



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Fabio de Barros Pereira

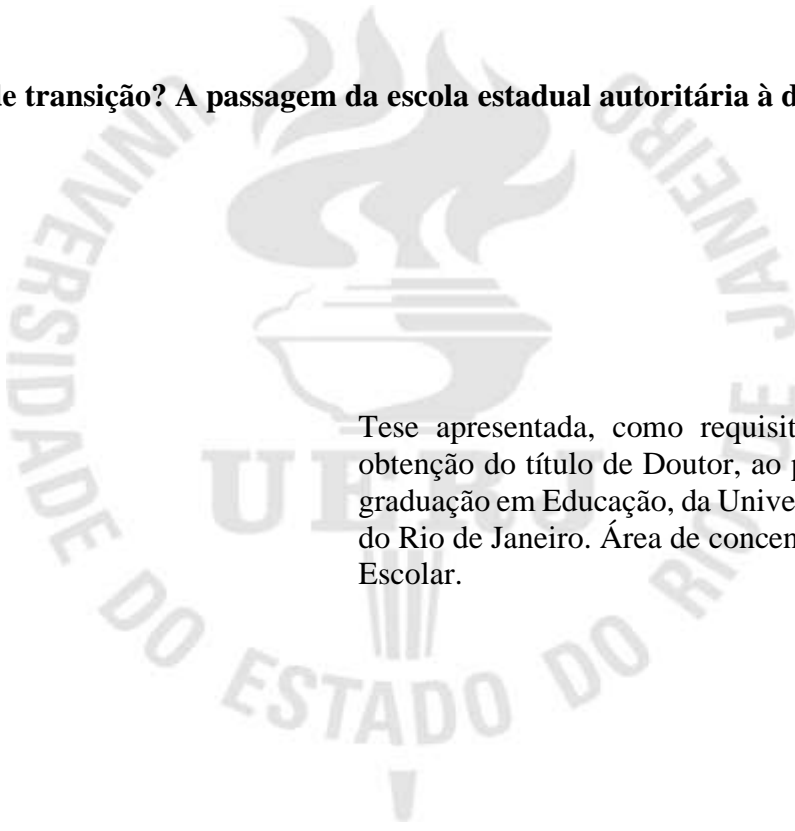
**Educação de transição? A passagem da escola estadual autoritária à  
democrática**

Rio de Janeiro

2017

Fabio de Barros Pereira

**Educação de transição? A passagem da escola estadual autoritária à democrática**



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano Escolar.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P436

Pereira, Fabio de Barros.

Educação de transição? A passagem da escola estadual autoritária à democrática / Fabio de Barros Pereira. – 2017.

106 f.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Estudantes – Atividades políticas – Teses. 3. Democracia e educação – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.015(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Fabio de Barros Pereira

**Educação de transição? A passagem da escola estadual autoritária à democrática**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano Escolar.

Aprovado em 28 de março de 2017.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Luiza Sussekind Veríssimo Cinelli

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof. Dr. Gustavo Rebelo Coelho de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Prof. Dr. Roberto Leher

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2017

## **DEDICATÓRIA**

Aos estudantes ocupantes e aos professores grevistas que estiveram juntos na longa jornada de lutas de 2016, em defesa da educação pública estadual e da democracia no Brasil.

## RESUMO

PEREIRA, Fábio de Barros. Educação de transição? A passagem da escola estadual autoritária à democrática 2017. 118 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente tese aborda os processos de ocupações de escolas estaduais na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2016, conduzidas pelos seus próprios estudantes. A pesquisa é realizada a partir do estudo de um caso particular, o do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, uma das escolas líderes do movimento ocupações. Ressalta-se que o autor era também docente desta instituição escolar, permitindo uma posição privilegiada na observação, identificação e coleta de dados relevantes, bem como na interação com os sujeitos da pesquisa, em favor da compreensão do fenômeno social em questão. O estudo acerca da metodologia de pesquisa adotada constitui ponto relevante da tese em seu diálogo epistemológico com as premissas científicas do campo do Cotidiano Escolar e, portanto, no desafio de se criar um método ajustado às características e necessidades da realidade pesquisada. A tese destaca a centralidade do protagonismo estudantil na democratização da escola brasileira ao jogar luz nas premissas, valores e métodos adotados pelos estudantes ocupantes. Na perspectiva teórica se apoia especialmente nos conceitos de Ecologia dos Saberes de Boaventura Sousa Santos e de Multidão de Antônio Negri.

Palavras-chave: Ocupação de escola. Protagonismo estudantil. Democracia na Escola. Epistemologia da Educação.

## ABSTRACT

PEREIRA, Fábio de Barros. Transitional education? The transition from authoritarian to democratic state public school 2017. 118 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This thesis addresses the processes of occupations of state schools in the city of Rio de Janeiro in 2016, conducted by their own students. The research is carried out from the study of a particular case, that of the Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, one of the leading schools of the occupations movement. It is noteworthy that the author was also a teacher at this school institution, allowing a privileged position in the observation, identification and collection of relevant data, as well as in the interaction with the research subjects, in favor of understanding the social phenomenon in question. The study about the research methodology adopted constitutes a relevant point of the thesis in its epistemological dialogue with the scientific premises of the field of School Life and, therefore, in the challenge of creating a method adjusted to the characteristics and needs of the researched reality. The thesis highlights the centrality of student protagonism in the democratization of the Brazilian school by shedding light on the premises, values and methods adopted by the occupying students. In the theoretical perspective it is based especially on the concepts of Ecology of Knowledge by Boaventura Sousa Santos and Crowd by Antônio Negri.

Keywords: School occupation. Democracy and education. Student leadership. Epistemology of education.

## RESUMEN

PEREIRA, Fábio de Barros. ¿Educación de transición? La transición de la escuela estatal autoritaria a la democrática. 2017. 106 f. Tesis (Doctorado en Educación). Facultad de Educación, Universidad Estatal de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2017.

Esta tesis aborda los procesos de ocupaciones de las escuelas públicas de la ciudad de Río de Janeiro en 2016, realizados por sus propios alumnos. La investigación se basa en el estudio de un caso particular, el del Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, una de las escuelas líderes en el movimiento ocupacional. Es de destacar que el autor también fue docente en esta institución escolar, lo que le permitió una posición privilegiada en la observación, identificación y recolección de datos relevantes, así como en la interacción con los sujetos de investigación, a favor de la comprensión del fenómeno social en cuestión. El estudio sobre la metodología de investigación adoptada constituye un punto relevante de la tesis en su diálogo epistemológico con las premisas científicas del campo de la Escolarización Diaria y, por tanto, en el desafío de crear un método ajustado a las características y necesidades de la realidad investigada. La tesis destaca la centralidad del liderazgo estudiantil en la democratización de la escuela brasileña al arrojar luz sobre las premisas, valores y métodos adoptados por los estudiantes ocupantes. En la perspectiva teórica se apoya especialmente en los conceptos de Ecología del Conocimiento de Boaventura Sousa Santos y Multitud de Antônio Negri.

Palabras clave: Ocupación escolar. Protagonismo estudiantil. Democracia en la escuela. Epistemología de la educación.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1 <b>IMAGINANDO UMA SOCIOLOGIA POLÍTICA DO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	12
1.1 <b>A Sociologia da Vida Cotidiana de José Machado Pais</b> .....	17
1.2 <b>A Descrição Densa de Clifford Geertz</b> .....	20
1.3 <b>O Pensamento Complexo de Edgar Morin</b> .....	22
1.4 <b>A Sociologia da Vida Cotidiana de José de Souza Martins</b> .....	25
1.5 <b>A Sociologia das Emergências e das Ausências de Boaventura de Sousa Santos</b> .....	26
1.6 <b>A Pesquisa-Ação de Michel de Thiollent</b> .....	28
2 <b>A ERA RISOLIA E OS REFORMADORES EMPRESARIAIS: A EDUCAÇÃO GERIDA E PENSADA COMO UM BANCO</b> .....	30
3 <b>AS OCUPAÇÕES</b> .....	43
3.1 <b>Com a palavra os estudantes</b> .....	45
3.1.1 <u>Ocupação e currículo escolar</u> .....	49
3.1.2 <u>Ascensão LGBT: subalternidade, ocupação e subjetivação</u> .....	54
3.1.3 <u>Cuidando da coisa pública</u> .....	57
3.2 <b>Invasão e Retrocesso: como a Seeduc-RJ via as ocupações</b> .....	58
3.3 <b>Ocupa tudo!</b> .....	60
3.4 <b>Conselho Escolar e Eleição para Direção: ocupantes, grevistas e o poder na escola</b> .....	64
3.4.1 <u>Identificação e caracterização da escola</u> .....	68
3.4.2 <u>Missão da escola, 3. visão de futuro, 4. valores</u> .....	68
3.4.3 <u>Plano de ação</u> .....	70
3.5 <b>O Amaro em 2008: revisitando um movimento por democracia desbaratado</b> ...	72
3.6 <b>A Rita: um conto cotidianista</b> .....	73
4 <b>TEORIA DEMOCRÁTICA E ESCOLA</b> .....	79
4.1 <b>Do todo à parte, da parte ao todo: a escola pode repensar o Brasil?</b> .....	82
4.2 <b>Referências democráticas para uma escola em período pós-ocupação</b> .....	87
4.3 <b>O uno e o múltiplo</b> .....	92
4.4 <b>Fundamentos político-epistemológicos para a democracia na escola: a justiça cognitiva como condição “sine qua non”</b> .....	95
<b>CONCLUSÃO</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é inteiramente dedicado a luta em defesa da escola pública estadual do Rio de Janeiro e ao aprofundamento da democracia no Brasil. Todos os esforços de pesquisa e reflexão aqui empreendidos estão a serviço desses dois propósitos afins. As pesquisas realizadas no âmbito do curso de doutorado são um capítulo das pesquisas que venho realizando ao longo dos anos no âmbito da escola como professor. São um importante capítulo, diga-se. Foram realizadas em um contexto histórico ímpar e me colocaram em contato com redes de saberes, acadêmicos ou não, que não teria acesso atuando apenas dentro dos limites escola. Do ponto de vista do país e da Educação, esses últimos quatro anos foram trepidantes. À bem e à mal, a conjuntura política numa cadeia sucessiva e surpreendente de eventos tem nos deixado atônitos. Muito em parte pela velocidade e instabilidade dos acontecimentos, mas, especialmente, pela dificuldade de se fixar o mínimo entendimento sobre a realidade, atravessada por muitos e significativos retrocessos políticos, face a emergência de auspiciosos acontecimentos na Educação, igualmente inimagináveis. Não sei se esses sentimentos são generalizáveis ou não, mas é assim que me sinto. Esse trabalho de pesquisa com seus vícios e virtudes é fruto desse tempo e desse espaço. Com eles quis dialogar avidamente. Não sou adepto de ética que oponha ciência à atuação política. No meu entendimento, a alienação, a passividade ou neutralidade frente a tudo que vem acontecendo seriam posições inadmissíveis, mesmo em um trabalho científico.

No primeiro capítulo, apresento as premissas teórico-metodológicas que orientam as pesquisas. Na escolha do método optei por buscar meios alternativos de abordar o cotidiano da escola. Entre as premissas que advogo nessa experiência está a ideia que metodologias tradicionais e universalizáveis estão aquém da complexidade e singularidade de cada escola e de cada pesquisador nesse espaço. Articulei epistemologias sociológicas com a intenção de imaginar um método sob medida para o contexto e para a minha inserção nele. Imaginei uma metodologia de pesquisa *ad hoc*. Quis fazer desse momento da tese uma oportunidade de experimentação. E defendo, modestamente, que há aqui uma tese secundária a ser experimentada. Não digo comprovada ou demonstrada, mas apenas experimentada. Foi construída ao calor e dinâmica das pesquisas e utilizável apenas nessa circunstância, incapaz, por inadequada, de ser reproduzida em outros contextos.

No segundo e terceiro capítulos, reúno os dados oriundos das pesquisas de campo. Na primeira parte, trato da implantação do programa Currículo Mínimo na rede estadual do Rio de Janeiro e seu desenvolvimento, desde 2011. Essa política é expressão e síntese das ideias da

corrente de pensamento educacional denominada reformadores empresariais da Educação. Esta etapa foi realizada a partir da observação, da intervenção e da reflexão no contexto escolar onde estava inserido há oito anos como professor regente: o CE Almirante Tamandaré, no Vidigal. Na ordenação posterior dos dados do campo, passei a tratá-los como uma base qualitativa, preliminar e exploratória para a segunda etapa das pesquisas de campo realizada no CE Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado, a partir de minha imersão no campo como professor regente lotado nesta unidade desde 2015, depois de uma primeira passagem pela escola em 2008 e início de 2009. Ao longo da pesquisa de campo, concentrei meu interesse, especialmente, em ações que pudessem representar algum tipo de ruptura com a política educacional vigente na rede estadual. Fui ao campo sem saber o que iria encontrar. Não tinha um plano definido, tampouco um conjunto de hipóteses a verificar. Orientava-me apenas pela busca de pequenos sinais, de evidências, de experiências alternativas em germen ou não, que pudessem servir de apoio a mudanças, num contexto em que a política educacional ainda gozava de prestígio e força.

Ocorreu que, surpreendentemente, no decorrer desse processo, a conjuntura política no estado do Rio de Janeiro e o clima da escola pública estadual mudaram de forma radical. A busca tímida, até despreziosa por evidências de ruptura com o “status quo” educacional que empreendia, transformou-se, subitamente, num mar de fantásticas possibilidades. A sensação era como se eu fora arrebatado por uma onda e lançado num turbilhão, numa cadeia de eventos inimagináveis, absolutamente afins ao propósito da pesquisa. Não que eu dissociasse uma faceta da outra em minha atividade, mas o impacto não foi apenas no pesquisador. Foi ainda mais forte no professor! Nós que vivemos a lida e a luta diária pela educação pública estadual sabemos o quanto ela é difícil e cercada, muitas vezes, de desalento, de desesperança. Neste contexto, a mudança de um cenário a outro deu vida a algo absolutamente insólito. Requereu muita “imaginação sociológica” e abertura para o imprevisível, para lidar com esse incontrolável movimento das redes de poder-saber (OLIVEIRA, 2012) que reviraram os cotidianos da luta política por uma educação pública de qualidade. Mesmo tendo participado direta e intensamente de todos esses acontecimentos, desde o começo, confesso que custei a acreditar no que estava acontecendo. Pasmado, por algumas vezes, eu me sentia dentro de uma obra de literatura fantástica: não conseguia discernir ao certo se o que presenciava era real ou irreal, tamanho o inusitado. Cito abaixo uma pequena passagem de texto apresentado por ocasião da qualificação. Ao expor o que eu considerava um óbice às pesquisas à época, tem-se a medida da conjuntura anterior:

Na primeira etapa das minhas pesquisas concentrei as atividades empíricas no cotidiano de minha própria escola, investigando, a partir dela, as relações de poder

presentes na implantação da política educacional do Currículo Mínimo na rede estadual do Rio de Janeiro. Numa segunda e derradeira etapa empírica, gostaria de acompanhar experiências de gestão pedagógica participativa, particularmente de construções democráticas de projetos político-pedagógicos em escolas também da rede estadual do Rio de Janeiro, em busca das mesmas relações de poder e, principalmente, de alternativas participativas ao programa Currículo Mínimo. Entretanto, não tem sido fácil encontrar campos de pesquisa que viabilizem essa proposta. Essa é uma dificuldade com que venho me deparando. Seja pela dinâmica das escolas e dos segmentos que a compõe, seja pelos imperativos da política educacional vigente na rede estadual, a participação democrática se tornou artigo raro na rede. Há que se considerar que essa evidência já é, por si só, bastante sintomática, que é um dado relevante para reflexão. Numa primeira tomada, depois de muitos contatos com colegas só consegui uma única escola que se encaixa. Começarei por ela, mas seguirei à procura de outros espaços, mais um ou dois, ao menos.

Deixei-me levar pela corrente. Mergulhei fundo. Entreguei-me por inteiro aos acontecimentos. Os desdobramentos e frutos desses eventos ainda continuam em curso na escola, vivíssimos! Eu continuo participando deles com a mesma intensidade. O que está nesta tese, portanto, é aquilo que até o momento foi possível organizar academicamente a partir das reflexões sobre o vivido/pesquisado em sua relação com aquilo que pretendia formular, desde o início.

A sucessão de acontecimentos a que me refiro foram propiciados pela histórica greve dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro em 2016 e, principalmente, pelos movimentos de ocupações de escolas. Esses acontecimentos correlatos são o centro da segunda etapa do trabalho de campo e dos fundamentos da tese que aqui defendo: as reformas educacionais precisam acontecer sob o protagonismo dos estudantes, em suas comunidades escolares, articuladas em redes com outras escolas. As centenas de movimentos de ocupações de escolas pelo Brasil afora demonstraram que os estudantes são os portadores dos métodos, dos conhecimentos e do ímpeto necessário às mudanças. São evidências cabais de que a bola está com eles. Socialmente são filhos e filhas das classes trabalhadoras, quase sempre oriundos das periferias e das favelas. Recriam métodos de outros movimentos sociais contemporâneos mundo afora. Se levarmos em conta os métodos, as pautas e a origem social dos movimentos, bem como a aliança com os sindicatos e movimentos sociais, não resta dúvidas de que se trata de um enfrentamento classista. Isto significa dizer que é preciso reconhecermos a sua liderança, apoiando-os e ajudando a criar os meios para propiciar esse protagonismo na escola pública.

A minha completa imersão nesse processo se deu desde o início de ambos os acontecimentos, desde as suas fases de preparação. Ela combinou o engajamento completo na vida da minha comunidade escolar em seus fortes movimentos grevista e de ocupação. Pude atuar também nas redes estabelecidas por ambos os movimentos, na qualidade de representante eleito da minha escola no comando de greve da regional 1 do Sepe-RJ - Sindicato Estadual dos

Profissionais do Ensino – e como representante de minha regional sindical no comando estadual de greve e no conselho deliberativo estadual.

Para ampliar a compreensão do fenômeno das ocupações e permitir uma percepção mais autorizada sobre aspectos importantes do OcupaAmaro, trago ao trabalho entrevistas com líderes e demais integrantes da ocupação, pois partes significativas dos acontecimentos da ocupação ficavam circunscritas a eles. Portanto, ninguém melhor do que eles para falar do movimento.

Desde o meu ingresso no magistério público estadual há treze anos, na qualidade de professor regente de Sociologia, acompanho, estreita e atentamente, a rede do estado Rio de Janeiro e as suas respectivas políticas educacionais. De alguma forma, suponho poder contabilizar ainda, na medida em que isso também é constitutivo do meu entendimento sobre esse universo, o período em que cursei parte do ensino fundamental e todo o ensino médio como aluno desta mesma rede. Á época já tinha um sólido interesse nos destinos da educação pública estadual, enquanto presidente do grêmio estudantil de minha escola, o CE Jamil El-Jaick, em Nova Friburgo. Portanto, pela impossibilidade colocada por minha trajetória (e principalmente por minha descrença nesse postulado), a neutralidade ou o distanciamento do pesquisador não serão, como já dito acima, premissas deste trabalho. Em minha ética científica ou minha concepção do que é ser docente não há distinção ou fronteiras entre o militante, o professor ou pesquisador. São facetas indissociáveis de minha atuação, com elas eu vivo a Educação.

No quarto e último capítulo, apresentarei as teorias sobre democracia que me orientam, em seus aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos. Faço-o com o propósito de explicitar ao leitor as referências teóricas que me informam, que constituem meus valores e ideias a respeito. Quero com essa articulação teórica, encontrar referências que sirvam ao objetivo de radicalizar a democracia na escola e constituir um ambiente de experimentação de modo a produzir alternativas políticas e disseminar valores democráticos. O movimento de ocupações sinaliza que a escola está pronta e mais apta do que muitas outras instituições sociais a repensar o sistema democrático brasileiro. É por aí que o capítulo vai.

## 1 IMAGINANDO UMA SOCIOLOGIA POLÍTICA DO COTIDIANO ESCOLAR

Dedico este primeiro capítulo à apresentação do método de pesquisa adotado. Na concepção teórico-epistemológica da tese sou devedor do sociólogo americano C. Wright Mills. A ele devo a inspiração fundamental que me permitiu concatenar e ordenar algumas ideias fugidias e vislumbres sobre a metodologia de pesquisa, acalentados, caoticamente, há algum tempo. Apesar das muitas ideias científicas que nos afastam e de não o tomar como fundamento teórico essencial à tese, pude, mediante algumas de suas compreensões, encontrar o sentido e a medida desejados à condução das pesquisas.

Em sua obra de maior destaque, “A Imaginação Sociológica”, particularmente em um dos artigos que a compõe em seu apêndice, está esse verdadeiro primor da metodologia científica: “O artesanato intelectual”. O autor introduz a discussão a partir de uma constatação crítica ao cientista social da tradição clássica:

Como homem que se ocupa de problemas de substância, está entre os que facilmente se impacientam pelas cansativas e complicadas discussões de método-e-teoria-em-geral, que lhe interrompe, em grande parte, os estudos adequados. É muito melhor, acredita ele, ter uma exposição, feita por um estudioso, de como está realizando o seu trabalho do que uma dúzia de “codificações de procedimento” por consequência. (MILLS, 1975, p. 21).

Arrisco-me a dizer que, em geral, os cientistas alinhados às práticas científicas hegemônicas se sentem, pela força da naturalização promovida pelo paradigma, dispensados de justificar mais detidamente a escolha do método adotado em suas pesquisas, embora precisem prestar contas da sua aplicação. É como se existisse frente ao grande auditório que é a comunidade científica, a validação tácita de certos métodos tidos como universais e consagrados em cada área do conhecimento, apesar da sua pertinência *ad hoc*. Pode-se dizer que não há maiores exigências de argumentação, de justificação, de convencimento acerca da metodologia, quando se pratica a ciência dominante. São prerrogativas da ciência normal. (KUHN, 2003, p.40).

Creio que é possível constatar, ainda hoje, como mencionou o autor em seu tempo, o enfado e o desinteresse que as questões de método provocam entre muitos cientistas das áreas humanas e sociais. Entretanto, esse desinteresse não é permitido aos que buscam métodos alternativos de pesquisa, situados fora da cobertura do paradigma dominante. Destes é sempre exigida uma sólida justificativa teórico-metodológica. Sem que o cumprimento dessa exigência, contudo, ofereça qualquer garantia de aceitação ou validação de seu trabalho pela comunidade científica. De toda sorte, é exatamente o que me proponho a fazer: explicitar detalhadamente

os meus fundamentos e as minhas escolhas teórico-metodológicas. Faço-o, antes de tudo, como uma manifestação de meu absoluto respeito, interesse e crença no conhecimento científico. O meu engajamento na experimentação e crítica epistemológica aos seus fundamentos não tem outro propósito, senão o de fortalecê-lo.

O investimento em buscar constituir uma base epistemológico-teórico-metodológica consistente e consoante com as pesquisas serve também, não casualmente, ao propósito de sustentar a argumentação contrária às iniciativas governamentais de unificação e padronização curricular, em favor da autonomia escolar e de currículos construídos a muitas mãos, a partir do local e articulados em redes. Pretendo realçar as virtudes político-epistemológicas das escolas e de sua diversidade frente ao Estado, e também a perspectivas científicas fundadas na premissa da unidade, da universalização.

A despeito da grande variedade de autores que ponho em diálogo, creio que exista, ao menos tento criar, uma congruência entre eles. Todos os autores a quem recorro nesta construção teórico-metodológica são cientistas sociais com preocupações críticas em relação ao paradigma moderno. Buscam, de modos diferentes e a partir de aproximações distintas, construções teórico-metodológicas alternativas para abordar a realidade social. Ao buscar articulá-los atrevi-me a esboçar aqui a minha própria versão para uma Sociologia Política do Cotidiano Escolar, a partir da qual desenvolvi a pesquisa de campo desta tese. Aproveito para declarar que, no caso de ser malsucedido, Wright Mills está isento de quaisquer responsabilidades por ter me encorajado a trilhar o meu próprio caminho, nessa tessitura artesanal do método. Posto que, por óbvio, seria um evidente erro de execução e não de premissa.

Reconheço que há um certo risco de se andar em círculos, de se enveredar por uma argumentação tautológica ao lançar mão de autores com ideias e perspectivas tão próximas, mas creio que isso se justifica, pois as contribuições de uns e outros para o desenvolvimento da pesquisa permitem abordagens complementares da realidade, viabilizando uma melhor aproximação de sua complexidade, dinamicidade e multiplicidade. Além do mais, não se faz ciência autêntica sem se expor a riscos. Experimentar é arriscado. Seja como for, a minha ideia é a de tentar construir um entrelaçado de ideias sociológicas afins ao Cotidiano Escolar e à minha pesquisa, realçando as peculiaridades de cada pensador em sua relação com o trabalho. Sem pretender com isso apresentar um estudo exaustivo de cada um deles, mas apenas dialogar com algumas das suas teorias e conceitos de modo a que fiquem evidentes suas contribuições à pesquisa e à tese. A propósito de correr riscos, há um imprescindível a este trabalho: um dos movimentos da pesquisa nos/dos/com o cotidiano escolar proposto por Nilda Alves,

denominado o sentimento do mundo. Poeticamente tecido ao ter como referência Carlos Drummond de Andrade, o movimento diz que: “[...] é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender tantas lógicas dos cotidianos senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa”. (ALVES, 2008, p.18). É um mergulho com todos os sentidos no campo de pesquisas que Alves propõe:

Que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e as pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. Com todos esses fatos anotados e organizados, percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e que aprendi a usar. (ALVES, 2008, p.19).

