas em aulas padrões uma semana de ocupações que nós estamos nos trouxe mais conhecimento sobre política e Cidadania do que muitos outros anos que a gente vai para dentro da sala de aula foi sem sombra de dúvidas a mais eficaz formação política e de cidadania que tivemos até os dias de hoje dentro de uma escola daremos continuidade na luta por um sistema mais humano sempre público e para todos.

Eles não querem uma Juventude crítica que vai destruir o que eles querem manter Os estudantes na sua resistência contra diversas formas de dominação que existe na sociedade unificar a pauta dos Estudantes e dos Trabalhadores luto na educação 10 de outubro.

A bandeira preta colocada no CEP representa a luta histórica pelos trabalhadores reivindicando paz, luz e terra por todos aqueles que querem acabar com a exploração do Homem Sobre o homem e com o sistema capitalista em toda a sua forma de exploração. (apud PRIMAVERA..., 2016)



PRIMAVERA SECUNDARISTA

PROGRAMAÇÃO CULTURAL

- 10H - RAVI BRASILEIRO
- 11H - EXPRESSO VERMELHO
- 12H - JOÃO BELLO
- 13H - ITAERCIO ROCHA
- 14H - MANO CAPPU E J.A.C
- 15H - CONDE BALTAZAR
- 16H - UHURU SELECTOR
- 17H - QUADRADO MENTEKAPTA
- 18H - SLAM CONTRATAQUE
- 19H - HORROROSAS DESPRESIVEIS
- 20H - RAISSA FAYET
- 21H - LÉO FRESSATO
- 22H - FAROFA TROPIKAL

Qual seria o currículo que os estudantes proporiam às suas escolas se tivessem a oportunidade de participar do processo de tomada de decisões de forma coletiva e horizontal, bem como se pudessem imprimir no currículo das escolas suas identidades, suas afinidades e perspectivas? Que atividades culturais proporiam? Que significados e sentidos dariam eles à escola? Em que medida essas atividades reafirmariam a perspectiva do homem unidimensional ou iriam ao encontro da pauta midiática e dos conteúdos ideologicamente transmitidos pela grande mídia, pelos livros didáticos e pela indústria publicitária?

Quando partimos do pressuposto de que a pedagogia das Ocupas foi expressão cultural dos estudantes, concebemos que eles não “foram ouvidos” na perspectiva da horizontalidade das relações dentro do movimento. Não foi dada a eles a concessão de falar ou propor, de modo a legitimar uma suposta democratização dos processos de tomada de decisão na gestão da escola. Eles próprios puderam não somente propor, mas fazer parte da seleção dos conteúdos, não por uma concessão, mas porque gestaram organicamente uma pedagogia própria.

Quais intencionalidades eles evidenciaram nessa seleção de conteúdos? Qual foi a teleologia dos estudantes?

Compreender o currículo das Ocupas reforça o entendimento de que não temos a prerrogativa de dar voz aos estudantes, como se isso fosse uma concessão. O estudante tem a voz, na medida em que ele se objetiva na seleção dos conhecimentos produzidos pelos seus carecimentos e intencionalidades. Há um direito *sine qua non* de fazer parte da escola e, nesse sentido, de produzir o currículo.

Há dois elementos aqui a ser considerados do ponto de vista pedagógico e epistemológico:

- a) Se trabalho é toda atividade intencionalmente humana, significativa, que supre carecimentos e produz conhecimento, então a concepção de currículo formulada nas Ocupas resultou na relação indissociável entre cultura e trabalho, método e conteúdo, teoria e prática. Trata-se, portanto, de uma pedagogia própria que respondeu não somente à recusa dos valores neotecnistas imputados à escola (esta aculturada pelo modo de produção), como também possibilitou uma nova forma de gestar, viver, aprender e produzir uma contracultura.
- b) Do ponto de vista epistemológico, as Ocupas reuniram todo um modo de viver e pensar alternativo às relações tradicionais de sociabilidade, pautando absolutamente outros valores.

Falando em valores, Nidelcoff nos proporciona reflexões absolutamente pertinentes quando pensamos na pedagogia das Ocupas. O que levaria nossos alunos a ter personalidades mais plenas? Essa pergunta encontrará respostas se considerarmos que, para ela, entre a obediência e a dedicação ou a criatividade e a rebeldia, a escola deveria formar tendo em vista esses últimos valores.

Não é somente na postagem das atividades das Ocupas que se percebe a contradição desses valores, mas também nos comentários a cada postagem nas redes sociais. Os comentários conservadores, que criticam a oferta das atividades de Filosofia, denunciando a escolha das áreas de humanas, em detrimento dos conteúdos de matemática e física nas oficinas, expressam muito da concepção de mundo de ambos os grupos: os jovens que ocupavam e os que criticavam os ocupantes. Esse debate será mais adiante aprofundado sob a perspectiva da racionalidade técnica sobre a humana, em Marcuse. Vale ressaltar aqui que essa dicotomia expressa a concepção de mundo e a base epistemológica das ocupações.

A base teórica de Nidelcoff, (1984) em *Uma escola para o povo*, expressa, em última instância, as bases teóricas das ocupações: uma escola para a libertação, alternativa e horizontal. Para ela, os valores de uma escola que instiga o pensar filosófico deveria educar para ser livre:

Livre dos preconceitos, das superstições, (temor ao fracasso, ao castigo, à crítica), da ignorância, do egoísmo, da timidez da pressão exercida pela publicidade e pelos meios de difusão, do hábito de aceitar a opressão e a miséria como algo inevitável. [...] ser livre significa ser capaz de expressar-se e de expressar seu mundo, mas significa também ser capaz de agir, modificando esse mundo, [...] só é livre quem descobre em seu mundo as forças da opressão e é capaz de agir para modificar essas circunstâncias (NIDELCOFF, 1984, p. 31).



Nessa perspectiva, a educadora situa, mais uma vez, os valores de uma escola contra-hegemônica quando se compromete com a produção e criação de uma cultura autêntica e rica, capaz não apenas de não reproduzir, mas de enfrentar a forma como o modo de regulamentação⁵² impõe determinadas maneiras de agir, de consumir, de se expressar, de vestir, de modo integrado a determinada cultura que é estranha ao povo.

Aparentemente desconstruídos no seu modo de vestir-se, de comportar-se, de consumir e agir, a praxiologia dos estudantes ocupantes rompeu com o autoritarismo silencioso, com o verticalismo e com a cultura hegemônica.

Cabelos coloridos, *piercings*, tatuagens, cisgêneros, transgêneros, homoafetivos, heteroafetivos, meninos, meninas, tiveram a autonomia de escolher em assembleias seu currículo. Não havia carga horária, fileiras, hora-aula, não havia

⁵² Termo usado por David Harvey para designar a forma autoritária como o modo de regulamentação flexível (qual seja, o neoliberalismo) impõe um único modo de ver, viver e consumir, encontrando ressonância em Marcuse (2013), no conceito do homem unidimensional.

locais específicos nem grade curricular. Havia vontade de aprender conteúdos, encontrando ressonância no que Goldmann (1967) chama uma estrutura significativa global.

Neste momento, vamos listar algumas das atividades propostas como exemplos, pedindo licença ao leitor para ilustrar com as próprias postagens das atividades nas redes sociais das Ocupas.

5.1 SOBRE CARECIMENTOS E INTENCIONALIDADES: O CONTEÚDO DAS OCUPAS

O estudante não tá brincando,
o estado vai ver o estudante de forma diferente e ter uma visão diferente
dos nossos direitos,
projeto diferente de sociedade e estado,
aula de cidadania no contexto laços de amizade
solidariedade de democracia na rua.

Fazendo a sociedade compreender que esses assuntos não vão sair de
pauta
É preciso tratá-los com respeito dentro desse ato de resistência
É importante que a gente abra espaço para tratar de outros assuntos sociais
como a questão de gênero racial e a causa LGBT.
Acredito que seja papel dos alunos professores e funcionários
promover um ambiente escolar de inclusão (CEP).

Essa ocupação é um ato de resistência assim como ser LGBT é um ato de
resistência;
ser LGBT é resistir pois não é fácil conviver numa sociedade tão opressora
quanto a nossa,
de ódio já basta o mundo,
tratem seus filhos com amor nós resistimos e resistiremos (CEP).

Escola não é fábrica aluno não é mercadoria;
para as pretas e pretos todos os tempos são de luta.

Precisamos de uma sociedade crítica e não uma massa de manobra,
uma massa de trabalho escrava,
uma máquina.

Não há nem como dissociar o currículo das Ocupas do polêmico debate sobre as teorias de currículo pós-estruturalistas, tampouco associar a elas. Ele não pode ser analisado epistemologicamente, senão a partir dos carecimentos dos estudantes no contexto do recuo conservador da Escola Sem Partido. Nesse contexto, torna-se mais concreto conceber as premissas de um currículo contra-hegemônico do que tentarmos analisar à luz de uma ou outra teoria de currículo. Se definidas à luz de Silva (2002) ou de Duarte (2004), poderíamos

incorrer na aligeirada definição de uma teoria pós-crítica ou pós-moderna, mas, a partir da concretude desses jovens (a premissa primeira da grande recusa ou da resistência), não há como nos distanciarmos da necessidade da pauta de gênero, de raça ou de etnia.

É, mesmo que o ambiente escolar desumanize e estimule a competição, lutamos para que existam discussões que auxiliem na formação dos Estudantes como indivíduos críticos. É extremamente revoltante o que os vereadores Curitibanos estão fazendo com essa tentativa de intensificar nossa segregação e a falta de pensamento crítico dentro das escolas. Barraremos o programa 'escola sem partido' nem que para isso ocupemos novamente. Essa semente não pode ser plantada, terça-feira dia 15 de agosto estaremos na Câmara Municipal de Curitiba para deixar claro nossa posição sobre o projeto (COMUNICA CEP, 2022).

Dentro desse ato de resistência que são as ocupações é importante que a gente abra espaço para tratar de outros assuntos sociais também esses assuntos como a questão de gênero questão racial e a causa LGBT acredito que seja papel dos alunos dos professores dos funcionários promover um ambiente escolar de inclusão porque essas pessoas já vão sofrer muito preconceito fora da escola então aqui deve ser no lugar livre de preconceito, **essa inclusão não vai acontecer sem as aulas de Filosofia de história de sociologia é por isso que a gente é contra a mp 746** essa ocupação é um ato de resistência assim como ser LGBT é um ato de resistência a gente tem luta por uma educação melhor e mais inclusiva.

O movimento LGBT tem como prioridade a luta contra a homofobia, Infelizmente o tema é carregado de preconceito e conotações pejorativas, principalmente por núcleos conservadores da nossa sociedade. Apesar dos Estudantes debaterem veementemente o assunto, as escolas não possibilitam o questionamento sobre gênero dentro de seu ambiente. Se a sociedade que se diz moderna, continua oprimindo, recriminando e até incitando o ódio, hoje os estudantes trazem essa questão com empoderamento dentro do ocupa CEP, mostrando sua resistência e magnitude na luta pela quebra de tabus em questão de gênero, raça crença e valores, fazendo a sociedade compreender que esses assuntos não vão sair de pauta e é preciso tratá-los com respeito (COMUNICA CEP, 2022).

Se ser LGBT já é um ato de resistência e se, para os pretos e pretas, todos os dias são de luta, ao passo que os estudantes pautam oficinas sobre gênero, feminismo, feminicídio, orgulho *gay*, empoderamento das mulheres, racismo, o fazem a partir do entendimento de que é, por meio das disciplinas Sociologia, Filosofia e Arte, que encontrarão os fundamentos para o enfrentamento do preconceito.

Como me vejo sem estas matérias em geral no futuro? (Filosofia, Sociologia e Arte) Eu acho que não tem como me ver no futuro eu me vejo perdida sem senso crítico sem voz de expressão não dá para me ver no futuro Sem essas matérias elas basicamente ajudam a formar quem você é e ajudam a se descobrir o que você quer fazer (COMUNICA CEP, 2022).



Não significa que estamos sendo inertes às muitas análises críticas ao esfacelamento do currículo sob a perspectiva pós-estruturalista, como as desenvolvidas por autores marxistas, como Duarte (2004) e Saviani (2011). A pedagogia histórico-crítica, bem como a abordagem histórico-cultural, imprimiu uma contribuição fundamental para o currículo escolar, em especial no Paraná, em 1990 (CB de 1992) e em 2010 (Diretrizes Curriculares Estaduais). No entanto, o esforço de classificar o currículo das Ocupas numa ou noutra teoria de currículo pode incorrer num reducionismo que não encontra ressonância nos carecimentos daqueles que viram nas Ocupas “o lugar” não somente da grande recusa, mas de resistência, luta, identidade e vida, contra o recuo conservador que se materializou nas eleições de 2018. Temos então, *a priori*, a constatação de que se trata de uma pedagogia própria marcada pelos carecimentos da concretude pós-golpe, expressa em *fake news*, apologia ao fascismo, fortalecimento da extrema-direita, da Escola Sem Partido, do feminicídio, racismo, homofobia, do armamento, do preconceito e ódio ao não normativizado e à esquerda.



Fonte: Comunica CEP (2022).

E é aqui que a Gazeta do Povo decide que vai colocar estudante contra estudante. Passa a defender que o movimento bloqueia o direito à educação dos estudantes, impedindo principalmente os alunos do terceiro ano do ensino médio a terem acesso ao conteúdo que será cobrado no ENEM e demais vestibulares. Assim, esse pensamento também tem gerado um movimento de 'contra-ocupação' entre estudantes, levando alunos a organizar mobilizações pra retomar as escolas ocupadas. Porém, basta alguns debates sobre os motivos da ocupação, que parte desse setor contrário passa a compreender e apoiar as ocupações. Os estudantes ocupados estão construindo um profundo processo de politização que é urgente frente à atual cenário da conjuntura nacional, em que a juventude rompe com o individualismo próprio de nossa época e decidem que perder algumas aulas formais para defender a educação dos próximos 20 anos é a melhor aula que eles podem ter e, inclusive, vem dando. Além disso, a programação das ocupações inclui aulas abertas de diversos temas, incluindo sobre os conteúdos cobrados no ENEM, mostrando justamente que sim, os estudantes ocupados possuem essa preocupação (COMUNICA CEP, 2022).

Ao passo que sugeriram muitos outros conteúdos, os estudantes também propuseram outro tipo de aula sob a forma de oficinas, ou seja, além de ilustrar toda a pauta das políticas prefigurativas, o currículo das Ocupas foi permeado por oficinas que encontravam fundamentos na Arte, na Filosofia, na Literatura, na

política, na História, no movimento propiciado pelo ato criador e por todos os conteúdos que expressam os “novos valores”⁵³ de uma sociedade vivida por dentro das Ocupas.

Vale ressaltar que, além de contar com o suporte conceitual de professores das próprias escolas, tiveram apoio nas oficinas de nomes reconhecidos da cultura local curitibana, dentre eles, o instrumentista Ravi Brasileiro, nascido na Argentina e residente na Grande Curitiba; o artista plástico e escultor reconhecido localmente, professor Luis Lopes; o cantor João Bello, também historiador e militante da história cultural curitibana; a famosa Banda Mais Bonita da Cidade, banda curitibana que ganhou projeção nacional, além do cantor, artista e produtor musical Itaércio Rocha.

Dentre muitas apresentações de teatro, peças clássicas, poesias, composições, além dos bate-papos e palestras sobre gênero, raça, etnia, corpos, identidade, psicologia, empoderamento, chama atenção o fortalecimento de manifestações culturais de resistência, como dos indígenas e indianos. Gulaab Gang foi também tema de palestras em mais duas escolas, expressando o movimento de resistência de Mulheres de Rosa contra o Machismo na Índia. Trata-se de um grupo ativista de combate à violência contra a mulher na Índia, que tem por objetivo repelir o estupro, sendo o cerne do movimento a **ação direta**.

Destacamos também o papel do NESEF na participação em debates, palestras e no Cineclube, coordenado pelos pesquisadores desse núcleo de pesquisa.

⁵³ Não propriamente, talvez, deveriam ser concebidos esses como “novos valores”. Contudo, diante da perspectiva da semiformação (tal qual será analisada na sequência) em relação aos valores da indústria cultural (ADORNO), retrocedendo à cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva ou como ato de resistência aos valores da cultura de massa, o currículo das Ocupas pode ser tomado a partir de “novos valores”.



Fonte: Comunica CEP (2022).

Nota: Participação do NESEF no ciclo de debates sobre a MP, nas pessoas de Elisane Fank e do professor Wilson, bem como do Observatório do Ensino Médio, na pessoa da professora Mônica Ribeiro.

Chama atenção também o quanto os estudantes, ao passo que estudavam a MP voltada à reformulação do Ensino Médio, manifestavam a absoluta inconformidade com a supressão anunciada das disciplinas Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física. No currículo das Ocupas, por sua vez, a Filosofia, a Sociologia, a dança e a Arte se fizeram diárias, intercalando-se entre *performances*, intervenções artísticas, oficinas, palestras, aulões e assembleias.



Fonte: Ghisi e Mendes (2016).

Os estudantes também não deixaram de ofertar revisões para o Enem, tampouco trazer debates sobre melhores condições de vida, como transporte sustentável e uso correto do solo no plantio, de forma realmente interdisciplinar.

Do ponto de vista pedagógico (epistemológico, sobretudo), a forma como os estudantes contextualizaram os temas das oficinas com os conhecimentos científicos ganhou uma dimensão interdisciplinar, na medida em que houve uma relação inerente ao conhecimento. Embora reconheçamos a crítica sobre o viés fragmentário da abordagem interdisciplinar proposta pela BNCC, não foi nessa perspectiva que as oficinas foram ofertadas. Talvez a melhor abordagem para esse entendimento seja a partir de Frigotto (1995) ao conceber que todo conhecimento tomado em sua totalidade é interdisciplinar. Essa relação interdisciplinar não é uma opção metodológica e, sim, epistemológica.

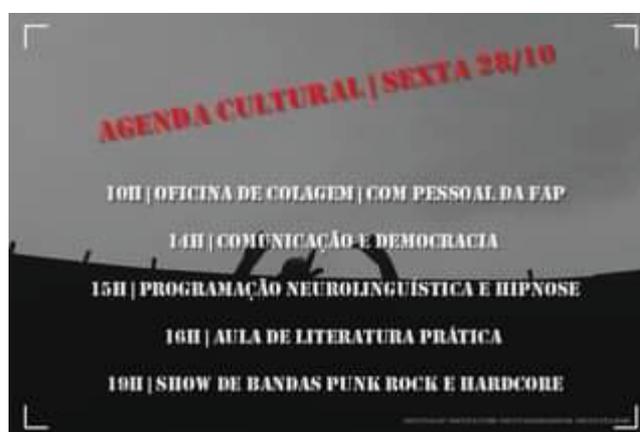
Segundo Frigotto (1995), a produção do conhecimento e sua socialização para determinados grupos ou classes não são alheias ao conjunto de práticas e relações que produzem num determinado tempo ou espaço. Isso significa dizer que, ao abordar o conteúdo da disciplina – recorte histórico, político e cultural do conhecimento (que, por sua vez, já trouxe consigo uma intencionalidade) –, é preciso analisá-lo em suas múltiplas determinações. Mesmo delimitado, o conhecimento não perde o tecido da totalidade. Assim sendo, quando concebemos o conhecimento em sua totalidade, passamos por uma outra visão de mundo.

Essas relações se fizeram presentes na oficina sobre bicicleta, transporte alternativo e mecânica, no uso adequado do solo, agrotóxico, trazendo elementos da

Química e Biologia, bem como nas muitas atividades e palestras sobre história, movimento estudantil, resistência, reconhecimento identitário, feminismo, fascismo, guerras, resistência, quebra de tabus, empoderamento, entre outras que marcam seus carecimentos em determinadas concepções de mundo.

Para melhor ilustrar a pedagogia das Ocupas, categorizamos a seguir os temas das oficinas propostos nas assembleias e divulgados nas páginas das redes sociais das escolas ocupadas.

5.1.1 Sobre linguagens, arte, corpo e teatro



- a) Oficina de redação, escrita, língua portuguesa.
- b) Banda Mais Bonita da Cidade (Colégio Estadual do Paraná).
- c) Bate-papo conhecendo a si mesmo.
- d) Teatro/adaptação da peça Troia, de Eurípedes.
- e) Produção de varal de poesia.
- f) Dinâmica de teatro.
- g) Oficina de bolha de sabão.
- h) Futuro da tecnologia (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- i) Cerâmica, reciclagem, compostagem e química.
- j) Conversa crítica sobre a arte (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- k) Oficina de desenho com professor Luiz Lopes: olhar mais sensível e reflexivo sobre o ambiente que vivemos em 11 de outubro (Colégio Estadual do Paraná).



5.1.2 Sobre direito, resistência e sociedade civil

- a) Palestras sobre entendimento do direito de ocupar uma escola, com APP e jornalistas, além de debate com advogados e Defensoria Pública.
- b) Palestras sobre Escola Sem Partido (Colégio Estadual do Paraná), com APP e jornalistas CWB, além de debate com advogados, Defensoria Pública e UFPR.
- c) Palestra sobre Igreja, Estado laico e direitos humanos numa perspectiva crítica.
- d) Desventuras universitárias.
- e) Palestra sobre direito da criança e do adolescente (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- f) Bate-papo sobre conjuntura nacional, MP 746, PEC 241 e resistência (Colégio Estadual Xavier da Silva).

5.1.3 Sobre corpos, identidade, gênero e raça

- a) Palestra sobre psicologia existencial.
- b) Luta, alimentação saudável e agrotóxicos.
- c) Sarau de *hip hop*.
- d) Expressão corporal.
- e) Conversa sobre autoestima.
- f) Ioga (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- g) Política, corpos e identidade (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- h) Empoderamento feminino: movimento e resistência (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- i) Cuidado com a vida: bate-papo sobre sexualidade e gênero (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- j) Resistência e magnitude do movimento LGBT na luta pela quebra de tabus em questão de gênero, raça, crença e valores.
- k) Escola sem machismo (documentário).
- l) Violência contra a mulher.
- m) Conversa sobre o tema Gulaab Gang e mulheres organizadas para ação direta – grupo ativista contra violência contra a mulher na Índia, referência em ação direta (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- n) Intervenção sarcástica A “cura *gay*”: fica tranquilo, homofóbico, você não merece ser contagiado com o nosso amor, o amor não é doença, é a própria cura (Colégio Estadual do Paraná).
- o) Oficina sobre feminismo (Colégio Estadual Barão do Rio Branco).
- p) Roda de conversa sobre movimento LGBT (Colégio Estadual Lysimaco da Costa).
- q) Roda de conversa sobre minorias e o atual cenário político.
- r) Oficina sobre autodefesa para garotas.
- s) Conversa sobre o tema Gulaab Gang (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- t) Mulheres organizadas para a ação direta (Colégio Estadual Xavier da Silva).

- d) Aulão de Filosofia (Colégio Estadual Barão do Rio Branco e Colégio Estadual Xavier da Silva).
- e) Aula de Sociologia.
- f) Curso de ciências sociais.
- g) Revoltas na Primeira República.
- h) Palestra sobre fascismo (Colégio Estadual Lysimaco da Costa).
- i) Aulão de História.
- j) Coletivo da Pós-Graduação de Sociologia da UFPR.
- k) Bate-papo sobre história da bicicleta e movimento de cicloativismo local.

AULÃO 2ª FASE

23/11 **FILOSOFIA & PSICOLOGIA & DIREITO**

#OCUPAUFPR

NA REITORIA UFPR

ANFI 100 - ED. D.PEDRO I

GRATUITO

MANHÃ:
 8:30 - 9:30 HUME, D. "Da liberdade e necessidade"
 9:30 - 10:00 KANT, I. "Resposta à questão: o que é esclarecimento?"
 11:30 - 13:00 HABERMAS, J. "Fé e saber."

TARDE:
 13:30 - 15:00 HUME, D. "Da liberdade e necessidade"
 15:00 - 16:30 KANT, I. "Resposta à questão: o que é esclarecimento?"
 16:30 - 18:00 HABERMAS, J. "Fé e saber"

NOITE:
 18:30 - 19:30 HUME, D. "Da liberdade e necessidade"
 19:30 - 20:30 KANT, I. "Resposta à questão: o que é esclarecimento?"
 20:30 - 21:00 HABERMAS, J. "Fé e saber"

 [fb.com/ocupaufpr](https://www.facebook.com/ocupaufpr)


UFPR
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



Fonte: Ocupa CEP (2022).

