

**Em busca da escola pública desejada: Um estudo das ocupações estudantis no
Rio De Janeiro****In search of the desired public school: A study of student occupations in Rio De
Janeiro**

DOI:10.34117/bjdv6n9-228

Recebimento dos originais: 08/08/2020

Aceitação para publicação: 10/09/2020

Wagner de Queiroz Côrbo

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Professor da Rede Estadual do Rio de Janeiro

Rua Dias Ferreira, 175 ap. 501 – Leblon, Rio de Janeiro – RJ, Brasil

E-mail: wagnercorbo1@gmail.com

RESUMO

As ocupações das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro e o uso das redes sociais caracterizaram a forma de luta estudantil secundarista ocorrida em 2016, no Rio de Janeiro, Brasil. O movimento almejava uma educação pública de qualidade e investimentos na infraestrutura das escolas. Essa comunicação é parte de uma pesquisa de mestrado que procurou identificar reivindicações dos movimentos secundaristas de ocupação e compreender as possíveis transformações ocorridas em duas ocupações OCUPA CAIC/Reverendo e OCUPA Monteiro, envolvendo três escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, no período de março a junho de 2016. O movimento estudantil reivindicou uma educação pública de qualidade e investimento na infraestrutura dos colégios estaduais. A metodologia, de natureza qualitativa, utilizou a análise de conteúdo textual (BARDIN, 2016, GONÇALVES, 2008) e de imagens (DIDI-HUBERMAN, 2015) como técnica de pesquisa dos manuais de ocupação oriundos das páginas oficiais da ocupação no Facebook, em conjunto com entrevistas semiestruturadas com estudantes que ocuparam os colégios. É feita uma discussão sobre os conceitos de ação de Hanna Arendt (2004), o conceito de experiência, em Larrosa (2016) e do tempo livre de Masschelein e Simons (2014), na área educacional. A transformação do estudante se deu pela mobilização coletiva, responsabilidades assumidas na escola ocupada e a experiência democrática, igualitária e de liberdade das assembleias estudantis.

Palavras-chave: Educação, Movimentos estudantis secundaristas, Ocupação de escolas, Protestos, Redes sociais online.

ABSTRACT

The school occupations and the use of the social media have characterized the way the students' fight took place. The analysis of the results pointed that the students' fight could help guarantee the quality of public education and mainly the quality of the schools. This communication is part of a master's research and aims at identifying the most relevant demands made by the occupation movements of junior high school students in their schools and at understanding the possible transformations occurred in two occupations, one at the OCUPA CAIC/Reverendo and the other at OCUPA Monteiro, involving three public state schools in Rio de Janeiro, during the months of March and June of 2016. The methodology, of a qualitative nature, used the analysis of a textual content (BARDIN, 2016, GONÇALVES, 2008) and of images (DIDI-HUBERMAN, 2015) as its technique of research of manuals of occupation, coming from the official pages of occupation in Facebook, together with interviews semi structured with the students who have occupied the schools. There is an important discussion on Hanna Arendt's (2004) concepts of action, the concept of experience in Larrosa (2016) and free time in Masschelein and Simons (2014), in the educational area. The students' transformation occurred because of their collective mobilization, of their assumed responsibilities in the occupied schools and the democratic egalitarian experience, in the students' assembly.

Key-words: Education, Junior high students movement, School occupations, Protests, Social media online.

1 INTRODUÇÃO

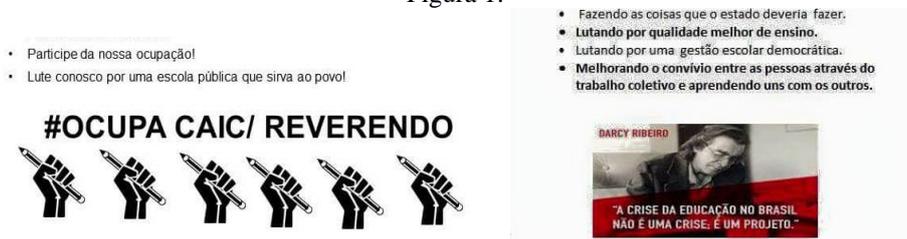
As ocupações das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro e o uso das redes sociais caracterizaram a forma de luta estudantil secundarista, ocorridas em 2016, no Rio de Janeiro, Brasil. O movimento reivindicou educação pública de qualidade e investimento nas escolas. Essa comunicação é parte de uma pesquisa de mestrado que procurou identificar suas reivindicações e compreender as possíveis transformações ocorridas. A partir do enfoque nas ocupações OCUPA CAIC/Reverendo e OCUPA Monteiro, de escolas públicas, no período de março a junho de 2016.

2 A ESCOLA REAL E A ESCOLA DESEJADA

“A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto” (Darcy Ribeiro)

A afirmação emblemática de Darcy Ribeiro utilizada como assinatura da ocupação Monteiro, junto à imagem do educador é significativa. Na mesma posição e sob o hastag da assinatura da ocupação Ocupa CAIC/Reverendo há uma linha de punhos erguidos e fechados em torno de um lápis: é um gesto de luta (Fig. 1).

Figura 1:



Em todas as ocupações das escolas públicas foi recorrente as escolas ocupadas terem a sua própria página no Facebook. Esses instrumentos de divulgação local tornaram-se educativos e com um resultado formativo, ao haver uma tomada de consciência da realidade, por meio das mensagens e dos meios construídos nesses espaços midiáticos (KETZER, ROSA, 2019).

A palavra, “resistir”, foi repetida nas páginas do Facebook das escolas ocupadas, ao longo de toda a ocupação. A sua frequência aumentou logo após a ocupação da Secretaria por um grupo de estudantes. O gestual de resistência da página do Ocupa CAIC/Reverendo une a luta ao ato de resistir.

A expressão “resistir” repete-se, ao lado do hashtag #vem pra luta. Assim, o próprio coletivo de estudantes categorizou a imagem para ser seguida na internet como um chamamento para a luta.