Quase todos que tomei como referência dessa urdidura artesanal de ideias teórico-metodológicas fazem parte de um cabedal de matérias-primas já bem conhecidas. Cuidadosamente, venho tramando-as e polindo-as desde o projeto de doutorado, numa miscelânea epistemológica que se pretende coerente e politicamente situada. Pude avançar um pouco mais com o exame de qualificação e a partir dele e das observações da banca, teci o que agora apresento. No entanto, o processo de acabamento desse artesanato só foi possível com o próprio desenvolvimento do trabalho de campo. Pois o método só começou a ganhar forma de fato com os avanços da pesquisa, com os seus obstáculos, nas descobertas, no engajamento político-pedagógico no contexto social em estudos. A importância que cada teoria ou conceito elencado inicialmente e mesmo a combinação entre eles foram sendo dadas dia a dia. Embora suas premissas me orientassem todo o tempo ao longo das pesquisas, só consegui ter um entendimento mais claro de sua extensão e correlação ao final do trabalho empírico. Creio que as escolhas valeram a pena, deram-me o que precisava, ensejaram um bom caminho. Experiência semelhante à bem-sucedida a que se propôs Vitorio Filho quando também professor regente na rede pública, registrado de forma belíssima no artigo “Pesquisar o cotidiano é construir metodologias”:

O método ou caminho que tomei aconteceu destituído da pretensão de sua cristalização teórica, ou seja, da possibilidade de transmutação de sua experiência singular para um esquema acabado que pudesse ser aplicado em outras pesquisas. Simplesmente porque a metodologia aplicada foi sendo criada na medida pelas circunstâncias cotidianas que encontrei. Assim, cada procedimento adotado se deu em total sintonia com as ações e os acontecimentos que presenciei e dos quais, de uma forma ou de outra, sempre participei. Logicamente, essa metodologia criada nesta pesquisa tem sentido exclusivo para o ecossistema do qual emanou, não podendo, portanto, seus procedimentos serem meramente aplicados em outros espaços. (VICTORIO FILHO, 2007, p.102).



Para dar forma ao método vali-me dos seguintes autores e conceitos: a Sociologia da Vida Cotidiana de José Machado Pais, a Sociologia das Ausências e das Emergências e a Ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos, a Sociologia do Cotidiano de José de Souza Martins, o Pensamento Complexo de Edgar Morin, as noções de Tática e Estratégia conforme enunciadas por Michel de Certeau, a Descrição Densa de Clifford Geertz e a Pesquisa-ação de Michel Thiollent.

Parto do entendimento de que é impossível pensar os currículos escolares fora das relações de poder presentes na sociedade como um todo e do modo como interferem na compreensão dos conhecimentos, das relações entre eles e as políticas curriculares. Considero, ainda, que essas relações e compreensões ganham contornos específicos em diferentes conjunturas cotidianas de cada escola. Considerando a iniciativa em curso de alguns setores governamentais e não governamentais, de criação de um currículo nacional, ou no termo usado, uma base nacional comum, creio que algumas perguntas se impõem. Quem pode e com base em que autoridade, definir políticas de currículo e propor conteúdos e métodos de ensino? Como os demais atores sociais envolvidos lidam com essas normatizações e nelas interferem? Que experiências locais se opõem a essas políticas nacionais e oferecem alternativas? Que negociações existem entre estas e aquelas?

Para pensar as relações de poder entre autonomia e centralização das e nas políticas curriculares dos cotidianos, concentro os meus estudos em aspectos políticos das relações entre comunidade escolar e Estado. Deste modo, saí à procura de experiências de gestão pedagógica e construção de currículos escolares participativos, democráticos, no âmbito da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro para eleger meu campo de pesquisa. Os espaços escolhidos foram sempre os meus locais de trabalho, as comunidades escolares a que pertencem ou em contextos que guardassem relação direta com elas. É um método de pesquisa concentrado na imersão cotidiana do pesquisador no campo, a ênfase é em minha percepção enquanto nativo. Não é um olhar de fora. É a percepção dos processos por alguém que compartilha significados e pertencimentos com a comunidade em estudo. São essas as circunstâncias sociais das experiências curriculares alternativas de que fui à procura. É esse o mergulho no campo que entendo ser defendido por Alves.

Desde sempre, aliei meu trabalho docente à pesquisa sobre a minha prática. A partir de 2009, com meu ingresso no curso de mestrado em Educação no Proped/UERJ, tomei contato e logo me tornei adepto de uma compreensão das Ciências da Educação denominada Pesquisa Nos/Dos/Com os cotidianos (OLIVEIRA, 2007; ALVES; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Nessa abordagem, imerso na realidade investigada, o pesquisador desenvolve

seu trabalho de pesquisa em parceria com outros sujeitos, não fazendo pesquisa sobre eles. Ao investigar a própria realidade, busca compreendê-la e compreender-se nela, interagindo com os demais partícipes da pesquisa e do cotidiano pesquisado, produzindo conhecimentos que só são possíveis por meio desse tipo de pesquisa, da reflexão privilegiada sobre a realidade, conhecendo-a de dentro, em sua complexidade, com suas contradições e possibilidades. Propõe-se a refletir sobre e dialogar com o universo pesquisado a partir do que nele capta, sem desconsiderar nenhuma de suas dimensões, sem desarticulá-lo, pensando-o a partir do que se entende que ele é e do que poderia vir a ser, jamais do que deveria ser.

Tenho partilhado com muitos colegas pesquisadores desse campo, a dor e a delícia do engajamento em uma modalidade de ciência considerada marginal, não alinhada ao paradigma dominante. Entre os prazeres da condição de não-alinhado está a oportunidade de poder experimentar com liberdade, alternativas aos postulados eurocêntricos e universalistas da ciência moderna e, de alguma forma, mesmo que modestamente, sentir-se, co-construtor de um campo científico novo. As escolhas teórico-metodológicas que aqui faço, enquadram-se nesse contexto experimental.

O texto “Do artesanato intelectual” que é parte da coletânea denominada “A imaginação sociológica”, e bem poderia ser chamado Cartas a um jovem sociólogo, lembrando Rainer Maria Rilke<sup>1</sup>. Nele, Wright Mills se dirige a jovens sociólogos com o propósito de transmitir suas experiências como pesquisador, em seu ofício de artesão intelectual. De todas as experiências e conhecimentos que compartilha e das recomendações que faz, uma entre elas me ofereceu um valioso “*insight*”:

Sejamos um bom artesão: evitemos qualquer norma de procedimento rígida. Acima de tudo, busquemos desenvolver e usar a imaginação sociológica. Evitemos o fetichismo do método e da técnica. É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretenso, e devemos tentar ser, nós mesmos, esse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato. Defendemos o primado do intelectual individual; sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem. (MILLS, 1975, p. 240).

Há muitos anos atrás, tive contato com o texto citado. Embora tivesse apreciado a leitura e podido atestar o seu inegável valor, suas ideias não me tocaram à época. Não obstante, passados muitos anos, depois de um longo percurso acadêmico, o reencontro com Mills e com suas ideias acerca dos procedimentos da prática científica, veio ao perfeito encontro de minhas inquietações sobre um método apropriado às minhas pesquisas cotidianas no CE Amaro Cavalcanti. Faz algum tempo, venho pensando em abordagens e métodos que melhor captassem

---

<sup>1</sup> A menção é ao livro “Cartas a um jovem poeta”.

a complexidade e a singularidade de cada cotidiano escolar. Essa não é uma preocupação nova ou original, ela permeia as construções do campo. E é o que encontro nos autores do campo de estudos do Cotidiano Escolar que vem contribuindo para o desenvolvimento deste método, mas como previsto pelos próprios autores, diferentes pesquisas exigem diferentes referenciais e tessituras metodológicas. Minha motivação repousa na tese de que as abordagens metodológicas ortodoxas, padronizadas e que procuram aquilo que é universal são menos capazes de captá-las. Creio, contudo, que, sob qualquer método ou abordagem, as referidas complexidades e singularidades são ininteligíveis em toda a sua extensão, pois, não há ferramentas teóricas capazes de apreender totalmente a realidade pesquisada nem acompanhar sua dinamicidade. Diante da inexorável incerteza, trabalhamos com aproximações. A escolha do artesanato intelectual está apoiada na aposta hipotética de que a manufatura de um método feito sob medida pode aprimorar as ferramentas metodológicas para uma maior aproximação com o que acontece. No entanto, cabe ressaltar como crítica a Mills a rejeição da primazia do intelectual individual. A adoção a uma ferramenta de pesquisa feita sob medida não se opõe a ação intelectual que aja e pense em redes, coletivamente.

Assim, inspirado nas recomendações de Wright Mills para se alcançar uma imaginação sociológica elaborada a partir de sua própria experiência científica, decidi, então, imaginar o meu próprio método, talhado “sob medida” ao que pretendia pesquisar. Em minha imaginação sociológica, busquei algo que não apenas contemplasse minha formação intelectual, mas também as peculiaridades de meu campo de pesquisa e que levasse em conta as características de minha atuação nesse espaço. Chamo essa composição teórica e metodológica feita da contribuição de vários autores de minha “Sociologia Política do cotidiano escolar”.

### **1.1 A Sociologia da Vida Cotidiana de José Machado Pais**

A ideia de que para enfrentar a complexidade própria do espaço-tempo cotidiano, faz-se necessário adotar abordagens de pesquisa flexíveis e mais compatíveis com sua dinâmica, surge como um postulado entre teóricos do campo ou, quando menos, como uma ideia de grande recorrência. A minha Sociologia Política do Cotidiano Escolar está firmemente apoiada nesta premissa. Foi ela a orientação primaz de todo o trabalho de campo. Machado Pais (2001) está entre os que professam essa convicção:

Obviamente, o que está em causa é a recuperação dos aspectos efervescentes, espontâneos e flexíveis da vida social que não se encaixam nos rígidos modelos científicos que exigem que a mobilidade social se regule pela imobilidade das

fórmulas, modelos ou quadros teórico-conceituais que tantas vezes servem de partida aos processos de investigação. (p. 32).

Em sua perspectiva, Pais assemelha a presença do sociólogo no campo a de um vadio errante. Não por acaso, essa perspectiva marca um forte contraste com a imagem clássica do trabalho de um cientista no campo de pesquisa, que é a de alguém que está sempre em absoluta operosidade, concentrado, compenetrado, cercado de formalidades, movido pela ideia de que a ciência requer trabalho árduo, obstinado em realizar verificações, testar hipóteses ou recolher evidências demonstráveis. Tudo isso pertence ao imaginário do que é ser um cientista:

A própria natureza do ato de perguntar expresso nas interrogações atrás formuladas abre-nos caminho a possíveis respostas. É que toda a pergunta é um buscar. E, como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se advinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto”. (PAIS, 2001, p. 33).

Procedi dessa maneira. Fui vadiar! A ideia do vadiar sociológico implica assumir a postura tipicamente despreziosa do errante, daquele que vagueia, do que caminha sem rumo certo, sem destino, do *easy-rider*; sempre aberto às surpresas do caminho, se esquivando de antolhos teóricos restritivos e condicionantes, que estão sempre à espreita. Não pretende provar nada, nem demonstrar nada, apenas descobrir. Está mentalmente predisposto a ser surpreendido e a juntar histórias como as percebe, para meditar sem pressa e contá-las.

A sociologia do cotidiano – das descobertas – segue outras rotas: não as rotas preestabelecidas, as que condenam os percursos de pesquisa a uma viagem repetitiva, a uma mobilidade programada, a uma domesticação programada de itinerários que parecem negar os percursos da descoberta e da aventura a favor do circuito, da volta (tour) – signos de encerramento de ciclitudo. Armado em turista (e armadilhado, enquanto tal) por modelos teóricos apriorísticos, o pesquisador acabará, nestas circunstâncias, por ficar cativo, prisioneiro, desses modelos contestatórios da sua própria independência intelectual porque modelantes do seu pensamento. Ora o mundo não está contido em mapas ou roteiros, da mesma forma que não está pendente de teorias, embora estas o ajudem a criar. (PAIS, 2001, p.53).

Acredito que não se trata de pretender que o pesquisador cotidianista vá ao campo vazio, destituído de teorias, sem nenhum cabedal anterior que o influencie. Seria mera ingenuidade supor tal condição. Não seria possível, tampouco seria desejável que assim fosse. As perspectivas puramente objetivistas, defensoras da neutralidade do cientista, foram há muito superadas nas ciências humanas e sociais. E mesmo entre as *hard sciences* não é ponto pacífico. O papel da subjetividade na experiência do cientista social é incontestado. Consolidou-se como postulado. Entretanto, é a maneira como esse conhecimento é manejado que distingue as abordagens. Pais não diminui ou despreza a importância de uma sólida sustentação teórica do

pesquisador, porém, não deixa dúvidas que é o tipo de uso dessas ferramentas que dará sentido às pesquisas:

Observações defeituosas, ou a pura incapacidade de observar, são sempre expressão de déficits teóricos. O que não se pode admitir é que o aguçamento da capacidade de observação fique restringido às limitações de um qualquer quadro teórico reificado. Todavia, no “divisar da minha verdade”, há quem se convença de suas ideias fixas, tentando por todos os meios levá-las a demonstração. (PAIS, 2001, p. 41).

Vou ao campo com um cabedal que não é oriundo apenas de leituras, mas também de experiências concretas, reunidas ao longo de anos. Não há meios de me desvencilhar dele. Sei que não é desprezível o risco de me tornar refém destas referências teóricas, e com isso “restringir minha capacidade de observação e de descoberta”, como diz Pais. Aparentemente, apenas uma sutil fronteira, uma ligeira nuance separa uma utilização restritiva de uma utilização “vadia” da teoria. No entanto, creio ser possível se acautelar contra a redução da percepção, jogando algumas âncoras ao mar e evitando que se fique à deriva, à sorte desse enquadramento. A primeira ancoragem metodológica preventiva é ter sempre por perto e em mente os riscos de fechamento da percepção, mantendo essa preocupação acesa, vigilante, inspirando a todo o momento uma atitude de precaução epistemológica. A segunda, mais concreta, refere-se ao próprio desenho da pesquisa: procurar livrar-se de toda inclinação à pesquisa tradicional no que diz respeito à verificação de hipóteses, da preocupação em recolher dados demonstráveis e em pretender demonstrá-los e comprová-los. E por fim, creio que subsidiar o leitor situando-o com a explicitação do lugar social e teórico de onde partem as reflexões e interpretações do pesquisador é também uma forma de contenção desse enquadramento.

Ainda sobre a categórica condenação da lógica da demonstração em favor da lógica da descoberta, Pais (2001, p.32) nos diz que nesta última: “[...] a realidade se insinua, conjectura, indicia” e que “Nesta forma de aproximação do social, a realidade apenas se insinua, não se entrega. Mas é assim mesmo que na perspectiva da sociologia do cotidiano, ela tem que ser imaginada, descoberta, construída” (2001, p. 27). Desta forma, fica claro para Pais que a lógica da descoberta face ao cotidiano tem um caráter semiótico. É trabalho de interpretação de sinais, de decifração de indícios. Talvez, nesta referência, esteja fazendo uma alusão ao paradigma indiciário de que trata Carlo Ginzburg (1989, p.152) “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente”. Para Ginzburg a forma de expressão correlata ao paradigma indiciário é a narrativa:

[...] esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar uma sequência narrativa. [...] Talvez a própria ideia de narração tenha nascido pela

primeira vez numa sociedade de caçadores, a partir da experiência de decifração das pistas” (1989, p.152).

Para Pais, a realidade social cotidiana só pode ser captada mediante sua construção interpretativa, a imaginação do pesquisador no campo, a sua leitura pessoal:

Nesse sentido, a sociologia do cotidiano é uma sociologia de protesto contra todas aquelas formas de reificação do social, animadas por uma avassaladora ânsia de posse. Para a sociologia do cotidiano, o importante é fazer insinuar o social, através de alusões sugestivas ou de insinuações indiciosas, em vez de fabricar a ilusão de sua posse. A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano. (PAIS, 2001, p. 28).

Uma última contribuição solicitada a Pais é a sua apreciação sobre a relação entre as esferas micro e macro social. De que forma o conhecimento sociológico pode transitar entre uma dimensão e outra? Segundo ele, a Sociologia da Vida Cotidiana está além da oposição entre uma e outra dimensão. Pois:

O que à sociologia da vida cotidiana verdadeiramente interessa são os processos através dos quais as micro e as macroestruturas são produzidas; são as práticas sociais produtoras, na sua quotidianidade da realidade social” (PAIS, 2001, p.46).

Dito por ele com mais profundidade:

A sociologia da vida quotidiana é, sobretudo, uma sociologia dos lugares sociais da produção de sentido comum. Mas nesta sociologia social e simbólica os seus interstícios e margens não são subprodutos das estruturas sociais, como muitas vezes se faz crer. Os “meandros” quotidianos da vida social são partes integrantes dessa vida, dimensões dela, com o mesmo status ontológico que o estrutural. A sociologia não trata diferentes objetos quando analisa as estruturas e os interstícios. Situa-se, simplesmente, em diferentes ângulos de observação para se aproximar de uma realidade que se assemelha a um poliedro, com muitas arestas e pontos focais em função de diferentes interesses teóricos e empíricos”. (PAIS, 2001, p. 46).

## **1.2 A Descrição Densa de Clifford Geertz**

Entre as possíveis abordagens do Cotidiano Escolar no âmbito das ciências sociais, a etnografia oferece um legado teórico-metodológico bastante respeitável e consistente. Entre as muitas correntes desse campo, optei pelo diálogo com o conceito de Descrição Densa (GEERTZ, 2012), por achá-lo mais apropriado ao que pretendi desenvolver. O conceito consiste na concepção que o autor tem da etnografia e do próprio conceito de cultura. Geertz tem a preocupação de desmitificar o caráter objetivo e meramente descritivo do trabalho do antropólogo, o que entendo ser também verdadeiro para o trabalho de pesquisa desenvolvido nesta tese.

A cultura é sempre uma chave crucial na compreensão do social, tanto mais quando se trata da diversidade própria dos cotidianos. O caráter marcadamente interpretativo dessa abordagem vai ao encontro dos demais autores que servem de base ao trabalho e, portanto, das minhas escolhas teóricas. Numa primeira definição, o autor apresenta três características da descrição etnográfica: “[...] ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”. (GEERTZ, 2012, p. 15) Segundo o autor há ainda uma quarta característica de tal descrição “pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica”. Ainda acerca da etnografia, ele diz que: “[...] o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é sobre o papel da cultura na vida humana”. (GEERTZ, 2012, p.19) Ele defende que não há nada mais importante para entender o que é a interpretação antropológica, e em que medida ela é uma interpretação, do que a compreensão exata do que ela pretende ao propor que as nossas formulações dos sistemas simbólicos dos outros povos devem se pautar por seus atos, pela vida que levam. É, portanto, na interpretação dos atos e da vida que os nativos levam, que a abordagem que ele propõe está apoiada. Em acréscimo, Geertz diz que:

Os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz interpretação em primeira mão: é a sua cultura.) Trata-se portanto, de ficções, ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de fictio – não que sejam falsas, não fatuais ou apenas experimentos de pensamento”. (GEERTZ 2012, p. 11).

A ideia de que só o nativo faz interpretação em primeira mão de sua cultura coloca em uma privilegiada perspectiva científica os sujeitos pesquisadores nativos, imersos em uma dada cultura escolar. Aqueles que a vivenciam em seu dia a dia, como membros dessa comunidade. Não que estes possam, pelo fato de ser nativos, captar a realidade tal qual ela é. Mesmo em primeira mão, ainda se trata de uma interpretação, uma atribuição de significado. Essa mediação é inexorável, mesmo aos nativos. De modo que, o que se pode concluir dessa perspectiva é que há mais virtudes do que vícios metodológicos quando a figura do nativo informante se mistura com a do pesquisador.

Encerro com a definição de GEERTZ para o conceito de cultura:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na superfície. (2012, p.4).

### 1.3 O Pensamento Complexo de Edgar Morin

Começo com as ideias de Morin naquilo que tocam nesse ponto chave para as reflexões cotidianistas: as relações entre micro e macro, todo e parte, local e global. Pais usou a metáfora do poliedro para referir-se a uma realidade multifacetada, onde coloca no mesmo patamar investigativo o interstício e a estrutura. Paradoxalmente, nesse sentido epistemológico, a margem não é periférica. Morin em sua ideia de complexidade traz uma perspectiva semelhante.

Para explicar a sua teoria, ele usa uma imagem que aprecio pela sua clareza. Ele toma como exemplo a irreduzível multiplicidade do ser humano para nos esclarecer acerca do social: “Nós seres humanos somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos, espirituais, entre outros aspectos. E que o movimento da complexidade é tentar conceber a articulação, identidade e diferença de todos esses aspectos” (MORIN, 2005, p.179). Qual dessas facetas prevalece num dado momento, num dado espaço, numa dada circunstância, num dado indivíduo ou coletividade? De que ferramentas teóricas nós cientistas dispomos para controlar as infinitas variáveis e distintas combinações possíveis? Como é possível elegermos, por fim, apenas uma faceta definitiva, determinante do que é o ser humano, por exemplo? Se existe uma dominante, em que proporção isso se dá? Domina fixamente durante todo o tempo? Nessa perspectiva, a realidade social é irreduzível a uma única leitura, a um único aspecto, sejam eles quais forem. Ênfases cristalizadas em aspectos únicos e universalmente válidos são redutores, sejam eles a economia, a cultura, a sexualidade, a fé ou outros quaisquer. As realidades cotidianas em sua dispersão são ainda mais diversas! Nesta visão, as incertezas passam a fazer parte e são negociadas permanentemente. As condições de produção do conhecimento, de todo e qualquer conhecimento são sempre caóticas, contraditórias e incertas. A realidade social é verdade e não-verdade, a um só tempo:

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrar as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si. (MORIN, 2005, p.192).

Morin (2012, p. 21) conta que ao longo do século XIX e no começo do XX, a ciência confirmava reiteradamente que havia encontrado os fundamentos empíricos e lógicos inquestionáveis de toda a verdade. Suas teorias davam a entender que emanavam da própria realidade. Indutivamente e fundamentadas em argumentação lógico-matemática legitimavam as verificações/confirmações empíricas como prova lógica e as universalizavam enquanto leis



gerais. Coerente com a perspectiva da complexidade, Morin ajuda a revelar os procedimentos sub-reptícios que viabilizaram a ilusão criada pela ciência moderna europeia, que nos levou a crer em sua condição epistemológica superior, capaz de capturar o real. Diante da complexidade, o paradigma hegemônico se torna apenas mais uma forma de conhecimento entre outras. O que significa dizer, em meu entendimento, que em determinadas circunstâncias e práticas sociais particulares o conhecimento científico até pode ser considerado mais adequado ou mesmo melhor que outros modos. Entretanto, jamais *a priori*, jamais universalmente. De resto, esta característica é comum a toda e qualquer forma de conhecimento. As condições de produção se assemelham no que concerne à incerteza, não há neutralidade e não há superioridade, em si:

Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de núcleo de noções-chave); essas operações, que se utilizam a lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos conta disso. (MORIN, 2011, p. 10).

Morin (2011, p.15) segue dizendo que “a patologia moderna da mente está na hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real.” E ao jogar luz sobre a ciência moderna o faz com o propósito de “sensibilizar para as enormes carências do nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz a ações mutilantes”. Ainda sobre a patologia da razão diz que “é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável.” Deste modo, ele define o que é a complexidade e aponta alguns limites procedimentais da ciência moderna:

**O que é a complexidade?** A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: **ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo**. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com traços inquietantes do emaranhado, do inextrincável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... **Mais tais operações necessárias a inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixam cegos.** (MORIN, 2012, p.14, grifo nosso).

Considero crucial a ideia da complexidade de que o uno e o múltiplo são indissociáveis. Ela entrará em franco diálogo no próximo capítulo com os parâmetros de democracia que adoto

nas pesquisas. A título de fechamento da abordagem de Edgar Morin, permanecendo ainda nas ideias de Morin (2005) sobre as relações entre micro e macro, nota-se que ele põe em destaque, principalmente, o tipo de movimento circular e o fluxo explicativo entre essas duas dimensões:

Isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender o fenômeno. Por exemplo, a elucidação do todo pode ser feita a partir de um ponto especial que concentre em si, num dado momento, o drama ou a tragédia do todo. [...] As experiências singulares precisam cada vez mais entrar nesse fluxo. A inteligibilidade dos fenômenos globais ou gerais necessita de circuitos e de um vaivém entre os pontos individuais e o conjunto. (p.182).