5.1.5 Sobre democracia, gestão e leis

- a) Mesa-redonda e debate com professora Mônica Ribeiro, professor Wilson e professora Elisane Fank sobre a MP (Colégio Estadual do Paraná).
- b) Palestra sobre direitos humanos e redução da maioria penal (Colégio Estadual Xavier da Silva).
- c) Bate-papo sobre criminalização.
- d) Palestra sobre luta pelo transporte público em Curitiba (Colégio Estadual Lysimaco da Costa).
- e) Palestra sobre educação como direito, com curso de Direito da UFPR.
- f) Debate sobre direitos humanos com curso de Direito da UFPR.
- g) Debate e aula de História com Mônica Ribeiro.
- h) Aula de cores da bandeira da resistência e da luta histórica dos trabalhadores contra o capitalismo – preto: luto, vermelho: sangue dos trabalhadores explorados.



5.2 AS OCUPAS PELO CONCEITO DE ESTRUTURA SIGNIFICATIVA NA HISTÓRIA DA CULTURA

Embora possa nos parecer, conforme já advertido, que muitas dessas pautas flertem com o repertório pós-estruturalista⁵⁴ para efeitos de nossa análise, partiremos exatamente do conceito de estrutura significativa na história da cultura, de Goldmann (1967).

Peters (2000), ao analisar a filosofia da diferença do pós-estruturalismo, caracteriza, a partir dele, a era colonial: uma era na qual muitos povos étnicos obtiveram sua soberania e seu reconhecimento político. Continua: “O conceito da diferença proporciona uma lógica mais apropriada para compreender as reivindicações e as lutas pela identidade” (PETERS, 2000). Obviamente, o repertório

⁵⁴ Para Eagleton (1998, p. 33), “o pós-estruturalismo, que emergiu por vias oblíquas da efervescência política do final dos anos 60 e início dos 70, e que como certos militantes arrependidos, tornou-se gradativamente apolítico depois de expatriado, representou entre outras coisas, uma maneira de manter acesa, no nível do discurso uma cultura política que havia sido varrida das ruas. Ele também conseguiu seqüestrar boa parte daquela energia política, sublimando ao significativo num tempo em que pouquíssima subversão de qualquer outro tipo parecia à mão. A linguagem da subjetividade imediatamente suplantou e suplementou questões de ação e organização política. Questões de gênero e etnicidade quebraram de vez o cerco da esquerda ocidental do homem branco, da qual o mais que podemos dizer é que pelo menos não estamos mortos, e se expressaram na maioria das vezes por meio de um discurso culturalista em excesso que pertence justo àquela parte do globo”.

autonomista da política prefigurativa traz não somente outra cosmovisão, mas também um confronto discursivo com os valores hegemônicos do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu.

Goldmann (1967), por sua vez, define seu estruturalismo genético baseado nas contribuições de Jean Piaget sobre a epistemologia genética⁵⁵. Ao passo que, para Piaget, as relações humanas individuais bem como o sujeito cultural se desenvolvem historicamente, o mesmo ocorre com a historicidade das estruturas. Estas são feitas pela prática social dos homens e, portanto, estão carregadas de significados humanos, de valores compartilhados, por isso, são significativas. A carga valorativa que acompanha a prática social dos homens não se supõe neutra, tampouco a-histórica. Ela responde a uma coerência interna entre forma e conteúdo, resultante da “situação concreta na qual se encontram os diversos grupos humanos no decurso da história e enfim” (Goldmann, 1967. p. 94).

Embora pareça residir certa contradição entre objetividade e subjetividade na noção de estrutura (objetividade) significativa (subjetividade), em Williams (2011) e em Goldmann, esse conceito (estrutura significativa global), por sua vez, encontra respaldo também na compreensão do campo da cultura em Gramsci. Isso porque, em Goldmann, as produções filosóficas, literárias e artísticas, produzidas historicamente nas relações sociais, conservam consigo uma estrutura significativa global. Ao passo que elas exprimem uma coerência interna de grande porte, expressam atitudes globais do homem diante de seus problemas (em outros termos, de seus carecimentos). Para o autor, essa coerência global é a própria visão de mundo. Trata-se de uma coerência estrutural decorrente da história da cultura, de uma “virtualidade dinâmica no interior dos grupos, uma estrutura significativa para a qual tende o pensamento, a afetividade e o comportamento dos indivíduos” (Goldmann, 1967. p. 94).

Nessa perspectiva, para Goldmann, método e conteúdo não se separam; eles conservam consigo uma inteligibilidade, uma visão de mundo coerente no plano do conceito, da imagem verbal e sensível filosófica, literária e esteticamente. Assim sendo,

se o conceito de estrutura significativa tem uma importância fundamental no conjunto das ciências históricas e sociais, essa importância é

⁵⁵ Lembrando que, a partir da epistemologia genética, Piaget desenvolve o fluxo de desenvolvimento humano baseado nos conceitos de desequilíbrio-assimilação-acomodação.

particularmente fortalecida no terreno destes fatos culturais que são as obras filosóficas, literárias e artísticas que caracteriza precisamente a coincidência ou mais exatamente a quase-coincidência, não só virtual como também real com as estruturas significativas rigorosamente coerentes que são as visões de mundo (GOLDMANN. p. 103).

Vale refletir agora em que medida o conteúdo e o método das Ocupas evidenciaram sua coerência interna, ou seja, sua estrutura significativa própria, a ponto de expressar a visão de mundo dos muitos estudantes que ocupavam as escolas, assim como os artistas, professores e apoiadores do movimento. Em outros termos, se as Ocupas expressaram uma certa coerência interna entre conteúdo e método, sustentada por determinada visão de mundo (contra-hegemônica), podemos afirmar que resultou uma pedagogia própria: a pedagogia das Ocupas, a qual, de certa forma, se expressou em estruturas significativas para muitos estudantes, que lançaram mão da arte, da filosofia, da literatura, pelas quais também se expressa essa estrutura global⁵⁶.

É inegável que as pautas identitárias estavam expressas nos carecimentos de jovens estudantes movidos por outra visão de mundo, diversa da cultura patriarcal. À medida que analisamos a estrutura própria das ocupações, bem como a relação causal entre os conteúdos das oficinas e seus carecimentos, lembramos também do entendimento de intelectual orgânico em Gramsci. Sob a perspectiva de quem produz seu conhecimento a partir de seus carecimentos, anseios, expectativas e angústias, se depreende a ideia de organicidade, admitindo-se o intelectual orgânico como ser social, aquele que se coloca como indivíduo por meio da crítica, aquele que, com seus argumentos, expõe com clareza suas convicções, seus interesses e, enfim, a organicidade. Nesse sentido, o intelectual orgânico em

⁵⁶ .Arias(2022) em seus apontamentos de tese destaca que, embora haja algo fundante que aproxima os jovens ocupantes, por outro lado há também idiosincrasias no que chama de "Ocupas das Quebradas". Havia uma clara diferença entre as Ocupas Centrais e Ocupas das Periferias: as únicas em que não ouvi o bordão "Nós por nós". O discurso mais propriamente revolucionário vinha das Ocupas das Quebradas. Vaquinhas virtuais e mutirões de arrecadação de fundos foram realizadas a partir destes locais; todas as ações ali eram criminalizadas; carros de apoiadores eram multados todos os dias, por exemplo. O AntiFas mais fortes e experientes vinham da periferia para "aliviar as coisas no Centro" (Maycon: Ocupa Helena Kolody). Em boa parte delas proibiam-se fotos e a segurança era redobrada. Maior parte dos Ocupas trabalhavam ou estagiavam e estudavam. Destaca Arias que ela mesma e Cleber .Dias de Araújo realizavam, sempre em fins de semana ou à noite, a Oficina Movimento Estudantil: da formação da Une aos Caras Pintadas, em mais de 10 escolas nos bairros CIC, Pinheirinho, Bairro Novo, Vila Verde, Sítio Cercado, Capão Raso, Tatuquara e Colombo (RMC). Houve várias oficinas nestes locais; tais como a Greve de 1917; Resolução de problemas na Teoria dos Jogos; A linguagem dos atabaques na Umbanda; Bonecas abayomi: história, mitos e confecção; Hortas orgânicas.

Gramsci é uma particularidade existencial que responde intrinsecamente a um meio social complexo, diverso e contraditório.

Não conseguimos analisar a gestão e o currículo das ocupações senão como resultado dessa estrutura significativa global ou, então, dessa organicidade de quem produz o conhecimento com base em seus carecimentos sob determinada visão de mundo. Não por acaso, a arte, a filosofia e a literatura fizeram parte desse currículo contracultural.

A pedagogia das Ocupas nos trouxe o legado de outro tipo de formação: um currículo proposto a partir dos próprios carecimentos dos estudantes. No entanto, para nossa grata surpresa (ou não, haja vista que seriam inseparáveis os carecimentos da objetivação filosófica), na base desses carecimentos estava a formação cultural permeada pela educação filosófica e pela formação do “eu-firme”.

Antes de percorrermos o caminho da educação filosófica e do estudante-adolescente ante a recepção filosófica em Heller (1983), a que dedicaremos nosso penúltimo capítulo, vale nos determos um pouco mais no papel da formação cultural. Isso porque, coincidente ou intuitivamente, a palavra “firme” fortaleceu e uniu os estudantes durante as Ocupas.

Firme é a expressão de um ego seguro, fortalecido pela crítica, pela autonomia na produção do pensamento e posicionamentos, bem como pela maioria da consciência. É também a formação de uma consciência que não é refém da indústria cultural. Exatamente por isso, encerramos este capítulo com Adorno (2006) e o papel da formação cultural. Parece-nos que nada melhor que a ideia da *Bildung* para expressar uma pedagogia própria pautada na organicidade de um movimento contra-hegemônico e contracultural de recusa, resistência e proposição.

5.3 “FIRME”: O GRITO DE GUERRA E DE UNIDADE PELA PERSPECTIVA DA RESISTÊNCIA COMO FORMAÇÃO CULTURAL

*Quem é você?
Sou estudante!
Mais uma vez:
sou estudante!
não escutei!
sou estudante
eu sou
sou estudante eu sou*

*eu quero estudar
mas com a reforma não vai dar*

QUEM?

Quem disse que sumiu ?

Aqui está presente o movimento estudantil

*A palavra que puxa o estudante
é **firme** resistência integração de Posse.*

Vale lembrar que o que está em jogo não é um semestre mas sim décadas de atraso na educação 29 de outubro de 2016 26 de outubro mães e pais os estudantes estão todos Seguros nas ocultas o único risco que correm é com a irresponsabilidade das autoridades contra Medida Provisória 476 e a reforma do ensino médio mulher na luta pratique um rolo de papel em cada banheiro Primavera secundarista manipulação da mídia distorção da mídia pensando na educação Futura o nosso futuro é aqui contra privatização aula sobre MP não é o sindicato não é a Cut.



NESTA QUARTA-FEIRA (19/10) REALIZAMOS A PRIMEIRA REUNIÃO DO NOC (Núcleo de Ocupações de Curitiba). Contamos com a presença de 42 colégios de Curitiba e Região Metropolitana. Foi um momento importantíssimo para a discussão da pauta e unificação do Movimento Estudantil.

Deliberamos:

- A horizontalidade do movimento, não havendo liderança, mas apenas representantes escolhidos em Assembleia para diálogos posteriores;
- A criação de regionais (9 regionais)
 - Matriz/ Santa Felicidade /Boa Vista / Portão / Cajuru / Boqueirão / Pinheirinho / Bairro Novo / CIC. Desta forma, todas as escolas estarão alinhadas;
- Reuniões semanais (Assembleias Regionais às segundas e Assembleia Geral às terças);
- Participação da Assembleia Estadual, afim de reafirmar a pauta do Movimento Estudantil, não havendo soberania das entidades.

- Reafirmação de que o poder de decisão pertence exclusivamente aos secundaristas, não havendo interferências de partidos, sindicatos ou quaisquer outras entidades;
- Reforço das pautas nas escolas com o intuito de promover uma maior integração do movimento.

#OcupaTudo #OcupareResistir

Pretendemos analisar este último ponto do currículo das Ocupas à luz do conceito de formação cultural em Adorno, não somente em função da palavra que fortaleceu o estudante durante todo o movimento (firme), mas da razão pela qual ela foi escolhida.

Ela traz consigo a ideia de heteronomia, de unidade na diversidade, da resistência, da “grande recusa” e, sobretudo, da transvaloração. Analisaremos a perspectiva da transvaloração no nosso penúltimo capítulo, ao conceber a categoria “estudante-adolescente”. Até o momento, a concepção de método (gestão) e de conteúdo (currículo) das Ocupas nos aproxima da crítica mais contundente da semiformação ou da dialética do esclarecimento, como nos adverte Adorno.

Estas últimas reflexões em torno do currículo da pedagogia das Ocupas nos colocam também a possibilidade de refletir a formação dos estudantes na ocupação pelo olhar do contraditório, ou seja, quando abrimos os *links* das redes sociais, sentimentos diversos remontam ao período de ataque às Ocupas. Boa parte dos comentários, impressionantemente, encontra ressonância na crítica que Adorno faz à semiformação e à dialética do esclarecimento.

É viva nossa memória dos movimentos de desocupações, não somente no repertório contra a pauta, motivação e *modus operandi* dos estudantes-adolescentes, mas também na postura dos paladinos da moral curitibana. Na parte externa de muitos dos colégios ocupados (G1 PR, 2016; ROSSINI; PEREIRA; RESENDE, 2016), o MBL, com carros de som, apoiado por alguns pais e diretores de escolas, proferia a defesa pelo cumprimento do calendário escolar. Acusava os ocupantes de fascistas, defendia uma suposta democracia, a despeito da pauta e do retrocesso de toda a reforma prevista pela MP e pelo PL que suprimiu os investimentos públicos em saúde e educação.

Obviamente, analisar todos os comentários pautados na razão instrumental que fundamenta a oposição à época nos demandaria outra pesquisa. No entanto, é tão visível o conteúdo da semiformação que não poderíamos deixar de, justamente, analisar a pedagogia das Ocupas senão pelo seu contraponto. Assim, caminhamos

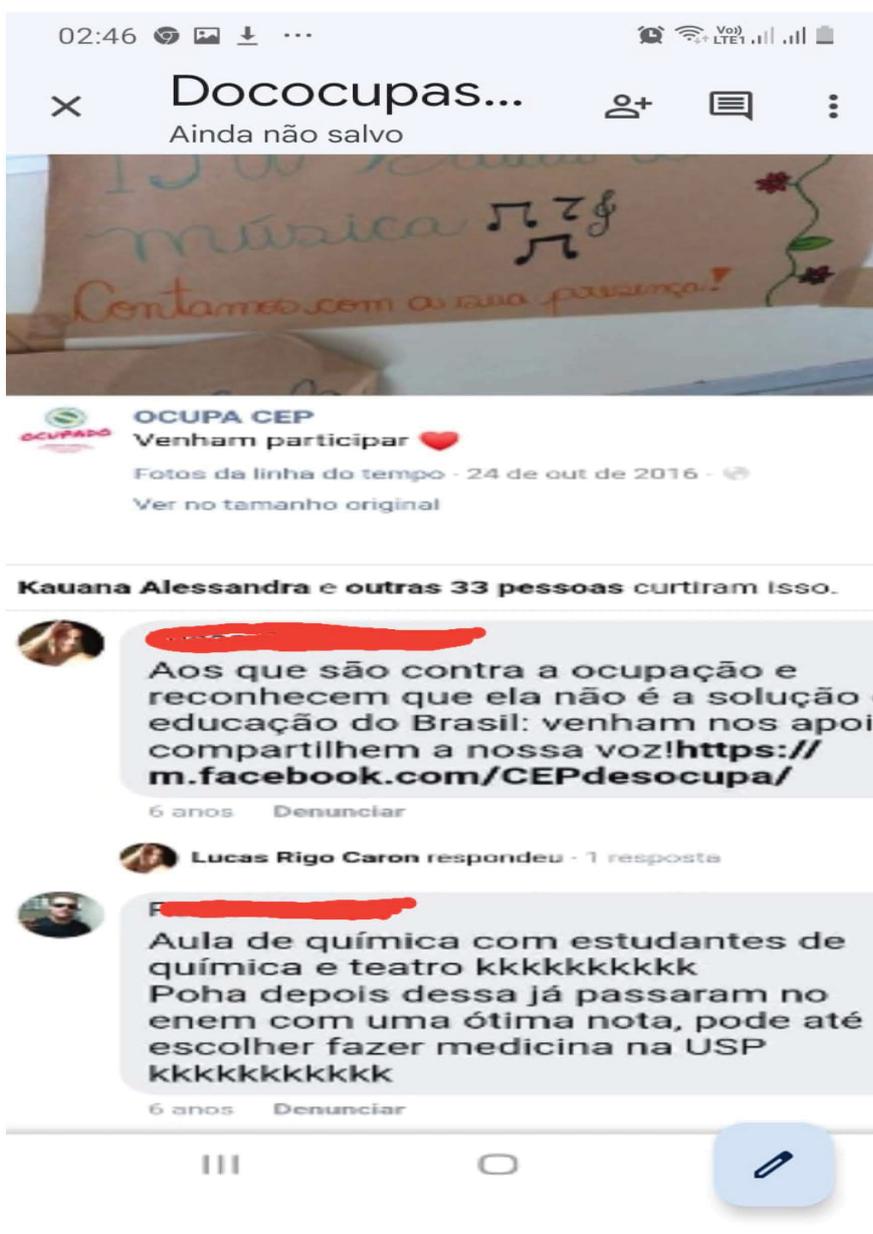
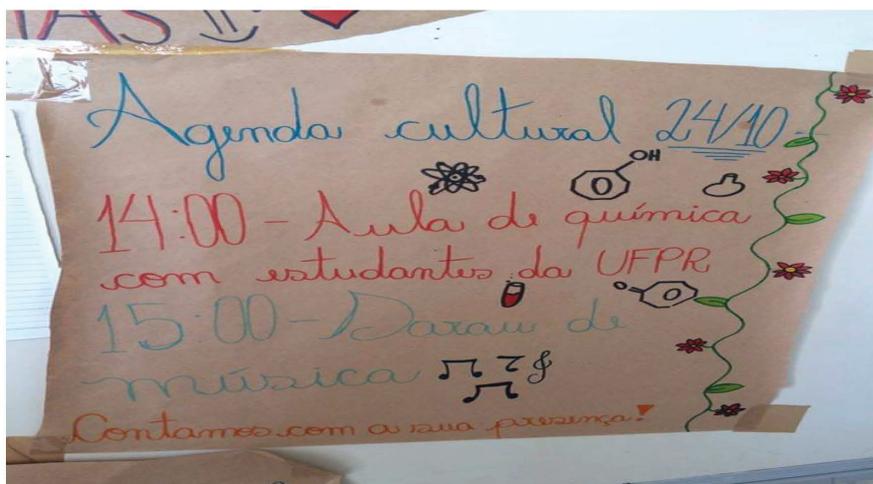
pela ideia do “firme”, do “eu-firme” em Adorno e da formação que uniu os jovens por quase dois meses em que as escolas ficaram sob a gestão dos estudantes-adolescentes.

Estariam, neste sentido, tomando a resistência no espectro da autogestão ou a autogestão no espectro da resistência?

Ao entender que a cultura tematizada no presente como objetificação coisificada na semiformação, ou seja, como massificação, conforme reflete Adorno, aos estudantes-adolescentes “desconstruídos” (isto é, não reificados) caberia fazer a resistência e, dessa forma, construir um currículo próprio destituído da indústria cultural e da razão instrumental. Nessa direção, autogestão e resistência resultaram dialeticamente na possibilidade de ruptura e da formação do “eu-firme”.

A palavra que puxa o estudante é **firme** resistência integração de Posse. O estudante não tá brincando o estado vai ver o estudante de forma diferente e ter uma visão diferente dos nossos direitos projeto diferente de sociedade e estado uma sociedade aula de cidadania no contexto laços de amizade solidariedade de democracia na rua (E.A. M. *apud* OCUPA..., 2016).

Para Adorno, o mundo exterior é o prolongamento do “filme”, ou seja, dos valores da sociedade do consumo, da cultura tematizada no presente, não mais apreendida como real emancipatório, mas como real conservador. Analogamente, no mundo exterior das Ocupas, estava impressa a cópia da indústria cultural, sequestrando nossa subjetividade, determinando o que ouvimos e consumimos, reproduzindo os valores da sociedade da mercadoria. Eis o conceito da semiformação em Adorno: o sujeito semiformado torna-se sujeito do mundo que meramente reproduz. A cultura, convertida em mercadoria, forma uma subjetividade determinada pelos termos do capital.

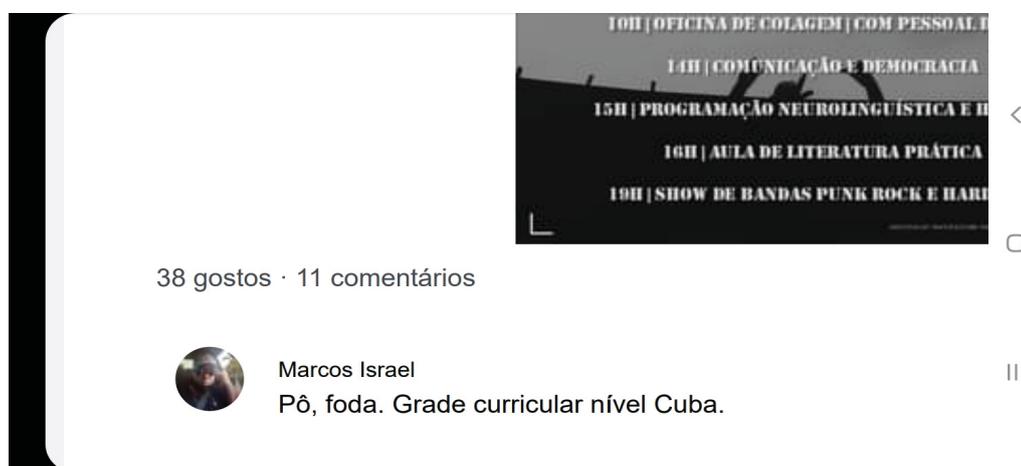


É ilustrativo o comentário acerca da agenda cultural das ocupações quanto à semiformação. Na dialética do esclarecimento, encontramos os elementos que fundamentam o processo de “idiotização” que a enxurrada de informações e diversões assépticas produz sobre a consciência das pessoas (ADORNO, 1985).

Para Adorno (1985), a razão instrumental, inerente às contradições do esclarecimento, elimina o último resto de sua própria consciência. “No trajeto para a ciência moderna, os homens recuaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO, 1985, p. 18). Assim sendo, o esclarecimento, segundo ele, torna-se totalitário na busca pela racionalidade, pela eficiência, pela racionalidade baconiana; suprime todas as possibilidades de recusa, de consciência autônoma e de formação. Nesse sentido, o que não se submete ao critério de calculabilidade e de utilidade torna-se supérfluo.

Apenas por essa perspectiva – da semiformação – do pensamento totalitário, reificado, massificado, utilitário, analisaremos os comentários de oposição às Ocupas.

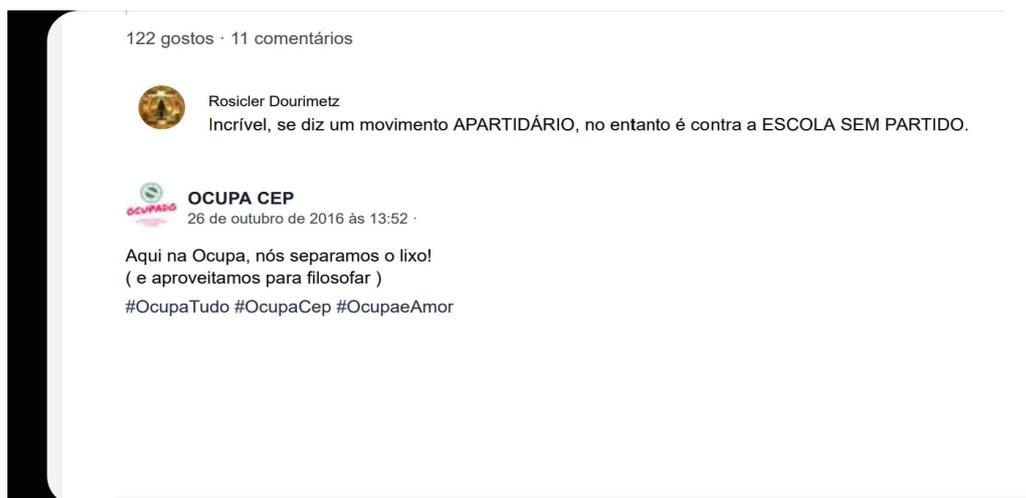
Ênfase na matemática, crítica à arte, à filosofia, apelo ao utilitarismo de conhecimento do Enem, crítica às pautas contra-hegemônicas são os elementos que expressam o teor de grande parte dos comentários pejorativos que se seguiram ao currículo das Ocupas, resultantes da dialética do esclarecimento, bem como do reducionismo cartesiano, pelo qual o número tornou-se o cânone e a razão humana subsumida ao escárnio, como o que se lê:



The image shows a screenshot of a social media post. At the top, there is a dark banner with white text listing a schedule of activities:

- 10H | OFICINA DE COLAGEM | COM PESSOAL
- 14H | COMUNICAÇÃO E DEMOCRACIA
- 15H | PROGRAMAÇÃO NEUROLINGÜÍSTICA E D
- 16H | AULA DE LITERATURA PRÁTICA
- 19H | SHOW DE BANDAS PUNK ROCK E HARI

Below the banner, the post has 38 likes and 11 comments. A comment by Marcos Israel is visible, with a profile picture of a globe. The comment reads: "Pô, foda. Grade curricular nível Cuba." To the right of the comment are three vertical bars (⋮).