Brazilian Journal of Development

Esse entendimento é confirmado na última frase do manual: “lute conosco por uma escola pública que sirva ao povo”! A resistência segue o sentido de lutar pela escola pública. O lápis é um ícone que faz uma analogia à escola. O punho está fechado em torno de algo que é seu, que faz referência aos bancos escolares (JOLY, 1996). A expressão “minha escola” foi recorrente nas ocupações.

Em frente à Secretaria Estadual de Educação (Seeduc) ocupada, um cartaz dos estudantes denunciava: “fecharam a minha escola”. A experiência de fechamento ligou-se à perda de direitos, a perda de algo que é seu, a “sua” escola pública. O sentido da resistência, de lutar pela educação pública de qualidade, acrescentou-se ao de lutar para garantir e manter as conquistas.

No portão do colégio Monteiro de Carvalho ocupado, os estudantes apresentaram a assinatura do manual de ocupação Monteiro, a frase e denúncia de Darcy Ribeiro, junto com o cartaz “Hoje, a aula de história será na prática”.

As palavras do educador e Secretário de educação do governo Brizola e implantador de Cieps formaram a ligação com a história do Rio de Janeiro, dos centros integrados de educação pública (CIEPs), que Darcy Ribiero considerou na época “uma revolução na educação pública do país” (RIBEIRO, 1994). Esse projeto educacional foi implantado nos dois governos estaduais de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) e procuraram oferecer ensino público de qualidade, em período integral.

Na escola real, a questão de igualdade foi substituída pela massificação de alunos. No manual, a forma visível e materializada da escola emergiu na forma de uma prisão: “a escola está num prédio que mais parece uma cadeia: toda gradeada”. A fachada das duas escolas, prédio com grades aparentes foi coberta pela faixa #OCUPA CAIC e REVERENDO, ao longo de dois de seus andares do prédio (Fig. 2).

Figura 2:



A faixa sinalizou a ocupação e apropriação do espaço público. Mas, também se apresentou ambígua ao mostrar a escola/prisão gradeada, que detém alunos ou, uma escola/prisão tomada pelos seus alunos/detentos.

A violência simbólica dessa imagem reproduziu a desigualdade de uma ordem social imposta às classes populares, majoritárias nas escolas públicas, limitadora de oportunidades futuras. É a desigualdade escolar subordinada às regras culturais vigentes, “que asseguram a reprodução dos “herdeiros” e a auto eliminação dos filhos das classes populares” (RANCIÈRE, 2017, p.12). Ela é marcante por conter, em si, uma riqueza de contradições e possibilidades de interpretação.

Os movimentos de ocupação das escolas públicas são ricos, mesmo que passageiros porque são potentes e presentes. Essa escola desejada reuniu eventos culturais e a prática de esportes, debates, exibição de documentários e mais o desejo de equiparação com o ensino privado, no que ele é mais valorizado: número de professores e conteúdo escolar.

Os estudantes reivindicaram desde vagas para a universidade pública, oportunidades e valorização, até a utilização de equipamentos na escola, sala de informática, núcleo de audiovisual e abertura de espaços/salas inoperantes (cozinha experimental, laboratórios de química e horta comunitária).

O movimento denunciou as falhas da Direção na gestão escolar: a falta de prestação de contas aos alunos, a não entrega de uniformes, as salas fechadas sem explicação, a falta de transparência do exercício da Direção das escolas; eleições para a direção foram reivindicadas e, posteriormente, realizadas após as ocupações.

3 AS REIVINDICAÇÕES OU “PAUTAS” ESTUDANTIS

Nos relatos estudantis se observou a expressão “pautas” gerais e específicas, que remetiam ao trabalho interno desenvolvido nas assembleias pelos estudantes mais atuantes no trânsito entre as ocupações ou do trabalho organizativo:

A pauta da merenda é uma pauta externa, mas a gente consegue unir à pauta interna porque a gente achou os... cardápios do que que a gente deveria comer que incluía... um café da manhã com queijo... sei lá o quê. Um monte de coisa que a gente nunca viu na vida. Um almoço... tudo... tudo regulado com nutricionista eh assinando embaixo uma alimentação voltada pras escolas... e que não acontecem. E... Aí a gente questionou a merenda como... como pauta geral e depois as escolas foram achando o cardápio do que deveria... do que a gente deveria comer e a gente não chegava nem perto (M).

As pautas da escola real surgiram, inicialmente, pelo contato com produtos que nunca foram servidos nos lanches. Os entrevistados avançaram na mobilização para novos direitos e mudança das suas reivindicações. Eles se depararam com uma escola que dispunha de recursos nunca

disponibilizados para eles, os estudantes. Essas “coisas boas” passaram a formar um repertório de desejos para uma escola possível.

Dessa forma, entre a escola real e a desejada, há um fluxo de reivindicações visualizadas na escola real que se projeta na experiência percebida pelo estudante. Por sua vez, ela se projeta em desejos, esperanças numa outra escola possível. O impacto das descobertas de coisas escondidas pode provocar, conforme narrado nas entrevistas, a indignação que mobiliza o estudante para a contestação do poder (CASTELLS, 2013).

Outra pauta específica encontrada nas entrevistas foi a necessidade de manutenção e de reformas. A escola pretende dar a todos um ambiente de renovação do mundo e uma educação que crie interesse nos estudantes. Por isso, surpreendeu aos estudantes que transitavam entre as escolas ocupadas, o contraste do estado de bibliotecas com problemas de goteiras, de prédios mais antigos, com biblioteca de prédios novos, mas, que mesmo assim, o acesso era restrito, porque estava “sempre fechada”.

O desconhecimento sobre os recursos da escola, tanto materiais quanto pedagógicos, a não disponibilização desses recursos pela Direção das escolas poderia ser considerado eventual como foi, por exemplo, o da comida “escondida”. No entanto, a entrevistada M trouxe a experiência de outro ocupante, dando conta de uma prática continuada nas escolas:

Era... atrás do palco. Tinha uma... uma pilha de livro. Livros... Não só livros didáticos tinha também livros da biblioteca ... na nossa ocupação teve um aluno que... que estudou lá durante muito tempo... nessa sala ele pegou livros de cinco matérias que deveria ter recebido e ele não recebeu nenhum (M).