Do meu ponto de vista, creio que um dos maiores desafios às pesquisas no cotidiano escolar seja encontrar os meios e as medidas de viabilizar esse fluxo a que Morin se refere, e conseguir conciliar em uma mesma interpretação o todo e a parte, o uno e o múltiplo, potencializando a compreensão, sem que um ofusque ou descaracterize o outro. Inicialmente, senti-me sem saber muito bem como usar esta perspectiva. A premissa me fazia todo o sentido teoricamente, mas me inquietava: e aí, como isso acontece na prática? Restou-me guardar essa referência sempre presente e ir tentando compreender, criar e experimentar uma articulação possível entre essas duas dimensões. No entanto, com o trabalho concreto no campo, essa perspectiva se clarificou ao entrar em contato com a dinâmica própria dos processos e movimentos. Ora em minha atuação no local escola, na parte, ora atuando nos espaços externos em contato com todo, o fluxo das redes em suas idas e vindas, as articulações e conexões iam criando um processo dinâmico e circular.

O Pensamento Complexo é uma importante sustentação epistemológica da minha Sociologia Política do Cotidiano Escolar. Pois compreender as condições de produção do conhecimento científico torna-se imprescindível para qualificar a intervenção do pesquisador no campo, na medida em que se sofisticava a compreensão que tem da sua forma de conhecimento e, como efeito, da relação dela com as demais formas com as quais interagirá em suas atividades. Para o cientista, especialmente, pôr em perspectiva a sua própria prática social e em decorrência a sua respectiva forma de conhecer, é um antídoto eficaz contra as contumazes abordagens supremacistas e colonialistas da ciência frente ao conhecimento que é produzido pelos professores e pela comunidade escolar. Ao contrário do que possa parecer a muitos cientistas, buscar a justa medida para o conhecimento científico frente às demais formas de conhecimento em nada o fragiliza. Senão, fortalece-o! Aliás, atualmente, quem está com a bola é a escola. É nela que vêm se criando conhecimentos novos, alternativas. A universidade tem estado muito presa a padrões de produtividade e financiamento que propiciam a reprodução, a

mesmice. Salta aos olhos, cada dia mais, o quão intolerável é que a universidade continue inclinada a tutelar a escola.

Ao interrogar permanentemente a natureza do conhecimento, as possibilidades e os limites da verdade mediante o conhecimento do conhecimento, Morin fundamenta e viabiliza as condições para a cooperação e a interação em rede de diversas práticas sociais e de suas respectivas formas de conhecer o mundo. Ao instaurar a incerteza, desmistificando e desfazendo as ilusões de superioridade *a priori* do conhecimento científico, ou de qualquer outro, possibilita o diálogo e a articulação em rede entre diferentes atores e práticas sociais. O que se torna inviável quando há uma hierarquia apriorística entre conhecimentos e práticas, quando conhecimentos particulares mediante operações político-epistemológicas se pretendem universais. Voltaremos a este ponto mais à frente.

#### 1.4 A Sociologia da Vida Cotidiana de José de Souza Martins

José de Souza Martins ao pensar uma sociologia do cotidiano também busca seus fundamentos na mesma ideia de artesanato intelectual, numa metodologia constituída *ad hoc*. Reclama ao cotidiano um caráter de urgência e o reabilita como enfoque indispensável ao conhecimento sociológico:

Compreender o fugaz e o episódico, e também os disfarces e escamoteações da realidade, ir reiteradamente às suas raízes e determinações para nos compreendermos, tornou-se uma necessidade social, existencial e mesmo política de urgência. É nas sutilezas desse campo de mistérios e ocultações da realidade social que a imaginação sociológica encontra seus grandes desafios teóricos e investigativos. É aí que o sociólogo não pode descartar a importância do fragmentário e do que se propõe no tempo do mero átimo. Aí estão os segredos mais eficazes da reprodução social e da oculta revolução do que parece esconder-se nas dobras cinzentas do irrelevante e do que aparenta ser mínimo. Aí se situa, como observou Henri Lefebvre, a produção social inovadora, a práxis, que não pode deixar de estar dialeticamente contida no próprio processo de reiteração das relações sociais existentes, no reprodutivo. A Sociologia da vida cotidiana não deve ser confundida com uma sociologia minimalista e redutiva dos processos sociais aos componentes fenomênicos da vida social. Ao contrário, ela se propõe a investigar o invisível e o aparente das ações e relações sociais cotidianas na mediação das estruturas sociais e dos processos históricos que lhes dão sentido, não raro o sentido do inesperado. O artesanato intelectual do sociólogo é a ferramenta inventiva que constrói em face de cada desafio. Não é um método técnico, mas um conjunto de intuições sociologicamente fundamentadas da regra de criação de um método ad-hoc, ajustado ao desafio investigativo e explicativo do objeto ao mesmo tempo, em cada circunstância. (MARTINS, 2014, p.10).

Outra contribuição importante para o método que compõem são as suas considerações acerca do lugar epistemológico do nativo, do membro da realidade social em pesquisa. Ele não descarta a validade e o valor da percepção de um ente externo, mas põe no seu devido lugar a

compreensão que o nativo tem da sua própria circunstância social, conferindo-lhe uma leitura privilegiada de seu meio. Em apoio a este entendimento, chama a atenção para a necessidade de também se fazer uma sociologia do senso comum, da sua forma de conhecer:

O estranho e estrangeiro tem a vantagem sociológica de ver de fora para dentro e, nesse sentido, compreender mais e melhor, mais objetivamente o que vê, descreve e analisa. Seu estranhamento natural cumpre com mais facilidade uma função metodológica. Mas o de dentro vê mais e melhor as sutilezas da vida social que banalizam o ver e o compreender, tornando-as patrimônio pessoal oculto daqueles que alguns autores definem como membro daquela sociedade. Só o membro domina naturalmente o que o estranho dificilmente dominará e compreenderá. Nesse sentido é que a Sociologia deve ser ao mesmo tempo uma sociologia dos fatos e processos sociais e uma Sociologia do conhecimento de senso comum que dos fatos e processos vividos têm os membros daquela sociedade, daquela comunidade ou daquele grupo social, os que nela foram socializados e dominam como própria sua chave interpretativa. (MARTINS, 2014, p. 35).

### 1.5 A Sociologia das Emergências e das Ausências de Boaventura de Sousa Santos

A potência deste conceito está em criar condições que permitam o relacionamento entre conhecimentos distintos. Torná-los mais próximos, comensuráveis e horizontais são pressupostos necessários ao diálogo e à articulação política entre diferentes atores sociais em redes. Uma articulação que, sem a existência de tais condições, não pode prosperar. Horizontalizá-los, contudo, não significa o acatamento de uma posição relativista. Segundo Santos (2008):

Numa perspectiva pragmática de emancipação social, o relativismo, enquanto ausência de critérios de hierarquia entre saberes, é uma posição insustentável pois torna impossível qualquer relação entre conhecimento e o sentido da transformação social (p. 107).

A pressuposição de Boaventura é que se todos os conhecimentos têm o mesmo valor, em decorrência, todos os projetos de transformação social serão igualmente válidos ou igualmente inválidos. Para isso propõe como critério outro conceito, a Ecologia dos Saberes:

A questão não é atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes, em permitir uma discussão pragmática entre critérios de validade alternativos, uma discussão que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna. [...] A ecologia de saberes incide nas relações concretas entre conhecimentos e nas hierarquias e poderes que são gerados entre elas. O propósito de criar relações horizontais não é incompatível com as hierarquias concretas existentes nos contextos de práticas sociais concretas. De fato, nenhuma prática concreta seria possível sem hierarquias (SANTOS, p. 108).

Não é autoritário que em dada circunstancia ou prática um conhecimento seja mais pertinente que outros ou caiba mais, ou melhor, do que outros, no enfrentamento do que está colocado em dado contexto. A cada tarefa a ser realizada, impõe-se uma ferramenta, uma

maneira de fazer, um conhecimento mais adequado. Desta forma, distinguimos e hierarquizamos diferentes conhecimentos ao sermos confrontados com uma situação e uma demanda particular. O que é condenável, segundo essa perspectiva epistemológica, é uma forma de conhecimento arrogar-se a condição de superior, de modo apriorístico. A ciência moderna age no sentido de concentrar em suas mãos uma autoridade cognitiva absoluta e universal. O corolário dessa posição de poder que se pretende total é o enfraquecimento político de outras formas de conhecimento, especialmente de formas alternativas que confrontem o *status quo* científico e político.

Um dos postulados mais sólidos e caros ao pensamento científico moderno é o da unidade. Nele está implícita a ideia de que são mais válidos conceitos, métodos, teorias que possam ser generalizadas, unificadas, ou seja, que possam ser aplicados universalmente. Boaventura (SANTOS, 2008) defende a impossibilidade de uma teoria geral. Pois o procedimento generalizante conduz ao que ele denomina modos de produção de não-existência, em particular a um dos modos, a monocultura do saber e do rigor do saber, que ele considera o modo mais poderoso:

Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as “duas culturas” reside no fato de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimentos ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente (p.108).

Para confrontar os modos de produção de não-existência, SANTOS propõe a Sociologia das Ausências. Esse conceito opera substituindo monoculturas por ecologias. No caso da monocultura do saber e do rigor científico, por exemplo, ele diz que ela:

tem de ser confrontada com a identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente nas práticas sociais. Essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente o saber científico. (2008, p. 90).

Ainda acerca da Sociologia das Ausências, ela cumpre o papel político crucial de dar poder ao local frente aos imperativos da globalização hegemônica. Pois permite que experiências transformadoras e inovadoras, antes ofuscadas pelo cânone, possam adquirir a legitimidade necessária para se colocarem como alternativas e se articular com outras experiências afins, com base a um de seus preceitos principais: o princípio da incompletude de todos os saberes, que é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento:

A sociologia das ausências opera aqui des-globalizando o local em relação a globalização hegemônica – pela identificação do que no local não é passível de redução ao efeito do impacto – e explorando a possibilidade de o re-globalizar como forma de globalização contra-hegemônica. Isto é conseguido pela identificação de outras formações locais nas quais se detecte uma mesma aspiração a uma globalização oposicional e pela proposta de ligações credíveis entre elas. Através destas ligações, as formações locais desligam-se da série inerte de impactos globais e religam-se como pontos de resistência e geração de globalização alternativa (SANTOS, p.113).

A característica imaginativa da Sociologia das Ausências me dá recursos importantes para a pesquisa. É exatamente em busca de experiências políticas epistemológicas e pedagógicas democráticas - distintas, portanto, daquilo que é hegemônico - que vou ao campo. Ter referências teóricas mais flexíveis, que trabalham com mais abertura no reconhecimento de experiências de poder e de saber, permite-me uma sensibilidade maior para identificar a emergência de práticas novas, de maneira a transformar ausências em presenças:

Em conclusão, o exercício da sociologia das ausências é contra-factual e tem lugar através de uma confrontação com o senso comum científico tradicional. Para ser levado a cabo, exige imaginação sociológica. Distingo dois tipos de imaginação: imaginação epistemológica e imaginação democrática. A imaginação epistemológica permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas. A imaginação democrática permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais. Tanto a imaginação epistemológica como a imaginação democrática têm uma dimensão desconstrutiva e reconstrutiva”. (SANTOS, 2008, p.115).

Também é sob a égide da imaginação que o procedimento da Sociologia da Emergências funciona, nos remetendo à noção de “imaginação sociológica” de Wright Mills. Ela se propõe a jogar luz e a projetar no futuro práticas promissoras de modo a conhecê-las melhor e agir no sentido de fomentá-las. A ideia é que: “Quanto maior for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. O método é ampliação simbólica das pistas ou dos sinais.” (SANTOS, 2008, p.118). O movimento não é apenas de descoberta, mas também de intervenção naquilo que traz em potência possibilidades de transformação.

A sociologia das emergências consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o ainda-não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação a probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. (SANTOS, p.118) .

## 1.6 A Pesquisa-Ação de Michel de Thiollent

Em meu entendimento e, principalmente, em minha atuação na escola pública estadual, sempre foi inevitável a completa mistura de papéis entre o professor-pesquisador e o professor

engajado politicamente na defesa da educação pública estadual, como já foi dito. A despeito do aconselhamento das metodologias de pesquisa mais consagradas, formais e duras que condenam epistemologias e procedimentos desta natureza, jamais pretendi ou mesmo achei possível fazer diferente. A circunstância onde o professor pode se dedicar exclusivamente a uma escola permite, caso se queira, uma ampla imersão em seu universo e, dentro dele, o contato estreito com as políticas educacionais da rede estadual, do MEC ou do Banco Mundial em suas aplicações e usos concretos. Tal qual a pesquisa que faço, o combate pela democratização, republicanização e aprimoramento da escola estadual do Rio de Janeiro é cotidiano, se dá ao calor dos fatos que surgem a todo o momento e demandam, a um só tempo, reflexão científica e intervenção político-pedagógica. Deste modo, se impôs que o método de pesquisa adotado contemplasse, em suas premissas, essa característica fundamental de minha atuação na escola. Uma defesa que faço aqui é a de que em contrário senso ao preconizado pelo *main-stream* científico, há mais virtudes do que vícios em poder estar inteiro e envolvido no cotidiano da escola, intervindo diretamente nas próprias questões pesquisadas, enquanto se produz ciência. Assim, a Pesquisa-Ação vem se juntar às outras abordagens para reforçar essa premissa do método de pesquisa tecido e adotado por mim. Trata-se mais de uma perspectiva epistemológica do que um método, propriamente, na medida em que sob essa denominação, abrigam-se diferentes possibilidades metodológicas, a depender da circunstância de pesquisa em questão. Michel Thiollent (1986) assim a define:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p.14).

Na falta de uma metodologia que a distinga, posto que pode, como já dito, combinar-se com várias abordagens, dependendo apenas de qual seja mais apropriada à ocasião, a Pesquisa-Ação distingue-se, na verdade, pela sua característica epistemológica central:

Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 1986, p. 15).

## 2 A ERA RISOLIA E OS REFORMADORES EMPRESARIAIS: A EDUCAÇÃO GERIDA E PENSADA COMO UM BANCO

A justificada preocupação de livrar o rico e culto estado do Rio de Janeiro da posição de penúltimo (26º) colocado no ranking do IDEB 2009<sup>2</sup> provocou na rede pública estadual um número grande de mudanças, iniciadas com a entrada do secretário Wilson Risolia, em 2010. Ao escolher um secretário com perfil gerencial, o governador Sérgio Cabral reiterou que, em seu entendimento, o péssimo desempenho da educação pública estadual decorria da má gestão do sistema. Portanto, sendo um problema mormente gerencial, era nessa esfera que deveria ser enfrentado. Peço licença para uma digressão necessária. Pois, passados dez anos, a máscara de competência administrativa e de gestão deste governo se tornou insustentável, caiu por terra. O completo colapso da administração pública estadual não deixa a menor dúvida de que todo esse discurso não passou da mais rasteira demagogia. O saldo do propalado choque de gestão do PMDB fala por si só: o estado do Rio de Janeiro está falido financeiramente, jogado na mais completa insolvência, com a sua rede de serviços públicos, entre eles a Educação, destruída. Além do fato emblemático do ex-governador e chefe político estar preso, ao lado de seus principais assessores, soterrados por provas contundentes de corrupção. Em cálculos conservadores e preliminares, os desvios giram em torno de muitas centenas de reais. Os prejuízos decorrentes dos malfeitos são incalculáveis. Há algum compromisso desse grupo com a Educação? Num sentido republicano, o que sabem de gestão e administração pública?

Risolia é economista, com passagens pela direção da Caixa Econômica Federal e pela presidência do Rioprevidência. Indisfarçadamente, é um quadro do mercado, até então alheio ao universo da educação básica. Comprometido, mobilizou a sua expertise empresarial para imprimir a lógica da administração bancária à gestão da rede pública estadual do Rio de Janeiro, na persecução obstinada da missão que lhe foi confiada: elevar a posição do Rio de Janeiro no ranking nacional do IDEB. Montanhas foram movidas em nome desse objetivo “stricto sensu”. Pôs o sistema estadual de Educação a gravitar em torno dessa meta. Esse era o foco! Todo o resto deveria de submeter a esse propósito. Se é que existia, creio que sim, a preocupação com a elevação da qualidade global do sistema era precedida e ofuscada pela melhora dos indicadores. À primeira vista, progredir na avaliação do IDEB e melhorar a educação ofertada, dentro de uma determinada lógica e noção de qualidade em educação, ambas as coisas podem parecer facetas de um mesmo objetivo. No entanto, as evidências foram revelando o que

---

<sup>2</sup> [deb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5368304](http://deb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5368304), 22 de janeiro de 2017.



motivava as políticas da Seeduc-RJ. Se preciso fosse, tudo o que se punha no caminho desse objetivo era afastado ou atropelado: valores democráticos, pedagógicos, humanos e tudo o mais. No rastro dessa obsessão, medidas tirânicas e muito questionáveis foram tomadas, entre elas: o fechamento de centenas de escolas (especialmente as com baixo desempenho acadêmico), a transferência de alunos mais velhos para a Educação de Jovens e Adultos, a segregação de alunos com baixo desempenho em turmas de aceleração ou em outras modalidades não submetidas à avaliação externa, professores e alunos dissidentes perseguidos, instâncias de participação da comunidade suprimidas, a instalação de um clima pesado de controle nas escolas, na forma de gestões autoritárias e do fortalecimento da estrutura de controle externo, entre outras aberrações. Foi construída uma máquina de adestramento e preparação dos estudantes para o bom desempenho nas provas das avaliações externas: o saerj, o saerjinho e o currículo mínimo. A despeito das minhas divergências frontais com as premissas da política educacional, não se pode desmerecer ou deixar de reconhecer o legítimo empenho em acertar – dentro de uma dada compreensão do que seja qualidade em educação – de muitos dos meus colegas de escola, dos quais tenho a certeza do comprometimento e que compraram, de boa-fé, a ideia do que estava sendo feito. Reconhecimento que não estenderia aos formuladores da política

Seja lá o que isso possa representar em termos de qualidade em educação, as metas foram alcançadas nos anos de 2011 e 2013, mas não em 2015.<sup>3</sup> Entretanto, nos meus treze anos recém-completados de magistério estadual, desde sempre pesquisando a prática, diante de tudo o que vi e ouvi, das imensas e múltiplas dificuldades estruturais enfrentadas cotidianamente nas muitas escolas em que trabalhei e, por fim, da constatada precariedade da educação que oferecemos, intriga-me saber que o Rio de Janeiro está em quarto lugar entre as redes estaduais do país, segundo o IDEB de 2013 e em quinto em 2015.

Entre as mudanças realizadas pela rede estadual, acima mencionadas, está a implantação de um Currículo Mínimo (CM) unificado em toda a rede, a partir de 2011. Os documentos oficiais, como neste caso, a apresentação do CM de Sociologia para o curso Normal, assim descrevem a sua finalidade:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais (2014, p.1).

---

<sup>3</sup> <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5368304>, em 22 de janeiro de 2017.

A implantação do Currículo Mínimo na rede estadual teve uma recepção bastante controversa e em alguns casos até mesmo hostil. Foi contestado por segmentos tão amplos quanto outros, que o aprovaram. Provocou grande comoção entre os professores, que se dividiram entre aqueles que entendiam que deviam cumpri-lo e aqueles que não, bem como quanto ao seu caráter benéfico ou nocivo ao ensino, se ele de fato assegurava ou violava direitos de aprendizagem, se feria ou não a autonomia do professor e da escola. Não se pode deixar de mencionar também o sempre significativo contingente de professores e gestores indiferentes a qualquer proposta. No entanto, apesar das muitas resistências e questionamentos, ele foi sendo imposto, gradativamente. Num sentido mais formal e aparente, consolidou-se. Ressalto o caráter formal da consolidação dessa política, pois, é até onde se pode perceber olhando alguém do abrigo que é cada sala de aula. Porque na prática, o que acontece entre alunos e professores enquanto currículo, é algo imprevisível em toda a sua extensão, é incontrolável. Felizmente! É nesta esfera que o currículo ganha vida, a despeito de todas as normas e prescrições superiores que procuram enquadrar professores e alunos. Associo-me à ideia de que os currículos são criados no chão cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2012, p.91):

Os currículos *pensadospraticados* são criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar por meio de processos circulares em que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que habitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação. Assim, falar em currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõe as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito.

Desde a sua implantação, em sua dimensão prática, o CM evoluiu, pouco a pouco, de um mero referencial para os professores em seu trabalho, a uma rígida determinação a ser cumprida. No espírito da centralização curricular, de modo a assegurar seu sucesso, foi criada uma severa política de controle do trabalho docente. Ao mesmo tempo, adotou-se uma política meritocrática, por meio de um sistema de recompensas financeiras. A política de bonificação por resultados, na qual o cumprimento de 100% do CM é um dos pré-requisitos para o professor fazer jus ao prêmio salarial, caso a sua escola cumpra as metas estabelecidas. Importa dizer que, pela filosofia do sistema meritocrático, apenas uma parcela pequena e pré-determinada das escolas pode ser premiada. Ao longo dos anos de duração dessa política, em média, só

conseguiram atender a todos os critérios definidos e receber a premiação por desempenho, algo em torno de 20% da rede. Se a possibilidade de ganhar salários extras não fosse o bastante para submeter o professor à política educacional, recorria-se ao chicote. Ocorre-me associar essa política ao estilo diplomático americano no início do século XX conhecido como *big stick*: fale com suavidade e tenha à mão um grande porrete. O porrete veio na forma de uma política tirânica de controle do trabalho docente e imposição da política educacional. O que redundou, nas muitas escolas que acompanhei, num clima pesado de intimidação, de caça às bruxas praticada por diretores e coordenadores pedagógicos e AGES<sup>4</sup> e pela fiscalização burocrática e obtusa da sombria supervisão escolar, transformada em um grupo de capatazes, também muito pressionados para cumprir as metas a todo custo. Não bastasse a força dessa estrutura montada de controle cruzado, o sistema meritocrático contava também com uma eficiente censura social por meio do assédio dos próprios colegas defensores da política de bonificação sobre os divergentes, que eram tratados como traidores da escola e obstáculos ao recebimento da bonificação salarial.

Em minha percepção, a inflexão no caráter do Currículo Mínimo no sentido do endurecimento pelo seu cumprimento integral coincide com a publicação da Resolução SEEDUC nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013. Em seu Art. 2º, que dispõe sob a implantação do Currículo Mínimo, lê-se que:

O cumprimento do Currículo Mínimo é obrigatório em sua totalidade no ano letivo vigente, respeitando a autonomia do professor para possíveis ajustes, no interior do Currículo Mínimo fixado para o ano/série de sua atuação, que melhorem a progressão do ensino das competências e habilidades desse currículo de acordo com as necessidades da unidade/turma.

O mais revelador da referida resolução vem a seguir. Os artigos 4 e 5, estão no limiar da insensatez e da ineficácia.

Art. 4º - Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigidos os desvios identificados ao longo do ano letivo:

I-Compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas bem como inserir observações sobre os ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo;

II- Compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT – Integrante do grupo de trabalho da unidade escolar – verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo, junto aos professores regentes da unidade escolar.

**Art. 5º** - Fica instituído um modelo de Plano de Curso Anual (anexo) para a utilização por todos os professores regentes em turmas de Educação Básica da Rede Estadual de

---

<sup>4</sup> Auxiliares de Gestão escolar. Função criada para fiscalizar os novos gestores.

Ensino, a fim de auxiliar o seu acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo.

III- Compete aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e/ou IGT's<sup>5</sup> checar o Plano de Curso Anual de todos os professores regentes da unidade escolar bimestralmente.

É evidente a incapacidade dessas medidas em garantir o controle a que se propõe quanto ao cumprimento do CM. Apenas por meio delas, não dá para saber se ele foi “aplicado” ou não, pois, os registros virtuais e físicos impostos podem ser facilmente burlados. E são, muitas vezes. No entanto, a eficácia da resolução está em outro lugar. Ela providenciou o amparo legal necessário para se instaurar um regime de intimidação e assédio moral. O ranço policialesco presente nas relações hierárquicas e em todos os níveis da cadeia de comando na Seeduc faz parte de sua cultura autoritária, não é de hoje, mas a concepção de gestão empresarial de Risolia, requintou e acirrou o processo. Um conjunto de inovações no aparato normativo e fiscalizador fortaleceu em muito o controle sobre o professor e seu trabalho. É um estilo de gestão que não deixa dúvidas. O pressuposto óbvio para essa política é a suspeição, a desconfiança em relação ao professor. Tendo em mente as relações de poder presentes no dilema centralização versus autonomia, a política de Risolia expressava o nível máximo da priorização da intimidação em detrimento da liderança, da suspeita em lugar da valorização e do respeito, da repressão sobre o convencimento, do monólogo substituindo o diálogo. Sem menosprezar a autoridade legal de um secretário em definir a política educacional, é razoável considerar que mais do que a posição política ou o estilo de quem está à frente da Seeduc, são os próprios valores da cultura política brasileira, a relação típica do Estado face aos seus cidadãos, que influenciam e tendem a prevalecer em circunstâncias como essa, quando não se age deliberadamente para dissuadi-los, transformá-los. Se não se assegura a autonomia da escola, se não se criam espaços institucionais democratizantes, participativos, garantidores de direitos para transformar a cultura autoritária, de baixo para cima, a reprodução do visceral autoritarismo do Estado brasileiro é inevitável. E tudo o que foi feito, ao contrário, foi no sentido de reforçar o poder do Estado frente à comunidade escolar.