Fonte: Ocupa CEP (2022).

Não por acaso, os muitos comentários lidos nas postagens contra o currículo das Ocupas encontram total ressonância na reforma do Ensino Médio. A supressão da ciência de referência, do objeto de conhecimento da disciplina, da Filosofia, da Sociologia, da Arte, a ênfase nas ciências exatas e os itinerários formativos são absolutamente consonantes com a lógica da racionalidade instrumental do esclarecimento.



A semiformação, para Adorno (1985), põe de lado a exigência do pensar filosófico, reproduzindo o senso comum e a superficialidade da cópia. Nessa perspectiva, o próprio pensamento é reificado, transforma-se em coisa e instrumentos, é reduzido a uma aparelhagem matemática.

O formalismo matemático cujo pensamento é o número, a figura mais abstrata do imediato mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatidade. O factual tem sua última palavra, o conhecimento restringe-se a sua repetição o pensamento transforma-se em mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o existente, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução (ADORNO, 1985, p. 39).

Por essa perspectiva, todo o pensamento é reduzido a uma ideologia conservadora. Assim como a crítica que o comentário faz ao currículo das Ocupas na perspectiva do currículo cubano, o esclarecimento não permite que as pessoas percebam o real com seus próprios olhos nem o toquem com suas próprias mãos.

Passaríamos linhas e linhas trazendo a crítica de Adorno aos pensamentos totalitários, em nível de senso comum, reificados, mercantilizados, instrumentais e utilitaristas presentes nos comentários, mas, a despeito deles, recorreremos ao conceito do “eu-firme” e de *Bildung*.

Para Adorno, a formação cultural seria uma alternativa à racionalidade instrumental da semiformação. Na medida em que os estudantes trouxeram em seu currículo alternativas à lógica racional e instrumental, por meio da filosofia, da arte, da literatura, da política, da crítica à reforma, da recusa ou da resistência, expressaram algo muito mais superior que o utilitarismo do imediato.

A própria descontinuidade da semiformação expressa, em alguma medida, a formação cultural e, dessa perspectiva, a formação do “eu-firme”. A formação cultural, para Adorno e Horkheimer, trata-se de uma reflexão sobre o sentido da **filosofia, mais do que disciplina – apesar de defender a sua especificidade –, mas como forma de desenvolvimento do espírito filosófico livre, não reificado, contra-hegemônico**. Em linhas gerais, o exercício do espírito livre e autônomo carrega consigo a formação cultural (*Bildung*), bem como a objetivação filosófica.

No momento em que os estudantes das Ocupas viram-se sozinhos, quando seus professores abandonaram a greve e passaram a receber a pressão pelas desocupações, fortaleceram-se na palavra “firme”. Eles buscavam manter-se firmes contra tantas perseguições, contra o negacionismo, contra a cultura do ódio ao

conhecimento, contra o obscurantismo do senso comum e das consciências reificadas. Nesse momento, já estavam mais fortalecidos pela pedagogia das Ocupas.

Ocorre que a formação cultural vai além da formação acadêmica, das provas, da lista de exercícios e da imposição de regras e normas. Ela requer a práxis, bem como o amor ao conhecimento, esforço espontâneo, interesse pessoal e disposição aberta para aprender. Ela expressa o movimento e o impulso do espírito livre, o esforço crítico que reflete sobre si, sobre o conhecimento e sobre a realidade. Ainda, incorpora elementos do espírito livre de modo produtivo na consciência. Pauta-se, também, na perspectiva da autorreflexão, autopercepção, de modo a resistir e refutar, não somente os valores massificados da “civilização”, mas de modo a desmistificar a personalidade autoritária pela via do exercício do pensamento autônomo. Concebe-se, assim, uma educação que possibilita vínculos de compromisso – não os pautados na heteronomia ou em mandamentos de autoridades exteriores (curvando-se ao mais forte, sob a índole dos algozes que nunca mais devem ressurgir⁵⁷), mas na autonomia, na autorreflexão, na autodeterminação que se põe na perspectiva da recusa da integração à sociedade administrada.

“Para que Auschwitz não se repita”, conforme reflete Adorno (2006), é preciso uma educação que impeça que o assassinato comece por si mesmo, pela incapacidade de amar, de fazer uma autorreflexão, de se autodeterminar e pensar com autonomia, sendo possível tomar consciência e resistir ao narcisismo coletivo ou à lógica da razão do Estado, que subsume as necessidades e direitos individuais.

No prenúncio de Adorno (2006) a uma educação para além de Auschwitz, o esclarecimento não reificado na indústria cultural deve possibilitar que o opressor se perceba como oprimido e não reproduza a opressão, bem como deve resistir aos valores unidimensionais considerados válidos e aceitos de forma massificada. Sobretudo, a razão instrumental não deve se sobrepor à razão humana e os números e índices devem ser substituídos por pessoas e humanos. Uma educação deve nos possibilitar sermos por nós mesmos conhecidos.

Nessa esteira, lançando mão do conceito de Kant, Adorno (2006) define que a autonomia do pensamento implica ter coragem para lançar mão do entendimento e

⁵⁷ Em *Educação e emancipação*, Adorno (2006) reflete o papel de uma formação para que Auschwitz não se repita.

do conhecimento que se tem sobre a realidade e se emancipar – emancipar-se da menoridade auto inculpável, emancipar-se da ideia do conceito de dom, de talento ou das predisposições intrínsecas para aprender mais ou menos, emancipar-se da heteronomia e de todas as formas de padronização e nivelamento na estrutura educacional.

Educar para a emancipação pressupõe, portanto, uma tomada de posição pedagógica frente à razão instrumental, às formas de ajuste, individualismo, acomodação e adaptação à sociedade administrada e unidimensional, bem como a todas as formas de exclusão, adestramento, coisificação, reificação e heteronomia. Segundo nossa análise, essa foi a perspectiva da pedagogia das Ocupas, não somente nos termos das políticas pré-figurativas, mas na busca das identidades na recusa e para a resistência.

Firme foi a palavra que fortaleceu estes espíritos (mind) livres sob a formação do Eu-firme.

No dia 06 de outubro de 2016 exatamente há um ano, à essa hora, nos reuníamos na sala do GECEP organizando a tática que usaríamos para ocuparmos o Colégio Estadual do Paraná. Nunca, jamais deixe alguém dizer que nossa movimentação assídua não deu em nada, nós criamos um marco histórico na luta contra o golpe e aos retrocessos na educação pública, aprendemos a gerir uma instituição na base da autonomia e horizontalidade e principalmente, mostramos a escola que queríamos, sem hierarquias. Onde pouco importa qual a sua "nota" e sim o quanto você cresceu como indivíduo. E crescemos, foi sem sombra de dúvidas a mais eficaz formação política e de cidadania que tivemos até os dias de hoje dentro de uma escola. O MUNDO LEMBRARÁ DA PRIMAVERA SECUNDARISTA! E nós daremos continuidade na luta por um sistema de ensino menos autoritário, mais humano, sempre público e para todxs! FIRMEEEE!

Assim encerramos este capítulo, que nos propiciou algumas conclusões prévias. Em linhas gerais, ele nos trouxe o contexto pelo qual a pedagogia das Ocupas formou sua base, seja do ponto de vista da gestão, seja do currículo. Nada mais emblemático que o contexto histórico do estado do Paraná pós-2015.

Obviamente, a análise dos documentos produzidos pelos estudantes e postados em suas redes sociais leva-nos a muitas conclusões, desde a percepção sobre o modo como o cotidiano, o currículo e a gestão das/nas Ocupas expressaram a objetivação da filosofia radical. No entanto, há uma constatação *a priori* que se manifesta de uma forma muito fluida: dezenas de adolescentes, por quem Eros vivifica sua plenitude não reprimida, libertos para dar vazão aos seus impulsos

instintuais, corpos não sequestrados pela repressão, plenos de energia e hormônios, dotados da mais plena certeza de que poderiam se autogerir, contiveram de alguma forma sua catexe libidinal.

Contiveram ou sublimaram?

6 OS ESTUDANTES-ADOLESCENTES COMO CATEGORIA DA E PARA A RECUSA RADICAL

J. G., 16 anos, 2º ano

Não tinha isso de só piá vai trancar o colégio porque pode ser perigoso.

Foi todo mundo junto.

Fizemos nossa assembleia e fomos divididos por comissões: segurança, limpeza, comunicação.

Todas equilibradas com relação à quantidade de meninos e meninas.

Criamos uma relação bem legal porque pudemos ser nós mesmos.

Em sala de aula não é sempre que conseguimos nos expressar dessa maneira."

Tem sido marcante para elas essa questão da divisão de tarefas por gênero:

'Estamos tentando desconstruir essa coisa de gênero, desde as roupas até os banheiros divididos por sexo.

Ouvimos das pessoas que somos vândalos e estamos fazendo orgia dentro das escolas.

Que todo mundo só quer ficar dormindo junto pra ficar se pegando.

Gente!

Não tem nada disso.

Cada um aqui dentro tem sua consciência e sabe que aqui não é o lugar para essas coisas.

Todo mundo respeita.'

'Vou fazer faculdade de Ocupar e Resistir!' (LANAVE, 2016).



Fonte: Lanave (2016).

Chegamos ao nosso penúltimo capítulo, aquele no qual sairemos do terreno seguro do currículo, ou seja, da pedagogia, para adentrar a filosofia e, de certo modo, a psicologia. Isso porque falaremos de ocupantes com uma característica própria: os adolescentes.

Que faixa etária é essa tão viva de conflitos, tão impulsiva, tão cheia de (in)certezas e contraditórios? Dedicaremos este capítulo a eles, os estudantes-adolescentes.

Construímos aqui uma categoria própria para nossa pesquisa, um binômio, para nós, nessas circunstâncias, inseparável. Definir o estudante-adolescente coloca-os numa contingência diferente de ser apenas adolescentes ou apenas estudantes. Estamos os concebendo a partir da condição de quem, movido por pulsões internas, almeja vivenciar mudanças sobre si, sobre a escola e sobre o mundo, ao mesmo tempo que almeja ser aceito numa identidade libertária resultante de novas tábuas de valores.

Estudantes têm em comum o fato de estudar, porém, para Bourdieu e Passeron (1992), como categoria social determinada histórica e socialmente, sofrem as influências das desigualdades sociais⁵⁸. Embora os autores desenvolvam suas análises sobre o sistema universitário francês, do ponto de vista das relações sociais e culturais, os estudos franceses contribuem na compreensão do papel da escola como contingência da formação cultural.

A escola brasileira, assim como no contexto francês, está situada no contraditório jogo de forças do mundo social burguês. O viés burguês, competitivo e individualizado, disputa espaço na escola pública, criando promessas de construção de projetos de vida, de meritocracia, de protagonismo e de sucesso. Esse pressuposto ficou demarcado na reforma do Ensino Médio, já vigente nas nossas escolas, e, de forma muito especial, a partir do Novo Ensino Médio (NEM) instituído pela SEED.

É importante, neste momento, destacar que, embora as ocupações, na prática, tenham postergado (e muito) a implementação das reformas em nível médio

⁵⁸ É importante destacar que essas desigualdades sociais manifestaram-se também nas mais variadas escolas ocupadas. Arias (2022) em seus apontamentos sobre a tese ilustra que havia, no geral, Ocupas maiores, mais importantes, melhor alimentadas e Ocupas das Periferias. No Hildegard Söndahl –CIC – ouvi-se pela primeira vez os termos: Ocupas Gourmet e e Ocupas Pão com Mortadela.

decorrentes da aprovação da Lei nº 13.415/2017, no Paraná elas assumiram uma dimensão absolutamente autoritária e mercadológica. O NEM foi implementado a partir de 2021 pela SEED, com itinerários formativos e alguns componentes curriculares, como Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, determinados para todas as escolas, suprimindo da grade curricular de algumas séries do Ensino Médio as disciplinas Sociologia, Arte e Filosofia.

À escola, signatária do projeto burguês e instituição de reprodução, é imputado o papel de perpetuar e legitimar as promessas da modernidade. Apesar da ação homogeneizante da escola e da, na maioria das vezes, falsa preconização de um trabalho coletivo, o ideal escolar é o da competição. Em *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, Bourdieu e Passeron (2015) revelam que a lógica do sistema deixa na obscuridade as desigualdades sociais, enquanto a escola reduz ideologicamente essas desigualdades, como resultado de dons naturais e méritos individuais. Para os autores, não somente o êxito e a identidade pelas disciplinas escolares são determinados pela herança cultural, como também a representação culturalmente criada sobre si ou sobre determinado estilo de vida. Existem diferenças criadas sobre as atitudes em relação ao êxito, na medida em que a instituição escolar reproduz a lógica do dom, da competitividade, da meritocracia e da vocação.

Nessa perspectiva, as desigualdades sociais são matizadas, acirrando o diletantismo dos mais favorecidos, que usufruem, na aventura intelectual, da grande diversidade de interesses culturais.

Para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, portanto ela seria a via real de democratização da cultura senão ignorasse as desigualdades iniciais em relação a cultura e se não chegasse com frequência a desvalorizar a cultura que ela mesma transmite em favor da cultura herdada que não leva a marca relés do esforço e tem por isso todas as aparências da facilidade e da graça (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 38).

Na transposição de um fluxo de entendimento mais concreto, podemos depreender que a cultura herdada diverge da cultura escolar, assim como a classe favorecida diverge da menos favorecida: de um lado, a facilidade, a graça e as possibilidades de mais ganhos culturais e, do outro, o esforço maior para conquistas. Essas relações marcam as diferenças que se encontram na escola, mas são por ela mesma (a escola) matizadas.

Crer que são dadas a todos as mesmas oportunidades iguais de acesso ao ensino mais elevado e à cultura mais alta, quando se garantem os mesmos meios econômicos aos que têm os dons indispensáveis, é ficar no meio do caminho da análise dos obstáculos e ignorar as aptidões medidas pelo critério escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 39).

Sob essa análise, podemos, mais uma vez, problematizar quais são e para quem servem os valores culturais reproduzidos pela escola. Por contradição, no entanto, os sujeitos das classes menos favorecidas, ao passo que têm mais chance de serem esmagados pela força do destino social, podem encontrar forças para além e por conta de sua desvantagem. Ocorre que, embora as desigualdades sociais possam vir a ser matizadas pela escola, ela pode produzir seu contraditório: à medida que os estudantes tomam consciência (social, cultural, filosófica) de que não são dons naturais que produzem a ideia de exclusão, fracasso, preconceito, ódio, tampouco é a meritocracia que responde aos desígnios do sucesso ou do fracasso (social, escolar e cultural), não apenas criam convicção da recusa, como também podem produzir os elementos “contraculturais”.

Por esse motivo, tomamos a categoria histórica e culturalmente determinada de Bourdieu e Passeron (1985) para contextualizar a categoria “estudante”, somando a ela os elementos pulsionais da adolescência. Ocorre que os nossos estudantes-adolescentes (ocupantes) não foram determinados, mas condicionados culturalmente, ou seja, assim como estabeleceram a crítica e propuseram uma pedagogia própria para a recusa e resistência aos desígnios hegemônicos da cultura ocidental, mobilizaram recursos internos e externos – estruturais significativos – sobre a própria identidade e recusa.

Para tal entendimento, faremos um diálogo rico, contraditório e instigante entre pensadores críticos da cultura ocidental.

Na dialética do esclarecimento em Adorno e Horkheimer (1985), constatamos que a promessa ocidental da modernidade produziu seu próprio contraditório. Em vez de o homem libertar-se dos mitos pelo esclarecimento, subsumiu sua própria condição humana a ele, produziu sua reificação e sobrepuiu a racionalidade instrumental, em detrimento da racionalidade humana. Da promessa da civilização, a dialética do esclarecimento conduziu o homem à incivilização; da perspectiva libertária do positivismo, o homem tornou-se reificado, domesticado, doutrinado e desumanizado.

Na mesma esteira da crítica à racionalidade instrumental, situam-se pensadores que, dialeticamente, podem ser confrontados e dialogados entre si: Nietzsche (1983) em *A genealogia da moral*, Freud (2011) em *O mal-estar da civilização* e, enfim, Marcuse (2013) em *O homem unidimensional*. Apesar de suas diferenças, as aproximações desses pensadores têm na cultura seu ponto convergente.

Ocorre que, embora haja pontos de aproximação entre Nietzsche e Freud (mesmo que filtrado por Marcuse), as soluções que fornecem para os dramas humanos são irreconciliáveis. Existe uma aproximação/ afastamento de Nietzsche em relação à dialética. Ao passo em que recusa teses de transformação social pela via do materialismo histórico dialético, aprofunda o conceito de Heráclito (1996) no *vir-a-ser* ou então conforme, anuncia Nietzsche no *devenir*.

Para o filósofo alemão há uma unidade-múltipla, que em outras palavras significaria dizer que a única coisa que não muda é que todas as coisas mudam, ou que o que não muda é a própria mudança. Há assim uma regularidade das transformações que justamente significa o próprio *devenir*. Não se pretende aqui, portanto, nem aproximar Nietzsche dos domínios da dialética do idealismo alemão e da direita hegeliana, nem da esteira de Marx e nem tampouco de Gramsci, Goldmann ou Heller. O edifício dialético é, grosso modo, composto de exercício instrumentalizado, de maneira complexa e sofisticada, por análises e sínteses expressas em ideias racionais/ reflexões, que aspiram abarcar a totalidade e a verdade sobre o real. Assim sendo, embora Nietzsche não tenha se preocupado com um método estruturalista de explicação das contradições sociais, é assim como Freud um dos maiores críticos da cultura. Por essa via nos apropriamos em específico da compreensão sobre as transformações culturais e históricas da própria aceitação de cultura e da forma crítica como o filósofo alemão historiciza a construção cultural da ideia de moral

Para situar todo este entendimento, retomamos a abordagem cultural em Williams (2011). Cultura produz identidade, pertencimento, estruturas de sentimentos e sentidos. No entanto, ela pode ser apreendida na perspectiva etnográfica e, em decorrência, produzir a hegemonia como cultura de massas e, então, como dominação e expropriação cultural.

Na perspectiva etnográfica, a cultura expressa costumes, hábitos e idiomas; provém das observações dos europeus sobre os povos, cuja cultura foi expropriada

pela força da colonização. A partir dela, podemos contextualizar o papel histórico da escolarização como via de “socializar” o indivíduo para ser apto (adaptado) a viver social e culturalmente. Já na Escola de Frankfurt, os estudos culturais se ativeram a buscar compreender o que ocorreu na Alemanha durante a produção de ideias a serem consumidas pelo e a partir do nacional desenvolvimentismo.

Sob esse ponto de vista, a produção e a apropriação de bens culturais e bens simbólicos constituíram-se em valores comuns, homogeneizados e universais. Pela hegemonia da indústria cultural, determinaram-se as formas de pensar, agir e interagir. Por sua vez, com Marcuse (2013), concebemos que, quando um elemento da cultura torna-se cultura de massa, pelo consenso ou coação, pela cooptação ou pela hegemonia, resulta dela o homem unidimensional.

Ao conceber nossa categorização de estudante-adolescente, imbricada e construída na perspectiva da estrutura significativa global em Goldmann e cultural de Bourdieu e Passeron, percebemos que ela se situa exatamente na crítica, na contraposição e no enfrentamento à sociedade reificada, ao negacionismo, ao ódio da Filosofia, às humanidades e ao pensamento histórico e filosófico. Portanto, nosso estudante-adolescente, embora seja “produto” da indústria cultural, não teve sua consciência sequestrada pelos valores culturais da civilização ocidental.

Se a categoria dos estudantes vem da perspectiva social e cultural (BOURDIEU E PASSERON, 1985), é em Marcuse, Wallon (1975) e, de certa forma, Adorno (2019) que nos apropriamos das contribuições culturais da psicanálise e da psicologia social para apreender o nosso estudante-adolescente.

Na psicanálise, a Escola de Frankfurt buscou elementos contraditoriamente relevantes para conceber a consolidação da dialética negativa como ampliação da dialética sócio-histórica-materialista. O esforço para a formulação do negativo resultou das insuficiências das possibilidades da transição revolucionária diante do dogmatismo de sistemas políticos totalitários que se rendiam às “apelações do absoluto” para a positivação de ideias e ações para além do tradicional positivismo, considerando o fracasso da ideia de sujeito revolucionário, circunscrito nos elementos subjetivos restritivos à revolução social e humana. Tanto em Adorno (2019) quanto em Marcuse, os apelos da indústria cultural convertem as relações produtivas em desejos, necessidades, emoções e sentimentos – estes como elementos psíquicos do homem alienado que se rende às ideologias. O sujeito revolucionário, para Adorno (2019), fracassa porque é demasiado subjetivado em

um contexto carente de objetividade. Ele mesmo se torna objetificado, reificado, coisificado (homem unidimensional), num processo de alienação decorrente da inversão de sentidos.

A insuficiência do pensamento marxista, segundo Adorno (1996, p. 12), reside

nos limites históricos que precedem e procedem à elaboração do método materialista dialético - lacuna referente aos processos psicossociais de constituição da subjetividade formatada pelo contexto de ampliação das relações produtivas que [...] inauguram novos mecanismos culturais de dominação.

Recorremos a Nietzsche (1983) para contextualizar a crítica cultural da civilização ocidental, a partir da qual nossos estudantes propuseram outra tábua de valores. Não deixamos de destacar também que, em *Materialismo histórico e existência*, o próprio Marcuse (1968) percorre caminhos que levam à sua perspectiva existencialista.

[...] que não nos surpreendamos, contudo diante do recurso a Nietzsche, pois desde a crítica a Eugen Fink, discípulo e amigo de Heidegger que vem se demonstrando um outro Nietzsche, não o apologeta do super homem e sim o polêmico denunciador do gigantesco sofisma sobre o qual foram construídas as filosofias e a moral do Ocidente. A esse Nietzsche nem Hitler nem o nazismo nunca entenderam [...] com ele é que se liga a Heidegger ao indicar o parentesco de Nietzsche a Hegel com Heráclito e sua comum pretensão de revisitar o passado ocidental, embora o autor de Zaratustra o faça sob o prisma da negação total do Nihilismo. Porém o nihilismo de Nietzsche se tornou um componente indispensável da autocrítica ocidental através da denúncia do seu lado mais sombrio rasgando com um impulso dionisíaco as aparências apolíneas do Mundo contraditório (MARCUSE, 1968, p. 31).

Nesse Nietzsche dos caminhos de Marcuse (1968) que vamos tecer a crítica à formação da moral na cultura ocidental. Segundo o filósofo, ela está permeada pelo ódio, pela subjugação, pelo medo, pela culpa, pelo sofrimento, pela lástima e pela dor. “Se se admitir que a finalidade de toda a cultura é domesticar a besta humana, para fazer dela um animal manso e civilizado, deverão considerar-se como verdadeiros instrumentos de cultura todos estes instintos de reação e de rancor”. (MARCUSE, 1968, p.199) Implica, em outros termos, a construção da cultura do nivelamento e do rebaixamento do homem não apenas perante o outro, mas, em especial, perante Deus. O homem cansou-se do homem e de si mesmo, segundo o

filósofo alemão, daí vemos o prenúncio de uma certa unidimensionalidade, reação ou resignação.