Diante de situações precárias encontradas pela vitalidade do movimento de ocupação e de suas descobertas da realidade escolar, a discussão do espaço público foi renovada. Os objetivos de interesse imediato nas condições materiais da escola se alargaram para outras perspectivas, as dos seus direitos:

Consegui ver o mundo de outra forma entendeu? Eu era bastante alienada não entendia nada mesmo de política essas coisas pra mim tipo: o governo fez isso pra escola? Nossa! Tá ótimo; e não, a gente merece muito mais, porque é direito nosso, entendeu? (C)

A escola se liga ao Estado por meio de sua Direção. E, em sua definição, ela é responsável pelo funcionamento e qualidade do ensino, nomeada pelo Estado e seu representante na escola. As reivindicações materiais voltadas aos equipamentos e condições materiais das escolas foram as iniciais e mais aparentes. Mas, outra reivindicação, a de natureza relacional, se tornou recorrente e atingiu o tratamento dispensado aos estudantes, pelo Estado, Direção e, inclusive, professores.

Numa carta aberta aos estudantes secundaristas paulistas, de 28 de abril de 2016, Peter Pál Pelbart (2016) saudou o rompimento do movimento com a atual representação institucional. A resistência, mobilização, iniciativa e afirmação romperam com as relações de poder vigentes, fora e dentro da escola, devido ao arbítrio hierárquico e a disciplina cotidiana, tornadas intoleráveis para os estudantes. Esse contexto questionado pelos estudantes, do arbítrio, não só hierárquico e vertical, como relatado por T, mas em que não se reconhecia ou não se mostrava aos estudantes a sua condição humana:

Antes da ocupação, eles (os estudantes) não tinham noção de que eles eram pessoas, sabe? Eles não tinham noção de que eles podiam falar sim, que eles podiam falar não. Que eles podiam concordar, eles podiam não concordar. Eles podiam emitir a opinião deles, e ninguém tinha o direito de falar pra eles que eles melhores ou piores que isso, ou diminuir ninguém, ou falar “Nossa, tá errado, você é burro”. Isso tinha muito aqui, antes da ocupação (T).

Ao desqualificar o outro, aquele professor desqualificava o seu trabalho. Isso foi percebido na crítica feita aos professores faltosos e ao conteúdo que era ministrado em sala de aula: “por que fazer um curso comunitário? Porque não havia professores, eram faltosos” (C).

Em contraste com essa situação, as ocupações recebiam ofertas de aulas, cursos, visitas de professores, oficinas que permitiram aumentar a qualidade das demandas e o entendimento das coisas: “era quantidade de professor que ia lá eh... de graça, sabe? Tirava o tempo dele precioso pra estar ali... Até professores de colégio particular... Aqui em Santa Teresa” (D).

A crítica ao ensino tradicional, ao padrão escolar, foi comentada por D, quando valorizou o aprendizado coletivo, por meio da prática da roda de conversa, privilegiando a circularidade do conhecimento, sem centralização da emissão do conhecimento:

todo mundo era o professor um do outro. Porque todo mundo tinha um pouco de conhecimento então a gente acaba tendo que se completar. E... como lá não tinha ninguém com diploma ninguém... Os organizadores né? Então... a gente acabou... formando né? Se formando na ocupação, sem o diploma (D).

A estrutura pedagógica de funcionamento da escola, num processo de desumanização crescente foram acompanhadas por denúncias de tratamento desigual, restrição do espaço considerado comum nas escolas. Essas conexões presentes na escola real foram tensionadas pelo movimento.

Nos dados trazidos para a análise da escola real percebida pelos estudantes, houve uma crítica ao seu não funcionamento, falta de manutenção, subutilização dos recursos materiais, desqualificação do aluno pelos professores e Direção. Daí, se estabeleceu uma comparação com os

alegados recursos da escola privada e professores parceiros nas ocupações, que valorizaram as atividades protagonizadas pelas ocupações.

As críticas à escola pública real, em crise permanente, inclusive de “não dar acesso à inteligência” (D) associaram a má gestão da escola e sua origem ao sistema político, ao Estado:

muitas vezes não se olha pra parte pessoal na vida de cada aluno. Eles só se importam que a gente tenha nota e passe de ano e cada vez isso acontece cada ano e vão aprovando pessoas como... como números e não se importando em dar uma educação de verdade para cada indivíduo.

P: Eles, quem?

G: Eu acho que o sistema. As pessoas que montam o sistema. Eu acredito que sejam as pessoas que estão no poder político, mas acho que também tem a ver com a com ahh. uhh a direção das escolas sabe? Como funciona. Como eles incentivam (G).

Desde o início, os estudantes tinham como projeto elaborar uma pauta de melhorias nas escolas ocupadas para apresentar ao Secretário de educação, diante de situações precárias encontradas. O movimento apostou na vitalidade do processo e, de forma inovadora, respondeu ao refluxo do movimento de ocupações.

Fazendo um retrospecto dos movimentos de protestos estudantis nos últimos 15 anos, Goulart, Cássio e Ximenes (2019) defenderam a imagem de um movimento em rede de agrupamentos e indivíduos entrelaçados de maneira diversa e cooperativa. A mobilidade de suas pautas específicas comportava ondas de protestos. Mesmo com setenta e duas escolas ocupadas, não havia a perspectiva de uma resposta positiva do governo do Estado. A ocupação da própria Secretaria Estadual de Educação criou um fato político novo:

A gente chamou os outros alunos de algumas ocupações. Eu fui de ocupação em ocupação, chamando o pessoal, foi onde teve a reunião. Aí, apareceram, assim, umas vinte pessoas, por aí. E a gente, na cara e na coragem. Vamos, vamos. Saímos na hora, na hora que terminou a reunião, a gente foi e não deu certo. A segunda, a gente organizou melhor (T).