Com responsabilidades e poderes expressos na resolução, como já mencionado acima, foram mobilizados diversos atores administrativos para um controle cruzado do cumprimento do CM. Entre as suas atribuições estava a de verificar os planos de aula e os lançamentos feitos nos diários de cada professor. Averiguava-se se “o que” e “o como” se ensina registrados eram condizentes com o cumprimento do CM. Na página “Docente *on line*”, uma espécie de diário de classe virtual da Seeduc-RJ, onde os professores registram, basicamente, notas e frequências,

---

<sup>5</sup> Antiga denominação dos AGEs.

foi aberto um campo para o professor indicar os itens do CM trabalhados no bimestre em cada turma, em cada disciplina. No mesmo espaço, aparece uma caixa de texto alertando ao professor que, ao prestar informações falsas, incorreria em grave violação administrativa, passível de punição. O ímpeto controlador foi crescendo a cada dia e atingiu níveis absurdos e insuportáveis.

É questionável, ainda, a competência dos supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e AGEs, para avaliar se o CM foi cumprido ou não, quando se está diante de uma gama tão diversa e extensa de componentes curriculares e temas. Sobretudo, se fundado apenas da análise precária de registros igualmente precários, triviais e em estilo telegráfico feitos pelos docentes. Vale considerar, ainda, que o que é lançado nos diários físicos ou virtuais, não expressam exatamente o que aconteceu em sala. Não tem a capacidade de fazê-lo. Além do mais, num contexto em que se vive sob o tacão de um controle intimidador e impositivo, burlar ou escamotear podem constituir-se (e constituem-se) em táticas (CERTEAU, 1994) legítimas de ação, resistência e oposição ao poder autoritário. Talvez por saber dessa possibilidade, aconteceu comigo e com outros colegas, a coordenação pedagógica chegou a verificar junto aos alunos em seus registros materiais escolares, se professores mais “rebeldes” tinham efetivamente trabalhado em sala o que havia sido reportado nos diários, como forma de verificar se o CM estava sendo cumprido.

Nesse sentido, se avaliarmos essa política de controle pela sua eficácia em si, ou seja, por sua capacidade de saber se o professor no abrigo da sala de aula cumpriu ou não o CM, pode-se supor que ela é inócua. Mesmo nos casos mais absurdos, como o da coordenação pedagógica relatado acima, não há meios conclusivos de verificação. O ponto é que além da patente incapacidade de controle, no sentido epistemológico, o currículo é algo de difícil mensuração, considerando que ele é muito mais do que temas ou conteúdos listados para serem trabalhados nas salas de aula. Aquilo que o professor declara que faz, a partir do que deveria fazer, não é, nesse sentido, suficiente para se saber o que aconteceu nas salas de aula. Isso porque os currículos se produzem como uma rede de significados presente na interação concreta, em ato, praticada, entre professores e alunos, como defende Oliveira (2012, p.91). Eles são, por isso, criados e recriados cotidianamente, modificando temas e conteúdos, abordagens e possibilidades de compreensão. Entretanto, numa outra perspectiva, se avaliarmos esta política por seu efeito, ou seja, pela capacidade que ela tem de intimidar, cultivando a obediência e o controle pelo receio de uma possível punição, podemos concluir que ela obteve êxito. Um ambiente cada vez mais irrespirável por autoritário foi aplacando e docilizando o combativo magistério estadual.

De acordo com o artigo 2º da resolução, é permitido ao professor, que deve cumprir o currículo mínimo em sua integralidade, fazer ajustes, ou seja, acrescentar pequenas adaptações. Em outro documento oficial, diz-se que o professor pode complementar o CM, caso seja necessário. Contudo, uma ponderação frequente feita por professores que “executam” o CM, é que, na prática, ele não é mínimo. Em se tratando de disciplinas que dispõem em média de apenas duas horas/aula semanais, o seu cumprimento integral e estrito ocupa todo o tempo, ou seja: ele é máximo. No caso do professor decidir escapar do esquema aula expositiva e exercícios, adotando alguma metodologia mais dinâmica, lúdica, experimental ou, seja como for, mais livre; que despenda um pouco mais de tempo ou, ainda, que queira dedicar à aula outro conteúdo ou assunto imprevisto que julgue oportuno, fugindo do *script*, redundará, inevitavelmente, no não cumprimento integral do CM. Mais do que isso, com tão pouco tempo e tantas dificuldades, com a “espada” das inúmeras avaliações externas sobre a cabeça, os professores dificilmente podem se arriscar com outros conteúdos e em criar novas relações entre eles. Não há espaço para a experimentação ou inovação. Ganha-se uma pequena margem de manobra se as disciplinas forem língua portuguesa e matemática, pois, além de disporem de 4 e 5 tempos de aula por semana, contam com o apoio de duas disciplinas auxiliares: resolução de problemas matemáticos e produção textual. Ao mesmo tempo, o desempenho nessas duas disciplinas é o eixo das avaliações externas, o que impõe sobre elas um controle ainda mais rígido. As evidências sugerem que a política curricular adotada pela Seeduc-RJ, bem como todas as outras políticas, pretende dar ao professor a menor margem de manobra possível, solapar a sua autonomia. Desconfia-se não apenas de sua adesão à política do CM, mas também de sua competência profissional. Os formuladores da política educacional parecem acreditar que quanto mais indicações, recomendações e restrições forem feitas, menos a qualidade do trabalho fica suscetível aos riscos da autonomia: seja por rebeldia, seja por incompetência.

Para garantir um verniz de participação e dar legitimidade a uma política que é autoritária em si mesma, foi aberto um espaço para a contribuição dos professores da rede na elaboração do CM. Acompanhei de perto o processo, na qualidade de membro da equipe que elaborou do CM de Sociologia para o curso Normal. Como nas outras modalidades e versões, a correspondente ao curso Normal obedeceu aos procedimentos de participação mencionados no texto de apresentação, que abre cada uma das versões:

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno desta tarefa, a fim de promover um documento que atendessem às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de

comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo.<sup>6</sup>

Numa primeira etapa, professores da rede foram selecionados mediante análise de currículo e perfil, priorizando-se os “mais qualificados”. A equipe era formada e coordenada por um professor universitário da respectiva área de conhecimento. Ao longo dos encontros, este professor mediava as discussões sobre os conteúdos pertinentes e cuidava de enquadrá-los no modelo de habilidades e competências definido pela Seeduc-RJ, constituído a partir dos documentos oficiais curriculares e, principalmente, das matrizes de referência dos exames nacionais e estaduais. Todo o trabalho da equipe que durou alguns meses era remunerado por bolsas da Fundação Cecierj<sup>7</sup>.

Do que pudemos constatar em nosso grupo de trabalho e também do que ouvimos de outras equipes, a contribuição dos professores da rede foi muito pequena, tanto virtualmente quanto presencialmente. Foi aberto um espaço para contribuições à elaboração do CM na página da Seeduc-RJ, no Conexão Professor. No entanto, embora as informações tomadas junto a outras equipes coincidam, não é possível assegurar que o ocorrido no caso da Sociologia seja representativo do todo, é apenas um indício. Dentro da quantidade ínfima de contatos feitos por esse meio, a larga maioria se ocupou mais em criticar a implantação do CM do que contribuir propriamente. Um encontro presencial centralizando todas as escolas da rede foi feito nas dependências do CEFET-RJ no bairro do Maracanã, um lugar acessível e central, num dia útil à tarde. Em uma nova etapa, encontros descentralizados foram realizados em cada uma das coordenadorias regionais. É muito razoável ponderar que professores trabalham muito, e que, portanto, não dispõem de tempo para atividades deste tipo. Esse é um elemento considerável, mas não esgota a questão. O fato é que a participação de maneira geral foi numericamente insignificante, se considerarmos o universo de dezenas de milhares de professores regentes em atividade. No caso da Sociologia no curso Normal, a reunião central para discutir o CM realizada no CEFET-RJ, por exemplo, contou com a presença de dois professores da rede, uma pesquisadora e a equipe de bolsistas incompleta. As reuniões regionais foram apenas um pouco mais participativas. As contribuições virtuais, por sua vez, não alcançaram duas dezenas.

Mesmo considerando a dificuldade dos professores da rede em participar de atividades como essa, em minha interpretação, a circunstância como um todo foi incapaz de mobilizar as pessoas. A perspectiva de tomar parte em mecanismos restritos e “pro forma” de participação

---

<sup>6</sup> CM de Sociologia para o curso Normal, 2014. <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> em março de 2017.

<sup>7</sup> Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

sobre um tema de grande relevância já definido, imposto de cima para baixo, não empolgou. O prato feito não apeteceu. Assim, apesar das solicitações e convocações à participação, percebemos que, em nenhum momento, fez parte da política do CM a inclusão da comunidade escolar e de suas características mediante a construção participativa do PPP ou outra maneira coletiva de a fazer representada na política educacional. Em alguns documentos oficiais até se faz menção breve à possibilidade da escola articular a complementação do CM com o seu planejamento pedagógico. Entretanto, tal menção não passou de letra morta, pois, em momento algum foi motivada, estimulada, orientada ou prevista concretamente. Ao contrário, nenhum espaço viável foi criado para isso. Não existe espaço para o planejamento coletivo. A participação não é algo que caiba no modelo de gestão escolar adotado.

O caráter empresarial do suposto choque de gestão aplicado à rede estadual de educação do Rio de Janeiro desconsiderou a participação da comunidade escolar na gestão administrativa e pedagógica das escolas. Para os valores e métodos dessa política educacional a participação é algo dispensável, desimportante, impertinente até. O caminho escolhido foi o fortalecimento político desproporcional da figura do diretor de escola, que numa manobra promocional, passou a ser chamado de gestor escolar e artificialmente incensado como o grande ator da nova política educacional. A renovada função tem uma inspiração francamente empresarial, onde todas as esferas da vida escolar são submetidas ao seu estrito controle, sempre em conformidade com políticas formuladas de cima para baixo, fora do espaço escolar. A escola é concebida como uma empresa e cabe ao gestor um papel gerencial, na prática o papel de um mero preposto. O que se espera dele é que aja como um capataz, que seja na escola os olhos e os ouvidos fiscalizadores do secretário de educação, essa espécie de – *CEO - Chief executive officer* – “diligente” da rede estadual, aspirante a um controle onipresente e onisciente de cada uma das unidades escolares da rede, de cada uma das salas de aula. A premissa dessa política é não deixar a menor margem de manobra para autonomias e improvisos na base do sistema escolar, inclusive em relação ao trabalho dos próprios gestores escolares. O gestor é tratado com toda a pompa e circunstância, mas, ao fim e ao cabo, cabe a ele sempre seguir exatamente o “script” administrativo e pedagógico padrão. É um mero executor, não cria, não pensa “fora da caixa”. Desta maneira, espera-se que o caminho que leva às metas elaboradas e definidas pela direção da Seeduc-RJ seja percorrido com sucesso. Assim creem esses experts. Como suporte a esse modelo de gestão, além do fortalecimento político, simbólico e administrativo desproporcional dos diretores de escola, reforça-se, como já mencionei, uma rede de controle cruzado, composta pelas direções, pelas coordenações pedagógicas, pela policialesca supervisão escolar e pelos AGEs. A autonomia e a participação não puderam sobreviver num ambiente desses, pois tornaram-se valores incompatíveis com a escola em questão.



Nessa outra concepção de gestão escolar, as AAEs – associações de assistência ao educando - poderiam cumprir um papel de relevo na democratização da escola, já que reúnem, em tese, todos os segmentos da comunidade escolar com o propósito de gerir os recursos financeiros da escola, que é um aspecto chave tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico. Por lei, todo e qualquer gasto precisa passar por ela. No entanto, em geral, nesse modelo de gestão proposto e praticado pelo estado, elas também são esvaziadas da participação da comunidade escolar e funcionam de forma precária e protocolar, apenas para chancelar as decisões do “gestor escolar”. Entre as muitas escolas em que trabalhei ao longo de minha vida funcional, ao menos nas três escolas onde estive lotado e pude acompanhar proximamente o funcionamento da AAE, havia um *modus operandi* típico. Em nenhum lugar, vi a iniciativa de se mobilizar a comunidade escolar para participar deste espaço, para fiscalizar os recursos ou decidir seus destinos. Nesses casos, constatei que tinham apenas um funcionamento clandestino e formal. Os que integravam a direção da associação eram pessoas próximas ao diretor. Os professores que cumpriam este mandato, quase sempre, o faziam mediante a obtenção de algum tipo de vantagem ou privilégio funcional. A moeda de troca quase sempre era abono de faltas ou favorecimento na alocação no quadro de horários. E, em razão disso, as AAE não exerciam com empenho e independência seu papel de fiscalização e controle. Desta forma, o diretor, que é o presidente nato, e o seu co-gestor, gerencia os recursos financeiros sem maiores controles ou constrangimentos. Se são probos ou ímprobos, o são por conta própria. Quase sempre os prazos e ritos das assembleias de prestação de contas não são cumpridos. Em outros casos, sequer a própria prestação de contas à comunidade é feita. Esse autoritarismo é, certamente, o caminho mais rápido e seguro para a instalação da corrupção na escola, para a malversação dos recursos. Onde não há participação, não há transparência e a intimidação autoritária prevalece, com isso, estão colocadas as condições perfeitas para os desvios. A corrupção por meio do conluio entre gestores em vários níveis e fornecedores não é algo raro nas escolas da rede estadual. O único antídoto eficaz conhecido contra essa mazela terrível é a radicalização da democracia na escola, a construção de um ambiente de participação e garantias, onde a participação, a transparência, o espaço ao livre debate e a divergência sejam assegurados.

É muito comum ouvir os diretores recorrerem a um bordão que lhes serve de argumento definitivo de autoridade e que é muito representativo de sua nova condição: “a autoridade e o poder para fazer o que faço e como faço vem do próprio secretário de educação, sou o secretário na escola!”. Recorre-se ao bordão, quase sempre, em situações de abuso de poder. Essa fala não lhes saiu da cabeça! É parte da doutrinação feita no curso de formação para diretores promovido pela Escola de Formação da Seeduc-RJ. Os convertidos mais delirantes chegam a dizer que são o próprio governador na escola. Durante os dois cursos de formação de diretores de que

participei na condição de candidato aprovado em concursos internos, foi dito com todas as letras, reiteradamente e sem o menor constrangimento, que quem não concordasse com a política proposta, desistisse ali mesmo. A expectativa declarada sobre o diretor concursado e aprovado nos cursos de formação é um total alinhamento às políticas do governo. Fica claríssimo para todos que não há espaço para divergências. É dessa maneira que a política de gestão é conduzida, dentro de um espírito burocrático e empresarial, com base na rígida disciplina, hierarquia e obediência.

A premissa é de que somente com o fortalecimento, a qualificação e, principalmente, a responsabilização de uma única pessoa, a direção-geral, se pode fazer frente ao principal problema da educação estadual: a má gestão. Não havia a menor evidência concreta nas ações ou nos discursos institucionais de que a democratização em qualquer grau tivesse algum papel a cumprir em proveito de uma melhor gestão escolar. A decorrência inevitável dessa política de concentrar autoridade nas mãos da direção-geral é o enfraquecimento da comunidade escolar enquanto coletividade ativa e autônoma, na medida em que a concentração de poderes, em última instância, faz com que este seja exercido sempre e apenas pelos formuladores da política educacional. Leia-se, do secretário de educação e seu círculo mais estreito de assessores à época. Cito dois em particular, por serem as instâncias mais influentes na política educacional do Rio de Janeiro, afinadas nas ideias, e que convergem para uma espécie epicentro doutrinário. A primeira influência vem do Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na pessoa de seu coordenador e posterior Secretário de Educação básica do MEC no Governo Dilma, o Professor Manuel Palácios. É nessa instituição que o desenho da política educacional em discussão é traçado. A segunda, é o Instituto Ayrton Senna. Financiado por grandes empresas, é uma das instituições ponta de lança do pensamento dos chamados reformadores empresariais da educação, ao lado de outras como a ONG Todos pela Educação e seus mantenedores como Fundação Leman, Itaú social, Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, entre outros. O Instituto Ayrton Senna cumpriu um papel peculiar na formulação da política educacional carioca. O governo Cabral construiu e entregou a escola mais bem equipada da rede estadual ao controle desta organização, transformando-a na escola modelo, onde as políticas são experimentadas, elaboradas e disseminadas para todo o sistema educacional, conferindo ao Instituto as rédeas da política educacional. Com base nessas evidências, ousaria dizer que o Rio de Janeiro serviu de projeto piloto para as políticas educacionais defendidas pelos reformadores empresariais da educação em execução no âmbito do MEC, como a Base Nacional Curricular Comum.<sup>8</sup> Era mediante a parceria entre Instituto

---

<sup>8</sup> Embora ainda não tenha sido publicada, mas em sua 4ª e definitiva versão, a política de centralização curricular nacional por meio da BNCC foi prontamente adotada pelo governo que assumiu após o golpe de Estado, em

Airton Senna e CAED-UFJF que os cursos de formação de gestores ao qual me referi eram criados, eram essas organizações que ditavam a política educacional para o estado do Rio de Janeiro.

Ao cercar a expectativa de desempenho da função do gestor de uma real valorização simbólica e salarial, o governo estadual obteve como resultado uma ampla cooptação para essa política. Com concursos e cursos, investiu-se pesado na redefinição do significado do que é ser diretor de escola, aproximando-o do papel do agora “gestor” e de valores e procedimentos hierarquizados, centralizadores e padronizados, típicos da ética empresarial. O dono é quem manda, cabendo ao gerente apenas executar essas ordens superiores. Em decorrência, o significado de ser diretor de escola ficou cada vez mais distante do sentido atribuído historicamente pelos movimentos de democratização do país e pela própria Constituição Federal, a Constituição cidadã, nascida nesse contexto. Foram postos à margem valores político-pedagógicos baseados numa perspectiva de gestão democrática: como autonomia e participação. Em que ações baseadas na capacidade de diálogo e liderança do diretor, em que cada pequeno aspecto ou ato, mesmo aparentemente só administrativo, assume um caráter pedagógico, ensejando o ensino e a aprendizagem. Cada ato precisa, portanto, ser conduzido a muitas mãos, na perspectiva de um currículo escolar democraticamente construído. A premissa pedagógica é que com a experimentação da democracia se pode potencializar os processos, com a criação de um ambiente que estimula a criatividade e a formação de sujeitos autônomos. Durante a era Risolia, o discurso hegemônico esforçou-se por nos fazer acreditar que essas práticas e valores eram obsoletos, que não cumpriam papel algum na busca por uma escola de qualidade. Nas muitas facetas do trabalho na escola, concretamente, a ideia de democracia foi sendo preterida, esquecida, demonizada. Nenhum espaço de participação democrática horizontal da comunidade escolar foi criado ou fomentado. Em muitos casos, como no caso do movimento estudantil, os grêmios foram desestimulados ou reprimidos, com a leitura de que eram obstáculos à implementação da política educacional. No sentido contrário, as decisões foram se tornando cada vez mais centralizadas, verticalizadas, impostas de cima para baixo. A implantação do CM é só uma das facetas desse autoritarismo.

Ao longo de dez anos na rede estadual do Rio de Janeiro, nas exatas dez diferentes unidades escolares em que trabalhei, no interior, na capital, na zona urbana, na zona rural, no morro ou no asfalto jamais participei ou presenciei o funcionamento de um conselho escolar ou a construção democrática de um projeto-político-pedagógico. Das dezenas de professores, de

---

2016. Tal a qual a Reforma do Ensino Médio. Ambas contestadas frontalmente pelas entidades nacionais que reúnem pesquisadores em Educação, como a Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, entre outras.

todas as regiões do estado, que tive a oportunidade de encontrar e conversar, nos vários espaços de formação de que participei nos últimos três ou quatro anos, no âmbito da Escola de Formação da Seeduc-RJ, só tive notícias de duas experiências de gestão democrática da escola, que envolvesse o funcionamento regular de conselhos escolares e a construção democrática do PPP. A primeira foi uma escola com a gestão premiada pelo Consed- Conselho Nacional de Secretários de Educação - no município de Itaperuna e outra, em menor grau, no município de Paulo de Frontin. Também não vimos, ao longo dessa era, nenhum Grêmio estudantil atuante. E sabemos o porquê: foram sufocados. Sequer tive acesso a uma gestão mais participativa da AAE. Muito pelo contrário, em muitas dessas escolas onde trabalhei me deparei com a faceta mais dramática do autoritarismo: a corrupção, o desvios e dos escassos recursos públicos da escola pelos diretores. Em algumas foram exonerados, em outras, não. Em dois casos, o problema persistiu a despeito da substituição do diretor.

Nessa espécie de movimento de câmera, ora em tomada panorâmica e ora em “close-up”, de tudo o que acompanhei na rede estadual na era Risolia, a minha percepção é que as iniciativas existentes nas escolas, que se opuseram a este estado de coisas, encontraram no desamparo, na resistência, no mais completo desinteresse por parte da direção da Seeduc-RJ, um obstáculo importante, quase intransponível. Nos casos em que a ausência de vontade política e as restrições ou repressões não foram suficientes para impedir as iniciativas de autonomização da escola, coube à mentalidade burocrática desse modelo de gestão soterrar esses processos democratizantes com uma avalanche de exigências burocráticas. Como diz sempre uma colega professora em seu bordão preferido: faz-se burocracia, para não se fazer pedagogia. Eu acrescento a expressão que tão pouco se faz democracia.

Ao longo desses anos, as lutas por democratização continuaram existindo por obra da forte militância de professores, pais e alunos mais engajados, mas apenas esparsamente como resistência, sem influenciar a política educacional de forma decisiva. São exatamente essas experiências esparsas de democracia que me interessaram, inicialmente, e em particular, as experiências de construção participativa do currículo escolar. No entanto, subitamente o quadro político-pedagógico da rede mudou. A falência do estado do Rio de Janeiro arrastou o governo como um todo e as suas políticas setoriais a uma profunda crise e ao seu enfraquecimento. Ainda assim, foi preciso um grande acúmulo de força política para romper com a política educacional vigente e enterrar a era Risolia. A greve e as ocupações de 2016 consolidaram a ruptura.

### 3 AS OCUPAÇÕES

Figura 1 – CE Amaro Cavalcanti, Largo do Machado. Insígnia “Ao povo o governo” gravada na fachada.



Nossa escola foi fundada em 1874. Somos uma das oito chamadas escolas do imperador.<sup>9</sup> Nascida no final do segundo reinado, é, sem dúvida, filha legítima do espírito de sua época. É resultado das campanhas pelo acesso à educação na capital do império, repercutindo, assim, o melhor dos valores que dariam forma à controversa nascente república brasileira. Com o valor identitário de uma tatuagem, em nosso frontispício está gravada a inspiradora insígnia: ao povo o governo. De acordo com registros de um jornal da época<sup>10</sup> por ocasião de sua inauguração, o professor Bethencourt Silva, arquiteto e construtor da escola, disse em seu discurso: “Na educação popular persiste a soberania dos governos livres”. De alguma forma, esta origem nos inspira ao longo dos tempos. Nossa instituição escolar há muito é reconhecida como atuante, combativa. No ano de 2016, honrando a sua tradição, foi uma das escolas protagonistas da maior greve dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro, em todos os tempos, por obra de seus professores e de seus estudantes.

Nesses 131 anos de história, nossa escola se reportou a muitos e diferentes governos. Como instituição pública desde a sua origem, orientou-se por inúmeras reformas e políticas educacionais, de variadas índoles e matizes. Certamente, esteve também sob a forte influência

<sup>9</sup> [http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas\\_imperador/escolas\\_imperador.htm](http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_imperador/escolas_imperador.htm)

<sup>10</sup> <http://pibid.cpdoc.fgv.br/historia-ceac>. **Trajetória histórica do prédio sede do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti.** Texto de autoria do bolsista de iniciação à docência Caio Pagin Vilas Boas, 26 de setembro de 2014.

das ciências da Educação, de suas reiteradas descobertas, de suas tendências e de seus modismos. No entanto, ousaria dizer que o acontecimento político-pedagógico mais significativo e, potencialmente, mais transformador de nossa história não veio de nenhum desses atores. Veio pelas mãos daqueles de quem por muito tempo se achou, e há quem ainda ache, não terem papel ativo na construção do conhecimento, serem meros recipientes para o conhecimento alheio: os Estudantes. De uma maneira surpreendente e fascinante, pela primeira vez em sua longa história, a Escola da Freguesia da Nossa Senhora da Glória, o Colégio José de Alencar ou, ultimamente, o CE Amaro Cavalcanti teve a cara dos seus estudantes. Não é que em outras ocasiões não estivessem mais ou menos representados nas diversas configurações escolares constituídas ao longo desse tempo, mas é que dessa vez, exclusivamente dessa vez, a nossa escola teve quase que apenas a cara dos seus estudantes. Face que eles próprios deram à escola, com total e irrestrita autonomia. Pela primeira vez, governantes, diretores, gestores, acadêmicos ou os influentes mercadores do ensino estavam do lado de fora da escola. Revolucionariamente, numa expressão de sua completa autonomia, sequer os professores da escola estavam dentro, nem mesmo eles puderam interferir. Por pouco mais de dois meses, ninguém além dos estudantes decidiu o que seria a escola. Essa experiência irrigou a comunidade escolar com um conhecimento novo, transformador. Neste capítulo, tratarei dos impactos da greve dos professores e da ocupação para a nossa escola, de modo a pensar como e em que essa experiência local pode se somar e se integrar às discussões em nível nacional sobre centralização curricular e reforma do ensino médio.