Ao passo que a civilização ocidental forja seus valores na moral, na ideia de bem e mal, de certo e errado, reproduz conceitos binários e maniqueístas, como homem e mulher, deus e diabo, certo e errado, esquerda e direita, céu e inferno. Nesse segmento, reproduz a lógica da culpa, do medo, da resignação, da submissão, da opressão e da dominação. O padrão de reprodução da cultura hegemônica da escola, por sua vez, ao mesmo tempo que reafirma a lógica binária de bom e mau aluno, disciplina-o pela nota, pela culpa, pelo castigo, pelas normas, bem como pelo preconceito e exclusão. Por outro lado, pode produzir seu contraditório.

Forjamos nossa categoria na recusa, na resistência, na alteridade, na coletividade, na horizontalidade, nas pulsões não sublimadas, na arte, na filosofia, na literatura, bem como na psicologia e na pedagogia.

Seria o estudante-adolescente uma espécie de categoria “revolucionária”? Abandonamos a perspectiva revolucionária da classe trabalhadora?

Se percorrermos o movimento da história e dos próprios pensadores da Escola de Frankfurt, vamos entender que, sim, que Auschwitz representou a revolução traída e que a classe trabalhadora (o adulto-trabalhador), integrada ao sistema capitalista, não teria mais condições de fazer a revolução. Assim sendo, ao passo que apresentamos nossa categoria fundada no binômio “estudante-adolescente”, concebemos que ela apresenta exatamente seu contraditório em outro binômio: “adulto-trabalhador”. Essas categorizações estão embasadas na formulação teórica de Marcuse (1978, 1999, 2013), a partir da qual desde o início formulamos nossa tese de que as Ocupas, por parte dos estudantes, podem vir a ser (o devir) a objetivação da filosofia radical.

Este capítulo, portanto, resulta da análise mais dialética dos valores da cultura ocidental, da recusa propiciada pelos adolescentes, do entendimento de quem são eles, do papel da filosofia radical na contestação e na construção de outros valores e, enfim, do papel da objetivação filosófica na ocupação de 2016.

6.1 SOB O PRINCÍPIO DA TRANSVALORAÇÃO

Além de baderneiros que não gostam de estudar, roubam patrimônio público

 **OCUPA CEP** está em **Senado Federal**.
9 de novembro de 2016 às 14:17 · Brasília ·

Debate sobre a MP746 no Senado.

Partilhar

Borracha no lombo .. pois não levaram cinta na bunda na infância

 **OCUPA CEP**
4 de novembro de 2016 às 15:35 ·

NÓS QUEREMOS DIÁLOGO E VOCÊS SRX DEPUTADOS?

Nesta Segunda-Feira, ocorreria no Plenarinho da ALEP, uma audiência pública sobre a MP 746. No entanto, no dia de hoje (04/11) foi debatida em reunião aberta com a Superintendente da SEED juntamente ao CAOS, a proposta da Audiência ser realizada no Colégio Estadual do Paraná. Esta seria disposta no... Mais

76 gostos · 11 comentários

Fonte: Ocupa CEP (2022).

Comunica CEP 19 de outubro de 2016 às 23:25 ·

No vídeo abaixo, um dos integrantes afirma ser fascista e logo em seguida, ao ser perguntado novamente, responde não ser burro para responder as nossas perguntas. Ora, nós devemos responder, mas ao serem... Mais

56 gostos · 95 comentários · 3 partilhas

Partilhar

Bando de baderneiros, desinformados, e se fazem de vítimas,... Mais

 **OCUPA CEP**
19 de outubro de 2016 às 22:25 ·

{AGENDA CULTURAL 20/10}

11:00-Sarau Secundarista.

14:00-Celeste:uma tragédia em família(apresentação teatral).

15:00-Oficina Teatro Jornal e Excurso Político.

Contamos com a presença de todos os estudantes para mais um dia de resistência e cultura!! ❤️

44 gostos · 19 comentários

 **OCUPA CEP**
De ódio já basta esses comentários, e não vamos responder isso... Mais

 **OCUPA CEP**
19 de outubro de 2016 às 21:53 ·

Estamos sendo bombardeados por ataques de ódio, devido a um vídeo que está em circulação.

Fonte: Ocupa CEP (2022).

Quem é o “bom” ou “mau” estudante?

Por quais tábuas de valores a “moral” da “civilização” os (des)qualifica?

Indo um pouco mais adiante na representação forjada na civilidade ascética, caberia refletir: foram, então, **os “maus” alunos, baderneiros, que não gostam de estudar e desinformados, aqueles que “invadiram”⁵⁹ a escola?**

Compreendendo a relação dialética entre a estrutura significativa global (GOLDMANN 1967) e as ações dos sujeitos, cabe-nos questionar: **sobre quais tábuas de valores nossa própria cultura foi forjada e em que medida isso se reproduz ou não na e a partir da escola?**

Em *A genealogia da moral*, Nietzsche (1983) aborda a formação da moral desde suas origens e seu desenvolvimento. Nesse sentido, remonta aos conceitos de “bom” e “mau” como juízos de valor que, por conseguinte, encontram ressonância na própria formação da linguagem e seus significados. A criação de tais conceitos foi forjada desde os períodos mais remotos, nos primeiros grupos humanos. Palmilhando o caminho histórico da construção da cultura ocidental, chegamos à formulação da ideia da moral, em suas mais variadas facetas.

Com base nos interesses da aristocracia primitiva, ao termo “bom” foi atribuída uma dimensão absolutamente utilitarista. Essa dimensão servia para distinguir desde então⁶⁰ os valores aristocráticos, em detrimento de todos os demais que pertenciam a outros estratos sociais. Distintamente do sentido socialmente aceito, a dimensão primitiva de “bom” não significava uma ação altruísta, mas o seu contrário: declinava às apreciações (egoístas) aristocráticas que se apoderaram da consciência humana, legitimando – em todas as línguas, em todas as partes – a ideia de nobreza e privilégio quanto à alma. O instinto de dominar acabou por encontrar a sua melhor expressão nos termos “bom” e “mau”, definindo um novo código de valores social e historicamente aceito para os “homens de bem”.

⁵⁹ Os termos “invasão” e “ocupação” não estão eximidos de sua carga política. Não se trata apenas de uma questão de semântica, mas de disputa de consciência. Para a mídia de todo o país, os estudantes invadiram suas escolas. O sentido contrário, que remete ao ato de vandalismo e negligência, é usado para referir que os estudantes ocuparam um espaço público como forma de resistência, tomando para si, no período das Ocupas, sua gestão.

⁶⁰ Segundo Nietzsche (1983), o direito de dar nomes “bom” e “mau” vai tão longe que se pode considerar, a partir da própria origem da linguagem, como um ato de autoridade que emana dos que dominam.

Para Nietzsche (1983), portanto, a consciência da superioridade e da distância, o sentimento geral, fundamental e constante de uma raça superior e dominadora, em oposição a uma raça inferior e baixa, determinou a origem da antítese entre “bom” e “mau”, bem como “bem” e “mal”.

Ao princípio dizem – as ações altruístas foram louvadas e reputadas boas por aqueles a quem eram úteis, mais tarde esqueceu-se a origem deste louvor e chamaram-se boas as ações altruístas por costume adquirido de linguagem, como se fossem boas em si mesmas [...] encontramos nisso utilidade, esquecimento, costume, e por fim erro e tudo para servir de base a uma apreciação que até hoje parecia privilégio dos homens superiores [...] foram os próprios poderosos os superiores que julgaram boas as suas ações estabelecendo esta nomenclatura por oposição a tudo que era baixo, vulgar e vilão (NIETZSCHE, 1983 p.18-19).

É bem possível responder, à luz da genealogia da moral, o que hoje ainda se circunscreve contra o que não nos parece elevado o suficiente para ser considerado bom – quando não se detém o prestígio dos valores considerados civilizados, embora, desumanos.

O conceito de bom e mau, assim como a própria formação da moral humana, transmutou-se na história em função da relação de trabalho, marcadamente de classe. A relação entre a aristocracia, de um lado, e do escravo, do outro e, por conseguinte, a dicotomia entre o ócio e o trabalho e entre o pensar e o fazer reforçam a construção da moral inferior, não elevada, destituída de nobreza, honra, costumes, respeito, gratidão, segundo a perspectiva aristocrática – a moral do escravo.

Palmilhando a genealogia da moral, portanto, ao contrário da ideia do bom, designada à aristocracia, o conceito aqui assume uma função qualificadora sobre a “moral do escravo”, daqueles que não estão tomados pelo ódio, pelo rancor ou mácula e aceitam com resignação sua condição de inferioridade perante Deus e o modo de produção que desumaniza e escraviza, qual seja, o bom não comete injúria, não se defende, é cordato, não ataca; bons são os humildes, que esperam apenas a justiça divina, numa amarga prudência, para a qual se define “virtude”.

Depreendemos aqui não somente a formação da civilização ocidental – marcada pelo enfraquecimento do homem, pela supressão de seus impulsos instintivos domesticados pela doutrina cristã –, mas seu próprio adoecimento: a doença da civilização ocidental cristã.

É inescapável recorrer a *O mal-estar da civilização*, de Freud (2011), na análise da vida psíquica, na busca da felicidade e no papel contraditório das doutrinas na formação da consciência e da civilização.

Para Freud (2011), a religião reforça esse jogo de escolha e adaptação, ao impor igualmente a todos o caminho para conseguir felicidade pelo sofrimento. Sua técnica (a da religião cristã) consiste em rebaixar o valor da vida e deformar delirantemente a imagem do mundo real, o que tem por pressuposto a intimidação da inteligência. Nesse sentido, o caminho inverso da felicidade é a própria civilização, ao passo que a ela está relacionada a renúncia a tudo que é inerente ao instinto humano, à economia vital e à catexse pulsional; por ela, o homem se volta contra a natureza e sua própria natureza; em nome dela, as relações humanas passam a ser regulamentadas por valores culturais que distanciam cada qual de si mesmo.

A civilização nos apresenta, portanto, a luta entre Eros e morte, instinto de vida e instinto de destruição, tal como se desenrola na espécie humana. Essa luta é conteúdo essencial da vida e, por isso, a evolução cultural pode ser designada, brevemente, como a luta vital da espécie humana. É esse combate de gigantes que “nossas babás querem amortecer com a canção de ninar falando do céu!” (FREUD, 2011, p. 68).

Quanta crueldade e quanto sangue percorrem a memória histórica da moral ascética na cultura ocidental? Quanto a doutrina cristalizada na formação de uma “boa consciência” registra castigos, suplícios, martírios e sacrifícios cruentos, tanto quanto os mais espantosos holocaustos para a acepção da formação moral do bom, do justo, do resignado? A essas indagações, Marcuse (1978), Nietzsche (1983) e Freud (2011) poderiam responder com a questão anterior. Qual é a dívida a ser paga de modo que o animal mereça o castigo?

A psicologia das doutrinas cria o modelo ideal a ser alcançado (divino); decorre da impossibilidade de alcançá-lo a ideia de culpa e dívida; forja a moral do escravo e a “má consciência” para, então, proceder ao castigo. A dor é, então, acolhida pelo Deus que a compraz; a consciência de culpa tensiona o eu e o supereu, internaliza o instinto de agressividade contra o próprio eu. A civilização, dessa forma, controla o perigoso prazer em agredir (inerente ao recurso instintual), cria a culpa, enfraquece o eu, que passa a ser vigiado por si mesmo.

A “boa consciência”, portanto, é inerente àquele que não dispõe de sentimento de culpa, que não é ou não se sente pecador; aquele cuja autoridade de outrem lhe foi internalizada e, por esse motivo, abdica de seus instintos, de prazer, de ódio ou de vingança.

Toda renúncia instintual torna-se uma fonte dinâmica da consciência, toda a nova renúncia aumenta o rigor e a intolerância desta e se pudéssemos harmonizar isso melhor com o que sabemos da história da origem da consciência, seríamos tentados a defender a tese paradoxal de que (boa) consciência é resultado da renúncia instintual, ou que esta cria a consciência, que então exige mais renúncia instintual (FREUD, 2011, p. 75).

Por conseguinte, depreende-se que a dualidade bom-mau nunca deixou de assumir uma dimensão utilitarista; pelo contrário, em vez de cair no esquecimento – dada a reconfiguração social assumida historicamente –, ela se agravou mais e mais na consciência e na formação da tábua de valores, pela qual se circunscrevem a formação cultural e, mais especificamente, a cultura escolar.

A infância moral da humanidade se perpetua no gozo do castigo e da punição. Todas as inclinações instintivas, todas as inspirações contrárias, toda a “má consciência”, sentimentos de raiva, desejos vingativos, posturas agressivas, toda e qualquer reatividade teria na culpa, na dívida, no castigo e no suplício o método para a “faculdade de adaptação” **Eis a genealogia da moral ascética da civilização e do progresso.**

Seria essa mesma a infância da cultura escolar? Essa “memória histórica”, calcificada na cultura ocidental, estaria integrada ao DNA da educação formal, forjando o conceito de bom ou mau aluno? Por quais bases e quais tábuas de valores os estudantes foram culturalmente qualificados, comparados, estimulados ou punidos? Que métodos, burocracias, regras, contratos foram acordados, estabelecidos ou impostos?

A escola também carrega sua história. Acerca disso, Aranha (2006) ilustra uma escola inglesa do século XVI, que apresenta uma sineta sobre a qual se lê: “Quem poupa a vara odeia a criança”. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito, existe um longo caminho. Um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso é “signatário de um poder depositado ao diretor e aos mestres utilizando-se de métodos de disciplina legitimados pela hierarquia autoritária – castigos corporais em nome do processo civilizador que intencionava transformar condutas”, isto é,

“uma mudança ‘civilizadora’ do comportamento” (ELIAS, 1993, p. 198), como parte de um processo que modifica “a regulação de toda a vida instintiva e afetiva” (ELIAS, 1993, p. 194), por meio do controle e do autocontrole.

Toda essa reflexão primordial pretende nos conduzir à gênese sobre a qual a escola está fundada: regulamentos internos estáticos, controladores, autoritários, hierárquicos, punitivos, que antecedem todo e qualquer contrato coletivo pedagógico; gestores escolares constrangidos e tensionados pelas políticas reducionistas, que agem como os “capitães do mato”; a cultura de castigos, de controle de comportamento, que se refaz na escola na forma de atas e punições contra estudantes, professores e funcionários, estancando toda e qualquer forma de manifestação, em nome da urbanidade, da civilidade e da disciplina.

Por contradição, dentro da cultura escolar e a partir da cultura da escola, Thanatos divide e disputa espaço com a irreverência, a sagacidade, o *surplus* e a catexe de Eros de cada estudante-adolescente.

6.2 SOB O CONTEXTO DA SOCIEDADE ADMINISTRADA: RECUSA OU CONFORMAÇÃO?

Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão
 Eu ponho fé é na fé da moçada
 Que não foge da fera e enfrenta o leão
 Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia a troco de nada
 Eu vou no bloco dessa mocidade
 Que não tá na saudade e constrói
 A manhã desejada
 Aquele que sabe que é negro
 o coro da gente
 E segura a batida da vida o ano inteiro
 Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro
 E apesar dos pesares ainda se orgulha de ser brasileiro
 Aquele que sai da batalha
 Entra no botequim, pede uma cervela gelada
 E agita na mesa logo uma batucada
 Aquele que manda o pagode
 E sacode a poeira suada da luta e faz a brincadeira
 Pois o resto é besteira
 E nós estamos pelaí...

(Gonzaguinha)

É vasta a obra de Marcuse. Muitas foram as reflexões iniciais que marcaram a produção desta pesquisa e que tiveram nele o principal motivador. Inicialmente,

destacamos a constatação histórica das revoluções traídas⁶¹. *A posteriori*, fomos compreendendo o modo pelo qual a Sociedade administrada incorporou, ou melhor, integrou os valores da classe trabalhadora à cultura de massas, eliminando o contraditório, a consciência de classe e a bidimensionalidade, na cultura, na arte ou na filosofia. Por fim, chegamos à recepção marcuseana de Freud para conceber o modo pelo qual a era moderna adestrou os corpos, matizou os instintos, a recusa e a resistência. Esse caminho e essas análises (somados aos estudos da psicologia social) nos levaram à perspectiva do “vir a ser” dos estudantes em Marcuse, concebendo que, em tese, nem todos estariam integrados à sociedade administrada e, por isso, poderiam “vir a ser” uma categoria revolucionária, quiçá da recusa ou da resistência.

Nesse percurso bibliográfico em Marcuse, tecemos algumas reflexões, como a constatação de que **a classe trabalhadora não seria mais a classe revolucionária e a ideia de um todo de homens livres não passar de um tabu que desconsidera a dessublimação repressiva e a introjeção da ideia de uma liberdade que acultura a servidão voluntária**. Ante a insuficiência histórica, segundo Marcuse (2013), de a classe trabalhadora ser a classe revolucionária, dado estar integrada unidimensionalmente⁶² à sociedade administrada, caberia-nos dimensionar a possibilidade de a juventude exercer esse movimento histórico contra-hegemônico e de recusa.

Concebendo que cultura é processo, poderíamos, então, escalonar o papel da educação filosófica na criação de outra tábua de valores pela qual as Ocupas poderiam também expressar o “vir a ser” um “lugar”⁶³ de transvalorização. No entanto,

⁶¹ Em *Revoluções traídas: alienação e totalitarismo em Marcuse*, Reis (2022) sistematiza alguns dos malogros das revoluções não cumpridos pela modernidade, como a tecnologia, que poderia ter libertado os homens de trabalhos penosos e imbecilizantes, permitindo uma vida mais prazerosa; o aparato técnico, por negar fruição e prazer às massas; a classe trabalhadora, que se uniu ao fascismo. As “revoluções traídas”, na teoria de Marcuse, são complexas e só podem ser compreendidas em toda a sua extensão pela dialética, como método ou como categoria. A dialética marcuseana define o ser como um permanente “vir a ser”. A era moderna carregava esperança, prometia liberdade, justiça, paz e igualdade social, se mostrava impregnada de um potencial emancipador, porém nada disso se cumpriu.

⁶² Esse termo, recorrente em todo o texto, remete ao livro *O homem unidimensional* (MARCUSE, 2013) e significa a aceitação acrítica e conformista das estruturas, das normas e dos comportamentos existentes. O modo de produção capitalista cria as necessidades, os padrões, a normatividade integra o trabalhador não apenas ao trabalho alienado, mas aos mesmos valores, unidimensionalizando universalmente o modo de pensar, consumir e agir. Destaque necessário a ser feito é que Marcuse, assim como os frankfurtianos, deixa de acreditar que a classe trabalhadora seria a classe revolucionária, haja vista o pensamento totalitário, que sequestrou consciências, solapou vidas, suprimiu liberdades e expulsou judeus.

⁶³ “Lugar” como categoria da geografia, como já explicitado, com base em Santos (1977).

se o caminho da luta e da resistência é uma via de mão dupla, por ela transita o recuo de grande parte do mundo adulto, arrefecida e integrada; portanto, com base em Marcuse (2013), a utopia da manhã desejada teria mais possibilidades de vir a ser construída pela juventude.

As contradições da civilização, em outros termos, dos valores pautados na moral ascética ocidental – que se reproduzem nos regimentos escolares, bem como no sistema meritocrático de premiações, punições, ranqueamento –, fazem parte do sistema de valores da sociedade administrada, ao passo que também estão circunscritas na moral da civilização.

Por que “sociedade administrada”? Talvez, Marcuse também pudesse ter compreendido esse termo, semanticamente, como o conceito de “humano administrado”. No entanto, isso seria apenas uma tautologia. O homem administrado caminha numa única direção e dimensão. A racionalidade humana ficou solapada pela razão instrumental e pouco se depura de racionalidade quando se confere uma transferência de poder do indivíduo ao aparato técnico.

Quando se converte em riqueza humana, a produção do estritamente necessário para suprir as necessidades vitais, a liberdade individual e inegociável, resulta de uma *grand sociedad*⁶⁴, livre, liberta e libertadora. Mas, quando esse trabalho vivo é substituído pelo trabalho morto, alienado, abstrato e genérico, o controle pessoal é relegado ao controle remoto de uma máquina e a todo o sistema mecanizado. Por conseguinte, o homem passa a ser administrado, não apenas pela máquina, mas por um único pensamento cultural, social e “filosoficamente” validado.

Afinal, por que o homem, tão desenvolvido cognitivamente, conceberia abrir mão de sua própria liberdade a serviço do trabalho alienado? Em que medida o caráter civilizatório da sociedade administrada prescinde do princípio do prazer, ou melhor, rechaça o próprio prazer, colocando-o em detrimento da servidão voluntária? De que forma pode-se entender que a democracia de massa e as várias formas de organização do trabalho fornecem os subsídios para a servidão? De que liberdade e democracia estamos falando? Em que medida é possível ir além do homem unidimensional? Há possibilidades concretas de pensar na transmutação dos

⁶⁴ Esse termo foi aqui reproduzido a partir da versão em espanhol da obra *Ensayos sobre política y cultura* (MARCUSE, 1986). Nessa tradução, Marcuse (1986) usa o termo “sociedade opulenta” para definir e tão bem expressar a “sociedade administrada”, na versão em português. Em contrapartida, na mesma obra, apresenta a possibilidade de uma sociedade livre, para a qual *usa o bellissimo termo “grand sociedad”*.

valores ou em uma ruptura? Como se configura essa ruptura: recusa, processo, outra cultura?

Cultura é processo, ao mesmo tempo que é categoria de análise e campo de investigação da própria história do pensamento filosófico e sociológico. Se essas relações estão ou não internalizadas, é porque, segundo Forquin (1993), a cultura expressa um patrimônio de conhecimentos, competências, instituições, valores e símbolos construídos ao longo de gerações, que definem características comuns em uma comunidade particular ou mesmo em toda uma civilização. Ela não se impõe de forma certa ou incontestada, mas está submetida aos acasos das relações de forças simbólicas e aos eternos conflitos de interpretação.

Nesse cenário de interpretações, para Marcuse (1986), cultura é pano fundo que compõe uma sociedade e seus valores morais, intelectuais e estéticos. Para o filósofo de Frankfurt, “observando os objetivos declarados da civilização ocidental e sua pretensão em realizá-los, poderíamos definir a cultura como um processo de humanização” (MARCUSE, 1986, p 56) e, nesse sentido, como algo mais que uma mera ideologia.

Antes de palmilhar sob e sobre os valores culturalmente construídos pela civilização na sociedade administrada, subjaz entender que a cultura da/escola reproduz socialmente conhecimentos e valores que podem ou não, contraditoriamente, reproduzir as mesmas formas de regulação e transgressão socialmente construídas. Vale lembrar que a escola carrega consigo a gênese da formação de uma sociedade dual, bem como o *status* de reprodução dessa dualidade. Como tal, assim como a sociedade ocidental, exerce um esforço coletivo de “proteger”, ensinar e reproduzir valores de “civilização”, de modo a apaziguar, ou seja, sublimar a luta pela existência dentro das contradições dessa mesma sociedade. A escola faz parte desse sistema de controle do desenvolvimento de faculdades intelectuais para conter – reprimir – as manifestações instintivas de transgressão.

Na contramão dessa repressão, a utopia da teoria crítica percorre os caminhos para a liberdade humana. No entanto, em se tratando dos adultos-trabalhadores⁶⁵, as pessoas livres não precisam de libertação e as oprimidas

⁶⁵ A utilização do termo “adultos-trabalhadores” não é de Marcuse. É nossa opção marcar a diferença entre a categoria aqui utilizada “estudante-adolescente” e distinguir do trabalhador, não somente alienado, mas integrado ideologicamente à sociedade administrada.

não são suficientemente fortes para libertarem-se. Significa dizer que a introjeção dos valores das sociedades afluentes tecnológicas fez, refez e introjetou determinado conceito de democracia de massa, civilidade e comportamentos úteis, de modo a eliminar a oposição entre os amos e os súditos, o patrão e o trabalhador, o chefe e o empregado.

É na psicanálise, mais especificamente em Freud (2011), que a teoria crítica busca os fundamentos para compreender essa relação dialética entre a civilização e o “mal-estar da civilização”.

Antes de prosseguir com essa análise, consideramos importante contextualizar a recepção marcuseana da psicanálise. Vale lembrar que boa parte dos filósofos (judeus) da Escola de Frankfurt saiu exilada da Alemanha, arrefecida pela revolução traída, ou seja, pela constatação de que boa parte dos operários alemães produziu o espírito fascista. Nesse contexto, Marcuse (1978) busca na psicanálise elementos para fundamentar o desalento de “ocupar-se com o que desapareceu”, ou seja, com o rastro do racionalismo deixado para trás pelo fascismo irracionalista. Tratava-se, portanto, de compreender, a partir do ponto de vista das pulsões, o teor regressivo da sociedade de massas, o fim de uma época histórica e o início do terror da nova ordem mundial (o nazismo).