O fim do processo das ocupações das escolas públicas está vinculado à ocupação das Seeduc. O início do processo se deu por apoio à greve dos professores e das reivindicações de condições melhores nas escolas. Com a ocupação da Secretaria, surgiu a esperança de acelerar o processo de mudanças ou surgir uma resposta efetiva das autoridades:

tinha um colégio ocupado há um mês e meio, dois meses, e nada. Sabe, a Secretaria estava literalmente cagando e andando pra gente, e a gente resolveu se juntar e tirar, a gente tem de fazer alguma coisa grande, que vai incomodar o pessoal e tirar ele da cadeira, da zona de conforto. Pra eles verem que a gente aqui, não tá de brincadeira. E aí foi que surgiu a ideia de Secretaria, porque a gente tinha ocupado o Metropolitano, a gente tinha feito, ocupado escola, e nada disso tava adiantando. Então, o que a gente pensou, né, vamos logo no foco principal, que é onde tá tudo: a Secretaria (T).

Os estudantes que ocuparam a Seeduc foram capazes de trazer à sua presença autoridades que poderiam responder às reivindicações. Diferente dos espaços escolares, nessa situação de negociação, eles puseram-se, num patamar de igualdade com os agentes públicos presentes à ocupação. Porém, a relação das autoridades com os eles se deu de uma forma já conhecida, infantilizando-os:

o Ministério Público e o Tribunal de Justiça estavam lá vinte e quatro horas por dia, né. Mais para convencer a gente a sair. Só que eles achavam que a gente não sabia. Ficavam tentando comprar a gente. Eu ganhei muito açáí, muita bala, muito Bis, pra ver se eu mudava de ideia; mas, não aconteceu (...). – O que eles alegavam? Eles queriam ajudar a gente. Queriam que a gente tivesse nossas pautas atendidas, pra gente poder desocupar logo, pois eles precisavam do prédio. Que a gente tava gastando tempo que eles não podiam. Que a educação já estava ruim, imagina se a gente parar a Secretaria. Essas coisas assim (T).

4 REAÇÕES ÀS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS, OCUPAÇÕES COMPARTILHADAS

Mas, o processo mudou a qualidade das reações contrárias às ocupações, que foram ampliadas, mesmo por atores fora da comunidade escolar. Os relatos de perseguições sofridas pelos estudantes surgiram associados à Direção e alguns professores que trabalharam contra a ocupação, mais as lideranças da comunidade e pais. A entrevistada M associou as reuniões com lideranças comunitárias aos ataques sofridos na ocupação: tentativas de “sequestro”, presença ostensiva de um carro pintado de preto, com igual vedação dos seus vidros, sem acesso ao interior do automóvel:

Quando a gente saía da ocupação muitas vezes tarde, às vezes, que a gente não dormia lá. E, já teve caso de tentativa de sequestro, saindo da escola. E daí, o carro preto parava e falava entra agora, entra agora, se não entrar, vai acontecer isso e isso e isso. Inclusive dois ocupantes nem quiseram mais fazer parte da ocupação por conta desse susto. E aí ficava um carro preto rodeando a escola... (M).

O medo que tomou conta da entrevistada, de natureza muito articulada e objetiva, ao lembrar-se do carro, a fez associar ao objeto carro preto, o “falar”. Não é alguém que sai do carro, mas, ele mesmo, o carro pára e fala. Os estudantes tinham contato com outras ocupações, presencialmente ou pelo Facebook e, essa forma de “perseguição” e mesmo “sequestro” estavam acontecendo em outras ocupações:

Primeiro, começaram esses ataques de perseguição... Pessoas que a gente não sabe, a mando de quem na nossa escola e em outras escolas. Na nossa escola foi até mais leve que não aconteceu nada com ninguém, mas teve caso que aluno foi sequestrado mesmo e invadiram escola. Até entidades religiosas invadiram algumas escolas (M).

Na mesma medida que as ocupações superaram os espaços físicos das escolas e se estenderam no tempo, ampliando as pautas gerais para “extremadas” (M), essas ocupações do

espaço público provocaram reação equivalente dos atores contrários a elas. Isso repercutiu na estabilidade das ocupações das escolas, algumas encerrando as atividades, outras vivenciando o aumento dos riscos aos ocupantes.

A partir do julgamento favorável ao retorno da posse das escolas pelo Estado, os ocupantes não poderiam impedir o recomeço das aulas, o comparecimento de estudantes e professores, ou seja, impedir a abertura dos portões. Então, passou haver uma ocupação compartilhada.

Após quatro meses, os ataques nas ruas, as perseguições de policiais que identificaram os militantes por meio das páginas do Facebook, tentativas de sequestros, por parte de desconhecidos e, mesmo ataques nas escolas passaram a ocorrer. Na ocupação Monteiro, um início de movimento de desocupação, anterior ao despacho da juíza, foi assim explicado pela entrevistada M, quando uma professora, próxima às lideranças comunitárias reuniu alguns homens na porta do colégio ocupado:

Eles tiveram reunião do lado de fora da escola... Assim... Uma coisa bem... Ali na rampa. Uma reunião, segundo eles, pra tentar conversar com os ocupantes, mas aí a gente olhou uma galera:- Não, essa galera não quer conversar. (Risos) Eram homens grandes. Inclusive essas pessoas até depois disso chegaram a entrar na escola de fato (M).

O entendimento de que seria um movimento relacionado à uma desocupação, foi explicitado pela entrevistada, porque passou a ocorrer mais frequentemente, sem um aviso prévio ou diálogo, como e era comum com outros professores:

A gente tinha um diálogo muito grande com os professores. (Assim,) uma professora chegar e marcar um encontro na- numa escola ocupada e não falar nada com nenhum ocupante- a gente entendeu como um movimento desocupa porque só tinham pessoas que não eram pró ocupação nessa reunião (M).

Segundo a entrevistada, assim que foi iniciada a ocupação compartilhada, ou mesmo antes, alguns professores e a diretora iniciaram um “trabalho de base” junto às lideranças comunitárias, se expressando de forma negativa sobre o que ocorria nas ocupações, de forma a angariar apoio para a desocupação:

Eu presenciei uma reunião em que a (estavam) conversando com a antiga líder comunitária do morro dos Prazeres... Lembro-me de eu invadir uma conversa entre elas duas em que (estavam) falando muito mal da ocupação. Falando que a gente lá...estava lá só pra fazer baderna que a gente estava quebrando a escola, estava pichando a escola entre outras coisas (M).