Há dois anos, portanto antes da eclosão do movimento de ocupações de escola pelo Brasil afora, dizíamos, eu e Inês Barbosa de Oliveira, em artigo sobre a BNCC, que a necessária reinvenção da escola brasileira deveria ser empreendida pelas próprias comunidades escolares, protagonizadas pelos estudantes:

Mediante a participação política direta, a comunidade escolar precisa ser encarregada da definição dos conteúdos necessários às aprendizagens desejadas, protagonizando a reinvenção da escola. Isso não pode ser promovido por governos, nem mesmo pelas universidades, a quem caberia um papel complementar. Por mais bem urdido que seja, um currículo imposto de cima pra baixo, feito por acadêmicos e/ou gestores, não logrará o êxito necessário, em virtude de seu pouco diálogo com as realidades e suas medidas não nos levarão aonde precisamos ir. A escola precisa ter prioritariamente a cara de sua comunidade, especialmente de seus alunos, razão de ser da escola e dos currículos. A comunidade escolar, especialmente os estudantes, deve ter em mãos, a bem de um aprendizado efetivo e transformador, a possibilidade de influir de fato naquilo que importa, e exercer com igualdade e liberdade o protagonismo neste processo. Isto significa poder dar ao currículo a sua cara, o seu jeito. Quer participando ativamente da construção democrática do projeto político pedagógico em sua comunidade escolar, quer se constituindo como sujeito na construção do conhecimento em sala de aula, à medida que se empodera ao familiarizar-se com a vivência democrática. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p.1673).

Ter acompanhado a ocupação de minha escola, conseguindo atestar a imensa capacidade de nossos alunos e poder, com esta experiência, vislumbrar o que pode ser uma escola feita por sua comunidade, liderada por seus alunos e gerida com autonomia, só me faz acreditar ainda mais nessas ideias, na sua viabilidade, na sua urgência. Num contexto político autoritário, de ascensão e hegemonia de um pensamento conservador na sociedade, sob a direção dada por um governo que alcança o poder mediante um golpe civil, reformas educacionais de cima para baixo são anunciadas, tomando a padronização de procedimentos político-pedagógicos como a medida máxima da qualidade em Educação, sempre a pretexto de se agir no interesse dos estudantes, mas, agindo, efetivamente no interesse privatista dos grandes grupos empresariais do ensino. Os movimentos de ocupação pelo Brasil nos oferecem referências factíveis de uma escola democrática e verdadeiramente interessante ao seu público. As infinitas e categóricas evidências não deixam margem a dúvidas de que se trata de um protagonismo juvenil autêntico, apto, plenamente capaz da empreitada que reivindica. As ocupações vêm nos mostrar que não há saída para a Educação brasileira sem garantias à autonomia da escola, à democracia participativa e direta de sua comunidade, fundamentada no protagonismo dos estudantes. Para que eles possam dizer por eles mesmos que escola os interessa. Esta é a minha tese.

### **3.1 Com a palavra os estudantes**

O modelo de gestão empresarial autoritário que apresentamos na primeira parte deste capítulo foi o principal responsável por criar as condições políticas para a explosão das ocupações. Não se pode deixar de considerar também que a crise econômica do estado, a decorrente falência dos serviços públicos e o enfraquecimento político do governo entram nessa equação, não há dúvida que são também elementos relevantes. No entanto, não se pode diminuir o papel que a rejeição a uma concepção de escola antiquada, reforçada pela política educacional vigente, jogou para a explosão do movimento de ocupação. As próprias pautas são evidências disso. No OcupaAmaro e em outras ocupações, diante da impossibilidade de se organizar livremente, só restou aos estudantes a adoção de um método de luta vanguardista e relativamente descolado da base para enfrentar a opressão. Arriscaria dizer que as ocupações foram o método de luta possível num ambiente de perseguição e expulsão de ativistas, de proibição das assembleias e de fortes constrangimentos à livre atuação do grêmio estudantil. Foi o ambiente escolar irrespirável criado para impor a política educacional que precipitou as ocupações. No caso do Amaro, que certamente encontra semelhanças com o caso de outras

escolas, o mote das ocupações é uma demanda reprimida por voz e participação. É a clara recusa ao modelo de escola implementado pelos reformadores empresariais. Mal comparando, num ambiente de liberdades políticas muito restritas ou nulas, na impossibilidade de organização ampla, recorreu-se à guerrilha como método, ao invés da luta de massas. A narrativa do estudante Y. M.,<sup>11</sup> líder do grêmio, sobre as condições políticas no período anterior à ocupação é de grande lucidez e fala por si só:

**Como começou a ocupação do Amaro?** Nesse processo de greve, eu lembro que estava muito difícil de mobilizar os alunos para fazer uma assembleia mais organizada. Nesse momento já tinham vinte escolas ocupadas. Mas no Amaro a galera não estava vindo para escola. A gente também não tinha uma capacidade de mobilizar pela internet. Eu lembro que a gente teve as primeiras reuniões, contigo também presente, com outros professores e oito secundaristas nos jardins do Museu da República. E dali a gente tira os primeiros encaminhamentos para ocupar a escola mesmo. Não encaminhamento, porque ali a gente não definiu de fato. Ali a gente tirou o primeiro plano de como a gente poderia pensar a mobilização dos estudantes para se incorporarem de fato ao que estava acontecendo na cidade. Daí eu me lembro que na mesma semana o secretário de educação, que era o Antonio Neto, deu uma entrevista falando que tinha vindo no Amaro, diferente dos estudantes do Mendes, porque os estudantes de lá não procuraram ele. E que quando os estudantes do Amaro procuraram ele, ele atendeu o pedido dos estudantes e concedeu ventilador, dialogou com os estudantes, conseguiu uma parceria. Ali acho que ajudou a gente porque foi um tremendo caô, todas as vezes que a gente foi na Seeduc a porta era fechada, a gente não era atendido, a gente era escorraçado, eu lembro que foi muito difícil, assim, sabe? Porque a perseguição era muito grande. Muito grande mesmo!

**Da parte de quem? Eu sei que a direção da escola perseguia vocês.** Da direção, da secretaria de educação. Em 2014 a gente fez um ato no Amaro por conta da situação dos bebedouros, porque a gente não tinha água gelada em pleno verão carioca e os ventiladores que funcionavam eram bem poucos, e a direção no dia seguinte suspendeu todo mundo. Não todo mundo, mas suspendeu a galera do grêmio, suspendeu boa parte dos representantes de turma. E quando a gente boicotava o saerj por exemplo, e falava que era necessário debater minimamente o saerj, a gente queria fazer uma assembleia para discutir, fazer uma plenária com os educadores para se discutir minimamente o saerj. A gente não podia saber o que é o saerj, a gente não podia ter a mínima expressão.

**A direção nunca se dispôs a debater com vocês sobre o saerj?** Às vezes conversava, mas perseguia. Entendeu?

**Como eram as perseguições?** Eu cheguei a ser expulso da escola. **Efetivamente?** Sim, efetivamente.

**Foi o E. que te expulsou?** O E. me expulsou.

**Como você voltou pra escola?** Eu voltei com a ajuda dos estudantes. **Você recebeu algum documento?** Eu recebi um telegrama na minha casa dizendo que teria que comparecer na Seeduc. Eu cheguei no primeiro dia de aula em 2015, eu não estava matriculado na escola. Fomos três alunos expulsos. Um deles chegou a ser expulso mesmo. Eu vou me lembrar desse moleque pro resto da minha vida. Que é o M.. Ele morava na Maré. Ele fala até hoje, eu tenho plena convicção, eu confio nele. Ele fala que foi agredido pela diretora da escola, pela D., que foi empurrado por ela, foi nesse mesmo dia que acabou a água. Ele foi conversar com ela, perguntar porque a gente tinha que assistir aula sem água. Nesse dia não tinha luz e não tinha merenda, não tinha a menor condição de ter aula. A gente podia ir para o (parque) Guinle, mas na escola não tinha condições. E esse estudante foi empurrado pela D. A partir disso a

<sup>11</sup> Inicialmente, com o assentimento dos entrevistados, decidi nominar os entrevistados. Posteriormente, por ocasião da publicação, ao coincidir com um avanço conservador e autoritário no país, reconsiderarei e, por prudência, decidi não revelar os nomes.



gente fez um ato gigantesco no Amaro, a gente foi para a porta do Amaro e começou a denunciar isso. Ele (o M.) chorava, ele estava muito sentido. Aí a gente começou a denunciar isso pela escola e no mesmo dia a gente foi pra Seeduc, pra metro VI.<sup>12</sup> A gente foi atendido pelo Leonardo, eu me lembro desse cara. Ele atendeu a gente, dialogou com a gente de uma forma tranquila, disse que as coisas seriam resolvidas, que não era para a gente se preocupar, que eles iriam na escola, que a gente não podia ter feito aquilo de ter saído da escola, mas que iria haver uma negociação. Daí ele falou que ia vir na escola nos dois dias seguintes. Ele não veio, ia enrolando, o tempo acaba passando... E quando a gente viu, a direção começou a ligar para mãe do M. para ela vir à escola, sem avisar o M., porque queria ter uma conversa muito séria com ela. O M. avisou para a mãe o que tinha acontecido. Ela veio à escola e a direção conseguiu fazer com que ela assinasse, antes mesmo de acabar o ano letivo de 2014 acabar, a transferência dele pra uma escola em Copacabana, aí o M. foi expulso da escola. A gente tentou de todas as formas fazer com que isso não acontecesse, mas isso foi muito difícil porque foi bem no final do ano letivo. Eu me lembro que eu e a R., que era do grêmio, a gente sentou juntos e começou a chorar, enlouquecidos porque a gente começou a ter consciência do que a gente estava fazendo. Cara, para um aluno ser expulso de um colégio público é porque tem uma coisa de muito errada. Aí a gente começou a acionar os advogados do movimento, do Sepe. A repressão era tão grande que a gente não podia reunir dentro da escola.

**Vocês não podiam fazer reunião?** Não podia. Porque, eles falavam o seguinte: “o período de aula de vocês é o horário normal, vocês têm o recreio e além do recreio vocês não podem mais conversar. Vocês têm que ir para a sala de aula, vocês têm que assistir aula. Vocês não podem passar em sala. E era assim, cara. Não podia passar em sala, entendeu?”

**O grêmio não podia promover reuniões e nem passar em sala?** Exato. Todas as vezes que a gente queria passar em sala tinha que avisar a direção.

**Podia com consentimento ou não podia de forma nenhuma?** Em semana de provas não podia, em época de testes não podia, mas a parada era tão bizarra, porque de fato, não podia dia nenhum. Era muito difícil a gente conseguir uma permissão.

**Sem autorização expressa vocês não conseguiam passar?** Sim. Por exemplo. Se a gente queria fazer uma luta contra o saerj, se a gente queria boicotar o saerj a gente não podia passar em sala, se a gente quisesse fazer uma assembleia para discutir a climatização da escola, a gente não podia.

**Vocês conseguiram realizar alguma assembleia?** Conseguimos, mas com muita dificuldade. Por exemplo, o primeiro panfleto que a gente foi entregar, chamaram meus pais, chamaram os responsáveis de todos do grêmio. Assim, bizarro! Bizarro!

**Eles chamavam os pais para constranger vocês! A ocupação foi um momento que vocês tomaram a escola, que se tornou livre e com a cara de vocês. Mas pelo que você está me contando os momentos anteriores foram de absoluta tirania. Queria que você me detalhasse o máximo que puder essas perseguições e restrições.** A gente não tinha um espaço de diálogo mais efetivo. Porque a gente passou por dois momentos aqui no Amaro, por duas direções. Que foi a direção da S. e do E. Na época da S. era uma parada grotesca. E era uma parada que tinha uma orientação da Seeduc pra não haver movimento estudantil organizado.

**Mas como você chegou a essa conclusão, o que te levou a crer nisso?** Porque não era só no Amaro. Tem um Ciep em Irajá, esqueci o nome, fica atrás do Guanabara de Irajá, a galera também queria organizar o grêmio e não podia organizar o grêmio! Cara, se a gente pensar, século XXI, depois da Constituição de 88, no momento que a gente vive no país, a gente não poder ter um grêmio estudantil numa escola. Entendeu? Por exemplo, quando a gente foi refundar o grêmio aqui do Amaro, tudo teve que passar pela direção, se eles tinham acordo ou não. No primeiro momento, no final de 2014, a gente não pôde fazer eleição pro grêmio, a gente só conseguiu fazer no meio de 2015, com bastante dificuldade. Na verdade, a gente tinha dificuldade de aumentar a luta, de levar a luta para a base.

**Por causa da repressão?** Por causa da repressão. A gente não podia passar em sala, a gente não podia dialogar com os alunos.

<sup>12</sup> O sistema estadual de educação do Rio de Janeiro está dividido administrativamente em regiões. A região administrativa a que o CE Amaro se reporta é a Metropolitana VI.

**Os alunos tinham conhecimento de toda essa repressão, dessas perseguições?** Era difícil denunciar. Quando a gente foi distribuir um panfleto denunciando a direção da escola, a gente foi panfletar na hora do recreio, na fila do refeitório, e fomos pegos, assim. O inspetor pegou a gente. Eu lembro que a gente fugia. A gente corria pela escada, para dar a volta e entregar no outro corredor. Os caras perseguiam a gente, levavam a gente para a secretaria. Ligavam para os nossos pais. Botavam terror. Só podia panfletar se a direção tivesse acordo com o panfleto. E é claro que eles não teriam acordo com um panfleto denunciando eles, entendeu? Sempre falavam que não, que não podia, que não era adequado. Era sempre difícil dialogar com os alunos. Olha, tá uma barbaridade! Não pode fazer uma assembleia, uma plenária, um panfleto, a gente não pode ter voz. Por isso que o nome da chapa do grêmio foi voz ativa. A gente não tinha voz nenhuma, cara! Nenhuma voz na escola! Em 2016 isso começa a mudar.

**O que mudou?** A situação política, a situação objetiva, a situação econômica. E também pós São Paulo. A gente tinha um exemplo mais claro, a galera lá ocupou escola, a galera conseguiu uma vitória, é possível a gente repetir aqui no Rio de Janeiro, também porque virou um movimento nacional. Mas acho que o que batia mais era a situação econômica que a gente passava e ainda passa. A galera não sente só o problema da escola. A galera sente o problema da luz, do ônibus, a galera pega um ônibus lotado, essa mesma galera que não tem ar-condicionado na escola, falta luz e não tem saneamento básico na Maré, não tem saneamento básico nas favelas no Irajá. O aluno de escola pública hoje é o mesmo aluno que não tem oportunidade de trabalho, então cada vez mais a gente sente isso na pele. A quantidade de juventude que não consegue emprego, a quantidade de juventude que não consegue universidade, em grande maioria a juventude negra, juventude pobre, juventude que luta também, porque é uma juventude muito resistente. Se se diz por aí que a gente está vivendo um momento muito difícil por conta dos de cima, eu acho que a gente está vivendo um momento muito favorável pelos de baixo, a resistência aumentando cada vez mais. A galera que quer ter voz no Amaro quer ter voz na favela, a galera que quer ter voz numa ocupação, quer ter voz dentro de seu local de moradia, quer ter acesso à universidade, quer poder ter um trabalho de qualidade, quer pegar um transporte minimamente acessível, é isso. Quer poder ter o direito de existir.

**Qual foi o seu sentimento quando vocês tomaram a escola e passaram a controlar a escola?** Primeiramente foi um sentido bem vitorioso, porque quando a gente consegue fazer a assembleia de manhã e aprova por ampla maioria a ocupação, ali, não estava definido, porque teria a assembleia da tarde e da noite, mas ali a gente tinha plena convicção de que a escola estava ocupada, de que a escola era nossa. E não só a gente tinha essa concepção, o diretor também teve. Ele se retirou da escola nesse primeiro momento, quando viu a assembleia, quando viu os professores. A situação que estava colocada no momento foi de ampla vitória, de que agora a gente conseguiu superar uma boa parte, mas ainda tem. A gente agora tem que não só derrotar a direção da escola, mas o governo. Se a gente pensa no primeiro dia de ocupação, pensa num dia de controle, sabe? Por parte da comunidade escolar, por parte das decisões dos debaixo. A gente decidiu, por exemplo, o que seria a comida da escola. A gente decidiu, por exemplo, onde a gente ia ter aula, onde é que seriam as nossas reuniões, a gente decidiu onde é que a gente ia dormir, a gente decidiu qual seria a dinâmica da escola para o próximo período enquanto tivesse ocupada. Aí também tem um problema, só a gente decidiu, só a galera que estava ocupando a escola que decidiu.

**Por que isso é um problema? Eu sei que você tem uma diferença de método com a ocupação.** Porque não dialoga com a base. Não dialoga com a ampla maioria dos estudantes, com os que não podiam dormir na escola, com os que não podiam ir à ocupação todo dia, mas que apoiavam a ocupação. Mas as decisões eram tomadas de uma forma bem unilateral, vamos decidir aqui entre a gente, só os que estão ocupando têm as decisões, então... A gente que vai decidir quem pode ficar na ocupação ou não, se a gente vai fazer uma assembleia para os de fora ou não. Aí a gente tira legitimidade.

Entre os ocupantes do CE Amaro Cavalcanti é recorrente o entendimento de que o principal motor da ocupação era o ambiente de repressão vivido na escola. Um bordão sempre mencionado é o que diz que: “[...] a escola que era prisão virou casa”. É o que aparece no

discurso de F., aluno que foi expulso da escola antes da ocupação e que se tornou um dos líderes do movimento e, em seguida, de C, aluno do primeiro ano:

**Fabio: Você foi expulso, não se sentia confortável, não se encaixava bem na escola. O que fez com que você se encaixasse na ocupação?**

F.: Na ocupação, o que me fez sentir melhor foi a vontade dos alunos em mudar o espaço que a gente tinha, eu entrava no colégio eu me sentia numa cadeia. É uma parada que ninguém se sente muito confortável aqui dentro. Tudo gradeado, as paredes, tudo sempre igual. Se gente pudesse deixar o espaço um pouco mais livre seria muito melhor, os alunos teriam uma relação muito mais horizontal com professores e com a direção. Seria muito melhor, tá ligado? Todo mundo poder entrar nas mesmas salas, conversar sobre os mesmos assuntos. Os grafites que nós fizemos na ocupação eu queria que fosse na escola toda, para dar um ânimo na escola. Pintar as paredes, dar uma cor diferente, dar um ânimo na escola.

**Fábio: C., porque você ocupou a escola?**

C.: eu ocupei a escola porque eu não era da rede estadual até esse ano porque eu estava cumprindo meu ensino fundamental. Já na rede municipal eu notava os problemas que aconteciam na escola, essa hierarquia, que vai do aluno até o diretor, isso que acontece também em todas as escolas. Todos esses problemas que são conhecidos. E eu nunca me senti confortável com isso dentro do meu espaço escolar e eu sempre achei que nós seríamos capazes de mudar, mas nunca eu sozinho, sabe? Porque um revolucionário sozinho é um maluco, agora ele com outros malucos ele volta a ser revolucionário. Sabe? Eu acho que é bem isso. A gente se uniu, nós ocupantes somos pessoas com pensamentos parecidos no que diz respeito à política, a ideais, a como deveria ser uma escola melhor... Tudo isso pelo fato de termos debatido dentro da ocupação. Então esse é o motivo de eu ter ocupado e ficado. Eu ocupei porque eu já me sentia desconfortável com as repressões que eu sofria na educação, que se tinha na educação pública municipal e também na estadual, porque é igual.

### 3.1.1 Ocupação e currículo escolar

Em minha avaliação, se há algo pelo qual os ocupantes de escola serão lembrados na posteridade, é por suas contribuições ao currículo, tanto no campo da ciência quanto no campo das políticas públicas. Nos dois meses que os alunos controlaram inteiramente a escola, a faceta mais promissora para se pensar um novo ensino médio, foi o currículo escolar definido por eles e o método que utilizaram para tal. A escola que nasce com cada ocupação traz as experiências e as referências que uma reforma do ensino médio democrática deve contemplar.

Após a consolidação da ocupação, ao final do primeiro dia, em meio a grande euforia e algum temor, desafiados por um cenário inédito, onde tudo precisava ser inventado, os estudantes começaram a mostrar a que vinham: tomaram a assembleia como método soberano de tomada de decisões. Em substituição a uma direção imperial, a escola passa a ser gerida pela comunidade de ocupantes por meio da democracia direta. Inicialmente, forçados pelas demandas, chegavam a realizar várias assembleias por dia. O que poderia ter se transformado num assembleísmo excessivo, encontrou uma justa medida. Tão logo assumiram as rédeas da

situação, se apropriaram do espaço e estabeleceram uma rotina para a ocupação. Deixo aos ocupantes a descrição do método:

**G., 18 anos. Ex-aluno, concluinte em 2015 ex-líder do Grêmio.**

A questão da auto-gestão, a democracia, assembleias, debates, vamos questionar sobre tal assunto.

**Fabio: você pode falar um pouco mais sobre esse assunto? Como era a gestão do espaço? Como funcionava a auto-gestão, como vocês decidiam as coisas?** G.: Vou te dizer sinceramente, essas palavras brotaram do nada. Juro, foi muito espontâneo. Eu estaria mentindo para você se dissesse: a galera sentou e vamos ver num livro como se faz uma ocupação. Não! Fazíamos assembleias para decidir as coisas. Eu acho que vem mais da experiência do grêmio, do movimento estudantil. E isso foi virando muito radical, uma radicalização de tudo fazer assembleia.

**Fabio: você achava excessivo, ficou demais?** G.: Não! Eu não achava excessivo! Era uma radicalização gostosa, importante, diferente, nova.

**Fabio: Pode me dar exemplos?** G.: Sim. Por exemplo, chegava muito pão, muita comida na cozinha. A gente pensava: poxa, o que vamos fazer com toda essa comida? Vamos fazer uma assembleia para decidir para onde vão esses alimentos. A gente recebia chamadas de emergência de outros colégios, ocupados também, que estavam precisando, aí a gente decidia em assembleia para onde iam os alimentos. A gente decidia também coletivamente as comissões, enfim tudo era decidido em assembleia, era tudo espontâneo. Vamos decidir juntos?

**Fabio: Como era o funcionamento prático das assembleias? Alguém coordenava? Os alunos se inscreviam? Era informal?** G.: Era sempre informal. A gente achava até um pouco esquisito, estar fazendo isso tudo para descobrir juntos. Era tudo meio esquisito, necessário e diferente, mas acontecia, esse é o fato. E as coisas funcionavam. E aí nisso, a gente delegava um monte de coisas, variava, não tinha um líder exatamente. Era um rodízio espontâneo, todos falavam, as meninas falavam bastante. Na hora, todo mundo se juntava, vamos começar a assembleia! Quem gostaria de se inscrever na fala?

**Fabio: Todos falavam realmente ou só um grupo de líderes?** G.: No início todo mundo falava. Acho que era importante todo mundo de colocar, decidir juntos, de manhã tinha horário para acordar, pra fazer as atividades.

**Fabio: Como era a rotina de vocês?** G.: Bem, nós acordávamos as 7h da manhã, tinha um café da manhã por essa hora e logo em seguida já começava alguma atividade. A gente já escrevia no cronograma, porque tinham muitas pessoas que vinham aqui para fazer inscrição para fazer alguma oficina, dar uma aula e tal. Então nós encaixávamos também em assembleia, nós decidíamos por semana, o que queríamos ter de domingo a domingo, aliás de segunda a segunda, porque no domingo era um dia de folga, entre aspas. Porque eram muitas atividades, muitas coisas, parava um pouquinho. Mas tínhamos aula de história, de dança, de artes, debates, tínhamos muitos debates sobre feminismo, sobre a mulher, o negro, sobre o público lgbt, sobre a escola que queremos, sobre diversos assuntos.

**Fabio: Como vocês decidiam o que entrava na programação ou não?** G.: Bem as assembleias eram utilizadas para tudo, decidia desde comida, até horário de dormir, até o currículo da semana. Aí nisso a gente via o que tinha mais a ver com a gente. A gente fazia as coisas de acordo com a nossa cara. Aí as meninas gostariam muito de discutir sobre o seu corpo, saber sobre elas mesmas, seus papéis na sociedade, pessoas em quem se inspirar. E a gente até matutava, viaja mesmo. Vamos estudar feminismo, é uma luta das mulheres, sobre feminismo negro, sobre feminismo trans. O debate sobre a questão lgbt foi muito assim. Até o pessoal da casa Nem, que é uma casa que foi ocupada na Lapa, que abriga travestis e transexuais.