Fazendo uma transposição histórica, esse movimento não foi muito diferente em 2018 ante o triunfo fascista no Brasil. Ele levou muitos teóricos, dentre eles, Safatle⁶⁶, a buscar elementos na psicanálise para tentar explicar o caráter regressivo pulsional da estrutura psíquica que propiciou o recuo autoritário legitimado pelas massas. O que faz com que tantas pessoas se identifiquem com a personalidade autoritária e deixem para trás a racionalidade humana? Assim, na teoria das pulsões de Freud, Marcuse buscou explicações para esse movimento regressivo das massas, ou seja, na filosofia da psicanálise, ele encontrou os fundamentos para compreender o “eu” psíquico reprimido.

A sociedade tecnológica, administrada ou dita “do progresso”, age de tal modo que os impulsos instintivos do homem são culturalmente transformados em valores “civilizados”, em que o “princípio do prazer” – de Eros – é transformado em “princípio de realidade” – Thanatos. O processo civilizatório percorre as capacidades

⁶⁶ A respeito, ver vídeo disponível em:

https://tvcultura.com.br/videos/66317_freud-hoje-repensar-a-liberdade-depois-do-inconsciente-vladimir-safatle.html.

intelectuais e físicas do corpo humano, conduzindo-o da condição instintual à condição racional: do prazer à restrição do prazer, da atividade lúdica à atividade laboriosa, da receptividade à produtividade, da ausência de percepção da repressão à ideia de segurança contida nela.

Para Freud (2011), o “indivíduo”, em última instância, não existe; ele está condicionado pela história, pelas repetições da dinâmica inconsciente da reprodução cultural, seja na família, seja nas instituições sociais; todos os desejos são determinados e, nesse pressuposto, fica difícil pensar em liberdade. O sujeito se escraviza, se decapita, aceita seu próprio mal e o procura por todos os seus meios.

Marcuse (1978) busca, em *Eros e civilização*, os elementos para compreender o sujeito político que procura sua própria sujeição, reprimindo seus instintos de vida e de prazer em nome do princípio da realidade. O homem é, portanto, um sujeito clivado, dividido entre sua sujeição e sua revolta contra ela. O princípio da realidade é o ego organizado e racional, civilizado e aculturado, de tal modo que os valores dessa civilização se restringem ao maniqueísmo do bem e do mal, do falso e do verdadeiro, do útil e do prejudicial. Todas as faculdades mentais humanas – atenção, memória e discernimento – são convocadas para que o indivíduo civilizado se torne o sujeito cognoscente, pensante e equipado para uma racionalidade que lhe é externa e que o condiciona à repressão dos instintos vitais. Isso ocorre de modo a depreender que, “se a ausência da repressão é o arquétipo da liberdade, então a civilização é a luta contra essa liberdade” (MARCUSE, 1978, p. 36).

O princípio da realidade – civilizatório e repressor – acultura-se, materializa-se e reproduz-se nas faculdades e instituições mentais e sociais de geração em geração, de tal forma que a luta contra a liberdade passa ser internalizada na psique humana como auto repressão, legitimando o que Freud (2011) chama dinâmica da civilização.

Se fosse possível linearmente fazer uma transposição maniqueísta entre bem e mal, teríamos, por consequência, uma nova forma de binarismo que expõe o conteúdo repressivo da cultura e que se reproduz na representação mental sobre a dicotomia entre civilização e barbarismo, progresso e sofrimento, contenção e infelicidade. Nessa perspectiva, o “princípio da realidade restringe a função cognitiva da memória, cuja função específica de conservar as promessas e potencialidades de

um passado vinculado às experiências de felicidade, são traídas e proscritas pelo indivíduo maduro e civilizado” (MARCUSE, 1978, p. 38-39).

A relação entre essas faculdades mentais, as restrições e repressões aculturaram-se e se tornaram inconscientes; por consequência, o indivíduo autor reprimido exerce contra si próprio uma severidade obsoleta e pune-se, ao passo que é punido por feitos que já foram anulados ou que já são incompatíveis com o “homem civilizado”.

O princípio do prazer foi destronado não só porque militava contra o progresso da civilização, mas também por que militava contra a civilização cujo progresso perpetua a dominação e o trabalho esforçado e penoso [...] O medo de uma revolta entre os oprimidos converte-se, então, num motivo para uma regulamentação ainda mais rigorosa (MARCUSE, 1978, p. 54).

Não vamos esgotar aqui todas as interlocuções entre esses pensadores; interessa indicar a transposição que Marcuse faz de Freud para as relações no trabalho alienado, para o sofrimento humano, bem como para a internalização da culpa diante da impossibilidade de satisfazer as necessidades criadas pela sociedade do mercado e do consumo.

As necessidades humanas, no âmbito do capitalismo, não são passíveis de ser satisfeitas sem restrição, sem renúncia e dilação constantes. Nesse sentido, ainda em Marcuse (2013), a luta pela existência passa a ser a condição de um mundo demasiado pobre. Ocorre que as necessidades criadas não são as vitais. Para satisfazê-las, na medida em que novas são intermitentemente criadas, a capacidade intelectual e física humana não prescinde da atividade laboral; não somente o corpo e a mente se esgotam em atividades, por vezes, penosas, mas, sobretudo, a subjetividade humana.

O tempo de ócio, a vitalidade do humano, seus prazeres e seus desejos são sequestrados, de tal modo que se matiza a dissociação do subjetivo e do objetivo, do que é humano e desumano, do que são necessidades vitais e necessidades criadas. O trabalho penoso implica prazer suspenso. Nesse processo de aculturação e arrefecimento da memória de um passado pretérito de prazer, o próprio indivíduo – que absorveu a sociedade organizada – submete-se servilmente ao princípio da realidade.

Sob o princípio da realidade, portanto, o domínio dos impulsos instintivos, o controle sobre as necessidades, carências e prazer conduz ao que Marcuse (1978)

denomina “mais repressão”. Senão pela contenção, é pela sublimação que ocorrem o controle dos instintos e a perpetuação da raça humana sob os desígnios da civilização. Em outros termos, “o princípio do prazer é subsumido ao progresso da civilização, na medida em que o corpo só pode ser concebido como meio para o trabalho penoso e forçado” (MARCUSE, 1978, p. 55).

Por contradição, a civilização conserva culturalmente seu caráter autodestrutivo e o progresso resulta em regresso. No entanto, se o adulto-trabalhador se colocasse na negação dos valores hegemônicos, então, seria, de forma menos perceptível. O trabalho geral, abstrato, penoso passa a ser universalmente desejado, aceito, internalizado, social e culturalmente; a ideia ou a percepção da repressão desaparece ou mesmo passa a ser absorvida pelo próprio homem. Para além da reflexão do trabalho geral e abstrato – aquele que produz a “mais valia” para Marx (1975) e a “mais repressão” para Marcuse (1978) –, na nova configuração de trabalho, não somente a pressão desaparece, mas a própria consciência de classe trabalhadora.

O privilégio da servidão (ANTUNES, 2018)⁶⁷ recoloca o trabalhador na condição de chefe de si mesmo, sem tempo, sem garantias, sem opressor, nem oprimido, sem classe e sem a noção de categoria ou de trabalho escravo. Aparentemente, as relações desiguais de trabalho e conflito desaparecem, de tal sorte que a civilização é arregimentada sob o desenvolvimento da dominação. Corpo e mente passam a ser instrumentos do trabalho penoso, cuja percepção da exploração se esvai sob a suposta ideia de liberdade e autonomia. Por outro lado, sem tempo, sem ócio, sem prazer e sem a possibilidade de satisfazer as necessidades criadas pela sociedade do mercado, o homem administrado introjeta também a culpa. Se o produto dessas restrições viesse a ser a raiva, então, no processo, a agressividade seria contida pelo sentimento de culpa. A agressividade, segundo Freud (2011), passa a ser destinada a retornar do lugar de onde veio: contra o próprio eu, enrijecendo a consciência de culpa. O postulado da culpa, da dívida moral, do suplício, do sacrifício, do ciúme, da renúncia e da sublimação forja a razão e a consciência humana, que tem no instinto de morte – Thanatos – o ideal da cultura ocidental.

⁶⁷ Antunes (2018), em *O privilégio da servidão*, destaca a forma como a lógica da uberização reforça a ideia de uma pseudoautonomia em nome da apologia à própria servidão ao sistema.

A lógica da culpabilização desonera e ratifica a exploração e a repressão, arregimentando os velhos valores morais e as novas formas de relação de trabalho. “A cultura exige sublimação contínua; por conseguinte debilita Eros, o construtor da cultura [...] originada na renúncia e desenvolvendo-se sob uma progressiva renúncia, a civilização tende para a autodestruição” (MARCUSE, 1978, p. 87). Nesse exato sentido, constringido pelas demandas do trabalho, dos valores impostos pelo modo de produção, pelas necessidades criadas e não apenas as vitais, encontra-se o adulto-trabalhador absolutamente integrado à sociedade tecnológica e à moral ascética da civilização ocidental, absorvendo e reproduzindo os valores do modo de regulamentação do capitalismo avançado. O homem unidimensional, portanto, encontra-se, segundo Marcuse (2013, p. 61), incorporado e integrado; não apenas o seu corpo, “mas seu espírito e até mesmo sua alma”.

O homem unidimensional não apenas não nega os valores da *sociedad opulenta*, mas os reproduz.

La ‘tendencia oculta’ del psicoanálisis desvelada por Marcuse pone así de relieve que es posible una civilización menos repressiva y gratificante, en la que Eros – instinto de vida – predomine sobre Thanatos – instinto de muerte – pero que ello sería necesario el fin de trabajo enajenado y la existencia del organismo como sujeto de autorrealización (MARCUSE, 1986, p. IX).

Vale ressaltar, portanto, que não se trata de uma concepção universal de homem-humano, mas da formação dos valores do homem-trabalhador, cuja atividade produtiva se estende e se sobrepõe à sua condição humana subjetiva.

O capitalismo, na necessidade histórica de consolidar-se, de superar suas crises, reorganizar-se e sustentar-se, desenvolve um conjunto de “valores”, ações, princípios e tendências que, no âmbito cultural, econômico, social, político e filosófico, definem o modo de ser, de produzir e de consumir, o que se pode chamar, segundo Harvey (2004), de modo de regulamentação. “Ele consiste em todo um sistema de regras, normas e hábitos que integra, absorve e regula um conjunto de comportamentos, significados sociais, culturais e políticos e que define um perfil de produto, de produtor, de consumo e de consumidor” (HARVEY, 2004, p. 63). Em outros termos, Marcuse (2013) define como integração social e cultural da classe trabalhadora.

Diferentemente do que Harvey (2004) define como regime de regulamentação, a classe trabalhadora na sociedade administrada já não apresenta mais reação contra a forma de alienação humana engendrada pela relação trabalho-homem. A tecnologia, a automação e os novos valores filosóficos desse modo de regulamentação não somente agem como o véu que encobre a reprodução da desigualdade e da escravidão, mas como a própria negação da existência delas. O processo de culpabilização e de adaptação aos valores unidimensionais atinge sua máxima expressão na meritocracia, a qual passa a ser concebida como um preceito quase religioso dos “novos” princípios, inscritos sobre velhas tábuas de valores.

A abordagem da unidimensionalidade para Marcuse (2013) pressupõe, assim, a lógica da integração da classe trabalhadora aos valores, à forma de pensamento único, aos princípios do capitalismo tardio, de modo que ela não apenas os reproduz, mas consome ou aspira a consumir a mesma mercadoria, reproduzir o mesmo senso estético, incorporar o mesmo valor indistintamente entre o “empregado” e o “patrão”. Isso, por consequência, faz supostamente “eliminar” (ainda que equivocadamente) a diferença social entre quem administra e executa, bem como a relação dual do trabalho, negando, por sua vez, a própria negação da condição do trabalho e da moral do escravo. A unidimensionalidade exclui todas as possibilidades de bi ou multidimensionalidade, padronizando objetivamente os comportamentos em nome da singularidade e da subjetividade.

Toda essa absorção, se não compreendida pelo trabalhador como inerente à naturalização de um modo de viver e pensar – construído culturalmente e forjado pela labuta humana que separa o indivíduo de si mesmo –, é defendida, reproduzida e desejada, não somente pela internalização psíquica da culpa, mas também como condição das relações competitivas e desiguais. A alienação chega a um ponto em que a consciência da alienação é amplamente reprimida.

Sob o domínio do princípio do desempenho – termo que Marcuse (1986) usa no contexto da sociedade administrada –, a dualidade do valor instintual impresso por Freud no binômio “princípio do prazer x princípio da realidade”, o corpo, a mente a vitalidade e a energia humana ficam subsumidos ao trabalho alienado. “A catexe libidinal do corpo do indivíduo e as relações libidinais com os outros estão normalmente limitadas ao período de lazer” (MARCUSE, 1986, p. 176). A questão a se refletir é: se o adulto-trabalhador tivesse consciência de que deixa de ter a ação

sobre sua própria vida para ser determinado pelas mercadorias, ele ainda assim se permitiria ser “infogado” e privado de sua liberdade?

A resposta da Escola de Frankfurt – não em palavras, mas por alusão ao óbvio – poderia vir de 1549, no *Discurso sobre a servidão voluntária*, de Étienne de La Boétie:

Disponham-se de um lado cinqüenta homens armados e outros tantos de outro lado; ponham-se em ordem de batalha, prontos para o combate, sendo uns livres e lutando pela liberdade, enquanto os outros tentam arrebatá-la dos primeiros: a quais deles, por conjectura, se atribui a vitória? Quais deles irão para a luta com maior entusiasmo: os que, em recompensa deste trabalho receberão o prêmio de conservar a liberdade ou os que, dos golpes que derem ou receberem, esperam tão-somente a servidão? (BOÉTIE, 2006, p. 8).

Isso significa que alguns homens escolhem livremente seus próprios opressores; alguns o fazem por covardia, outros por preguiça, mas há os que alimentam a tirania, elegem o tirano e acreditam usufruir dos privilégios desse pacto. Subsumidos pela moral do escravo, nada fazem a não ser alimentar as vicissitudes do tirano. “Dignos de dó são os que nasceram com a canga no pescoço. Devem ser desculpados e perdoados, pois, nunca tendo visto sequer a sombra da liberdade e ninguém lha tendo mostrado, não sabem como é mal serem escravos” (BOÉTIE, 2006).

Perscrutando os caminhos da “servidão voluntária”, os frankfurtianos prosseguem no entendimento sobre o caráter da dominação. Para os filósofos da teoria crítica, mesmo que a exploração (base da teoria marxiana) tivesse findado com o próprio modelo que a produziu, permaneceria o “caráter de dominação”. O desejo de comandar e de servir persiste, porque a lógica da dominação foi culturalmente forjada na “razão instrumental” da civilização ascética ocidental. Ela supõe seres obedientes – ou covardes, segundo Boétie (2006) –, que, pela culpa, sublimam seus instintos vitais – Eros.

A esse respeito, Mattos (1993, p. 45) traz uma bem contextualizada análise baseada em Horkheimer: “O impulso para a dominação, nasce do medo da perda do próprio eu, medo que se revela em toda a situação de ameaça do sujeito em face do desconhecido”. A esse propósito, o Iluminismo teria, então, encontrado seu lugar ao sol, tirando das sombras dos mitos o imaginário humano e, portanto, criando uma racionalidade controladora. O desejo de dominar intelectualmente tomou o lugar dos

mitos da Idade Média e passou a controlar a natureza, o que pressupunha um esforço de controlar a si mesmo. Os impulsos, bem como a liberdade, deviam ser renunciados, assim como o fez Ulisses: transformou seu impulso em espetáculo, usufruiu do canto das sereias, alienou seus marinheiros da sonoridade e resignou-se, amarrado ao mastro do navio, enquanto continha seu instinto.

A razão instrumental, cujo fundamento foi aqui brevemente traçado pela genealogia da moral, já estava contida no caráter utilitarista da formação cultural ocidental. Ela está, para a teoria crítica, imbricada na ideia de dominação do outro, de si mesmo, de controle da natureza interior e exterior, na renúncia e no ascetismo. Acerca dos motivos que levariam o “adulto-trabalhador” a consentir ser privado da liberdade, os frankfurtianos buscaram as “razões humanas” na racionalidade instrumental forjada na civilização ascética, mas também, e de forma bem dedicada, na própria formação da psique humana.

Freud (2011), Marcuse (1978) e Adorno (2019) buscaram compreender a relação entre a liberação psíquica da liberação política e o impacto da genealogia da civilização, que preconiza a necessária formação da consciência para a convivência grupal, de modo a conter o caráter instintivo da natureza humana.

Para Freud (2011), o programa da civilização destinado a aculturar e domesticar o comportamento social implica, sobremaneira, sublimar toda e qualquer forma de agressividade, tanto instintiva quanto produzida nas relações de opressão aristocráticas. Para o psicanalista, o sentido da evolução cultural apresenta a luta entre Eros e morte, instinto de vida e instinto de destruição, tal como se desenrola na espécie humana. Contudo, renúncia não significa a negação do instinto. Ele existe, ao passo que, contraditoriamente, está e não está sublimado em face da civilização. Ele pode incorrer no retorno do reprimido, mas pode ser manifesto sob outras tábuas de valores.

A ideia de um pensamento filosófico superior que reside na arte, na filosofia e na literatura, ao mesmo tempo reside no terreno da crítica, da recusa e da contestação. Ainda que fosse apenas para contemplação, ou seja, para o exercício de usufruir da arte, da música, da estética, da literatura, nesse terreno se “cultivaria” a bidimensionalidade. Uma vez dissociadas da vida cotidiana, por contradição, em seu terreno de origem, essas manifestações da cultura conservam a recusa à unidimensionalidade, o negativo⁶⁸ e o multidimensional.

⁶⁸ Na perspectiva adorniana da dialética do negativo.

Retornando à releitura de Freud por Marcuse (1978), a cultura superior oferta elementos para uma sublimação não repressiva e dá vazão às pulsões instintivas. Embora a vivência de uma ópera num concerto ou de uma dramaturgia num palco possam ser tão distintas da realidade, elas expressam certa bidimensionalidade. Para Marcuse (2013), a experiência de ir a um concerto e ouvir um clássico se encerra na primazia de ter na cultura seu espaço preservado da forma mercadoria. No entanto, nem uma boa interpretação de Wagner no concerto, nem o romance impossível de Marília de Dirceu, tampouco a dramaturgia de Shakespeare no teatro, satisfazem os prazeres imediatos da sociedade que cria os bens de consumo. Quiçá o autorretrato de Frida Kahlo, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o conteúdo contestatório de Caetano Veloso (numa auto permitida transposição histórica e cultural) pudessem ficar no terreno da cultura. Tão logo, na sociedade tecnológica e administrada, toda essa produção cultural é retirada de seu tempo, espaço e contexto e se transforma em valor de mercadoria. Retirados de seu contexto histórico, social e cultural, esses elementos da seleção de cultura fragmentam-se; fragmentados, transformam-se em mercadorias. Vestimos roupas com estampas da Frida Kahlo, consumimos objetos impressos com imagens de revolucionários, sem distanciá-los da própria forma de mercadoria a que tanto resistiram.

A mercantilização da cultura corrobora com a massificação. Ao explicitar que a cultura erudita é irreconciliável com o mundo dos negócios, Marcuse (2013) adverte sobre o fim da recusa, da dimensão contraditória da arte, da filosofia e da literatura e sobre o triunfo da unidimensionalidade. Nessa acepção, tudo o que é sentido, experienciado, contemplado, tudo que é romântico e elevado torna-se decadente para a decadente sociedade tecnológica – a arte perde sua alma. Nesse processo, “o artista, o poeta rebelde, o guerreiro, o demônio, o vampiro são transformados aquém ou além de seus predecessores culturais, desvirtuados não mais como negação do modo de vida, mas afirmação da ordem estabelecida” (MARCUSE, 2013, p. 88).

Contra si mesmo está o próprio homem; ele caminha de forma aculturada, legitimando sua própria colonização e sua dominação instintiva, bem como a expropriação do seu tempo de ócio; naturaliza e reproduz uma pseudo satisfação no trabalho alienado, pelo simples fato de ter um trabalho; corrobora com as necessidades criadas não por ele mesmo, baseadas nos seus instintos vitais e

naturais, mas pela civilização; reproduz carências, cujas necessidades não eram as dele, mas foram a ele introjetadas como valores culturais, sociais e supostamente humanos; aprisiona sua sexualidade, oferecendo seu corpo como objeto de reificação do trabalho alienado; e se culpa por alguma manifestação que lhe é instintiva, passando esta a ser concebida como perversão que deve ser moralizada e adestrada servilmente pelas instituições. Ele mesmo lança-se ao Thanatos, como objeto moral da auto repressão.

Nessa perspectiva, a teoria crítica situa o papel da indústria cultural diante da mercantilização da cultura e na afirmação da sociedade administrada. “Se os meios de comunicação de massa misturam harmoniosamente e, muitas vezes, imperceptivelmente arte, política, religião e filosofia com comerciais, eles trazem esses domínios da cultura ao seu denominador comum – a forma mercadoria” (MARCUSE, 2013, p. 86).

Massificação seria, portanto, a forma mais apropriada de conceituar a unidimensionalidade. Em outros termos, a Escola de Frankfurt define, como a melhor expressão para a mercantilização da cultura, da arte e da ciência, a indústria cultural. Signatária do modo de regulamentação flexível, ela, segundo os filósofos da teoria crítica, suprimiu da cultura erudita o seu rigor e da cultura popular sua espontaneidade, refutou a “cultura superior” da arte, da literatura e da filosofia, sublimando-as, massificando-as, substituindo-as pelo prazer imediato dos bens de consumo.

Numa outra dimensão, as forças instintivas em contradição do adolescente são ainda mais pujantes por não estarem totalmente doutrinadas pelos valores da sociedade administrada ou unidimensional; eles são movidos por “instintos”, **pulsões, energias e paixões, bandeiras e pautas não aculturadas pelas relações do trabalho alienado.**

Todo esse fôlego de análise da unidimensionalidade na sociedade administrada para contextualizar o motivo pelo qual, para Marcuse (2013), a classe trabalhadora, dadas as percepções históricas, não viria a ser mais a classe revolucionária, bem como a ideia de um todo de homens livres não passar de um tabu que desconsidera a dessublimação repressiva e a introjeção da ideia de uma liberdade que acultura a servidão voluntária.

A liberdade no capitalismo será sempre uma pseudoliberdade; em nome dela, foram cometidos muitos crimes contra a humanidade; em nome do liberalismo,

naturaliza-se a servidão. Em outros termos, o liberalismo econômico e a democracia representativa expressam o consentimento da exploração. Nessa perspectiva, a escola está circunscrita às contradições da sociedade administrada, estando presentes elementos que podem produzir seu contraditório, assim como nos adverte Sapelli (2004). Sobretudo, nela está em jogo as relações do cotidiano escolar e se reúnem as pulsões juvenis dos estudantes-adolescentes, em tese, não totalmente reificados. Resultam daí forças contraditórias de contestação, a saber:

- a) O binômio estudante-adolescente oferece um contraponto à categoria “adulto-trabalhador”. Admitindo a unidimensionalidade, a classe trabalhadora indica ser, para Marcuse (2013), muito mais do que conformada, mas integrada à sociedade administrada. Em contraponto, apresenta elementos de que o estudante-adolescente – não integrado ao trabalho reificado – pode vir a ser o agente de recusa e contestação. Por conseguinte, teríamos aqui outra configuração de “classe” revolucionária.
- b) A bidimensionalidade expressa recusa e contestação, manifesta a partir da arte, da filosofia, entre outras esferas da cultura. Ao passo que na educação formal o estudante-adolescente entra em contato com esses elementos da cultura “superior” e o cotidiano da escola traz elementos que resistem às políticas governamentais, ela pode representar o terreno fértil no qual florescem os pensamentos contra-hegemônicos.

Temos aqui duas reflexões fundantes que decorrem das análises culturais de Freud (2011) e Marcuse (1976 e 2013): as possibilidades internas da recusa movidas pelos instintos vitais do adolescente e o papel da cultura, da arte, da literatura, das Humanas, enfim, da objetivação filosófica como contestação e recusa.