A mudança da situação da ocupação das escolas para ocupação compartilhada terminou com a ocupação do CAIC/Reverendo. O único prédio alojava dois colégios, sem espaços livres para os

estudantes ocupantes. Já a ocupação Monteiro permaneceu, pois, os seus ocupantes passaram a compartilhar as refeições com os estudantes regulares no refeitório e pernoitar no primeiro andar do subsolo, abaixo da secretaria do colégio.

No entanto, sem aviso prévio, no horário do almoço, alguns homens retornaram à escola e insistiram na desocupação do colégio. Alguns ocupantes se reuniram no auditório com eles:

Aí quando a nossa ocupação virou compartilhada os ataques começaram a ser bem piores (...) quase chegando ao mês sete... muitos carros... Na entrada da escola. A galera do ocupa estava almoçando junto com até outros alunos no refeitório. e daí chegou um cara que se apresentou como muralha... Era (de) uma das entidades do morro da Coroa e, chegou à escola procurando o R. Ele tinha o nome das pessoas e daí, foi ele representando a Coroa. Foi a C dos Prazeres representando o morro dos Prazeres. Foi o N representando o morro do Fallet e mais algumas pessoas que a gente não sabia quem eram. A gente tentou fazer uma reunião no auditório. Daí, na reunião foram os ocupantes, alguns alunos, essas entidades das comunidades ao redor e a diretora. E aí, o tempo todo, o diálogo deles era: 'Se não desocupar o bagulho vai ficar doído'. Dessa forma 'Se vocês não desocuparem por bem vai ser por mal'. E eles falavam que a gente não tava ocupando a escola que a gente não estava deixando os alunos terem aula e a gente tentou explicar: 'Olha agora é uma ocupação compartilhada. Os alunos não estão tendo aula porque a greve dos professores continua.

Apesar dos argumentos dos ocupantes, as “entidades das comunidades”, aqui entendidas como sendo do tráfico, “pediram um prazo pra gente desocupar a escola”. Mas, foi dito para eles que a escola não seria desocupada. A partir dessa resposta, houve um momento “crucial” (M), que não deu mais para permanecer na escola. No dia 24 de junho de 2016, sexta feira, homens com paus fizeram uma incursão no colégio, no final do turno da noite. Não havia mais condições de permanecer a ocupação:

Ninguém mais teve força. Aí acabou mesmo (...). A gente passou por muito medo, a gente ficava aqui, durante o dia, (mas) durante a noite não ficávamos mais. A gente não conseguia ficar mais tranquilo, a gente não consegui mais fazer as nossas atividades (...). Acho que foi o que fez terminar, a pressão política que a gente estava sofrendo, a pressão social também, porque estava todo o mundo vendo isso, os nossos pais preocupados com a gente. Nós mesmos preocupados com o que poderia acontecer com a gente, os professores até mesmo (diziam) que já deu, já estava bom e os professores também querendo voltar, já tinham voltado, nessa época, a gente já tinha voltado (ocupação compartilhada). Isso estava tornando isso tudo impossível, a existência da ocupação (G).

5 O EFEITO DAS OCUPAÇÕES: SUA DIMENSÃO PÚBLICA

Os movimentos secundaristas de ocupação das escolas fizeram protestos nas ruas. Em frente ao colégio Monteiro de Carvalho, foram distribuídos folhetos com os manuais de ocupação para os ocupantes dos carros que passavam no bairro. No CAIC/Reverendo, para tornar visível a ocupação, foram feitos atos de rua na zona portuária, na avenida do Binário, próxima à cidade do Carnaval,

local que abriga os “barracões” das Escolas de samba do Grupo especial, que desfilam no Carnaval da cidade do Rio de Janeiro e atos diante do prédio da Secretaria de Educação.

Os ocupantes tentaram chamar para a sua ocupação os demais estudantes não participantes. Por meio da divulgação pelo Facebook e atos de protesto nas ruas, mas, com tambores e slogans que trouxessem uma participação com alegria partilhada entre todos, como procuraram fazer na festa junina. Nesse evento, segundo os depoimentos, ocupantes, amigos e colegas, se sentiram ao mesmo tempo, organizadores e público visitante. A ocupação do Monteiro trouxe outra perspectiva de visão de mundo, outra possibilidade de experiência da vida para as galeras, vizinhos e amigos do entorno.

Nos depoimentos, a mídia apareceu como influenciadora dos pais, das lideranças comunitárias e fez o trabalho de sustentação da repressão do Estado, contra o alegado vandalismo e a depredação dos bens públicos. O Estado colocou a polícia militar, o batalhão de choque contra os estudantes, alguns menores de idade.

Na primeira ocupação contra a Seeduc, (T) explicou no seu depoimento porque aconteceu a segunda ocupação: “porque a gente foi tirado à base da porrada e não ia ficar assim. A gente foi, basicamente, a gente apanhou (...) eu fiquei indignada” (T). Hanna Arendt (2004), em suas obras criticou os Estados autoritários e cunhou a expressão a “banalização do mal” referindo-se ao burocrata que não procura tomar consciência dos fins políticos ou humanitários, ou a ausência deles, a que se destina o seu trabalho.

Enquanto, a violência simbólica deu lugar a violência física e moral, de intimidação policial no espaço público, por parte do Estado. Para os estudantes, a sua gestão dos eventos e atos públicos trouxe a diferenciação com a gestão escolar do Estado, pela expressão dos afetos e da diversão, de algo prazeroso.

6 A DIMENSÃO DEMOCRÁTICA, AS ASSEMBLEIAS

As assembleias foram uma forma de organização democrática, que deliberava semanalmente todas as decisões. Essa forma deliberativa se diferenciou da representativa, institucionalizada, de um formato hierárquico e vertical, de professores, coordenadores e diretor nas escolas, subordinados ao Estado. A democracia, aqui, foi entendida de uma forma ampla, como “processo pelo qual cada um pode afirmar sua igualdade sem a necessidade de uma qualificação especial”, capacidade ou inteligência (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 145). Nas entrevistas, foi tomada como uma capacidade para lidar com pessoas diferentes, de diferentes idades, desconhecidas:

Não sou obrigada a aturar essa pessoa de gostar dela e aqui é diferente você tem que conviver. Fazer coisas juntos a maioria das coisas é tudo no coletivo. É um coletivo muito direto: essa pessoa que se relaciona com essa e todo o mundo se relaciona entre si sabe? Então. Assim cada pessoa tem um jeito diferente acho que aprender a lidar com a diferença do outro foi o que mais me ajudou assim porque no final eu percebi que eu me relacionei com todas as pessoas independentes das diferenças (G).