Desde o primeiro dia, definiram comissões para realizar o trabalho de gestão da ocupação: comunicação e imprensa, cozinha, limpeza, segurança e atividades. As assembleias eram compostas exclusivamente por estudantes. A comissão de atividades era das mais

solicitadas. Ela era responsável por receber e viabilizar as dezenas de ofertas de atividades que chegavam à escola. A localização privilegiada do Amaro Cavalcanti permitiu, mais do que qualquer outra escola ocupada, receber a solidariedade da sociedade. Era impressionante e comovente ver o fluxo de pessoas que se solidarizavam. A escola estadual, sempre tão à margem e esquecida, se tornara um ponto de interesse e peregrinação dos interessados em Educação. Agora, as pessoas tinham grande interesse em saber o que acontecia na escola. Nada faltou-lhes durante o tempo em que estiveram ocupados. Puderam, ainda, compartilhar o enorme excedente de doações com outras ocupações. Recebiam comida, recebiam dinheiro e recebiam, especialmente, conhecimentos. As propostas de aulas, oficinas e atividades que recebiam aos montes, todos os dias, tratavam dos mais variados assuntos: saúde mental, teatro, gênero, yoga, circo, direitos humanos, nutrição, música, feminismo, gastronomia, entre muitas outros. Profissionais dos mais renomados, moradores da zona sul do Rio, se ofereciam para contribuir com o movimento dos alunos. Professores, intelectuais, artistas e políticos célebres afluíam à ocupação em apoio.

Se cabia à comissão de atividades a organização de todas essas possibilidades de estudo, a decisão sobre o que iria fazer parte do currículo da escola ocupada era exclusiva da assembleia. A definição do que interessava ou não interessava, da ordem de prioridades, do momento e a articulação entre cada tema no planejamento era decisão soberana da assembleia. Sempre repleto de aulas e atividades, o currículo escolar da ocupação era obra dos estudantes. Isso era o mais extraordinário! Exerciam a autonomia conquistada com desenvoltura e consciência. Sabiam exatamente o que queriam! E sabiam mais ainda, o que não queriam! Um dos episódios mais importantes de todo o período da ocupação, se não o mais importante, dá bem a medida do que quero dizer. Acredito que ele propiciou o maior de todos os aprendizados à comunidade escolar. Foi uma grande sacudida na escola, nos impôs a reflexão sobre o nosso papel.

O inédito exercício da autonomia pelos estudantes acabou por gerar uma situação de conflito com os professores grevistas da escola, aliados de primeira hora, entusiastas da ocupação e sempre acionados em qualquer emergência ou necessidade. Entre os muitos que gostariam de apoiar com aulas e atividades, estavam estes professores. No entanto, na grande concorrência de ofertas, o que era oferecido pelos professores da escola era reiteradamente preterido pelas atividades que vinham de fora. Num primeiro momento, pouquíssimos deram aulas. Isso causou um profundo desconforto entre os professores. A rejeição calou fundo ao grupo de grevistas. As reações variavam. Iam desde os que tomavam como ingratidão ou soberba aos que procuravam encontrar uma explicação mais pedagógica para a questão. O fato era que ser preterido na sua própria escola era algo desconcertante. E não era apenas em relação

às aulas, mas a todo o funcionamento da escola. A antiga autoridade sobre os estudantes havia se dissipado. Constatar isso foi um choque. A nova situação de poder na escola deixou os professores sem chão. Embora ouvissem respeitosamente todos os professores grevistas, as decisões sobre a escola eram deles apenas. Concordássemos ou não, acertando ou errando, faziam à sua maneira. Não houve quem ficasse indiferente a essa nova realidade. Mesmo os professores grevistas mais progressistas e engajados sentiram algum desconforto. O ponto em que quero chegar é que a experiência dos estudantes com o exercício pleno da autonomia, precipitou essa situação de conflitos com os professores. Conflitos nem sempre abertos e que encontraram algum tipo de solução ou acomodação ao longo do processo. G., fala sobre o assunto:

**Fabio:** Eu quero te fazer uma pergunta relacionada a essa última experiência que você relatou. Mas antes eu queria te apresentar uma situação e queria que você falasse sobre ela. G.: ok, tudo bem.

**Fabio:** Teve um momento que os professores grevistas queriam também dar aulas na ocupação e não conseguiam. Não sei se isso te faz sentido. Vocês discutiam isso? Pouquíssimos conseguiam, quando conseguiam não tinham audiência. Nunca tinham espaço. Eu gostaria que você falasse sobre isso. Por favor, não tenha o menor constrangimento de falar sobre isso. Eu acho esse um dos pontos mais importantes. Qual o porquê dessa recusa? Não às pessoas, porque, obviamente isso não é pessoal, mas a recusa dessas ofertas em benefício de outras. Quando vocês definiam o que ia ser estudado na escola que vocês dirigiam, na escola idealizada por vocês, os professores da escola não tinham espaço. G.: Acho, acho não, tenho certeza, foi pelo fato da relação de tudo antes da ocupação ser de cima pra baixo. Nem sempre porque os professores queriam, mas é algo que vem de cima pra baixo, até mesmo acima do professor. Isso ficou bem na memória, bem maquinizado, tão maquinizado, tão reproduzido de modo, vamos fazer isso porque tem que fazer, porque tem que fazer, sabe? Que eu acho que ficou muito... fulano, não! Vamos ver algo diferente, por mais que seja a matéria dele, vamos pesquisar algo talvez mais objetivo, mas com outra pessoa. E olha, nós recebíamos, por exemplo... A gente pensava também muito sobre a qualidade do ensino. A gente ficava, caramba, olha só, a gente vai tirar onda, porque assim, a gente recebia proposta de oficina de gente da Fundação Getúlio Vargas, da UFRJ, universidades para as quais a gente quer ir. Aí a gente pensava, por que não? Vamos lá! Sabe? Era também mais a questão da novidade, mas também pela diferenciação, de não querer nem lembrar das aulas robóticas.

**Fabio:** tinha um trauma? G.: Sim! Não era tão grande como: Não! Não queremos em nenhuma hipótese! Mas era algo deixado de lado assim, justamente por conta dessa experiência.

Outros dois líderes da ocupação, W. e P., também falam sobre o tema:

**Fabio:** Vocês ao longo desses meses todos, vocês receberam dezenas de ofertas de aulas, como vocês selecionavam o que ia compor a programação da ocupação? Vocês tendo o controle total da escola, poderiam estudar o que quisessem, alguém definia? Como era feito? Era pensado, era casual? W.: quando começou a gente tinha as comissões. Eu falava com a rapaziada da comunicação: não é porque a gente nunca fez uma coisa que a gente não vai aceitar. Por exemplo, não é porque eu nunca fiz Yoga que eu vou falar, essa parada aí é a maior chata. Eu falei, aceita tudo o que for oferecido para a gente experimentar. É preciso avaliar para saber se aquilo é viável para dentro da escola. Foi quando a rapaziada, desde as aulas de yoga e de jongo, que a gente viajou. Fez de tudo um pouco e a gente se amarrou.

**Fabio: Mas como é que vocês selecionavam?** **W.:** a gente pegou, por exemplo, tudo o que fugia do normal, menos aula de matemática, menos aula de português, menos aula dessas coisas que a gente tinha o ano todo, a gente procurou botar mais aula de dança, arte, entendeu? Mas assim mesmo, teve aula aqui nessa sala que a professora da escola estava ensinando matemática com (chocolate em bolinha) M&M. Teve aulas normais, os preparatórios para o ENEM. Teve, mas os professores estavam explicando de outra forma. Português, nós assistimos aulas de português totalmente diferentes. **P.:** primeiro era todo mundo decidia juntos em assembleia. Depois a assembleia discutia e dizia: nós queremos dança, jazz e ballet e montávamos a programação da semana. Tinha muitas aulas oferecidas que se repetiam.

O aprendizado a que me referi emerge desses conflitos. A experiência de ficar sem chão, de se sentir fora de lugar numa nova ordem de coisas, passado o primeiro impacto, provocou positivamente os professores. Levou os mais abertos a uma nova compreensão da relação professor-aluno. Os estudantes passaram a ser respeitados como sujeitos. Auxiliados pela reflexão coletiva que mantivemos viva durante toda a greve e ainda depois dela, muitos compreenderam que precisávamos nos reinventar também, que nem a escola e nem as aulas poderiam continuar sendo as mesmas. As constatações mais evidentes eram que as relações de poder entre professor e aluno mudaram e que a intolerância a aulas tradicionais e maçantes chegara ao nível máximo.

O corpo de professores grevistas construiu, durante a greve, um grupo unido, solidário e muito atuante. Após cinco meses de greve, nos aproximamos muito. Sem mencionar o forte vínculo de camaradagem e companheirismo que se estabelece entre os que lutam juntos por uma causa, ao longo desse período, tivemos a oportunidade de conviver, longamente. Conversamos, debatemos, bebemos, rimos, choramos juntos de uma forma que, em condições normais, jamais teríamos a oportunidade. Em nossa rotina corrida, mesmo a convivência com colegas de trabalho de muitos e muitos anos, não propicia encontros como esse. Essa experiência ficou circunscrita, num primeiro momento, a este grupo. Terminada a greve, por ocasião do planejamento e execução da reposição das aulas, os grevistas decidiram pôr em prática o que haviam aprendido com a ocupação. Decidimos nas reuniões de planejamento fazer da reposição um momento de experimentação político-pedagógica. Nesse período, as aulas tiveram esse espírito, nos sentimos completamente livres para fazer diferente. Articulamos várias equipes interdisciplinares, saímos da sala de aula para os mais diferentes espaços, buscamos parcerias com ONGs e universidades, trouxemos o lúdico e a arte para o ensino e para a avaliação. Tentávamos aprender e ter como referência a escola que os ocupantes fizeram.

A escola feita por eles era linda! Cheia de arte, viva, alegre, leve, participativa, discursiva, ousada e muito mais humana. Por exemplo, criaram também um ambiente inclusivo, onde desde o começo estabeleceram uma ética implacável no enfrentamento do preconceito racial e de gênero. De uma forma mais incisiva com os preconceituosos, inicialmente, mas

fraterna e generosa à medida que se compreendia o processo de educação coletiva possível nesses conflitos. Isto possibilitou que fossem superadas as dificuldades iniciais de reunir pessoas tão diferentes na luta por uma mesma causa, convivendo intensamente num ambiente comum. Era uma dinâmica curricular potente e viva, que jogava os ocupantes numa reflexão permanente sobre o ensino e a aprendizagem, onde o método era inventado e experimentado sem cessar. A escola que conheciam era recusada solenemente. Podiam e queriam fazer diferente. Temas que eram discutidos não apenas nas atividades, mas no cotidiano das relações e eram também tratados com destaque nas assembleias. Não eram mais assuntos laterais ou escondidos. Agora, as frequentes vítimas de discriminação tinham voz. Levantavam-se contra a opressão, num ambiente onde o espírito era o da igualdade. A premissa era: se compartilha as lutas e as tarefas da ocupação, então é um igual.

Irrompeu com as ocupações uma demanda reprimida por autoridade compartilhada na gestão pedagógica e administrativa da escola e, ao mesmo tempo, a afirmação de direitos e garantias individuais. A democracia renascia com força após quase uma década de uma política educacional calcada em uma concepção autoritária, padronizadora, controladora, meritocrática, verticalizada, não-participativa de educação. A conjunção de crise econômica e política do governo, ocupações de escola e a maior e mais extensa greve da história dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro implodiram a política educacional. Enquanto alternativa, tudo o que é feito e como é feito na ocupação vai de encontro a ela e propõe novos caminhos.

### 3.1.2 Ascensão LGBT: subalternidade, ocupação e subjetivação

Uma das facetas mais importantes da ocupação foi livrar da subalternidade segmentos da escola que nunca tiveram poder, espaço ou visibilidade. Ao contrário, no caso do público LGBT, foram sempre vítimas do *bullying*, da discriminação, da violência. O espetacular florescimento de lideranças LGBT provocou a ruptura com o status anterior. Salta aos olhos que grande parte das lideranças das ocupações pertencem a esse grupo. E isto é algo que precisa ser estudado como uma evidência científica. Em minha avaliação, vou além, os principais líderes do movimento de ocupações em todo o estado pertenciam a esse grupo. No Amaro não foi diferente. É surpreendente que uma temática tão lateral à escola, praticamente inexistente, no ensino e nos debates escolares, tenha assumido tamanho destaque na escola ocupada. Por meio de debates e discussões e, principalmente, pela busca por convivência igualitária dentro do movimento, ocorre um processo de educação coletiva que traz à baila grandes questões:



**Fabio: O Prepara Nem<sup>13</sup>?** **G.:** Isso! Foi incrível porque foi um primeiro contato com pessoas travestis e transexuais no nosso colégio, e de uma forma tão espontânea, tão abraçada, sabe? Foi um encontro muito bonito! E algo que a gente não esperava. A gente achou uma novidade, por que não debater sobre isso? Foram escolhas novas! A gente achou importante experimentar coisas novas. E a gente foi vivenciando aquilo. E foi atribuindo, obviamente, a uma série de assuntos que já tínhamos visto antes e coisas que a gente também não conhecia. E a gente foi crescendo, assim, sabe? No sentido de vivenciarmos juntos experiências.

**Fabio: Eu vou pegar um gancho na sua menção ao Prepara Nem e queria te fazer uma pergunta. Não sei se você tem um olhar sobre isso, mas é uma coisa que me saltou aos olhos em todas as ocupações em que eu participei, de tudo que eu vi. Talvez pelo fato de sempre na escola ver os gays, os LGBTs muito escondidos, sempre nos cantos, silenciosos, tímidos, sem espaço, excluídos. Quando eu vejo as ocupações do Rio de Janeiro, entre as principais lideranças, muitos são LGBTs. Por que na escola tradicional essas pessoas ficam escondidas e na ocupação essas pessoas floresceram?**

**G.:** Acho que é porque a gente pôde falar. Isso é absurdo! É uma simples resposta, mas tem um peso, um efeito absurdo, a gente pode falar. Porque diferente de uma sala de aula, numa ocupação se exige respeito antes de tudo, uma ocupação é constituída de assembleias, e justamente por estarmos numa ocupação, numa luta por educação pública, de qualidade, laica, diversa, emancipatória, se exige respeito às diferenças. Muitas das vezes dentro da sala de aula as pessoas lgbt não são respeitadas. E nem tem direito a resposta a um ataque homofóbico, aliás, lgbtfóbico. E, assim, na ocupação essas pessoas tinham um espaço assegurado, porque a partir do momento que a pessoa entrava para a ocupação, ela tinha que estar de acordo com o que foi acordado em assembleias. E se fosse necessário, inclusive, poderia haver mudança de regras, de acordo com o decorrer das assembleias, por consenso, por voto. Enfim, correlacionando com isso, é simples a resposta: na ocupação essas pessoas tinham voz e não podiam ser discriminadas.

**Fabio: Isso que eu queria te perguntar, a ocupação em momento algum reproduziu a escola tradicional excludente?**

**G.:** Não! Isso que é absurdo! Pessoas que tipo assim, é muito interessante isso que vou te dizer, mulheres e lgbts, acabavam, tipo, o padrão, que muitas vezes está no papel de opressor que é heterossexual, branco, homem, ele se viu meio freado. Opa! Pera aí! Porque tem mulheres aqui dizendo que eu tenho que respeitá-las. Eu vou ter que falar baixo. Opa! Tem lgbts aqui que eu tenho que tratar do mesmo modo que eu trato qualquer pessoa. Então as pessoas se sentiam meio balançadas mais iam aprendendo com a convivência, com os eventos culturais, com as oficinas, que a gente fazia junto, coletivamente com as pessoas que vinham de fora e entre a gente. A gente procurava agir do modo mais coletivo possível, para que não houvesse briga, esse era o propósito. E dava certo, então, as pessoas tinham voz. Um negro, um branco, um homem, um lgbt não era diferente. Foi muito interessante o que vou te contar, uma observação, com relação a lgbts, foi que a D., uma mulher trans negra que é da UFF, participou de uns movimentos de ocupação de escola, colaborou muito, ficou até no IFCS, quando foi ocupado. Quando ela veio pra cá pra escola ninguém falou nada. Oi, tudo bem, prazer, tal, pá, não sei quê, mas de acordo com o estereótipo, ela seria evidentemente um mulher trans. Então vamos ficar meio esquisitos, falar com ela diferentes, ou, pelo menos, vou estranhar, mas não! Mas todo mundo chegava, aah, não sei o quê, amiga! Era tratada como mulher por todos.

**Fabio: por todos? Que barato!** **G.:** Por todos! E se a pessoa errasse, ela pedia desculpas. Ela falava, me desculpa, eu sou uma mulher trans. Perdão! É isso!

**Fabio: então foi um aprendizado para todos?** **G.:** Foi um autoaprendizado coletivo, uma coisa bem louca, as pessoas aprendiam com elas mesmas, aprendiam com o coletivo. Iam aprendendo com as atividades, com as oficinas, com espaços e pessoas diferentes que chegavam até a gente.

**Fabio: você poderia dimensionar, expressar o quanto você cresceu com esse processo todo?** **G.:** Absurdamente! É absurdo! Foi uma transformação radical.

<sup>13</sup> Curso preparatório pro Enem para pessoas trans, travestis e/ ou em situação de vulnerabilidade social e preconceito de gênero.

**Fabio: Em alguma área especialmente?** G.: em tudo! Direitos humanos, cidadania, questão LGBT, a questão negra que eu estou incluso, questões periféricas, dos movimentos sociais, a gente ia aprendendo. A gente teve que dialogar com outros movimentos sociais. Quando o Minc ocupou, a gente teve que dialogar com a cultura, aí a gente foi vendo que as lutas são iguais, enfim, eu cresci absurdamente em todos os aspectos a que se refere a luta por direitos.

**Fabio: Que ganhos a questão racial teve com a ocupação? Localmente no Amaro, de um modo geral...** G.: A gente teve um empoderamento absurdo! Assim, um pouco semelhante ao que se refere ao movimento LGBT, nesse sentido da gente poder falar o que a gente sente. Observar pessoas brancas dentro da ocupação se autopolicinando para que erros racistas não sejam cometidos, não sejam reproduzidos. A questão por exemplo do cabelo, vi muitas pessoas deixarem o cabelo crescer, black power. Muitos compreenderem mesmo a sua posição enquanto negro. Isso tem muito peso de acordo com uma juventude que morre o tempo todo.

**Fabio: Como a educação para o respeito a diferença, para a igualdade acontecia, como vocês tratavam os erros, as incorreções, os desvios, os preconceitos? Como isso era superado?** G.: Bem, através da nossa ferramenta: a democracia, das nossas assembleias. A gente comentava sobre essas coisas, obviamente para a gente poder cobrar, para ser discutido entre todas as pessoas que estavam participando desse movimento. Aí através disso, a partir disso, a gente tinha um pouco mais de liberdade para poder chegar e falar: se lembra o que eu te disse na assembleia? Que foi discutido coletivamente, que as pessoas decidiram coletivamente sobre esse assunto, explicaram o que é tal opressão? Eu não gostaria de ser chamado disso. Eu não gosto que você faça tal ato. Mas era tudo no aprendizado, as pessoas erravam muitas vezes, se aprendia na convivência, havia uma transparência entre as pessoas.

**Fabio: a igualdade de gênero, a igualdade racial, existiam? Os líderes metiam a mão na massa igual aos demais?** G.: Estávamos próximos.

**Fabio: Tinham privilégios?** Gabriel: Não! Não!

**Fabio: As regras eram pra todos?** G.: A regra era para todo mundo. Quem não cumpria era punido em assembleia. Decidíamos coletivamente qual seria a punição para pessoas.

**Fabio: Por exemplo?** G.: Você tem que dormir um final de semana na sua casa, ficar afastado. Você hoje tem que lavar os dois banheiros.

**Fabio: para que tipo de infrações?** G.: por exemplo, você dormir na hora da limpeza, dormir numa oficina, não acordar na hora marcada.

Sobre o mesmo assunto falam W. e P.

**Fabio: como vocês conviviam, como gente tão diferente misturada convivia, existe respeito a essas diferenças? Vocês se davam bem?** V: Tem uma parada que a gente falava desde o começo, é que quando começamos a ocupar a gente percebeu que quem estava ocupando era quem as pessoas menos esperavam.

**Fabio: Por que?** W: Porque eram exatamente aquelas pessoas que ficavam no fundo da sala, o roqueiro esquisito, aquele nerdezinho esquecido lá no canto, o gay que é oprimido pela sala toda que a rapaziada fica zoando. Eu sempre fui considerado o maconheiro, o skaitista, o vagabundo que não queria fazer nada, mas sempre fiz o meu papel e nunca entendi porque era tratado dessa forma. Só que aí quando você sofre bastante bullying, quando você sofre bastante preconceito de diversos lados, você acaba falando assim: mano, se as pessoas fazem isso comigo e eu não gosto, eu não vou fazer isso com as outras pessoas. Então você acaba que respeita e aprende a respeitar mais gente. Aí, quando você chega na ocupação, vê um monte de gente que tinha problemas familiares parecidos, problema dentro da sala de aula parecido, comportamento dentro da sala de aula semelhante que eram os excluídos, bagunceiros baderneiros.

**Fabio: Então a gente pode dizer que boa parte dos ocupantes eram os excluídos da escola?** W: noventa e nove por cento. P.: Sim eram as pessoas que ninguém olhava, que ninguém via, que ninguém queria saber e os mais populares da escola, cagando, nunca apareceram aqui. Quando apareceram foi no dia das assembleias e só. Isso foi bom porque juntou pessoas muito diferentes e foi formando uma família com o tempo.

**Fabio: mas como é que se quebrou o gelo inicial? A grande maioria era de turmas e turnos diferentes, muitos não se conheciam. Já se reconheceram como um grupo? “Tamo junto”, estamos no mesmo barco e vamos lá?** P.: No início a gente tinha que fazer as coisas, não tinha essa de não gosto de você, não falo com você. W.: No início a gente brincava de verdade e consequência.

**Fabio: (risos) brincavam mesmo?** W.: Quando a gente começou, como a gente não conhecia muita gente, eu me lembro que a gente pegava uma vassoura e passava uma pessoa que estava querendo ajudar perguntava: você pode me ajudar? Aí fomos dividindo as tarefas, todo mundo ajudando. Aí no final do primeiro dia, como estava todo mundo muito cansado, tinha que dormir e fazer plantão, fomos arrumar a sala dos professores pra dormir, aí a gente começou a brincar, conversar todo mundo, se divertir. P.: Pra se conhecer mesmo. W.: Aí começou a verdade e consequência, a gente foi se divertindo, aí foi aquilo, o respeito sempre prevaleceu.

**Fabio: sempre houve respeito entre vocês? Por exemplo, os héteros respeitavam os gays?** W.: No primeiro dia teve aquele impacto, né? Quando você vê aquele monte de diferenças. Sem querer me valorizar, se achar, um papel que eu tive aqui foi justamente esse, o de juntar a rapaziada, mesmo quando tinha um problema muito grande. Por exemplo, no primeiro dia, tinha um amigo meu o F., que era o hétero boladão que odiava viado e queria bater em todo mundo, aí eu cheguei e falei: olha os caras aí ajudando a gente, fazendo as coisas. Os caras brincavam com ele também. Eu falava: vai na calma! Também a rapaziada que veio pra escola pra roubar as coisas, eu falava: não faz isso, é da escola, é nosso. Eu fui conversando com a rapaziada e aquele clima, o preconceito foi se quebrando e depois foi só confiança. Por que aí foi todo mundo pro ato, depois a gente não parou mais.

### 3.1.3 Cuidando da coisa pública

Impressionava-nos muito o asseio do OcupaAmaro. A ocupação recebeu durante os dois meses que controlaram sozinhos a escola, muitas centenas de pessoas. Queriam visitar uma escola ocupada, queriam saber que fenômeno era aquele, queriam saber o que é que estava acontecendo na combalida escola pública estadual. O fluxo era impressionante. Sem mencionar o público dos muitos shows, festas, palestras e saraus. Apesar do entra e sai, a limpeza da escola causava uma forte impressão a todos. Na cozinha, por exemplo, ninguém podia entrar calçado para não sujar o chão reluzente.

**Fabio: Vamos pegar um pouco dessa questão, da limpeza. Uma coisa me surpreendeu muito, entre as muitas outras coisas. A gente sempre ouviu e percebeu uma relação de descuido com a coisa pública. Eu sempre estudei em escola pública e a escola era toda zoada, quebrada, a maioria dos alunos não tinha o menor respeito pela escola. E o que a gente viu aqui no OcupaAmaro foi um zelo imenso com a limpeza, o cuidado com tudo. Pode falar um pouco sobre isso?** W.: Eu acho que, por exemplo, eu já fui da rapaziada que pixava banheiro, que bagunçava. Quando fazia isso eu não tinha noção de que a escola tinha um significado tão importante na vida de tanta gente. Quando a gente chegou aqui para ocupar, a gente viu essa desordem, a despreocupação do pessoal com a limpeza. Eu falei “pô, cara, se a gente for tratar da mesma forma como eles querem que ele trate, nada vai estar limpo, nada vai estar organizado, não vai ter segurança dentro da escola, se a direção da escola, os que governam a escola não vão estar aqui, a gente vai demonstrar exatamente o que eles querem. Então tem que mostrar o contrário, a gente tem que cuidar, tem que preservar, ainda mais do que eles cuidavam porque aí eles vão criticar menos. Aí a rapaziada foi tomando gosto pelo que estava fazendo. Houve uma época que eu cobrava bastante.