6.3 OS ESTUDANTES-ADOLESCENTES E A GRANDE RECUSA

Na esteira da cotidianidade, Rockwell (1997) destaca que, apesar da gênese normativa da educação formal, as normas, os regulamentos, os valores e a cultura escolar não determinam a realidade cotidiana. O currículo formal não é incorporado em sua originalidade da forma como foi veiculado pelas estruturas governamentais. Ele é reinterpretado a partir das práticas cotidianas da dinâmica escolar, bem como

pelo modo como os estudantes se apropriam dos conhecimentos, valores, formas de viver ou de sobreviver.

Nesse sentido, e por contradição, o conteúdo da cultura na/da escola, assim como sua apropriação, ou não, pelo estudante, não pode ser concebido a partir dos documentos oficiais. Ele decorre do estudo da expressão concreta e cotidiana da escola, mediante uma lógica própria do estudante, que nem sempre coincide com a intencionalidade do sistema. “Cada sujeito seleciona, interpreta e integra à sua maneira os elementos que se apresentam na aula; inclusive pode construir conhecimentos que superam ou contradizem os conteúdos transmitidos pela escola” (ROCKWELL, 1997, p. 16). Significa dizer que a análise do cotidiano da escola, as práticas educativas e as experiências formativas dos estudantes podem revelar as formas de manifestação de uma concepção de mundo, que, por sua vez, não necessariamente são unidimensionais. Na prática, os estudantes agem coletivamente, mas não unidimensionalmente; evidenciam o caráter contraditório da escola e da cultura escolar. Portanto, a própria escola pode, por contradição, ser uma perspectiva da negação, da recusa e do protesto à unidimensionalidade e à dimensão mercadológica da cultura.

Temos aqui um conjunto de condicionantes sobre as ações e manifestações dos estudantes-adolescentes, bem como sobre o sentido (ou não) da educação formal. Sobretudo, temos em evidência determinado movimento estudantil, cujas pulsões instintivas (catexes pulsional) foram sublimadas de forma não repressiva, não unidimensional, nem alienadas, nem reificadas pela forma de mercadoria e pela indústria cultural.

É nessa perspectiva que definimos as possibilidades de resistência e da grande recusa do estudante-adolescente, que pode ser concebido na perspectiva social e cultural pela recepção marcuseana da psicanálise em *Eros e civilização* (MARCUSE, 1978).

A grande recusa, para Marcuse, (2013) “é o protesto contra a repressão desnecessária, a luta pela forma suprema da liberdade – ‘viver sem angústia’”. A maior expressão da grande recusa, segundo o filósofo, está na fruição da cultura, pela arte, pela literatura ou pela filosofia. A possibilidade de produzir e usufruir desse tipo de “cultura superior” não coaduna com a ideia do suplício forjado na civilização (incivilizada). No entanto, conforme analisado, na genealogia da moral e no mal estar da civilização, na medida em que o homem é forjado na cultura da culpa, da

meritocracia, da servidão voluntária, na integração aos valores e necessidades criadas pela sociedade administrada (resignado), ele adere a esses valores como sendo os seus, reproduzindo a cultura unidimensional.

Com base nessas análises, Marcuse (2013) afirma que há dois elementos que marcam as possibilidades contra-hegemônicas dos jovens: (i) não são administrados pela reificação do trabalho abstrato; (ii) têm na sua natureza o protesto.

A recusa do intelectual pode encontrar apoio noutra catalisador – na recusa instintiva dos jovens em protesto. Protesto dos jovens continuará porque é uma necessidade biológica. Por natureza, a juventude está na primeira linha dos que vivem e lutam por Eros contra a morte e contra uma civilização que se esforça por encurtar o ‘atalho para a morte’ embora controlando os meios capazes de alongar este percurso. Mas na sociedade administrativa, a necessidade biológica não redundando imediatamente em ação; a organização exige contra organização. Hoje a luta pela vida, a luta por Eros, é uma luta política (MARCUSE, 1978, p. 22-23).

Pela análise marcuseana da psicanálise, podemos conceber que os instintos vitais da juventude podem expressar, em outros termos, com outros símbolos e significados, a força que reage contra os valores da mais repressão. Isso porque não necessariamente estão aculturados sob a lógica do trabalho penoso que captura não somente a mente, como o corpo contido e reprimido. Nesse sentido, a satisfação, o princípio do prazer, a libido e a sexualidade, que expressam o que há de mais humano e instintivo, estariam liberados como catalisadores naturais que podem vir a dar vazão aos prenúncios de uma recusa radical.

O jovem, assim sendo, não tem ainda seus impulsos instintivos reprimidos, sublimados ou cooptados pela sociedade administrada. Sua energia, seu tempo e seu corpo estão de certa forma “liberados” para dar vazão à energia instintiva (catexé) que pulsa e o impulsiona para a vida (Eros). Recolocando nossa categoria de análise, o “estudante-adolescente” pulsa rebeldia instintual não arrefecida, nem biológica, nem socialmente; vive a dialética entre o emocional e o racional. Vale ressaltar que Marcuse (1978) não rechaça essa ideia instintual, jogando-a na vala do senso comum.

Viver instintivamente o princípio do prazer, segundo a psicanálise, significa o não adestramento pelo trabalho alienado, possibilitando dar pulsão à condição da vida – ele vive entre Eros (deus da vida) e Thanatos (deus da morte) e, nesse binômio entre o princípio do prazer (felicidade – instintos vitais, pulsão e catexé) e o

princípio da realidade, o jovem tende a buscar o instintivo e tem a seu favor todas as transformações biológicas, neurológicas e hormonais que explodem em sentimentos, afetos, rompantes, expectativas e frustrações. Significa que o jovem não somente pensa por contradição, mas é a própria contradição.

Nesse sentido, concebemos a dialética entre a emoção e a razão, instinto de prazer e da realidade, Eros e Thanatos, oposição e afirmação de si mesmo e do mundo adulto. Nela, pulsa-se e impulsiona-se à transgressão necessária da multidimensionalidade. Para Wallon (1975a), o adolescente, impulsionado pelas transformações do seu corpo, retorna ao campo afetivo. Embora não desconsidere que a intensidade e os efeitos psíquicos variem em função da condição social, histórica e cultural do jovem, para ele existe “[...] a lei de alternância entre as fases orientadas para a realidade das coisas ou para a edificação da pessoa [...]” (WALLON, 1975a, p. 69).

Em outras palavras, existe uma relação também dialética entre os fatores concretos do meio e a estrutura emocional da psique humana; não são propriamente os aspectos biológicos (orgânicos) os definidores da puberdade, mas especialmente o elemento afetivo e cognitivo. Assim, considerando os aspectos multidimensionais das manifestações dos adolescentes, esses estudantes vivenciam conflitos em relação a si e em oposição ao outro que são necessários para seu processo de autopercepção. Isso ocorre no âmbito intelectual, pelo qual se manifestam os avanços cognitivos. A característica mais genuína dessa idade é que, embora ele seja emocional, não se manifestará dessa forma, mas tenderá a apoiar suas oposições em argumentos intelectuais que, em alguma medida, já contêm a crítica. Nesse sentido, a crise de oposição ao outro, vivenciada pelo adolescente, é necessária para a constituição de sua identidade e está relacionada às críticas aos valores do adulto, configurando as crises do "eu-outro".

Na prática, os adolescentes, de certo modo, reivindicam a coerência, tanto no que se fala quanto no que se faz. No desejo manifesto de oposição e rebeldia, buscam fundamentos teóricos e argumentos para desenvolver suas recusas, suas próprias angústias, seu processo de autoafirmação e a necessidade de afirmação e negação do eu-outro; questionam regras, a sociedade, as contradições sociais, a exploração, a opressão, o preconceito, assim como verdades prontas, e se angustiam com os sentimentos ambíguos, reais ou não.

Diante disso, Wallon (1975b, p. 92) afirma que a personalidade se forma a partir de uma sucessão de incorporação e expulsão do outro, portanto “a sua evolução não é uniforme, mas é feita de oposições e de identificações. É dialética”. O adolescente cultiva um sentimento de estranheza e de ambivalência sobre si mesmo; forças centrípetas e centrífugas agem direcionando-o para dentro e para fora, sente insatisfação consigo mesmo e com o meio, culminando em questionamento de valores.

Temos aqui que, além do fato de não estar totalmente integrado à unidimensionalidade, de ter liberado em alguma medida suas pulsões vitais, o adolescente vive intrinsecamente um movimento de estranheza sobre si mesmo e sobre o mundo adulto na crítica aos valores impostos culturalmente. Se o adolescente não está boa parte de seu tempo contestando a moral estabelecida, as verdades impostas, as razões do adulto e as regras sociais, ele pode estar buscando alternativas para a não sublimação, para a não repressão ou mesmo argumentos de resistência e recusa. Para Wallon (1971), o que difere esse movimento de negação-afirmação de si sobre o outro é o fato de que o jovem adolescente faz essa recusa com base em elementos cognitivos. Ele já é capaz de desenvolver certo repertório conceitual para confrontar, discordar e até mesmo transgredir. O que para os valores morais, conservadores e reificadores da sociedade administrada pode ser uma afronta, do ponto de vista filosófico e intelectual é a possibilidade mais vivificada da grande recusa, ou seja, da recusa radical.

Adolescentes são carentes de vínculos; se eles estão carentes de si, se percebendo na negação do outro, parecem prescindir, mas, por contradição, carecem do outro, buscam referências, formulações, filosofias e argumentos. A respeito, seria válido inferir que o adolescente – ainda não aculturado – intui que a civilização mergulha numa dialética destrutiva; embora não tenha todos os elementos conceituais para expressar as contradições dos ditos valores morais existentes na sociedade administrada, ele intui que sejam valores de repressão. Por outro lado, para Heller (1983), a juventude, terreno fértil por onde se espriam as sementes do conhecimento, tende a elaborar cognitivamente seus instintos vitais e reagir contra esses valores.

Logo, compreendemos que estudantes-adolescente seriam uma categoria social e cultural, carregada de estruturas significativas próprias e que, numa busca

incessante de autoafirmação, contesta os valores do mundo adulto, mas, imbuídos de elementos cognitivos, conseguem produzir suas formulações conceituais. Estudante-adolescente é, portanto, o binômio que representa a contraposição do adulto-trabalhador, cujos valores instintuais ainda não estão domesticados pela mais repressão. No entanto, não estamos falando de qualquer estudante-adolescente. Não por acaso, trouxemos as formulações de Bourdieu e Passeron (1985); referimo-nos àquele que desenvolve a recusa e o protesto nas contradições do sistema escolar que naturaliza a meritocracia, as desigualdades sociais e reproduz a ideia de “dons inatos” cultural, histórica e socialmente.

Temos, *a priori*, uma categoria que pode se constituir no vir a ser filosófico, a partir da qual podemos conceber possibilidades de transvaloração, ou seja, de uma racionalidade que pode recriar uma cultura sobre outra tábua de valores. Se essa possibilidade de vir a ser é inerente à atitude filosófica, caminhamos para o último elemento de análise de nossa pesquisa: as possibilidades de objetivação filosófica.

6.4 OBJETIVAÇÃO FILOSÓFICA E OCUPAS OU OCUPAS E OBJETIVAÇÃO FILOSÓFICA?

No caso deste subtítulo, a ordem dos fatores altera o produto, sim, uma vez que estamos analisando a expressão de uma sobre a outra. Pelo menos esse foi o caminho da ordem da nossa hipótese, bem como a forma como se construiu nossa análise.

Antes de tecer nossas reflexões sobre a objetivação filosófica sobre as Ocupas ou o seu contrário, vale ressaltar que estamos trazendo duas abordagens absolutamente imbricadas entre si: (i) a objetivação como contraponto de objetificação; (ii) a objetivação como satisfação de carecimentos

Embora o termo “objetivação” tenha aparecido nos *Manuscritos econômico-filosófico* de Marx (2004), ao fazer a sua análise sobre o trabalho alienado, o conceito aproxima-se do entendimento oposto ao que queremos indicar. Neste caso, a definição de Marx (2004) se manifesta de forma necessária, íntegra e concreta e a ela vamos designar o termo “objetificação”.⁶⁹

⁶⁹ Marx usava o termo objetivação da mesma maneira que Hegel; como um distanciamento da natureza mesma do espírito ou como uma projeção de si em algum objeto (não-eu, para Fichte). Mas,

A ideia de reificação é a que mais expressa esse entendimento:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz-se portanto a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria e justamente na mesma proporção com que produz bens. Tal fato implica que o objeto produzido pelo trabalho o seu produto opõe-se a ele como ser estranho [...] o produto do trabalho é o trabalho que se fixou no homem que se transformou em coisa física é a objetivação do trabalho (MARX, 2004, p. 111-112).

Para Marx (2004), o fenômeno da "objetivação" implica a expropriação do homem de sua condição humana, tornando-se reificado, alienado e, portanto, estranho a ele mesmo. A realização do trabalho acarreta, nesse sentido, a desrealização do trabalhador e a objetivação como perda e servidão do objeto, ao passo que ele se coloca na perspectiva de servidão ao objeto alienado de si mesmo. Nesse caso, teríamos que ele se objetiva. Concebemos exatamente o princípio da alienação e reificação humana para caracterizar a desumanização, ou seja, a objetivação do homem.

Em oposição a essa ideia, trazemos a dimensão filosófica do termo "objetivação". Numa outra perspectiva, entendemos que a dimensão política da "objetivação" é a "objetificação", utilizando axiologicamente aquele termo numa perspectiva filosófica, como "realização". Assim sendo, temos que objetivação (dimensão política) é reificação e desrealização, enquanto a objetivação (dimensão filosófica) é realização.

Trabalhadores presta atenção são 20 anos sem saúde e sem educação a gente já tem muita pessoa vivendo numa engrenagem gigante romper um sistema que se baseia em acordar ir para o trabalho trabalhar o dia inteiro 'o dia inteiro', a semana inteira para comprar coisas no fim de semana sabe? Isso já tá muito na cabeça das pessoas a MP só vem para aumentar essa situação. (CEP,2016)

é possível tomá-lo no sentido mais semântico, dicionarizado, em português: tornar ou tornar-se algo concreto; realizar algo. Nesse caso, objetivação (um neologismo) em tese tem o mesmo sentido semântico: tornar-se, ou tornar algo, objeto. Para fazer clara a distinção recorreremos ao uso mais contemporâneo da palavra especialmente situado dentro de movimentos feministas que denunciam a objetivação do corpo da mulher. Neste caso e com esta acepção *Objetivação* deve ser concebida como Processo que atribui ao ser humano a natureza de um objeto material, tratando-o como um objeto ou coisa. in <https://www.dicio.com.br/objetificacao/>

Esta fala de O.B. no documentário que os estudantes-adolescentes produziram no Colégio Estadual do Paraná, com os próprios colegas do curso de Áudio e Vídeo, expressa claramente a forma como eles percebem a lógica da objetificação do trabalhador. Não estamos dizendo que todos os estudantes-adolescentes que ocuparam as escolas tinham essa consciência filosófica. Obviamente, ela também se deu a partir das aulas das disciplinas de Humanas, de forma mais especial, de Filosofia e Sociologia. Ocorre que o cotidiano das Ocupas tratou disso.

Muitos dos que iniciaram as Ocupas estavam imbuídos desse entendimento, que de certa forma atende aos carecimentos. Mas não podemos deixar de conceber que o currículo das Ocupas possibilitou que os jovens – e, por extensão, muitos pais⁷⁰ – compreendessem que a MP e a PEC levariam a mais perdas, tanto na educação quanto na saúde. Eles, em alguma medida, entendiam que o modo de produção reproduzia a lógica da objetificação. “Todos sabem por que estamos aqui. A MP é deplorável. Nós a estudamos bastante e vimos o quão prejudicial ela será para o futuro da educação. Mas não é só isso, é muito mais”. (Ocupa Tudo...2016)

Em outra perspectiva, durante as Ocupas, em seu currículo eles desenvolveram outra perspectiva de crítica à objetificação.



⁷⁰ "Minha mãe não tinha ideia do que acontecia aqui até eu explicar para ela." (SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, A, 2016)

A ruptura com a ideia de banheiro para meninos e meninas expressou a crítica à objetificação do corpo; nunca vemos esse debate normalmente no currículo das escolas. Na prática, os argumentos em torno do uso adequado do uniforme escolar podem pairar sobre questões de segurança dos alunos, mas encobrem a lógica da exposição do corpo. Nos regimentos escolares, a exemplo do próprio regimento do Colégio Estadual do Paraná, que oferta Ensino Médio noturno, está explícita a ideia de uso adequado de roupas, de modo a evitar roupas curtas e decotadas.

Na perspectiva do currículo oculto, a lógica da objetificação do corpo está implícita, em especial, reproduzindo o sexismo. Por sua vez, nossos estudantes-adolescentes trouxeram isso em seus currículos de forma explícita e desconstruída de preconceitos de sexismo e machismo – valores arregimentados pela sociedade hegemônica. Adotar banheiros *unissex*, não dividir tarefas por gênero, a presença de muitas meninas na segurança das escolas, promover debates de gênero, usar suas roupas indistintamente de determinações culturais ou de regimentos expressaram algumas das formas de crítica da objetificação do corpo, do humano, ao mesmo tempo que responderam aos muitos carecimentos dos estudantes-adolescentes.

Não deixemos de lembrar novamente Marcuse (2013) ao conceber a ideia de que talvez a sociedade devesse retornar ao seu estado de regressão: a forma mais primitiva, ou seja, a mais distante para trás da “civilizada”. Afinal, a grande recusa, para ele, por contradição também expressa a regressão para aquém da civilização pautada no princípio da realidade. Essa regressão psíquica e social representa a luta contra as forças repressivas, envolvendo a liberação dos instintos. Nesses termos, ele evoca um regresso para um processo de humanização que não reprima os instintos que propulsionam a catexa para outra organização social, outra cultura. Isso implica a recriação cultural de uma racionalidade liberta da tirania da razão repressiva que reprime o que há de mais instintivo e humano, que é justamente a catexa pulsional – reprimida na sociedade contemporânea de tal modo que o corpo objetificado deve ser preservado em suas condições físicas para o trabalho alienado. A luta contra as forças repressivas expressa exatamente a luta contra a razão objetiva, emergindo disso a necessidade de outro princípio de realidade – não repressivo – que permita a liberação dos instintos.

Isso acarreta uma subversão da cultura à luz de outra consciência, guiada por uma nova realidade capaz de problematizar o que é bom e mau e para quem, em função do que foi construída essa representação. Marcuse (1978) indica, portanto, o recuo a uma regressão hipoteticamente histórica para a recriação da cultura, por meio da qual voltaríamos para comer a árvore da maçã do conhecimento, transmutar valores e redimir o homem pela liberdade. Nesses termos, a grande recusa dos nossos estudantes-adolescentes carregou a satisfação de seus carecimentos – serem vistos como pessoas libertas, não como corpos alienados ou objetificados.

Para Heller (1983), toda objetivação filosófica traz a satisfação de um carecimento; o mundo da filosofia é, portanto, a esfera da objetivação, da satisfação dos carecimentos e da recepção.

A gente tá em busca de conhecimento a gente não vai parar de ir atrás do conhecimento [há] presença da felicidade por que deixamos de ser meros adolescentes mas cidadãos comprometidos

Você saber que enquanto você poderia estar fazendo uma aula aberta, com professor discutindo sobre isso, levantando pontos, fazendo uma pesquisa, fazendo um seminário, você está sentado, fazendo uma prova. Então foi muito mais atrativo as atividades culturais, os aulões que fizeram no colégio, foi incrível.

E eu confesso que quando eu voltei pra sala de aula me senti um pouco Desmotivado. Tanto que foi o que eu fiz. Eu alcancei o que foi necessário para passar de ano. Porque eu não me sentia bem lá dentro. Eu me sentia muito pressionado. Pressionado por todas as partes. Então o jeito mais fácil era se afastar.

Ocupação maior do que qualquer país foi um projeto coletivo muito interessante cheio de nervosismo por que a gente não sabia se ia dar certo ou não, a gente sabia que poderia receber muita repressão, o medo de efetivar a ocupação e violência foi maior que expectativa, [havia] perseguições ataques [...] resistimos, foi um projeto solidário justo igualitário contra a competitividade contra os movimentos anti ocupação (OCUPA CEP, 2022).

Nossos estudantes-adolescentes estavam prenhes de carecimentos: de conhecimento, de arte, de cultura, de filosofia. Esse é o caminho da filosofia, segundo Heller (1983). Ela é uma forma de objetivação por meio da qual ocorrem a satisfação de uma necessidade e a superação da vida cotidiana.

Ao objetivar-se, o homem rompe com a vida cotidiana, assumindo-se como inteiramente homem, apropriando-se de um projeto, uma obra ou um ideal, superando a heterogeneidade da vida cotidiana, concentrando todas as suas energias para realizar, conscientemente e de forma autônoma, a atividade humana. Significa que concentramos toda a nossa atenção sobre uma única questão e

suspendemos qualquer outra atividade. A filosofia é, portanto, uma objetivação por excelência, pois é baseada na crítica da realidade e contribui para que o ser humano tenha consciência máxima de seus atos e de sua própria essência (HELLER, 2002 *apud* MENDES, 2014).

A pesquisa de Mendes (2014) sobre a atitude filosófica dos estudantes do Ensino Médio reforça o papel do cotidiano escolar na atitude filosófica; no nosso caso, depreendemos que o cotidiano das Ocupas possibilitou para os ocupantes a maior expressão da filosofia radical, da grande recusa e da objetivação dos seus carecimentos.

Em Heller (1983), a vida cotidiana – do lugar de onde os estudantes se manifestam – é, por contradição, o lugar de dominação, da rebeldia ou da revolução, haja vista que não existe “perfeita submissão”, nem mesmo na sociedade administrada pela burocracia e pela “indústria cultural”. É na e a partir da vida cotidiana que se manifestam os carecimentos e que os sujeitos, movidos pela atitude filosófica, se objetivam na ação e, nesse caso, na ocupação.

A vida cotidiana do homem é caracterizada pela unidade entre pensamento, ação, sentimento e expectativas.

Somente se as objetivações genéricas para-si ou em-si-para-si forem separadas das objetivações em-si é que estas dimensões aparecerão em forma relativamente pura. A partir da era da civilização, podemos falar com razão de tal diferenciação. Desde então até hoje a vida cotidiana é e permanece com fundamento do nosso saber, de nosso comportamento e de nosso mundo de sentimentos (HELLER, 1983, p. 59).

Toda atitude filosófica, para Heller (1983) se manifesta na objetivação, na vivificação do sujeito na condição da recepção completa, a qual passa pela visão de mundo, pela cosmologia, quando a ação é guiada pela reflexão consciente, ou seja, conforme Gramsci (1999), quando há organicidade entre o que se pensa e se faz. Esse processo não é isolado, devendo se consubstanciar num convite à filosofia. É aí que Heller (1983), explicitando o papel do sistema filosófico na busca do verdadeiro e do bom – no carecimento de encontrar a rosa-espinho – e a utopia racional, faz um convite à filosofia. Toda filosofia radical deve elevar o homem pensante do ser ao dever-ser, do em-si para o para-si e agir de forma objetivada na vida cotidiana.

Os carecimentos (necessidades) radicais se formam “[...] nas sociedades fundadas em relações de subordinação e de domínio, mas que não podem ser satisfeitos quando se está no interior delas. São carecimentos cuja satisfação só é possível com a superação dessa sociedade” (HELLER, 1983, p. 143). A objetivação da filosofia radical, nos termos de Heller (1983), portanto, expressa a satisfação dos carecimentos, na medida em que a filosofia constitui um sistema autônomo de objetivações em si concluído. “[...] a satisfação do carecimento ocorre para ela sob a forma de única recepção. Somente a partir da análise dos receptores, portanto, podemos afirmar quais de suas funções sociais são primárias e quais são secundárias” (HELLER, 1983, p. 13).

Não vamos aprofundar todas as formas de recepção filosófica de Heller (1983). Vale ressaltar que elas são decorrentes do carecimento satisfeito nas objetivações filosóficas, que “[...] incitam o receptor a refletir sobre o modo como deve pensar, como deve agir, como deve viver. No interior do edifício filosófico, esses três momentos são unidos e inseparáveis; na recepção, ao contrário, é possível a sua relativa separação” (HELLER, 1983, p. 33). A possibilidade de elevar-se da vida cotidiana a partir dela e da filosofia radical ou da atitude filosófica, para Heller (1983), faz com que o “destinatário” da filosofia seja sempre a juventude.