Aqueles que permaneceram, resistiram, mantiveram o compromisso com os coletivos formados durante a ocupação e com as amizades. Havia uma disciplina da organização das comissões, decididas em assembleias, em que todos participavam. Os relatos contextualizaram as fases pelas quais passou a ocupação Monteiro: primeiro, pela mudança dos integrantes das comissões estudantis e, depois, a fase da intervenção jurídica do Estado.

O regime de comissão única e de permanência dos estudantes nas atividades, segundo os seus atributos e escolha inicial, foi questionado por alguns, que reclamaram de terem sempre a mesma tarefa. As assembleias seguiram a dinâmica de funcionar segundo a participação e aceite de todos:

No início deu problema porque a gente fez uma comissão única. E eu- eu era só da comissão de cultura tal pessoa só da comissão de limpeza e as pessoas limpavam, mas reclamavam ‘Ah eu não aguento mais só fazer isso’ sabe? E aí foi quando ‘Tá então essa semana eu faço a limpeza e essa semana você faz a cultura. Mas tem que render cultura. Tem que ter atividade na escola’ E acho que assim que foi se resolvendo a gente fazendo essa rotação pra gente não ficar na mesmice. A pessoa fazer sempre a mesma coisa (M).

O princípio da horizontalidade e, sob certos aspectos, o conceito amplo de democracia que se desenvolveu nas ocupações, na sua forma de organização em assembleias e de gestão, lembraram características de uma democracia só possível em sociedades pouco numerosas, como as estudadas por Arendt (2004). A vivência e proximidade no coletivo era a origem da participação nas atividades: “um coletivo muito direto: essa pessoa que se relaciona com essa e todo o mundo se relaciona entre si” (G).

São ações como essas de interação pacíficas e de conversa, como se faziam nas rodas de conversa e culturais que permitiram diálogos que puderam gerar descobertas e compartilhamento do mundo. Ao falarem de si e do mundo como eles o perceberam, havia uma criação conjunta. A questão de crescer junto, sem um ambiente de repressão como o existente na escola normal, foi colocada por alguns entrevistados, a própria forma do diálogo próximo, de igualdade desconstruiu a forma corrente na escola de uma disciplina vertical:

Pessoas que tinham preconceito, por exemplo, muito cara machista, muita gente homofóbica. Isso tudo foi desconstruído aqui, porque a gente juntava lá na biblioteca e fazia debate: Por que isso é errado? Por que você não gosta? Por que você não concorda? Todo mundo demonstrando opinião. E foi como se a gente tivesse crescido junto (T).

O início da ocupação foi entusiasmado e, após um mês, houve um decréscimo de participantes. Em pouco tempo, o pessoal se deu conta de uma carga de trabalho muito grande, mas que seguiu um roteiro dado no manual de ocupações de divisões por comissões, cuidados a serem tomados, o que não impediu a deserção dos menos compromissados.

Tinham coisas que saíam do limite e a gente reconhecia e conversava... E depois com o tempo a gente conseguiu tirar algumas pessoas- Consegui tirar não- As pessoas se (estalar dos dedos) deram um, se liga né? Por isso que a nossa ocupação ficou com um número bem pequeno- No início era uma galera que achou que a gente estava ocupando pra ficar na piscina (M).

Nas entrevistas, a ocupação Monteiro contou de início com quarenta integrantes, que depois ficou reduzida à metade, semelhante à proporção da ocupação CAIC/Reverendo. A rotina de trabalho necessária para essas atividades foi responsável pela evasão de alguns integrantes, que não queriam participar de tantas atividades.

A diminuição de estudantes ocupantes também se deu pela falta de permissão dos pais e do compromisso pessoal, segundo os entrevistados. Na ocupação Monteiro, ocorreu de dois integrantes saírem devido às ameaças recebidas. A substituição se deu com o reforço de ocupantes de escolas próximas, numa fase mais tardia das ocupações.

7 A DIMENSÃO EDUCATIVA DAS OCUPAÇÕES, A EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES

Como resultado das ocupações, mesmo os estudantes que não participaram da ocupação, passaram a serem ouvidos, pois, antes, não tinham noção de que podiam falar, segundo os relatos. As pautas materiais principais não foram atendidas. Mas, houve um crescimento pessoal e do debate. Os estudantes passaram a ter voz no colégio e diálogo com a direção:

Pra mim, o resultado da ocupação não é mais algo material, sabe? O nosso princípio, assim, nosso objetivo eram as coisas materiais mesmo, do colégio. Só que, durante a ocupação, a gente não conseguiu a maior parte das nossas reivindicações. A gente conseguiu coisas pequenas(...) Foi mais um crescimento pessoal, sabe? (...) Foi mais interessante pra aprender, pra crescer como pessoa; mas, assim, como reivindicação mesmo, não muita coisa (T).

Todos relataram desenvolvimento pessoal, sob diferentes formas: ter participado de eventos que o marcaram (L), de início ter ido às ocupações para observar e depois aprender (D), ter mais consciência (L) ou, ainda, como disse V: que antes, a “mente era fechada, não pensava nas pessoas, pensava em mim, não queria saber da política, do Brasil, entendeu? Eu abri a mente quando eu vim para a ocupação” (V).