**Fabio: Todo mundo fazia numa boa? Todo mundo tomou isso como uma coisa importante para a ocupação?** **W.:** mais ou menos, por exemplo, tinha gente que vinha de todo lugar para a ocupação: da boca de fumo ao colchãozinho de patricinha dentro de casa. Aí as pessoas, sei lá, vinham cada uma com suas manias. Quando começou tudo era festa, nas primeiras duas semanas, todo mundo ajudando, disposto a limpar, conhecendo o espaço, era tudo novidade, mas quando foi se tornando uma rotina, uma obrigação, ter que cuidar da escola mesmo, muita gente foi embora. Teve muito trabalho que eu fiz sozinho, com a P., virei noite sozinho limpando as coisas também. Era chato cobrar, porque às vezes você se tornava o chato. Se todo mundo ali está com o princípio de comunidade, de trabalho colaborativo, se ajudando, todo mundo tem que ter um propósito, não precisa alguém me chamar, eu tenho que pegar e fazer.

**Fabio: esse cuidado era coisa de um pequeno grupo ou se pode dizer que a ocupação gerou uma nova consciência de cuidado com a coisa pública?** **P.:** No começo tinha bastante, eu lembro que uma vez eu contei e deu mais de setenta alunos limpando. Mas com o tempo a pessoa via aquilo como obrigação, vou pra casa, lá não preciso fazer.

### 3.2 Invasão e Retrocesso: como a Seeduc-RJ via as ocupações

Só mesmo a uma compreensão tacanha do fenômeno pedagógico e divorciada do interesse público podem justificar a caracterização desse fenômeno social extraordinário e oportuno, como um caso de invasão e retrocesso. Diante de um fato político-pedagógico de evidente relevância para a educação e para a sociedade brasileiras, não hesitaram em amesquinhá-lo, a ponto de usá-lo em sua estratégia vil de luta política contra os professores em greve. Em desespero, a Seeduc lançou mão de sistemática campanha midiática difamando as ocupações e a greve dos professores. Acusava-nos de estar por trás das ocupações de escola, de estar manipulando os estudantes e a estes de serem meros títeres dos professores. Atribuir a propagação dessas inverdades apenas à má-fé, seria condescender e deixar escapar de minhas reflexões o caráter e a mentalidade dos que regem a política educacional no estado do Rio de Janeiro. O que os move?

Em sala de aula, no chão da escola como se diz, o que a maioria de nós professores mais buscamos é captar o interesse dos alunos, é ganhá-los para o processo pedagógico. É tirá-los da apatia e vê-los participando, mobilizados, se colocando, participando, inteiros. É o que dá sentido ao processo! Quando isso acontece saímos realizados, esquecemos, por um instante, os muitos reveses da nossa carreira. É a delícia que mitiga a dor de ser professor da rede estadual. Para além da dimensão e dos sentimentos individuais envolvidos na questão, no atual contexto de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro tão desanimada, desvalorizada, sem atrativos, carente dos recursos materiais mais elementares, o que pode ser mais importante para injetar ânimo, para energizá-la do que alunos querendo escola? Sobretudo, no contexto de terra arrasada em que vivemos hoje, tão sem perspectivas de mudanças. Até então! O que pode ser

mais bem-vindo do que alunos autonomamente tomando-as nas próprias mãos a escola e manifestando o tipo de educação que os interessa, reinventando-a? Perante a categoria fascinada com a beleza, com a esperança de futuro trazida pelos alunos, a reação da Seeduc-RJ foi um banho de água fria. Foi uma reação inacreditável! Em termos de desestímulo ao professor, acho que pouquíssimas coisas poderiam nos surpreender, vindos da instituição. Sabemos bem com quem lidamos e, realmente, esperamos de tudo. Não há o que já não tenham feito para nos submeter ou diminuir: reprimir, desmoralizar ou humilhar, de muitas maneiras. No entanto, diante de um acontecimento absolutamente inusitado e promissor como esse, como era possível tamanha insensibilidade? Como era possível tamanha pequenez diante dessa torrente autêntica e súbita de esperança que arrebatou a todos nós que vivemos o dia a dia da rede?

Ao invés de valorizar o protagonismo dos alunos como algo desejável e imprescindível ao fortalecimento e ao aprimoramento do sistema educacional, os gestores do sistema optaram por tratar, política e pedagogicamente, e ainda tratam, essas verdadeiras heroínas e heróis como manipuláveis e criminosos. Invasão e Retrocesso é o título do artigo do secretário de educação Antônio Neto, publicado no jornal “O Globo” do dia 12 de abril de 2016. Nele, a sua opinião é cristalina, não deixa dúvidas. Seu discurso é, sobretudo, coerente com tudo o que fizeram contra as ocupações. Põe às claras, as premissas da relação do governo estadual com os movimentos de ocupação. O artigo nos ajuda a decifrar a perspectiva que está por trás da brutal repressão ao movimento. Desnuda o que está por trás da opção pela judicialização, pela criminalização, pelo recurso à violência policial, pela contrainformação desonesta e pelo flagrante estímulo aos movimentos de desocupação, mesmo aos mais violentos. Considero essa postura dos que estão à frente dessa pasta e são os formuladores de política educacional repugnante. Pois é uma posição assumida em franco detrimento dos métodos consagrados que o campo da Educação desenvolveu para a resolução de conflitos: o diálogo, a mediação, a negociação. Definitivamente, o movimento dos estudantes não pode ser, para os que creem na Educação, um caso de polícia. Essa posição é uma clara renúncia ao sólido cabedal de conhecimentos acumulados pela área. É o imperdoável desperdício, por parte da gestão do sistema, de uma oportunidade rara e benéfica, do acolhimento de um acontecimento seminal e potentíssimo, capaz de virar o jogo. Contudo, felizmente, o sistema não é feito só de dirigentes tecnocráticos, obtusos e amarrados a interesses privados. A luta por defender esse legado está em curso, nas mãos de cada comunidade escolar.

Retórico, Antônio Neto começa o seu texto com um alerta desqualificador: “Precisamos ter cuidado com o corporativismo sindical que hoje se esconde por trás de um discurso libertário para simplesmente estabelecer caos e retrocesso a partir do descompromisso com políticas

educacionais geradoras de uma verdadeira igualdade”. Dando ao sociólogo Antônio Neto o benefício da dúvida, ao afastar, por um momento, a hipótese da má fé em sua análise, pode-se concluir que ele nada entendeu do movimento de ocupações como fenômeno social. Reduzir um processo autêntico de protagonismo estudantil a mera manipulação de professores grevistas é intolerável. É não conseguir enxergar a evidente originalidade e preciosidade desse fenômeno.

### 3.3 Ocupa tudo!

Fiz parte das duas principais instâncias estaduais de direção da greve, como representante de base eleito pela minha escola e depois pela regional 1 do Sepe: o comando estadual de greve e o conselho deliberativo. Vivi intensamente os quase 5 meses de greve. Pude acompanhar de perto algumas ocupações e de muito mais perto a de minha escola, a OcupaAmaro. Além de ter a grata oportunidade de ter convivido durante todo esse tempo com esses jovens. Acho que posso falar com algum conhecimento de causa. A minha convicção é que jamais houve o menor espaço para a manipulação dos estudantes pelos professores em greve. Não porque, eventualmente, os professores não tentassem ou não quisessem, mas porque o caráter das ocupações não permitiria. As circunstâncias históricas do movimento de ocupação não deram margem a isso. Em minha leitura, o que aconteceu foi exatamente o contrário. A potência do movimento de ocupações foi tão acentuada que durante mais de dois meses de greve, enquanto estavam mais fortes, foram os próprios estudantes que dirigiram a greve dos professores. Tudo o que fazíamos, era pautado pelo movimento dos estudantes. Fascinados por seus métodos de luta, por sua ousadia, por sua alegria, por sua contundência e, principalmente, pela revolução que estavam operando no modelo de escola, nós os seguíamos. Estávamos juntos na mesma luta em defesa da educação pública estadual. Éramos aliados, atuávamos juntos o tempo todo numa espécie de frente política composta por iguais. Não eram subordinados aos professores, tampouco éramos a eles. Nessa espécie de frente política que se construiu em torno da escola estadual, ocorreu que quem teve a melhor linha política dirigiu o movimento. Simples assim! Em diversas ocasiões, como em algumas assembleias, fomos firmemente admoestados pelas posições políticas e pela força de seu exemplo: não raro mudamos o curso de nossas ações. Quantos de nossos atos foram feitos em solidariedade aos ocupantes? Quantas de nossas decisões pela continuidade da greve em nossas assembleias com nossos gritos comovidos de “não tem arrego” foram motivadas por eles? Duas das passagens mais emocionantes da greve, senão as mais, foram motivadas pelos estudantes. Poderia mencionar tantas outras, mas creio que essas são bastante reveladoras do que estou dizendo.

A primeira passagem foi a suspensão súbita de uma de nossas assembleias do Sepe. Minutos antes de começar uma de nossas assembleias semanais de greve, esta realizada numa tarde de sexta-feira na Associação Brasileira de Imprensa, recebemos reiterados pedidos de socorro dos ocupantes do CE Mendes de Moraes, a ocupação pioneira no estado do Rio de Janeiro. A escola tinha sido invadida pelo movimento de desocupação poucos dias antes e alguns ocupantes ficaram muito machucados. A escola chegou a ser desocupada por algumas horas, mas os ocupantes a retomaram. Recebemos avisos desesperados da ocupação, dizendo que o movimento de desocupação, liderado por um policial militar miliciano conhecido da Ilha do Governador, estava prestes a invadir a escola novamente. A escola estava sendo apedrejada e um número crescente de manifestantes se aglomerava no entorno, apenas esperando o anoitecer para invadir e cumprir as ameaças. As ameaças feitas “in loco” e pelo Facebook eram gravíssimas! Reiteravam que a ocupação tinha até àquela noite para deixar a escola, senão, dessa vez, morreria gente. Levando-se em conta a última violenta invasão e a presença constante do miliciano nas proximidades da escola, impôs-se levar a sério o ultimato. Um pouco antes de começar a assembleia, uma parte do comando de greve estadual já presente concluiu que a situação precisava de uma resposta urgente. Imediatamente, começamos a articular a ida da assembleia para um ato em solidariedade ao Mendes. Tão logo foram iniciados os trabalhos, antes de qualquer outro assunto, levantamos uma questão de ordem, em que foi apresentada a situação de risco iminente dos ocupantes e da gravidade da situação do OcupaMendes. Por aclamação, o plenário decidiu suspender a assembleia e irmos todos os presentes em socorro dos estudantes, a despeito das resistências iniciais da direção majoritária do Sepe em suspender a assembleia. Dezenas de delegações do interior e da capital, em seus ônibus e vans, se dirigiram para a escola. A chegada ao Mendes foi uma das coisas mais belas e gratificantes da greve. Os manifestantes do desocupa ao verem centenas de pessoas chegando, fugiram. Ocupantes e professores confraternizavam em êxtase. Nenhum outro dia da greve me provocou tanta felicidade. A solidariedade aos nossos aliados prevaleceu sobre muitas questões urgentes de condução da greve. Certamente coisas importantes deixaram de ser discutidas naquele dia, mas o que poderia ser mais importante do que evitar uma tragédia, do que o cuidado com nossos alunos? Chegamos ao Mendes já no fim da tarde. A proposta inicial era apenas fazermos um ato em apoio, mostrando ao movimento de desocupação que a ocupação não estava isolada. Passadas umas duas horas e os ocupantes já percebendo a nossa movimentação para ir embora, convocaram uma reunião com os professores no auditório. Um dos líderes da ocupação sobe ao palco e pede a palavra, tendo seus companheiros por trás. Corajosíssimos, enfrentando há mais de um mês um persistente e violento assédio do movimento de desocupação, estavam, naquela

circunstância, visivelmente exaustos e amedrontados. Numa retórica política precisa e concatenada, ele começa fazendo um histórico da ocupação, seguido de um balanço da sua importância para a luta dos professores e para a defesa da escola pública estadual, para ao final, em um tom severo e admoestatório, fazer uma convocação irrecusável: estamos cansados, sem dormir há muitos dias, estamos com medo, mas não vamos abandonar o nosso posto nessa luta! O Mendes é o farol das ocupações! Foi o primeiro a ocupar e será o último a desocupar. Por isso precisamos que vocês fiquem! Não vão embora! Passem o final de semana com a gente para nos proteger e para que possamos descansar, ajudando a manter de pé a primeira ocupação, a ocupação símbolo de todo o nosso movimento. Arrebatados, ali ficamos! Este forte discurso foi proferido por um menino genial de dezesseis anos, que tive a honra de conhecer bem, na presença de duas ou três ou centenas de pessoas.

O segundo episódio foi um ato de desagravo aos estudantes. Em minha opinião, foi o ato político mais importante da greve, pela enorme comoção que a situação envolvia, pelo método e pela maneira que aconteceu. Foi provocado pela desocupação violentíssima da segunda ocupação da sede da Seeduc-RJ. A primeira ocupação durou algumas horas e se encerrou no mesmo dia. Eu estava presente com os estudantes do Amaro Cavalcanti, dentro do prédio da secretaria. A segunda, durou poucos dias e os estudantes foram retirados debaixo de violenta repressão do batalhão de choque. Foram espancados impiedosamente num cerco à cerca de cem estudantes, a maioria menores, cujos relatos descrevem uma ação ultra desproporcional e com requintes de crueldade. Essa ação brutal foi encomendada pelo recém empossado secretário de Educação e cobriu de revolta a categoria. Esse foi o momento de maior indignação da greve. Uma covardia, um ato sórdido! Nenhuma tentativa séria de negociação foi feita para a desocupação. A justa pauta dos estudantes sequer foi discutida. Jovens em uma luta justa foram tratados como criminosos. A opção política do secretário foi promover uma punição exemplar, enforcar os cem estudantes em praça pública para intimidar o movimento. Essa foi uma das primeiras medidas do curinga e preposto-mor do PMDB, Wagner Victor, recém empossado secretário de Educação, com a missão de lidar com as ocupações. A notória incapacidade de lidar pedagógica e democraticamente com o movimento do antecessor Antônio Neto alcançara um tom acima com o novo secretário. Diga-se de passagem, que o aumento da violência contra os ocupantes surtiu um efeito contrário, foi um estúpido tiro no pé, que serviu apenas para radicalizar o movimento de ocupação e grevista, para pôr a justiça, o MP e a Defensoria Pública no processo dando garantias aos jovens e teve como desdobramento último a ocupação por mais de um mês da sede central da Seeduc, que até hoje funciona de portas fechadas com medo de novas invasões.



Para os professores, essa injustiça absurda não podia ficar sem resposta! Saímos da assembleia na quadra da São Clemente e fomos em passeata até a sede da secretaria. Éramos milhares e estava à nossa espera um cordão com dezenas de policiais. Num ato pacífico, fizemos um escracho em desagravo à violência sofrida pelos estudantes. Centenas de professores com saquinhos de plástico com tinta vermelho-sangue deram um banho na PM e em toda a fachada e muros da sede da Seeduc-RJ. O episódio que ficou conhecido como o da polícia pintadinha.

Enquanto tiveram forças, as ocupações lideraram a greve dos professores. Mais de uma vez, os estudantes das ocupações organizados foram o fiel da balança em momentos onde a categoria fraquejava diante do cansaço de uma greve longa e sem perspectivas de vitória. Falar em manipulação dos estudantes pelos professores em greve é algo que não encontra o menor respaldo na realidade. Só compreendendo a grandeza, a potência e autenticidade do movimento de ocupações e a circunstância histórica em que ele se dá, é que se pode chegar ao entendimento do que se passou. Desde sempre, o governo viu nesses jovens inimigos. Jamais os ouviu com sinceridade. Desdenharam da justa pauta dos ocupantes que incluía, quase sempre, a recusa do modelo autoritário de escola, materializada no fim do Saerj e do saerjinho, do Currículo Mínimo e na democratização da gestão, além de reivindicações de ordem estrutural das escolas e da valorização do magistério. Ainda no referido artigo do O globo, o secretário de Educação simplesmente desprezava a pauta das ocupações:

Nas últimas semanas, escolas da rede estadual foram invadidas por estudantes e pessoas estranhas à comunidade escolar. Esse movimento tem avançado e chamado a atenção da sociedade por guardar semelhanças com atos ocorridos em São Paulo e Goiás. Mas, diferentemente do que aconteceu nesses estados, onde escolas foram ocupadas para que não encerrassem suas atividades ou fossem administradas pela iniciativa privada, aqui não há uma pauta objetiva. Há demandas do sindicato dos professores, que é sempre contrário à organização das escolas.

A tônica desse conjunto coerente de políticas a que se refere é a incapacidade de ouvir a comunidade escolar. Estão certos de que o que fazem é a única coisa que pode e deve ser feita. Tomam uma noção particular do que é qualidade em educação como a única possível, segue Antônio Neto: “O que chama atenção nesse movimento é a investida contra políticas já consolidadas, como o currículo, o sistema de avaliação e a proposta de metas por resultados, instrumentos indispensáveis na busca da melhoria da Educação”. Nada pode interferir, questionar, criticar, ponderar, duvidar do que está sendo feito. Qualquer interferência precisa ser afastada em nome de se bater a meta, pois, alcançando-se a meta, alcança-se a qualidade. Encerro esse ponto com uma última citação do secretário. Pode existir ideia mais apartada da realidade do que essa?

Por todos estes motivos, chamo a atenção da sociedade: é isso o que queremos? Retroagir dez anos para convivemos novamente com escolas desorganizadas, professores sem suporte adequado e alunos sem expectativa?

### 3.4 Conselho Escolar e Eleição para Direção: ocupantes, grevistas e o poder na escola

Para muitos alunos e professores, a conquista imediata mais relevante e palpável do movimento de ocupações e da greve dos professores foi a eleição para diretor.<sup>14</sup> Um sentimento generalizado entre esses atores manifestava a impreterível necessidade, em nome dessas lutas históricas e mesmo de se proteger contra futuras perseguições, de ter candidatos à direção que as expressassem e empunhassem as bandeiras da democratização e da defesa da escola pública estadual, ou seja, que reafirmassem as ideias, métodos, causas e pautas emergidos desse processo. A avaliação mais frequente era que, se toda a efervescência havida na escola fosse sucedida pela permanência da atual equipe de direção, ou pela eleição ou indicação de mais uma direção de inspiração empresarial e autoritária, todo o legado das lutas de 2016 se perderia. A experiência da ocupação seria solapada e muitos estariam expostos às perseguições que sempre ocorreram sob o modelo implantado por Risolia. Desta forma, a eleição para direção tornou-se uma etapa crucial de todo esse processo de disputa pelo sentido da escola travado nos últimos meses.

Ao longo de dois meses, depois de muita conversa e articulação, não tínhamos uma chapa de grevistas e ocupantes. Tínhamos alguns nomes possíveis, uma indicação mais ou menos consensual de um candidato a diretor-geral, mas não conseguíamos constituir uma equipe. Condição absolutamente necessária à candidatura, pois tínhamos chances reais de vitória e precisávamos de uma equipe capacitada para dirigir uma escola grande e complexa. Não bastava que fosse uma chapa “pro forma”, apenas para defender as nossas bandeiras no processo eleitoral.

O fato é que ninguém queria assumir uma tarefa complicada e trabalhosa, desvantajosa do ponto de vista salarial, num contexto de absoluta ruína financeira do estado e da escola estadual. E que implicava, além de tudo, em sair da sala de aula. Sem uma chapa para concorrer, o movimento investiu todas as fichas na necessidade de promover a democratização possível. A primeira iniciativa foi refundar o Conselho Escolar. Desde 2015, atendendo a um termo de ajuste de conduta entre o MP e a Seeduc-RJ, foram instituídos conselhos escolares em todas as

---

<sup>14</sup> Processo consultivo para escolha de diretor. Essa não é uma mera precisão terminológica, pois nestes termos está implícita a natureza *ad nutum* (são os cargos de livre nomeação e exoneração como os comissionados) do cargo, de acordo com a lei.

escolas da rede. Pode-se facilmente concluir que a existência de conselhos ativos e que envolvessem a participação ampla e efetiva da comunidade na gestão administrativa e pedagógica da escola se chocaria frontalmente com a política educacional do governo baseada no tripé: gestão empresarial-autoritária, currículo padronizado e avaliação externa. Desta forma, a imposição do MP foi acatada da maneira mais formal, lateral e tímida o possível. No Amaro Cavalcanti o conselho era, pode-se dizer sem exagero: clandestino. Não tinha papel algum na gestão da escola, a eleição foi feita sem a mobilização da comunidade e sem a ampla publicidade requerida a um processo participativo. As reuniões eram de regularidade protocolar e só se tratava de temas desimportantes. Efetivamente não cumpria nenhum papel mobilizador ou fiscalizador na escola. Era um espaço vazio de poder, de responsabilidade e de ideias. Não tinha outro papel a cumprir, exceto atender as exigências do MP. Seja como for, ao passar a existir legalmente, o conselho deixou uma fresta aberta à participação, a despeito da vontade política do governo e da direção da escola.

Quando a situação política na rede e na escola mudou, a sua existência propiciou uma trincheira importante aos que lutavam pela democratização. Em nosso caso, mesmo o Conselho Escolar sendo absolutamente desprestigiado, ele tinha na professora “designada” pela direção da escola para presidi-lo, uma aliada da legalidade, que tentava fazer o melhor possível dentro da pouca margem de manobra de que dispunha. Quando a comunidade escolar se organizou e reivindicou um conselho aberto, participativo e democrático ela assumiu o seu papel e deu curso ao processo de refundação do conselho. O marco desse processo foi uma assembleia amplamente convocada com a participação de mais de oitenta pessoas, entre professores, alunos e pais. Nesse dia, contando com a presença incomodada do diretor-geral que é membro nato do conselho, ao longo de muitas discussões e participações, consolidou-se a ideia de que a situação política da escola havia mudado. Caiu a ficha, como se diz. A partir desse evento, tornara-se insustentável a continuidade de uma direção autoritária, como fora até então.

Era mais uma fissura importante na política educacional, pois os avanços na autonomização da escola por meio de sua democratização, colocava em cheque os seus principais arrimos: a imposição da padronização de procedimentos pedagógicos e a centralização da gestão. A contundente contestação feita pela greve dos professores e ocupações e a própria desorganização da gestão do estado do Rio de Janeiro, decorrentes da falência e do desgaste político e impopularidade do governo, redundaram no absoluto enfraquecimento da política educacional vigente. Pode-se dizer que hoje não há uma política educacional em vigor. Há apenas uma tecnocracia fazendo a máquina funcionar ao menor custo financeiro possível. Se por um lado as condições financeiras e estruturais colocam a escola pública estadual à beira

de um precipício, por outro, com o enfraquecimento do governo e da sua política e com ascensão das forças de democratização, propiciam-se condições jamais vistas para a autonomia da escola. O que é um contraste profundo com a escola de cinco anos atrás. O que vivemos hoje é um cenário inimaginável para o período anterior. Jamais passou pela cabeça de alguém algo semelhante, nem nos mais exageradamente otimistas. Sob a gestão Risolia o modelo empresarial e meritocrático gozava não somente de absoluta força institucional, mas, arrisco dizer, da adesão da maior parte dos professores. A noção de qualidade em educação proposta por Risolia, se não comprada, era aceita ou tolerada pela maioria, sustentando o modelo. Por muito tempo, essa foi a visão hegemônica na rede do que deveria ser a escola e de como deveriam ser seus processos político-pedagógicos. Nesse contexto, as frágeis iniciativas de questionamento da política nas escolas eram reprimidas com muita facilidade. Os divergentes eram separados, num gueto, como inimigos da escola, muitos dos quais foram vítimas de perseguição política. Saímos do gueto para a tomada do poder na escola.

Desde quando foi aprovada a lei que garantia o processo consultivo para a escolha da direção das escolas estaduais, a atual direção da escola já se declarara candidata. Congregava entre os seus apoiadores os professores não-grevistas, além de todos, professores, pais e alunos, que foram contra o movimento de ocupação. A divisão da escola nesses dois campos era evidente. Desde um pouco antes do começo da greve, os grupos já se opunham. O tipo de relação com o movimento grevista era o divisor de águas. A ocupação apenas acirrou a divisão dos professores e de toda a comunidade. Não existia neutralidade. Todos foram forçados pelas circunstâncias a se posicionar. Como previa a nova lei e os acordos com o MP, a Seeduc-RJ regulamentou as eleições das escolas com grande atraso. Numa primeira leva, o processo eleitoral aconteceria apenas nas escolas que foram ocupadas pelos estudantes. Feito sem o tempo necessário, grevistas e ocupantes não tinham uma chapa formada para concorrer,

As condições e prazos em que se deu a regulamentação das eleições foi um golpe no processo democrático. Uma redução flagrante dos direitos assegurados pela lei, na medida em que a Seeduc-RJ propôs um calendário estreito e inoportuno, que reduzia o rito democrático ao mínimo necessário, inviabilizando a realização de um amplo debate. No cronograma havia uma semana para organização do pleito com discussão no conselho, escolha de comissão eleitoral, produção de material. Outra semana para inscrição de candidaturas e apenas a última para a campanha. Só foi possível um debate por turno, por exemplo. A eleição ocorreria no dia 15 de dezembro. Todo o processo eleitoral aconteceria num período em que a escola está vazia, como sempre acontece nessa época. Como se isso não bastasse, a regulamentação ainda impunha um quórum de trinta por cento dos votantes de toda a comunidade, para a validação do pleito. Do

contrário, se não alcançado o quórum ou não realizada a eleição, seria designado um diretor nomeado pela Seeduc. O fato é que a Seeduc estava tentando descumprir o acordo e protelou o máximo que pôde a abertura do processo eleitoral. Por fim, foi enquadrada pela Defensoria Pública e pelo MP para que, como constava no acordo com os movimentos de ocupação, realizasse as eleições ainda em 2016 nas escolas que foram ocupadas.