A juventude é o amor terreno da filosofia; na juventude, ela descobre e encoraja a capacidade de conhecer o bem, o belo, o verdadeiro, ou seja, a abertura à sede de saber – e mesmo onde se manifesta a presença de preconceitos não ainda ossificados –, a tendência de conservar aberta a via para o uso livre, autônomo da razão. Assim, para Heller (1983), a filosofia tem uma maior possibilidade de recepção por parte da juventude; ela age como sementes maduras que se espriam no pensamento juvenil sem preconceitos, podendo florescer no pensamento autônomo como guia ao para-si, para o outro na e a partir da cotidianidade.

“Reflete como deves pensar; reflete como deves agir; reflete como deves viver. O como ‘deves viver’ contém o ‘como deves pensar’ e o ‘como deves agir’. A filosofia – a utopia racional – é sempre a utopia de um modo de vida” (HELLER, 1983, p. 26). Logo, a atitude filosófica, a filosofia radical – dos movimentos radicais – deve pensar nas massas e tornar-se forma material. Para Heller (1983), Marcuse (1999) e Adorno (2006), a juventude é a força motriz da mudança radical, com

possibilidades maiores de recepção completa que se objetiva na cotidianidade. A atitude filosófica visa, portanto, ao modo de vida para uma mudança radical.

A atitude radical dos nossos estudantes-adolescentes se expressou na grande recusa, na recusa radical, não somente diante da reforma do Ensino Médio, mas a partir das Ocupas, da sociedade administrada. A premissa da ação direta, da política prefigurativa da horizontalidade, da coletividade, da alteridade, expressou a experiência dessa outra sociedade: “É um anarquismo lindo. Uma aula de cidadania” (Estudante-adolescente O.E.B.).

Interessa destacar que, em resposta aos seus carecimentos, os estudantes-adolescentes propuseram oficinas de arte, de literatura, de filosofia, sejam elas expressas na música, na dança, no forró, nos lambes, *fanzines*, escultura; eles se organizaram horizontalmente em comissões, decidiram coletivamente o currículo nas assembleias, se libertaram das objetificações da sociedade repressora e reprimida. Eles se objetivaram e não se objetificaram. Eles se objetivaram sobretudo na arte.



A arte, para Marcuse (1978), é a melhor resposta à sublimação repressiva, sendo essa uma das mais importantes contribuições que podemos depreender do filósofo para ilustrar a forma como percebemos o currículo das Ocupas: como resposta da grande recusa e, portanto, da filosofia radical.

Não podemos dizer que o ato de ocupar foi resposta às objetivações do cotidiano escolar. Ele esteve permeado pelos valores da sociedade administrada, mas produziu seu contraditório. Também não podemos afirmar que os estudantes-adolescentes estavam imbuídos do vir a ser quando ocuparam as escolas. Havia carecimentos cuja recepção não estava completa. Mas podemos perceber a forma como o cotidiano das Ocupas vivificou a atitude filosófica, em especial, porque lá estavam **estudantes-adolescentes como categoria contra-hegemônica**.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este estudo, vivíamos o período pós-golpe à democracia. Vários de nós, professores do estado do Paraná, respondemos a inúmeras denúncias, bem como processos administrativos movidos pelos próprios colegas, diretores de nossas escolas ou, pior, colegas de sindicato que, na condição de diretores de escola, perseguiram-nos.

O ano de 2015 deixou suas marcas em cada profissional da educação do estado do Paraná, bem como em muitos estudantes que estiveram no confronto com o governo em 29 de abril e nas Ocupas de 2016. De lá para cá, o conteúdo arbitrário e autoritário do governo não somente se evidenciou na supressão dos direitos, como também num absoluto conservadorismo moral expressado na lei da mordaza e no denunciamento. A figura do “capitão do mato” pareceu tomar conta dos estabelecimentos de ensino, de forma que os olhos e a voz do governo se multiplicaram nas escolas, por meio de colegas gestores, impulsionados, em especial, pelas mesmas forças que motivaram o golpe em 2015. Mais de três mil profissionais da educação foram envolvidos em sindicâncias e processos administrativos no estado do Paraná após 2016, desencadeando muitas punições e demissões.

De forma muito especial, por consequência, sob a égide da sociedade administrada, pela qual a razão eficiente e instrumental se sobrepõe à humana, a maioria das denúncias incidiu sobre o movimento “Ocupa Escola”, em 2016. De um lado, as acusações envolviam o possível fato de que os estudantes teriam permanecido no estabelecimento de ensino sem a supervisão de um adulto responsável para preservar sua integridade física, moral, emocional e psíquica; de outro, as acusações pairavam sobre a especulação de que os estudantes foram incitados pelos profissionais da educação, como “lideranças” do movimento. A falta de direcionamento dessas denúncias expressou, de forma evidente, o caráter político de perseguição aos professores e aos muitos estudantes das Ocupas, como também o importante conteúdo político da grande recusa.

Em grande parte das denúncias recebidas, percebemos que a defesa pelas diretrizes governamentais era recorrente, indo absolutamente de encontro à dimensão democrática do papel do Estado. Não por acaso! Esses elementos nos indicam a insuficiência democrática da própria democracia, sob a perspectiva da

democracia representativa. Na esteira da reflexão sobre direitos fundamentais, percebemos que as próprias denúncias assumiram o conteúdo partidário das diretrizes governamentais, mesmo querendo fazer alusão à “Escola Sem Partido” ou à “lei da mordça”. Ao fim e ao cabo, o movimento das Ocupas no Paraná nada menos fez do que evidenciar o conteúdo político-partidário presente na Escola sem Partido.

O recrudescimento da política estatal e dos paladinos da moral conservadora que denunciaram professores e estudantes, bem como o recrudescimento da gestão escolar no papel do “capitão do mato”, só fez constatar que os estudantes-adolescentes acirraram os ânimos dos guardiões dos homens (e mulheres) de bem. Quiçá a política ainda estivesse nos espaços acadêmicos, bem fundamentados, incorporados pelos debates teóricos, históricos, culturais, sociais, enfim, políticos.

A própria política dessublimou-se, mercantilizou-se, tornando-se cultura de massa – a cultura de massa de uma democracia massificada. Desde 2016, a democracia representativa perdeu seu referencial republicano e incorporou o clientelismo e o corporativismo, com aparelhamentos e coalizões inimagináveis, matizando a relação opressor e oprimido, reproduzindo nas relações entre pares o caráter fratricida da unidimensionalidade. Se em algum momento a democracia representativa foi efetivamente republicana, a despolitização da política banuiu da escola, da vida e da sociedade o pensamento filosófico. Talvez tudo isso tenha indicado o motivo pelo qual estudantes-adolescentes tenham despertado tanta preocupação entre circuitos de poder institucionalizados e gestores escolares, mais do que seus próprios pais.

Não podemos negar o fato de que sabíamos, na prática, a forma como os meninos e meninas que ocupavam as escolas se identificavam com as disciplinas Sociologia e Filosofia. O que não podíamos saber, de antemão, era o modo como a objetivação da filosofia radical se expressou no conteúdo e no método da pedagogia das Ocupas. Isso porque os estudantes-adolescentes propuseram suas oficinas de forma a responder aos seus próprios carecimentos.

Participando da ocupação aprendi novos significados para as palavras ‘luta’, ‘resistência’ e ‘estudante’ aprendi que lugar de aluno é na escola, não só participando de aula mas também fazendo da escola Sua segunda casa e cuidando dela como se fosse sua casa. Com todas as palestras e oficinas de que participei pude reafirmar para mim mesma que conhecimento vai

muito além daquilo que aprendemos nas aulas regulares. Na ocupação tivemos aulas diárias de união e cooperação, aprendemos a lidar com pensamentos diferentes dos nossos e a respeitá-los. Também percebi que jovem tem voz que jovem pode, e deve, lutar pelos seus direitos. Nós, jovens, somos subestimados somos criticados, dizem que não sabemos o que estamos fazendo. Mas, olha, estamos sendo protagonistas do maior movimento de ocupações que já existiu, temos voz e temos força (SCHMIDT; DIVARDI; SOBANSKI, 2016, p. 101).

A leitura dos referenciais indicados para aprimorar nossa empiria ou a praxiologia docente direcionou-nos na construção de categorias importantes na compreensão da recusa radical. Quando escolhemos estudar as Ocupas, logo nos veio à mente os estudos de Herbert Marcuse e Agnes Heller, haja vista que ambos concebem o papel da juventude na grande recusa e na objetivação da filosofia radical. Ocorre que esses estudos e leituras preliminares nos levaram a tantos outros, desde Williams e Goldmann (na compreensão das estruturas significativas da cultura, bem como na relação entre base e superestrutura) até aos estudos culturais em Freud e Nietzsche.

Não esperávamos, previamente, caminhar pela psicanálise ou pela crítica à genealogia da moral, mas nossos estudos nos levaram a conceber a recepção marcuseana de Freud, a relação da indústria cultural e o papel da sociedade administrada na sublimação repressiva. De *A grande recusa hoje* (1999) fomos a *O homem unidimensional* (2013), passando por *Eros e civilização* (1978) e *Materialismo histórico e existência* (1968), de Marcuse, seguindo de Adorno (2006) e Freud. Nesse percurso filosófico, chegamos à compreensão do papel da arte, da filosofia e da literatura na bidimensionalidade, na sublimação não repressiva e, por consequência, no necessário conteúdo à dialética do negativo.

Os argumentos contestatórios, bem como os muitos comentários e críticas às Ocupas, nos levaram a buscar mais fundamentos sobre o conteúdo pseudo moralista de sociedade administrada. Construimos o entendimento da dicotomia entre a assepsia moral – inerente à semiformação da indústria cultural – e o não silenciamento do “eu-firme” vivenciado nas ocupações. Essas reflexões nos conduziram à dialética do negativo e, por consequência, à dialética do esclarecimento. Não tínhamos, *a priori*, todas essas leituras, haja vista a aventura de uma pedagoga na busca de entendimento da filosofia radical. No entanto, esse pródigo percurso nos guiou à própria sublimação não repressiva, bem como aos

fundamentos conceituais que nos ajudaram a compreender a mais intrínseca identidade, com tantos estudantes-adolescentes.

Estudante-adolescente foi a categoria que resultou desse processo, haja vista os percursos em Bourdieu, Passeron, Freud, Marcuse e Heller. Chegamos a essa categoria, que se pretende contra-hegemônica, não apenas pelos elementos culturais, sociais e biológicos do estudante-adolescente. A análise de todo o processo das Ocupas e o percurso realizado para o entendimento da sua pedagogia revelaram-nos os carecimentos dos estudantes-adolescentes, bem como as objetivações e a receptividade deles ante a filosofia radical.

Quanto à construção desse conceito, devemos destacar que não se trata apenas da ideia de estudantes, tampouco de adolescentes. Concebemos, baseados nos estudos de Bourdieu e Passeron (1985), que os “estudantes” estão circunscritos numa dimensão social e cultural. Eles vivenciam na escola processos excludentes, movidos pelas suas desigualdades e diferenças de oportunidade. São, por vezes, produto de uma compreensão meritocrática pautada na ideia de dons naturais que justificam as desigualdades sociais. Entendemos que os adolescentes vivenciam movimentos internos e externos de afirmação do eu. Eles se dissociam do mundo adulto pela recusa, pela negação e confronto com os valores do mundo adulto, impulsionados por forças instintuais e pelas pulsões (FREUD, 2011), mas buscam nos fundamentos filosóficos e conceituais os argumentos usados para sustentar suas recusas (WALLON, 1971).

No entanto, foi em Marcuse e em Heller (1987) que sustentamos nossos aprofundamentos para compreensão do binômio estudante-adolescente. Recorremos à tese de que os estudantes são em si um “vir a ser”: na medida em que não são administrados, não estão integrados à sociedade administrada, não estão totalmente aculturados pelas relações unidimensionais da indústria cultural e do mercado de trabalho. Eles são um “vir a ser” porque, na juventude, está a grande recusa: o corpo e os instintos ainda não estão solapados pela “mais repressão”. Com base nos seus carecimentos e movidos por essa força instintual, eles podem “vir a ser” a força revolucionária. Não vamos tratá-los aqui como a “classe revolucionária”, a fim de não descaracterizar o entendimento de classe social, mas vamos defini-los como uma força capaz de expressar a grande recusa.

Durante as vezes que fui, participei de oficinas, aulas, debates, limpeza era tudo muito organizado e com cronograma todos os dias foram pancadas de informações e aprendizado a mais, eles (os estudantes que ocupavam) nos explicavam sobre a ocupação, sobre reforma e a PEC sobre música, fotografia, psicologia, sociologia, história. Foram Dias Incríveis, saímos cidadãos melhores e informados para melhorar a sociedade. Aprendemos a ser mais cuidadosos com o nosso patrimônio depois de passar horas limpando e cozinhando e a dar valor às pessoas que já faziam isso. Eu confio na humanidade que vai ocupar a sociedade no futuro lutam, persistem e sabem o que estão fazendo sem influências, fazem porque é direito, fazem porque merecem. Sobre a frase ocupar e resistir troco o 'e' pelo 'é' para definir a ocupação, ocupar é resistir, mostrar os nossos valores, conhecimentos e forças. Resistindo juntos contra sistemas que nos oprimem. Somos a revolução (SCHMIDT; DIVARDI; SOBANSKI, 2016, p. 73).

Ao mesmo tempo que concebemos que não estão totalmente normativizados, concluímos que possuem recursos cognitivos, instintivos, sociais e culturais para construir um sistema filosófico baseado na recepção completa, tal como nos indica Heller (1983). Eles são o terreno fértil sobre o qual as sementes da filosofia podem fecundar a recusa e edificar outra tábua de valores. Baseados nesses fundamentos, pautamos nossa categoria no entendimento de que ela consiste numa categoria contra-hegemônica: não são necessariamente todos os estudantes que reúnem esses recursos, mas os "estudantes-adolescentes".

Constatamos que os estudantes-adolescentes, intuitivamente (ou não), expressaram sua grande recusa justamente na arte, na filosofia e na literatura. Em grande parte do conteúdo das Ocupas, estava lá – nas oficinas, nos *fanzines*, nos lambes, nas falas – a grande preocupação expressa contra uma reforma do Ensino Médio que subsume essas disciplinas à razão instrumental.

Ritualizada ou não a arte contém a racionalidade da negação. Em suas posições avançadas ela é a Grande recusa, o protesto contra o que é. Os modos pelos quais os homens e as coisas são levados a aparecer, cantar, soar e falar são modos de refutação, de ruptura e recriação de sua existência fatural. Mas estes modos de refutação rendem homenagem à sociedade antagônica a qual eles estão ligados. Separado da esfera do trabalho em que a sociedade reproduz a si mesmo sua miséria, o mundo da arte que criam permanece com toda a sua verdade um privilégio e uma ilusão (MARCUSE, 2013, p. 91).

Essa talvez seja uma das melhores citações para encerrar este longo e significativo percurso marcuseano desta tese.

Ainda que nossos estudantes-adolescentes não estivessem totalmente apartados da indústria cultural, eles não estavam submetidos à mais repressão do

trabalho alienado e reificado. Estavam libertos cultural e institucionalmente. Eles produziram suas recusas por dentro das Ocupas. De um lado, tiveram a influência de movimentos de resistência, como os AntiFas, para fundamentar a ação direta inerente às políticas pré-figurativas; de outro, tinham seus carecimentos. Nas assembleias, nas comissões, nas oficinas, nos debates, na limpeza do colégio, na relação afetiva com o lugar que ocupavam, no sentimento de pertença e na reafirmação de suas identidades, objetivaram a filosofia radical. Todo esse movimento reuniu a resistência à reforma, à supressão das disciplinas de Humanas, a vivência da ação direta e a proposição de conteúdos formativos e contraculturais.

Em última instância, podemos inferir, a partir da análise dos depoimentos publicados, que, de forma unânime, os jovens afirmaram que tinham não somente muito entendimento da pauta – a partir da qual estavam fazendo a resistência –, como também da forma de gestão e de currículo que estabeleceram durante o movimento. A horizontalidade apareceu em todos os depoimentos, de forma direta ou indireta, trazendo reflexões importantes sobre outra forma de organização e de gestão que não a partir do modelo representativo. A horizontalidade do movimento se expressou de forma mais concreta a partir das assembleias e das comissões; não havia de forma proclamada ou indicada uma liderança eleita nem cargos hierárquicos. Na base estrutural das Ocupas, as tarefas eram definidas e realizadas a partir das comissões. Na prática, ao decorrer do processo de ocupação, muitos dos estudantes recaíram em ações protocolares (ex: CAOS) e não conseguiram superar a dimensão normativa, prescritiva das relações sociais nas escolas. Houve respeito identitário, inegavelmente, e a horizontalidade foi realmente idealizada, ensaiada, vivida em grande parte das comissões. Por contradição, havia também estudantes referências para contatar a mídia ou suporte jurídico. Enfim: jovens foram mais democráticos, sim; mais abertos, sim, experienciaram políticas pré-figurativas especialmente ao que tange a relação gestão-currículo das ocupas, mas, se forem consideradas as diferenças reais entre as ocupas do centro com as das escolas de periferia, práticas radicalmente autogestionárias, extensivamente coletivas e igualitárias poderiam ser mais expressivas ante ao discurso propalado.

Quanto ao currículo, em grande parte dos depoimentos, ficou evidente a preocupação dos estudantes-adolescentes quanto à supressão das disciplinas de humanidades, em especial, Sociologia e Filosofia, o que remete a reafirmar a tese

de que essas disciplinas podem ter historicamente representado um dos elementos para a objetivação da atitude filosófica.

Como me vejo sem estas matérias em geral no futuro? (Filosofia , Sociologia e Arte) Eu acho que não tem como me ver no futuro eu me vejo perdida sem senso crítico sem voz de expressão não dá para me ver no futuro Sem essas matérias elas basicamente ajudam a formar quem você é e ajudam a se descobrir o que você quer fazer (COMUNICA CEP, 2022).

A crítica à racionalidade instrumental estava tanto na proposta da pedagogia das Ocupas quanto nos depoimentos. Eles nos mostraram a forma como sublimam – não de forma repressiva, como a “consciência infeliz” da sociedade administrada, mas dando vazão ao ato criador, contestatório e propositivo na grande recusa.

Resistência e recusa podem ser ao mesmo tempo propositivas?

As Ocupas nos indicaram que sim. Os estudantes-adolescentes ocuparam as escolas como forma de demonstrar o caráter de resistência; no entanto, sob a gestão deles, propuseram uma pedagogia própria, seja do ponto de vista da gestão, seja do currículo. Implica atestar que não obstruíram o acesso à escola por parte dos colegas, não deixaram de ofertar conteúdos, mas gestaram, ainda que nas contradições da cultura escolar, outra concepção de gestão, de democracia e de organização - sob seus próprios carecimentos.

Não podemos, de forma alguma, afirmar que foi um movimento linear. Ele expressou as próprias contradições de qualquer instituição ou das relações sob o modo de produção capitalista, assim como suas contradições, exatamente pelo fato dos estudantes-adolescentes não estarem unidimensionalizados ou integrados a uma única forma de pensar e agir.

No cotidiano deram vazão aos seus carecimentos e vivenciaram uma formação contra-hegemônica. Se concebidos na perspectiva da genealogia da moral, buscaram vivificar conteúdos contraculturais, pautados em outra tábua de valores, diferente da hegemonia heteronormativa, eurocêntrica e patriarcal.

De antemão, vamos considerar que temos entendimento das tensões existentes no processo de construção de um movimento de grande recusa ou de recusa radical. Essas tensões foram movidas pelas pressões externas e internas. Embora, para alguns estudantes-adolescentes, o movimento possa ter tido uma inspiração anarquista, haja vista a participação e influência do movimento antifascista, eles não deixaram de propor suas próprias regras.

É um anarquismo lindo. Uma aula de cidadania, as atividades e assembleias acontecem na área externa do CEP. Todos sabem por que estamos aqui. A MP é deplorável. Nós a estudamos bastante e vimos o quão prejudicial ela será para o futuro da educação. Mas não é só isso, é muito mais (E.A O.B., CEP, 2016).

Eles se reorganizaram por outras regras, em especial, diante do tamanho da estrutura de cada espaço escolar. Chegar a esses acordos, pautar as propostas em assembleias, chegar a consensos, vivenciar uma política prefigurativa sem nunca terem, de fato, experienciado essas novas regras, resultou em muitos conflitos, tensões e seguramente num processo de amadurecimento muito importante para a construção do “eu-firme”. No entanto, podemos afirmar que o saldo positivo foi exatamente a dialética do negativo e da recusa, que uniu não somente estudantes-adolescentes, mas todos aqueles que, movidos por alguma consciência filosófica, perceberam a necessidade da resistência.

De forma mais direta, podemos fundamentar nossas conclusões em dois elementos contraculturais: o método de gestar as Ocupas e o conteúdo da pedagogia das Ocupas.

Conteúdo e método compõem uma pedagogia própria. Não podemos afirmar que os estudantes-adolescentes estavam objetivados pela filosofia radical ao ocupar as escolas. A objetivação ocorreu a partir do momento em que seus carecimentos foram arrolados, assim como a pauta das Ocupas. Muitos dos estudantes-adolescentes tinham o entendimento de que a reforma do Ensino Médio suprimiria disciplinas que consideravam fundamentais para suprir seus carecimentos, como Arte, Filosofia e Sociologia. Eles entenderam que a PEC nº 55/2016 congelaria por vinte anos os investimentos em educação e saúde. Aqueles que não compreendiam totalmente no que consistia a reforma começaram a entender e se sentir motivados, de forma especial, pelos demais – não podemos negar que o depoimento da estudante Ana Júlia na Assembleia Legislativa teve um grande papel na compreensão da pauta. No entanto, no momento das ocupações, estavam mais movidos pelos impulsos instintuais que pela objetivação da filosofia radical.

É fundamental, para efeitos de conclusão, lembrar o intenso fluxo das manifestações juvenis desde as jornadas de 2013. Além do papel fundamental e indispensável da formação crítica dos professores a partir das DCES de 2010, os

jovens estavam prenhes (“grávidos mesmo”) da recusa radical: as jornadas de junho de 2013, as Ocupas de 2015(SP e GO), a greve dos professores do Estado do Paraná com o apoio estudantil e, dentro de todo este contexto, o “golpe à democracia”. Todos estes movimentos contribuíram para levar ao grande fluxo estudantil na contra hegemonia que culmina nas Ocupações das escolas estaduais do Estado do Paraná. Concebe-se que todas as condições subjetivas e objetivas estavam dadas para que eclodisse, naquele contexto histórico, as ocupas. Dado importante para reafirmar ao se levar em conta a espontaneidade e autonomia do movimento.

Não por acaso, os estudantes que ocuparam eram os menos normativizados. Eles tinham carecimentos que a escola tradicionalmente não supre. Muitos não se sentiam integrados à racionalidade instrumental da escola, menos ainda aos desígnios conservadores do sistema/mundo hegemônico. Se podemos concluir que a objetificação da filosofia radical se evidenciou, não foi no ato de ocupar, mas no processo de ocupação. A respeito destas acepções, concluímos também que a lógica formal, maniqueísta e aristotélica da genealogia da moral não se consubstancia na definição de bom ou mal aluno. Talvez a hierarquia da racionalidade instrumental e tecnicista que se impõe sobre a compreensão do valor utilitário da matemática, por exemplo, não defina o estudante que anseia pela análise crítica de sua realidade.

A importância da arte, da filosofia e da sociologia, por sua vez, estava de alguma forma mais ou menos amadurecida. A este respeito e tomando as pesquisas de Horn (2002) como exemplo, podemos inferir que a formação dos professores ante à construção das Diretrizes Curriculares Estaduais de 2010, bem como da obrigatoriedade da oferta de Filosofia e Sociologia no currículo, foram elementos fundantes para aproximar os estudantes do conteúdo crítico da e na escola.

Há, outrossim, outro elemento fundante nesse processo: as Jornadas de Junho de 2013, a greve de 2015, o caráter autoritário do governo do Paraná desde 2011, bem como o próprio caráter autoritário da forma como a Medida provisória foi imposta - todo este contexto histórico e político - impulsionou o fluxo das manifestações estudantis.

Do nada, nada vem. Como já afirmamos, não podemos aquilatar o quanto a formação dos professores na construção das Diretrizes Curriculares Estaduais e a ênfase nas disciplinas de Humanas no currículo de 2010 tiveram impacto sobre o ato

de ocupar. No entanto, podemos inferir que estavam azeitados pelo caráter crítico de grande parte da formação dos alunos e professores do Paraná, motivo pelo qual, em última instância, protagonizaram o maior movimento de resistência já realizado por parte dos secundaristas.