Ao mesmo tempo, houve a oportunidade de mostrar como cada um é e quem deseja ser para

o mundo, ao se defrontar com uma experiência compartilhada em comum:

Muita coisa aprendi até a me desenvolver mais na ocupação porque eu era bastante fechada, acho que ainda sou, mas na ocupação eu aprendi isso entendeu? A dividir as coisas né? Não pensar só em si pensar sempre no próximo. É tipo se eu tenho alguma coisa não vai ficar só para mim entendeu? Aprender a dividir com os outros que estavam a minha volta e todos que estavam lá aprenderam isso também não pensavam só em si entendeu? (...) depois que a gente teve essa ocupação que a gente como dizer eu fui adulta, entendeu? (C)

O potencial de um encontro com o outro, no espaço público compartilhado também indicou uma disponibilidade afetiva para essa partilha (NERY, 2018, p.196), pela potência da vivência entre eles, sujeitos da experiência que “acontece e que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca a minha maneira de ser” (LAROSSA, 2014, p.48). Essa é a relação entre a experiência e a formação.

Outro aspecto é salientado por Biesta (2013), aquele de estar presente no acontecimento. Educacionalmente importante para os indivíduos de uma comunidade plural, seres únicos e singulares, cuja abertura para o novo se fez por meio de uma prática sujeita às críticas de um coletivo de pares, corresponsáveis por ocupar o espaço público.

Com forte oposição da mídia, Estado e mesmo colegas, “(fizemos) noventa e cinco por cento de coisas certas” (M). Em resposta à crítica feita por pais, diretores e colegas contra a ocupação, G resumiu o que experimentou na ocupação Monteiro:

no final de tudo isso todo o mundo era outra pessoa todo o mundo tinha outra cabeça e isso é uma coisa que tipo assim . não está registrado não tá no.... não se coloca no papel não está em lugar nenhum mas é alguma coisa que todo o mundo carrega dentro de si sabe esse período que mudou todo o resto de nossa vida porque, sei lá. Acho que o tempo que a gente ganhou ali das coisas que a gente viveu e aprendeu logo e que a gente não vai precisar passar pra aprender foi um tempo ganho mesmo. Sabe . parece que foi um tempo ganho . e muitas pessoas falavam que a gente não estava fazendo nada perdendo tempo e [todo esse tempo]a gente achava que estava ganhando tempo é isso. (G).

As experiências da ocupação também trouxeram um desgaste devido aos diversos ataques:

eu acho que foi em vão eu não vejo não vejo diferença as vezes eu acho que se rolasse outras ocupações eu acho que eu não participaria, que tem um desgaste imenso emocional físico sabe? A gente se doou pra aquilo e não [viu] diferença isso deve acontecer isso acontece com as pessoas que há milhares de anos as pessoas [] por seus direitos e não acontece nada sabe? (L)

A luta levou a um desgaste, mas a fronteira entre o conformismo e o ativismo foi possível de ser cruzada pela indignação:

muita gente veio de fora muitas pessoas também... deram a cara também pra bater porque não era só por causa delas- porque estudaram aqui porque tem filhos que estudam aqui até hoje então elas se mobilizaram sim... porque... bem ou mal essa escola. não pode fechar porque... é o único patrimônio que a gente tem aqui (R).

Entre o desgaste emocional e amadurecimento, ocorreu um processo dinâmico vivido na convivência mais próxima e inédita de indivíduos que trabalhavam, se ocupavam e dormiam juntas. A crescente oposição do Estado e da mídia repercutiu nas escolhas. Muitos fizeram parte do grupo até o final, alguns dormiram na ocupação da escola, outros não o fizeram, mas saíram de casa para socorrer os que apanharam da tropa de choque da PM, na madrugada da primeira ocupação da Seeduc.

As respostas futuras da continuidade ou não do ativismo desses jovens estudantes dependerá de quanto adquiriram de experiência nas lutas políticas, da personalidade de cada um e da forma como compreenderam o mundo, incluindo os seus motivos e ações, ou seja, a educação construída por eles. As experiências narradas indicaram, além do crescimento pessoal, o estabelecimento de uma rede de afetos: “aqui é diferente você tem que conviver” (G):

Marcou muito a minha vida. Porque foram muitos eventos que aconteceram na minha vida, durante a ocupação: conheci outras pessoas, que estudavam na escola. Porque eu não falava com as pessoas. E eu conheci pessoas, amigos que são amigos meus até hoje. E eu também abri a minha mente (V);

O que eu aprendi pra mim mesmo foi assim não adianta você querer mudar o mundo todo que já está em mutação se não muda nem a sua própria consciência. Não consegue se adaptar ali. Você não consegue conversar com seu irmão seu pai sua mãe perguntar tirar espremer uma ideia diferente. Se você não consegue mudar o seu condomínio sua comunidade seu bairro não conseguir fazer valer sua voz ali (D).

A questão emocional sempre se fez presente, pois foi um coletivo que reuniu, em alguns momentos, quarenta jovens e adolescentes. “Nunca se estava sozinho” (G). As desavenças, conflitos de opinião e atitudes se intensificaram, mas também se resolveram e acompanharam por uma amizade que seguiu com eles:

sempre tem aqueles flitozinhos, sabe? Mas sempre acabava resolvido em assembleias, entendeu? Reuniões. Que aí, ia todo o mundo da ocupação, decidia ali, todo o mundo voltava a se falar. Porque a maioria era adolescente, sempre tem aquela discussãozinha (...) acho que o que marcou mesmo foi conhecer todos os meus amigos, que tenho até hoje, que eu agradeço (V).

A maioria dos entrevistados era menor de idade em 2016 e tiveram o seu batismo político nas ocupações. Muitos entrevistados escolheram uma postura ativista, dentro de sua condição

identitária ou de interesse comunitário: “faço parte dessa comunidade, então... essa luta também é minha” (R).

Um dos entrevistados deu como exemplo das realizações do coletivo, a experiência de um estudante tímido, que “não falava nada”. Tinha dezessete ou dezoito anos de idade. Na assembleia, ele foi escolhido para falar na UERJ e foi aplaudido de pé. Sobre esse estudante, o entrevistado comentou que ele se assumiu como negro e foi um dos criadores do coletivo “negrada”, porque “ele teve mais consciência do movimento e se encaixou” (D).

As circunstâncias da atividade política e educativa permitiram a fundação de coletivos e o desenvolvimento de atividades artísticas. O embate de gêneros teve como consequência a criação do coletivo feminino “Arte Nua”: meninas pintavam um muro e uma delas estava com o busto desnudo. Um menino reagiu, dizendo que ela queria aparecer. Ele provocou-a, perguntando se o seu gosto de estar sem camisa não seria o desejo de fazer um filme pornô. Diante do constrangimento, as meninas reagiram de imediato, todas tirando a camisa: “a gente pegou a tinta do muro e começou a escrever no nosso corpo que... ‘Se tirar a camisa é querer aparecer então todas nós queríamos aparecer’. Foi nesse dia, que surgiu o coletivo arte nua” (M).

A partir desse acontecimento, se fez reuniões, debates e criações nesse coletivo feminino de grafite “arte nua”, composto por quatorze meninas, que pintaram as paredes do colégio e os muros de Santa Teresa, com alusão à liberdade corporal e sexual das meninas, como no poema: “moço, cuidado com ela há de se ter cuidado com essa gente que menstrua! Cuidado com essa gente que gera e metamorfoseia metade legível, metade sereia! Lilith” (Fig. 3), grafitado nas paredes da ocupação Monteiro. Ou ainda, na inscrição, parcialmente coberta pela pintura nova: “teu machismo me brocha” (Fig. 4).

Figura 3

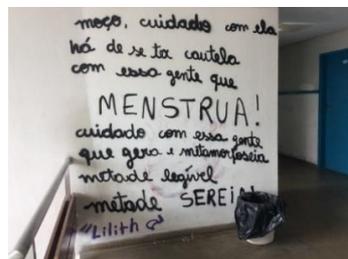


Figura 4



Além de grafites, no show do artista Bnegão, convidado de uma roda cultural na ocupação Monteiro, houve a participação e a expressão artística de alunos do colégio:

a gente via muito crescer foram os artistas que a gente tinha e que tiveram muito espaço pra mostrar o seu trabalho na ocupação. Divulgar isso mais e crescer. A gente tentava trazer muito esse espaço sabe? Pra pessoas que queriam mostrar. A gente tinha o espaço (...), todo esse espaço aqui dessa escola e a gente tinha pessoas que queriam se expressar, então, a gente sempre arrumou formas como o mutirão de grafite que a gente fez e essas rodas culturais que a gente fazia (G).

Nesse espaço em comum, o tempo dedicado à ocupação da escola e de criação em comum interrompeu o conhecimento de mundo ensinado pelos pais. Esse tempo livre de dedicação à escola pode propiciar algo de novo aos estudantes: “os alunos muitas vezes transformam alguma coisa de seu próprio mundo (...) em seu objeto de estudo escolhido” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.59). Atentos ao mundo que percebiam pelos embates dentro do próprio coletivo, produções novas e outros coletivos foram gerados: “era tudo, um só”, muito novo, mas, todos aprenderam a ouvir e a se respeitar, “não forçadamente” (D).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas informaram o caráter transformador do movimento de ocupação das escolas. Os coletivos partiam de reivindicações claras para tratar de assuntos complexos como a igualdade, liberdade e democracia (compartilhada na experiência vivida em comum). Todos aprenderam com todos, principalmente, a ter voz para lutar por seus direitos.

A ocupação provocou algumas transformações materiais. Mas, a mais importante foi a mobilização de um significativo número de estudantes voltados para a transformação de sua escola. Alguns viveram uma transformação pessoal e cresceram, num curto período, com a experiência coletiva. A ocupação das escolas públicas não se restringiu a um problema institucional. Ela alcançou um contexto educativo amplo, que envolveu o espaço público, aspectos políticos, sociais e formativos.

Em sua breve passagem, a experiência tornou visível e presente o conhecimento de outras possibilidades. Ela transformou estudantes a partir dos acontecimentos, atos nas ruas, eventos culturais, assembleias, debates e rodas de conversa. A tomada de decisões dos coletivos foi se fortalecendo pelo exercício da horizontalidade, no decorrer da ocupação.

O crescimento político brotou da experiência em que as ações predominaram num contexto de ausência de uma hierarquia. Porém, a ideia da escola possível é constantemente reinventada, a partir dos acontecimentos e eventos imprevisíveis, tal qual a ação desses coletivos durante a ocupação.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Devolver uma imagem. In Emmanuel Alloa (org) **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p 205-225, 2015.
- _____. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- ESTUDANTES C,D,G, L, M, R, T e V. **Entrevistas**. Entrevistador: Wagner de Queiroz Côrbo. Rio de Janeiro, Brasil, 2018. Audio.
- GONÇALVES, Teresa P.N.R. Educação e cognição: construção de um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo. **Tese de doutorado**. Universidade de Sevilla: Faculdade de Ciencias de la Educación, 2008.
- GOULART, Débora C., CÁSSIO, Fernando L., XIMENES, Salomão B. (02.09.2020). Rede Escola Pública e Universidade: produção do conhecimento para/com as lutas educacionais. **Rev. Bras. Educ.** vol.24. Rio de Janeiro: Epub Oct.14, 2019. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100303.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2004. KETZER, Araciele, M.. ROSA, Rosane. (02.09.2020). “De tanto poupar em educação, ficaremos ricos em ignorância”: contranarrativas juvenis no movimento de ocupação de escolas no Rio Grande do Sul. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, n. 44, p. 120-143, jan./abr. 2019. Recuperado de: <https://www.seer.ufrgs.br/intexto/article/view/78925> .
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.
- _____. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.
- MASSCHELEIN, Jan E SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- _____. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- NERY, Sarah. **#Ocupa: uma experiência educativa**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

OCUPA CAIC/REVERENDO HUGH CLARENCE TUCKER. (01.05.2017). Recuperado de: <https://www.facebook.com/search/top/?q=ocupa%20caic%20reverendo%20hugh%20clarence%20tucker>.

OCUPA MONTEIRO. (09.02.2017). Recuperado de: <https://www.facebook.com/ocupamonteiro/>.

PEBART, Peter Pál. Carta aberta aos secundaristas. In **Série Pandemia**. n-1edicoes.org, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RIBEIRO, Darcy. CIEPs: a educação como prioridade. **Carta: falas, reflexões e memórias**. Brasília: gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n.3, 1994.