Esses elementos foram impulsionadores da resistência, mas a objetivação da filosofia radical se deu na vivência do processo de construção de uma nova pedagogia contracultural, contra-hegemônica, na qual a arte, a filosofia e a literatura ocuparam espaços importantes na reafirmação de suas subjetividades, identidades e formação do “eu-firme”.

A ideia da *Bildung* fica ainda mais evidente quando comparada aos ataques que os estudantes sofreram via mídia e redes sociais. As críticas lidas nos levaram a perceber o conteúdo da semiformação. Os ataques apaixonados contra as Ocupas ficaram por conta do viés utilitário, pseudo moralista e instrumental dos que veem na escola espaço de formação para o mercado, para o Enem ou para o vestibular.

A crítica à democracia representativa, a vivência de uma política prefigurativa e o conteúdo das Ocupas expressaram, em alguma medida, uma formação para além da razão instrumental. Reafirmamos, portanto, que não exatamente o impulso conduzido ao ato de ocupação tenha sido resultado da objetivação filosófica, mas a forma de gestar e todo o currículo das Ocupas.

Os estudantes-adolescentes estavam lá sem armas, sem cães, sem bombas, mas munidos de seus impulsos instintuais. Assustados, perseguidos, amedrontados, estudantes de quinze anos vivenciaram, na prática, a objetivação da filosofia radical. No contexto dessa nova forma de pensar o mundo, a democracia, as relações – antes que as condições de transformação social estejam dadas –, situavam-se os indignados, fossem eles os AntiFas, os coletivos anarquistas, o coletivo O Mal-Educado, entre outros movimentos que tentaram aprofundar a democracia pela base, nas ruas, nas Jornadas de Junho de 2013 – que, neste último caso, foram diluídas, pulverizadas nas ruas.

Não esperávamos, nós, professores, educadores e pesquisadores, que viveríamos algo tão marcadamente autoritário após duas gestões de profícua produção curricular, formação e valorização docente vividas até 2010. Não imaginávamos que os ares progressistas e críticos viriam de uma pedagogia proposta pelos próprios estudantes. Na contramão da horizontalidade, do diálogo, dos debates, dos seminários, das comissões, assembleias e toda uma prática de

gestão horizontal, o centralismo estava - não somente na gestão do estado, mas de muitas escolas sob direções eleitas com o apoio do próprio sindicato, como a que abrigou a maior ocupação do estado na época. As insuficiências da democracia representativa foram, assim, percebidas, tanto na esfera do governo do estado quanto na gestão das escolas.

Não por acaso, Marcuse (1978) também tece suas críticas à democracia representativa, que tem uma herança burguesa, pela qual o oprimido legitima as ações do opressor.

A democracia de massa fornece os apetrechos políticos para efetuar-se essa introjeção do Princípio de realidade; Não só permite às pessoas (até a certo ponto) escolherem seus próprios senhores e amos e participarem (até um certo ponto) no governo que as governa, como também permite aos senhores e amos desaparecerem por trás do véu tecnológico do aparelho produtivo e destrutivo que eles controlam, e esconderem o preço humano (e material) dos benefícios e conforto concedidos àqueles que colaboram. O povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade (MARCUSE, 1978, p. 14).

Hoje, quase cinco anos depois do início de nosso estudo, relendo estes escritos, nos deparamos com a mesma sensação de desalento dos anos de 2015 e 2018. Ocorre que, neste hiato antidemocrático de quatro anos, vivemos o triunfo do conservadorismo totalitário. Se houve alguma identificação com o recorte histórico pelo qual se escolheu caminhar na Escola de Frankfurt, então ele está situado sim na “revolução traída”. Foram muitos os trabalhadores e filhos de trabalhadores da e na escola pública que elegeram um presidente totalmente autoritário, cuja pauta moral esbulha a arte, a cultura e a própria educação. A revolução traída encontrou ressonância no momento em que a arte foi calada, a filosofia suprimida e a literatura proibida.

Os discursos de ódio, xenofobia, racismo e homofobia, os quais os nossos estudantes enfrentaram durante as Ocupas, nada mais foram que o resultado do movimento reacionário global que resultou na eleição de Jair Bolsonaro no Brasil em 2018. A assepsia moral tomou conta de uma cegueira digna do fanatismo de massa, visto em torcidas de futebol. Esse desalento encontrou total ressonância no motivo pelo qual os autores da Escola de Frankfurt fundamentaram toda a teoria crítica.

Não seria por coincidência apenas que revivemos os mesmos argumentos dos defensores do fascismo. Vivemos entre eles, movidos pela defesa do militarismo ou da assepsia moral.

De uma forma ou de outra, vivemos a crítica à esquerda, atrelando a ela tantos “ismos” (comunismo, socialismo, totalitarismo) deturpados de embasamento político, econômico e filosófico para compreender historicamente os movimentos contraditórios das revoluções. Esse desalento acompanhou também o saldo do fim das Ocupas:

Infelizmente me dá vontade de chorar, mas eu identifico que deve haver Esperança independente da gente ter perdido principalmente a nossa pauta que foi a PEC 55. A gente vai para outras lutas: a reforma da Previdência e a reforma trabalhista. Sobre a juventude e o movimento estudantil como um todo, ele não pode deixar ser desarticulado dessa forma, ele tem que resistir e criar espaços cada vez mais Democráticos de amplo debate e empoderamento e principalmente cuidar da sanidade mental porque sem ela não existe possibilidade de luta. A gente tem que continuar ocupando e resistindo, a gente tem que continuar encontrando maneira de enfrentar o estado. Por que o estado – não importa se ele diz que é democrático – ele não tá sendo. Nós passamos por um golpe e estamos agora passando por um estado de exceção onde a violência as pessoas que lutam está cada vez maior. Somos criminalizadas nas ruas somos criminalizadas nas leis e o judiciário também é falacioso e também nos recrimina. Então se nós não podemos ocupar uma rua contra uma medida ou ocupar uma universidade pública, o que nós iremos fazer? Cadê a nossa democracia? Para que ela existe o povo tem que participar, a gente não pode desistir de querer ter uma democracia e ter voz (Ana Preisner, OCUPA CEP, 2022).

Se, por um lado, o movimento não conseguiu frear a aprovação da Lei nº 13.415/2017, por outro, deixou suas marcas na vida e no orgulho de cada professor de Filosofia, Sociologia e História, entre outros mais progressistas. Marcou também pedagogos que concebem que, embora a filosofia não seja uma ciência, não há a ciência da educação sem a filosofia.

Não, não haveria “Escola sem partido” se os paladinos da moral ascética não temessem muito mais a objetivação filosófica que a transgressão estudantil. Contra a transgressão, pautam-se normas arregimentadas na civilização mais repressiva; contra o ensino da Filosofia, da Arte e da Sociologia, repousa o autoritarismo governamental, mas nada contém o impulso instintual do estudante-adolescente, cuja transgressão cognoscente foi alimentada pela filosofia radical e objetivada na atitude filosófica.

Concebendo que o concreto é a síntese de múltiplas determinações, conforme nos advertiu Marx, em 1857⁷¹, obviamente não podemos atribuir à educação filosófica apenas o condicionante pelo qual os estudantes-adolescentes foram levados a ocupar as escolas; todavia, na prática, grande parte deles se identificava por demais com as disciplinas das humanidades e defendia a manutenção delas no currículo.

Nesse sentido, estas reflexões nos orientaram a continuar ouvindo os jovens dessilenciados. Eles não são necessariamente brancos, nem normativizados, nem heteronormativos, nem os “bons alunos”. Eles talvez não tenham sido aqueles das melhores notas nem os mais populares. Talvez eles sejam a “ralé”, as minorias silenciadas no contexto da Escola Sem Partido, aqueles que teriam de proteger sua identidade de gênero e sua orientação sexual; talvez suas pautas sejam mais que a recusa à reforma. Talvez estivessem querendo libertar muitos outros da cegueira.

Onde estão os ex-ocupantes agora? Apesar da defesa pela horizontalidade, sabemos que alguns deles estão ocupando espaços burocratizados da democracia representativa.. Além de mais uma vez constatarmos as próprias contradições da educação formal, ao fim e ao cabo, muitos de nossos ocupantes acabaram sendo integrados pela forma como a democracia representativa se expressa, mas em nenhuma circunstância (tomando por base os jovens com que tivemos contato após as Ocupas) foram solapados pelo conservadorismo reacionário da assepsia moral. A resistência continua lá.

Quiçá possamos, com nossos estudos, contribuir para que os educadores percebam os carecimentos dos nossos estudantes-adolescentes; que a atitude filosófica não está restrita ao ensino de Filosofia, mas é inerente à filosofia radical, ou seja, a uma educação que reúna um sistema de valores contra-hegemônicos.

Quiçá possamos contribuir para que as gestões das escolas concebam que os nossos adolescentes têm muito a nos ensinar.

Quiçá possamos, então, dar tanto mais voz a eles quanto nossos pensadores, que veem na juventude a força motriz para a filosofia radical. No entanto, sob nenhum pretexto que professores, militantes ou partidários se apropriem do fluxo da correnteza de 2015 (SP) e 2016 - impulsionados pelo fluxo das jornadas de 2013 - para pautar o movimento estudantil. Quando as condições

⁷¹ Ano da primeira versão de *Introdução à crítica da economia política*, que oferece uma das mais aprofundadas sínteses de Karl Marx sobre o método do materialismo dialético.

subjetivas e objetivas estão dadas, os estudantes-adolescentes por eles mesmos farão sua história.

O espectro de nossos estudantes-adolescentes está, de certa forma, em cada um de nós e neles mesmos, e assim finalizamos nosso percurso, com a esperança ainda viva de Marcuse (2013, p. 240):

Entretanto, debaixo da base Popular conservadora está o substrato dos proscritos e marginalizados, os explorados e perseguidos de outras raças e outras cores, o empregado e o não empregável. Eles existem fora do processo democrático sua vida é a mais imediata e a mais real necessidade pelo fim das condições e instituições intoleráveis. Assim sua oposição à revolucionária ainda se que sua consciência não seja ponto sua oposição atinge o sistema de fora para dentro e portanto, não é bloqueada pelo sistema; é uma força elementar que viola as regras do jogo e, ao fazer isso, revela como um jogo viciado. Quando ficam juntos e vão para as ruas, sem armas, sem proteção, de modo a pedir pelos mais primitivos direitos civis, Eles sabem que tem que enfrentar cães, pedras, bombas, cadeia, campos de concentração e mesma morte sua força está por trás de cada manifestação política pelas vítimas da Lei e da ordem o fato deles começarem a se recusar a jogar o jogo pode ser o fato que marca o início do fim de um período nada indica que será um bom fim as capacidades econômicas e técnicas da sociedade estabelecidas são suficientemente vastas para conceder ajustes e concessões aos pares e suas forças armadas são suficientemente treinadas e equipadas para cuidar de situações de emergência. Entretanto o espectro está lá de novo, dentro e fora das Fronteiras da sociedade avançada.

REFERÊNCIAS

ÁBRAMO, P. **Padrões de manipulação da grande imprensa**. Fundação Perseu Abramo, **São Paulo, 2016**

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ADORNO, T. HORKHEIMER, **A Dialética do Esclarecimento**, Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ALONSO, A. A política das ruas. Protestos em São Paulo de Dilma a Temer. **Novos Estudos**, [s.l.], ed. esp., p. 49-58, jun. 2017.

ARIAS, V. **Apontamentos sobre a tese**, setembro, Curitiba, UFPR, 2022. não publicado.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia** São Paulo: Moderna, 2006.

BOITO, JR. A. **Os atores e o enredo da crise política**. in: CLETO, M. DORIA, K. JINKIGNS, I. **Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política do Brasil**. São Paulo: Boitempo Tinta Vermelha. 2016

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 1985.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Projeto de Lei n. 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". **Câmara dos Deputados**. Disponível

em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 5 ago. 2022.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escola de lutas**. São Paulo: Venetas, 2016.

CAVALCANTI, M.B. **O lugar no mundo e o mundo no lugar: a geografia da sociedade globalizada**. Caminhos da Geografia - revista on-line <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html> ISSN 1678-6343 , MG: Uberlândia, 2011.

Como ocupar um colégio? **O Mal-Educado**, 2015. Disponível em: <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

COMUNICA CEP. **Facebook**.

Disponível em: <https://m.facebook.com/Comunica-CEP-1782622331993161/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRITO. J. FIUZZA, R. “Podemos usar a violência”. dizem ANTIFAS à CNN, **CNN**, São Paulo, 2020.
<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/podemos-usar-de-violencia-dizem-integrantes-d-o-antifas-a-cnn/>

COUTINHO, Carlos N. **Fontes do Pensamento Político de Gramsci**. Vol. 02. Porto Alegre: L&PM, 1981.

DUARTE, N.. **Crítica ao Feitichismo da Individualidade**. SP: Autores Associados, 2004.

DUTRA.M. F. C. **Por um currículo do movimento de ocupação estudantil: o Ocupa: O OCUPA UFPE (2016)**, Recife, PE, UFPE, 2020.

EAGLETON, T. **As Ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. A formação do Estado e a civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FANK, E. **A construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006)**: avanços e limites da política educacional nas contradições do Estado contemporâneo. 2007. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_fank.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

FARBER, S. **Nueva Sociedad, Reflexões sobre a política pré-figurativa** [s.l.], n. 251, 2014.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREUD, S. **O mal-estar da civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FRIGOTTO, G. **Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2017.

GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. São Paulo, Paz e Terra, 1967

GOHN, M.G. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo : Cortez, 2014a.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo : Cortez, 2012

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____, A. **Obras Escolhidas**. Martins Fontes, São Paulo.

_____, Cadernos do Cárcere, Vol 1, **Caderno 11 (1932 – 1933) Introdução ao estudo da filosofia**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1999.

_____, Cadernos do Cárcere, Vol 1, **Caderno 16 (1933 – 1934) Temas de cultura**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1999.

_____, Cadernos do Cárcere, Vol 1, Caderno 12 (1932) **Os intelectuais. O princípio Educativo. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____, **Concepção Dialética da História**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1999.

G1 PR. PM é chamada para controlar confusão em escola ocupada no PR. **Globo.com**, G1, Paraná RPC, 28 out. 2016. Disponível em:

<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/pm-e-chamada-para-controlar-confusao-em-escola-ocupada-no-pr.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

GHISI, E.; MENDES, G. Estudantes do Paraná decidem em assembleia que ocupações continuam. **Brasil de Fato**, 26 out. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/26/estudantes-do-parana-decidem-em-assembleia-que-ocupacoes-continuam>. Acesso em: 10 jul. 2022.

L. GOLDMANN, **Dialética e Cultura**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HERÁCLITO. **Pré-socráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os pensadores). p. 88

GUIMARÃES, G. D. (org.). **Aspectos da teoria do cotidiano. Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1987.

HELLER, A. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HORN, G. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico em sala de aula. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. **Diálogos e perspectivas de Investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

_____. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. São Paulo: FEUSP, 2002. Tese de doutorado.

IANNI, O. A Era do Globalismo, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LA BOÉTIE, E. **Discurso da servidão voluntária ou contra Um**. Edição Bilingue. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LEFORT, C. **“O nome do Um”**. In: LA BOÉTIE, E. Discurso da servidão voluntária ou contra Um. Edição Bilingue. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LANAVE, I. As minas da ocupação. **UOL**, Trip, TPM, 1 nov. 2016. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/as-estudantes-secundaristas-da-ocupacao-do-colegio-estadual-do-parana-o-cep>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LOPES, A.C. **Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo**. In Currículo sem fronteiras v.5, n.2 p 50-54, 2005

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou Revolução**. SP: Expressão Popular, 2015.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARCUSE, H. **Ensayos sobre política y cultura**. Barcelona: Planeta Agostini, 1986.

MARCUSE, H. **A grande recusa hoje**. Petrópolis: Vozes, 1999. (Coleção Zero à Esquerda).

MARCUSE, H. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade administrada. São Paulo: Edipro, 2013.

MARCUSE, **Materialismo Histórico e Existência**, Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 1968

MATTOS, O. **Escola de Frankfurt**: Luzes e Sombras do Iluminismo, São Paulo: Moderna, 1993.

MARIA, I. Estudantes do Paraná ocupam 600 escolas e dão aula ao resto do país. **Esquerda Diário**, Educação, 17 out. 2016. Disponível em: http://www.esquerdadiario.com.br/Estudantes-do-Parana-ocupam-600-escolas-e-dao-aula-ao-resto-do-pais?fbclid=IwAR2afWgHajK8IZd1POqQOSHI_UW79kCFGQNcRL6I2uA_oyahyAj-zD6tPqo. Acesso em: 15 ago. 2022.

MARTINS, C. O legado nefasto do “politicamente incorreto”. **Gazeta do Povo**, Vozes, Certas Palavras, 8 set. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/certas-palavras/politicamente-incorreto/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, Karl , **O Capital, Crítica da Economia Política** – o processo de produção do Capital Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1975

MARX. K. ENGEL F. **Manifesto do partido comunista**, 1848, L&PM Pocket 2001.

MARX. K. ENGEL F **A Ideologia alemã**, Martins fontes são Paulo, 2002

MENDES, A. A. P. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio**: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

Movimento Brasil Livre (MBL). Disponível em: <https://mbl.org.br/valores-principios>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MILIBAND, R. **O Estado Capitalista: Resposta a Nico Poulantzas**, *New Left Review*, nº 59, 1970

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral**. Lisboa: Guimarães & Cia, 1983.

NIDELCOFF, M.T. **Uma escola para o povo**. Brasiliense. 1984

NÚCLEO DE OCUPAÇÕES DE CURITIBA (NOC). **Facebook**. Disponível em: <https://m.facebook.com/pg/nucleodeocupacoesdecuritiba/about/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OCUPA CEP. **Facebook**. Disponível em: https://m.facebook.com/ocupacep/photos/a.485524381571326/675059745951121/?type=3&source=48&__tn__=EH-R. Acesso em: 15 jul. 2022.

OCUPA tudo: escolas ocupadas no Paraná. Direção: Calos Pronzato. Curitiba: Mestiza Audiovisual, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JLz7szvKOFw>. Acesso em: 10 ago. 2022.

OFF, C apud CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. Papirus, Campinas, SP: 1998.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Reformulação curricular no estado do Paraná**: um trabalho coletivo. Curitiba: SEED, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Arte. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf. Acesso em: 5 ago. 2022.

POCHMANN, M. **Nova classe média?: o trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

PRONZATO, C. **Ocupa tudo: escolas ocupadas no Paraná**. 09 mai. 2017. Disponível em: . Acesso em: 05 out. 2018.

_____. **A revolta dos pinguins**. 26 dez. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDql56yw>

_____. **Acabou a paz! Isso aqui vai virar o Chile!** 2015 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cgrAbm1ONYc>

PRZEWORSKI, A. **Estado e economia no capitalismo**. Rio de Janeiro: Relume, 1995.

REIS, P. **Revoluções traídas: alienação e totalitarismo em Marcuse**. [S.l.: s.n.], 2022.

ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1997.

ROUSSEF. D. Discurso na íntegra disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/06/130621_discurso_dilma_ik

ROSSINI, A.; PEREIRA, R.; RESENDE, N. Manifestantes e MBL tentam desocupar escola e provocam tumulto no Paraná. **Paraná Portal**, Grande Curitiba e Litoral, 27 out. 2016. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/curitiba/pm-impede-desocupacao-de-escolas-em-curitiba>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo, Hucitec. 1997

_____, M. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. **Da totalidade ao lugar**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SAPELLI, M. **Escola: espaço de adestramento ou contradição?** Cascave: Coluna, 2004.

SAVIANI, D. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, M. A.; DIVARDI, T.; SOBANSKI, A. **#OcupasPr 2016: memórias de jovens estudantes**. Curitiba: W&A, 2016.

SILVA, M. R. O Ensino Médio no contexto da reforma curricular e do modelo de competências. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS EXPOENTES, 2002, Curitiba. Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 2002.

SILVA, Tomás Tadeu, **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, J. **A Invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo**, in **O Economicismo e a invisibilidade de classes**, 2010 disponível em :
.https://www.anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/st/st33/8631-as-classes-populares-para-alem-do-economicismo/file

STOIEV, F. **A experiência das Ocupações no Paraná: Narrativa dos estudantes secundaristas sobre a escola pública**. Dissertação de Mestrado, UFPR: Curitiba, Paraná: 2019, disponível em
https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597739/2/disserta%C3%A7%C3%A3o-fabianostoiev.pdf

TEIXEIRA, B. População ocupa a ocupação e enxota MBL de escola em Curitiba. **Rede Brasil Atual**, 2016. Disponível em:
https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2016/10/populacao-ocupa-a-ocupacao-e-enxota-mbl-de-escola-em-curitiba-9688/. Acesso em: 5 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Observatório do Ensino Médio. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em:
https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/. Acesso em: 10 ago. 2022.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

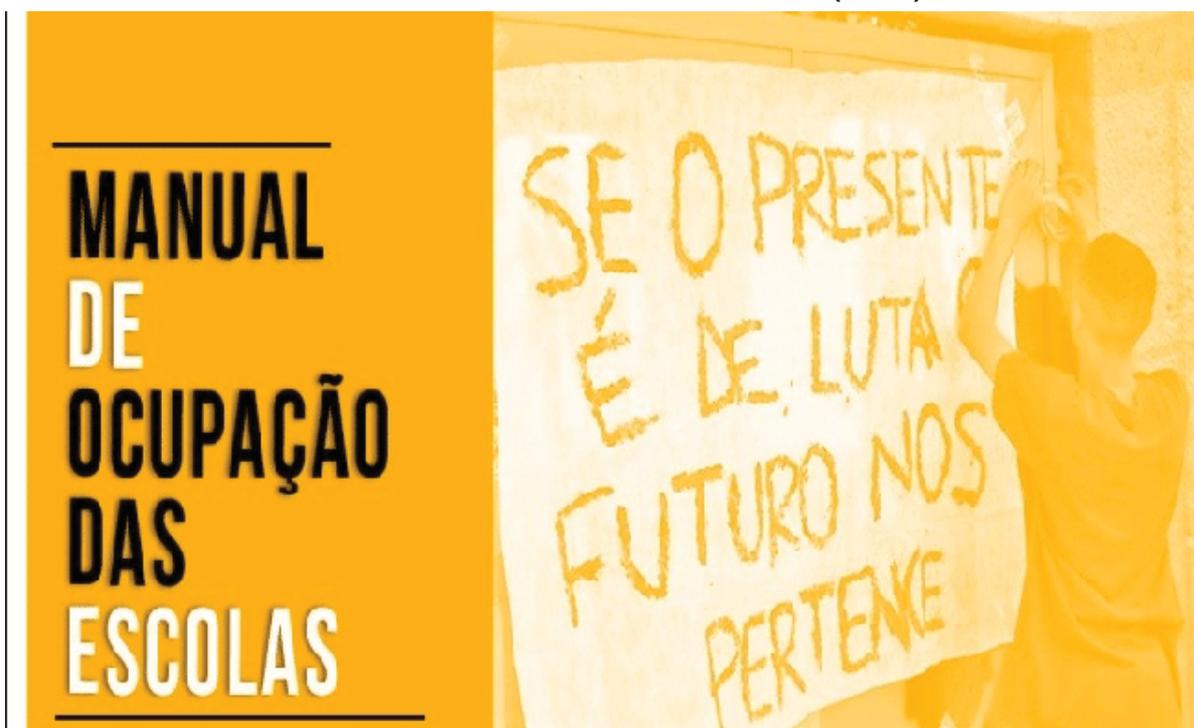
WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975a.

WALLON, H. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975b.

WILLIAMS. R. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: UNESP, 2011.

WIKIPEDIA. **Frente de Estudiantes Libertarios**. Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Frente_de_Estudiantes_Libertarios. Acesso em: 15 ago. 2022.

.ANEXO A – MANUAL COMO OCUPAR UM COLÉGIO? (2015)



contra a "reorganização" da rede estadual!



SE FECHAR, VAMOS OCUPAR!

COMO OCUPAR UM COLÉGIO?

Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile



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

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

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

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

FO MAL-EDUCADO

<http://gremiolivre.wordpress.com>

1. PLANO DE AÇÃO

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

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

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



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

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



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

exemplo para nossa luta de São Paulo



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

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



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

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

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

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

”

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

2. ORGANIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