O Conselho Escolar se mobilizou prontamente para repudiar o golpe. Realizamos assembleias cheias nos três turnos para discutir como lidar com a questão, reunindo em torno de trezentas pessoas. Foi fantástico! Embora o mote fosse resistir ao golpe da Seeduc, acabamos por mobilizar a escola e dar a partida no processo eleitoral. Decidimos nas assembleias oficializar a secretaria com as nossas reivindicações e tirar uma comissão para procurar a Defensoria Pública, com o propósito de denunciar e contestar a regulamentação. Levamos a proposta de que ficasse a cargo de cada escola ocupada decidir sobre a pertinência ou não de se realizar as eleições nesse ano ou no outro com as demais escolas. Queríamos poder escapar do golpe, realizando um processo eleitoral melhor preparado e com mais calma no ano seguinte. No entanto, por precaução, decidimos que se as gestões junto a Defensoria e ao MP não surtiram efeito, participaríamos do processo mesmo assim, para não dar margem à designação de um diretor interventor, que é como considerávamos e denominávamos alguém não eleito escolhido fora dos quadros da escola. Não obtivemos sucesso junto à defensoria. Receberam-nos prontamente, foram gentis e ouviram o que tínhamos a dizer. Contudo, não sei se por inércia ou discordância, as nossas teses de golpe não sensibilizaram as defensoras responsáveis. Nada aceitaram fazer contra o calendário eleitoral proposto. Defendiam que as eleições nas escolas ocupadas deveriam acontecer, mesmo nessas condições, honrando assim, um trabalhoso acordo firmado. Jogo jogado. Teríamos as eleições no Amaro! Começamos a organizar o processo sem ter ainda uma chapa dos grevistas e ocupantes. Estávamos quase desistindo de concorrer quando fomos interpelados por um dos ocupantes, muito querido e respeitado por todos, que conseguiu convencer uma professora importante à composição da chapa, até então hesitante. Com a sua adesão, às vésperas do encerramento do prazo de inscrição, os grevistas e ocupantes tinham, enfim, uma chapa. Estávamos no páreo. Entre as exigências legais à candidatura estava a apresentação de um plano de gestão. Sem o devido tempo para abrir um processo de convenção da chapa e construir coletivamente o plano, tivemos um dia para nos reunir e escrever. Embora, aparentemente, feito a poucas mãos, ele representava fielmente todo o acúmulo de ideias reunidos nos movimentos da escola. As nossas ideias e pautas estavam ali, ao menos os pontos mais centrais. Por considerá-lo extremamente significativo, trago para o corpo desta tese, o referido plano apresentado.

### Quadro 1 - Chapa Todos Juntos

#### Dados gerais do candidato (a)

Nome: Fabio de Barros Pereira

Formação Acadêmica: Graduação em Ciências Sociais (PUC-Rio), Mestrado em Educação (UERJ) e Doutorando em Educação (UERJ).

#### Dados gerais do candidato (a)

Nome: Isa Ferreira Martins

Formação Acadêmica: Graduação em Letras (UERJ), Mestrado em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura (UFF), Doutorado em Educação (UERJ).

#### Dados gerais do candidato (a)

Nome: Maria da Penha Lira

Formação Acadêmica: Graduação em Filosofia (UERJ); Especialização em Arte e Filosofia (PUC-Rio).

#### Dados gerais do candidato (a)

Nome: Tatiana Brandão Ribeiro Linhares

Formação Acadêmica: Graduação em Ciências Sociais (UFRJ).

### 3.4.1 Identificação e caracterização da escola

#### **Identificação da Unidade Escolar**

Colégio Estadual Amaro Cavalcanti

Diretoria Regional Metropolitana VI

Largo do Machado s\ número

Código do Censo da Unidade Escolar 180191

### 3.4.2 Missão da escola, 3. visão de futuro, 4. valores

Todos Juntos

É decidindo que se aprende a decidir.

*Paulo Freire*

Estamos convictos de que divididos, estaremos aquém dos desafios colocados à educação pública estadual. Todos nós temos o dever de nos empenhar em superar os desentendimentos surgidos em razão da greve e da ocupação, reconciliando a nossa escola. Sem pretender com isso, suprimir ou afastar artificialmente as legítimas diferenças de ideias existentes numa comunidade escolar tão grande e diversa. Ir além ao tomar a pluralidade como virtude político-pedagógica fundamental a uma educação de qualidade. Esse propósito só pode encontrar o devido acolhimento e potência num ambiente democrático, que assegure: direitos, garantias e ampla participação. Onde os conflitos sejam enfrentados por meio do diálogo, da mediação, da negociação, da Pedagogia, respeitosamente, e que sejam oportunidades para nos dignificar, não nos apequenar. Junto a isso, é necessário manifestar o firme compromisso com a impessoalidade, com a transparência e com a legalidade nos procedimentos da administração, de modo a não dar o menor espaço ao assédio, à perseguição ou ao favorecimento, de quaisquer naturezas, em razão de posição assumida.

Diante do grave quadro político-institucional e financeiro do Rio de Janeiro, construir uma escola democrática e participativa, não é apenas uma oportunidade, mas uma necessidade incontornável, face ao evidente desmantelamento do direito fundamental à educação e da carreira do magistério público estadual. Nossa escola tem mais de 130 anos e carregamos em nossa fachada a insígnia “Ao povo o governo”. Foi fundada no final do segundo reinado, decorrente da luta republicana pelo direito à educação de todos. Somos descendentes desse legado e se impõe levá-lo adiante. A cada dia, fica mais claro que a crise que vivemos decorre principalmente da má gestão e da corrupção da coisa pública. Esse contexto desafia a escola a dar respostas político-pedagógicas na busca de soluções. Precisamos recuperar a autonomia da escola e o papel intelectual e criativo dos professores. A escola é tão ou mais capaz de produzir alternativas à crise do que qualquer outro segmento da sociedade. Precisamos recuperar a nossa importância social. Só assim sobreviveremos! Não podemos mais aceitar o papel subalterno que políticas educacionais feitas por especialistas em gabinetes, com base em relatórios quantitativos, distantes do dia a dia da escola, vêm nos impondo. Eles não podem mais dizer sozinhos quem somos e o que devemos fazer. Cada uma das 200 mil escolas brasileiras é única e pode contribuir com a sua singular riqueza e autonomia. O sentido da necessária reforma do ensino médio precisa ser dado a partir das escolas. Num quadro de falência financeira que sucateia as condições estruturais da escola pública, torna-se ainda mais necessário priorizar a Pedagogia. Sem descuidar da gestão administrativa, é preciso afirmar a gestão pedagógica como o eixo da escola. Geralmente, as práticas da gestão escolar no Brasil ocorrem segundo a máxima

de que se faz burocracia para não se fazer Pedagogia. Precisamos inverter essa lógica arraigada e redutora.

### 3.4.3 Plano de ação

a) PPP- O Projeto Político-Pedagógico deve ocupar um papel central na construção de processos de participação e, portanto, na implementação de uma gestão democrática. Envolver os diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento do projeto pedagógico constitui um grande desafio para a democratização da escola. Como? Dedicar a primeira semana de aula do ano aos debates e à elaboração do PPP entre toda a comunidade e promover reuniões periódicas de acompanhamento e avaliação.

b) Conselho Escolar: o conselho escolar deve ser o pilar da gestão da escola. Nesse sentido, é preciso ter o compromisso de empoderar progressivamente essa instância, ampliando seu papel na gestão pedagógica e administrativa e na fiscalização e controle da direção da escola. Propiciar também a realização de um programa para formação político-pedagógica dos conselheiros e demais interessados, nos moldes do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

c) Escola leitora: biblioteca e espaços de leitura.

Rediscutir com a comunidade o lugar da leitura no cotidiano da escola, uma vez que precisamos repensar o senso comum de que o jovem não gosta de ler. Para tal, é necessário avaliar que atividades de leitura estamos proporcionando. Ao pensar a leitura significativa, que permite que possamos ler o mundo, seus discursos, entrelinhas e interesses, abarcamos também a leitura utilitária muitas vezes voltada, no Brasil, basicamente para passar no ENEM etc. Ao pensar um estudante que leia o mundo e não simplesmente domine a fase da decodificação e/ou interpretação, deveríamos ter a biblioteca como coração da escola, bem como espaços e atividades de leitura que proporcionem debates e trocas de leituras (literárias e não literárias), com, por exemplo, momentos semanais voltados unicamente para o ato de ler, oficinas, conversas com escritores e artistas variados, bem como uma biblioteca e espaços de leituras confortáveis, coloridos, que os livros sejam acessíveis, circulantes e que possa dialogar com várias outras linguagens e tecnologias.

Como? Encontros e atividades pedagógicas em que a escrita criativa do estudante seja estimulada. Exemplo 1: criação de espaços de produção textual, elaboração de livros dos próprios estudantes, tardes de autógrafos voltadas para a comunidade, Saraus etc.



Exemplo 2: Promover debates com a comunidade sobre a ressignificação da leitura dentro do currículo escolar.

d) Aprofundar os diálogos culturais na escola e com a comunidade externa: uma vez que têm sido uma importante demanda. A valorização da arte, por exemplo, tem o potencial de revitalizar e ressignificar o currículo escolar, abrindo novas possibilidades de ensino e aprendizagem, provocando novas percepções e subjetividades.

e) Retomar a participação da escola nos jogos intercolégiais: propiciar a formação de equipes nas modalidades esportivas desejadas e promover a sua participação.

f) Fortalecer a dimensão científica do ensino: despertar a curiosidade e o contato com a maneira de conhecer e explicar o mundo própria da ciência. Reativar o laboratório de ciências naturais e criar outros dois, de ciências humanas e de ciências exatas. Como? a) Aproveitar as relações dos docentes com a universidade e a sociedade civil para estabelecer parcerias objetivando reabilitar os laboratórios da escola e promover a troca de experiências com a comunidade externa; b) Construir espaços que reúnam recursos didático-pedagógicos que viabilizem a experimentação científica e a atuação interdisciplinar.

g) Aproveitamento prioritário do corpo docente na gestão escolar, uma vez que o mesmo já possui identidade com a comunidade.

h) Adotar total impessoalidade e transparência na montagem do quadro de horários, discutindo os critérios com o corpo docente.

i) Conselho pedagógico: criar um espaço colegiado e consultivo formado por membros da comunidade dedicado ao estudo, ao debate e à formulação de propostas aos desafios pedagógicos colocados pelo cotidiano escolar.

j) Propiciar o aumento do controle da comunidade sobre os recursos financeiros da escola. Como? Estabelecer parcerias com o Ministério Público, Universidade e Ongs - como Contas Abertas e Transparência Internacional - na criação de protocolos de gestão participativa da administração financeira da escola. Implementar o projeto interdisciplinar de Sociologia e Matemática que propicia aos alunos o estudo de ambas disciplinas a partir da fiscalização das contas da escola.

k) Saúde dos profissionais da educação: promover a discussão sobre as questões que envolvem às atividades dos profissionais da escola e a relação com o bem-estar e a saúde dos mesmos.

Rio de Janeiro, 02 de dezembro de 2016.

Por uma margem pequena de votos, a chapa dos grevistas e ocupantes venceu a eleição. Numa apuração tensa e disputada voto a voto, a diferença existente na urna dos estudantes nos deu a vitória. Perdíamos por uma pequena margem durante toda a apuração. Mas no final, com a apuração dos votos do fundo urna, os votos do turno da manhã que primeiro entraram, onde éramos professores, a proporção foi de mais de cinco votos para um em nosso favor. Antes da comissão eleitoral realizar todas as conferências, recontagens, cálculos de peso e demais averiguações, os estudantes da ocupação já caíram numa tremenda festa. Sua alegria excedia a dos professores, sabiam que os grandes vitoriosos do processo eram eles. Contestados por muitos, sem tantas vitórias concretas em sua luta, diziam que agora o legado deles estava a salvo, que toda a luta tinha a valido a pena. O CE Amaro Cavalcanti tinha agora uma direção de ocupantes e grevistas.

### **3.5 O Amaro em 2008: revisitando um movimento por democracia desbaratado**

Em 2008 travamos uma luta por democratização no Amaro Cavalcanti e fomos derrotados. Um pouco mais adiante no texto explicarei melhor as circunstâncias por meio de um conto que escrevi sobre esse episódio, que começa com a exoneração da última diretora eleita da escola, por denúncias de irregularidades. A exoneração detonou um processo de três semanas entusiasmadas de debates e organização. Para, ao fim desse período, ser imposta uma direção cujo diretor-geral era o nome a quem o movimento tinha absoluta restrição: o diretor-adjunto remanescente da diretora exonerada que também era policial. De forma impressionante, a pauta daquela época formulada coletivamente pelos professores é idêntica às propostas apresentadas pela chapa de ocupantes e grevistas candidatos à direção da escola em 2016. Em 2008, sem ainda dispor de mídias como o *WhatsApp*, que se tornou a ferramenta de comunicação por excelência dos movimentos de ocupantes e professores em 2016, nos comunicávamos virtualmente mediante a troca de e-mails. Constituíamos listas e respondíamos para todos. Em um deles ficamos, eu e a professora Priscila, de Filosofia, responsáveis por sistematizar as propostas do coletivo de professores engajados na escolha democrática da nova direção.

Caríssimos e caríssimas,  
tentamos, eu e a Priscila, sistematizar algumas ideias surgidas ao longo das várias reuniões realizadas. Especialmente, sábado (convocada pela equipe de "transição") e segunda à tarde (pelos professores do turno). A ideia é fortalecer nossa mobilização mediante a construção coletiva de propostas alternativas às da coordenadoria, tanto para constituição de uma nova direção quanto para instituir um modelo de gestão democrática no CEAC. Procurei incluir todas (sem qualquer restrição) as propostas de que tomei conhecimento. Espero que ajude a nossa mobilização e reflexão e que

servam como introdução a muitas outras ideias e a críticas. Não tive meios de atribuir autoria às propostas, tomei-as como obra da coletividade. Se a redação não fizer justiça ao que foi proposto corrijam. Pleno de entusiasmo e de esperança em aproveitarmos a ocasião para transformarmos a escola,

FABIO Sociologia Tarde.

Algumas propostas para o debate:

- 1) renovação integral da direção, afastamento de todos os diretores da antiga gestão;
- 2) manter a mobilização e as discussões pela internet, na sala de professores por turno e, quando for necessário, por reuniões conjuntas;
- 3) eleger dois representantes por turno, conforme discutido no sábado (integrar ou não a equipe de transição?);
- 4) Elaborarmos (todos nós) uma carta-compromisso anexada a um abaixo-assinado, com uma agenda de democratização da escola a ser implementada pela nova direção, como condição para o nosso apoio;
- 5) Que a nova direção saia dos quadros da escola;
- 6) eleição por turno dos diretores adjuntos;
- 7) No início do ano que vem, convocar toda a comunidade escolar para a construção democrática do PPP (projeto político-pedagógico) da escola. De modo a aproveitarmos a mobilização e o ambiente democrático para repensarmos juntos a linha pedagógica da escola;
- 8) Constituir o conselho escolar mediante voto e representação de toda a comunidade como instância permanente de gestão da escola;
- 9) realizar uma eleição consultiva (oficiosa) de uma nova direção, como forma de manifestar a vontade política da comunidade escolar.

Date: Mon, 10 Nov 2008 16:19:45 -0800

From: 1973@yahoo.com.br

Subject: Re: Reunião do CEAC

Por ocasião de minha dissertação de mestrado escrevi alguns contos como parte do estudo de casos sobre a gestão das escolas públicas estaduais, que vinha registrando ao longo em minha caminhada pela rede estadual do Rio de Janeiro. O referido caso do Amaro não podia faltar. Por oportuno, republico-o aqui.

### 3.6 A Rita: um conto cotidianista

“A Rita caiu! A Rita caiu! Foi exonerada.”, gritava o inspetor, correndo sala dos professores adentro. A notícia corria por toda a escola como um rastilho de pólvora, mesmo ainda incerta, tinha um efeito bombástico. “Mas como? Tem certeza?”, perguntavam a coordenadora de turno e os poucos professores presentes. Desde o turno da manhã, uma movimentação atípica era notada na sala da direção, evidência que conferia legitimidade à notícia. Pasmos, o tom das perguntas e as expressões dos rostos traíam uma discreta felicidade, ainda cautelosa, comedida. Em minutos, tocaria o sinal do recreio do turno da tarde. Epicentro dos eventos aqui narrados, a sala dos professores estaria repleta. A exoneração da diretora ocuparia todos os assuntos naquele espaço pelas próximas três semanas, intensamente. À medida que a notícia se espalhava e se confirmava, um clima incomum de euforia e expectativa envolvia a escola. Nada mais seria como antes!

Quase uma década de uma gestão autoritária, patrimonialista e repleta de violações aos direitos dos professores, acabara, assim, repentinamente. Nenhuma mobilização, nenhum protesto originado na escola provocou a mudança. Uma intervenção vinda de cima pôs fim a uma longa gestão. Como parte de um suposto plano da SEEDUC-RJ para melhorar a gestão das escolas, dezenas de diretores foram exonerados no final do ano de 2008 em toda a rede. Constavam entre as irregularidades denunciadas e investigadas pela comissão de sindicância instalada na escola: violação de direitos dos professores, abuso de autoridade e mau uso dos recursos financeiros. Este era o nosso caso, mas que poderia ser *ipsis-litteris* o de muitas outras unidades. Estes desmandos são frequentes na rede estadual. Expressão de uma cultura administrativa ultrapassada, diretores mais velhos geriam as escolas como se fossem as suas próprias casas. O que é sempre inapropriado, mesmo quando não há malfeitos. As acusações contra Rita eram muitas. Levando em conta o estilo de gestão centralizador e autoritário, havia indícios notórios de má gestão, tornando as suspeitas ao menos verossímeis. É surpreendente que ante tantas evidências nenhuma providência fora tomada antes.

Aconteceu numa das maiores escolas da zona sul e certamente de toda a rede pública estadual. Talvez pela excepcional localização ou pelo prazer de trabalhar em um lugar tão lindo, a escola contava com um corpo docente raro, bastante gabaritado. Tanto mais se comparado à média do magistério estadual. Havia em seus quadros um grande número de mestres, mestrandos, doutorandos e doutores. Quase todos os demais tinham ao menos alguma especialização. Muitos lecionavam em renomadas escolas particulares da zona sul. Não resta dúvida que era uma escola privilegiada. Tinha tudo para dar certo. Apesar de todo o cuidado e deferência que toda e qualquer instituição escolar deve receber, seria esperado que esta contasse com uma atenção especial, em razão da confluência singular das qualidades que reunia. Fazer dela um centro de excelência? Aproveitar conjunção tão favorável e criar uma referência que irradiasse práticas e ideias? Era de se esperar que ao menos não se permitisse dissipar por inépcia recursos humanos tão preciosos. Mas nada disso foi feito! A realidade das condições de trabalho estavam a léguas de distância. O cuidado e atenção que recebia do poder público eram rigorosamente igualitários, ou seja, eram tão pífios quanto o as demais escolas da rede.

Apesar do descuido, do descaso e dos recursos estarem aquém das necessidades; relativamente, a escola movimentava um orçamento considerável. Tanto em razão do repasse das verbas públicas correspondentes aos seus quase três mil alunos quanto em razão de receitas extras auferidas na própria escola. As primeiras, leia-se verbas de manutenção e de merenda. Eram calculadas mediante o número de alunos matriculados. Já as receitas próprias,

chanceladas pela AAE<sup>1</sup>, resultavam, digamos assim, de dois empreendimentos principais: uma grande cantina e um serviço de xerox. Ressalte-se que a xerox atendia não apenas a grande comunidade interna, mas também o público externo da grande região comercial situada nas imediações da escola.

Entre os malfeitos da antiga diretora estava uma orgulhosa e ostensiva prática nepotista. Os dois empreendimentos eram tocados por seus familiares. Além de outros contratados com a verba da AAE para desempenhar funções administrativas que o estado quase sempre falta em prover. Se por um lado a contratação da parentela estava às claras, por outro as prestações de contas eram clandestinas.

Havia confiança da impunidade ou na desorganização do sistema. Pois não havia transparência das contas para dentro da escola e nos últimos anos sequer o havia para fora. As contas da AAE que devem, por lei, ser geridas por um conselho eleito entre a comunidade escolar. As formais prestações de contas das verbas de merenda e manutenção junto à secretaria de educação já não eram mais feitas. Provavelmente, esse excesso custou-lhe o cargo. Pois se cumprisse ao menos as exigências formais ainda estaria à frente da escola.

Rita era impiedosa com os desafetos. Quem ao longo de sua gestão ousou enfrentá-la ou mesmo se opor, pagou um preço caro por isso. Tudo o que dispunha no regulamento, estendido ao máximo o limite da legalidade, algumas vezes além dele, usava contra os opositores. Aplicava toda sorte de retaliações, como horários absurdos e inviáveis, retirada de GLPs<sup>1</sup>, cobrança implacável das faltas e dos atrasos, descomposturas públicas, entre outras. Mais de uma vez chegou a destituir professores da regência de turmas, deixando-os no limbo, fora de sala e sem nenhuma função na escola. As retaliações eram sempre exemplares. Quem quisesse confrontá-la, tinha que conhecer o alto risco. Não hesitava em realizar os “enforcamentos em praça pública” necessários ao fortalecimento de sua autoridade. Por tudo isso, não seria um exagero chamar de ditadura o regime em vigor na escola. Assim o era. Contudo, por outro lado, coerente com esta maneira de dirigir a escola, era uma seda com aqueles que silenciavam. Para aqueles que não se intrometiam com sua gestão, um tratamento dos melhores era dispensado: simpático, flexível, cordial. Para os servis e aliados: o céu.

Os integrantes da comissão de sindicância designada para a escola atuavam como interventores. Além de dar curso às investigações, assumiram o comando da escola. A ideia de interventores dirigindo a escola desagradava profundamente os professores. Era inaceitável. A antiga convicção de que diretoria legítima era diretoria eleita, vinha à baila com toda força. E mesmo a despeito do grande desconforto com a situação posta e de não encontrarem no corpo docente apoio para excederem suas funções investigativas ou para estenderem sua estada na

escola, a aparente fiscalização nas contas e administração escolares era bem vista. Todos queriam saber a extensão das malfeitorias da diretora. E mais, queriam ver a justiça sendo feita e poder dispor das possibilidades pedagógicas encerradas nesse caso. Para tanto, decidiram não ficar assistindo de camarote o desenrolar do processo.

No mesmo dia, naquele mesmo intervalo, a professora que coordenava a comissão de sindicância subiu as escadarias cinematográficas do antigo prédio e dirigiu-se à sala dos professores para dar-lhes a notícia oficialmente. Não se alongou, tampouco deu qualquer explicação mais conclusiva a respeito dos desmandos da diretora. Apenas respondeu evasivamente a uma ou outra pergunta, apresentou os outros professores integrantes da comissão e retirou-se. Mas o fundamental foi dito: a diretora Rita havia sido exonerada em razão de inúmeras suspeitas de irregularidades e uma solução para uma nova direção seria apresentada em breve. Tão logo se ausentaram os interventores, os professores fecharam as portas da imensa sala. Quase unanimemente entregaram-se a um doce regozijo coletivo. Exultantes, confraternizavam e comemoravam o que entendiam como uma vitória. A celebração catártica foi pouco a pouco dissipando o clima pesado de tirania e instaurando um novo ambiente leve e fluido no espaço escolar. As janelas que se abriam deixavam a luz do sol entrar. A brisa que vinha de fora renovava o ar viciado, irrespirável de anos de opressão. A distensão política, apesar ou mesmo em razão de um futuro incerto, funcionou como uma injeção de entusiasmo puro nas veias do corpo docente. A comemoração aos poucos foi dando lugar a um intenso debate sobre os destinos da escola. Planos, ideias, desejos há muito guardados irrompiam dos discursos. Nesse dia, o intervalo de vinte minutos durou cinquenta. A coordenadora só bateu o sinal do recreio quando se considerou que a discussão ali estava encaminhada e as providências para instalar o debate nos três turnos foram acertadas. Semelhantes festejos e debates aconteceram à noite e na manhã do dia seguinte. Uma liberação explosiva de uma vontade de educar reprimida estava em curso. O costumeiro desânimo da maioria, dos sempre maltratados e desvalorizados professores estaduais, tornara-se ânimo. Talvez a imagem que possa melhor traduzir a disposição de espírito do corpo docente antes e depois do acontecido é a de alguém que, em coma profundo há anos, desperta para uma vida plena, subitamente. As reuniões durante os intervalos de aula na sala dos professores tornaram a acontecer diariamente pelas três semanas seguintes. Os debates sobre uma agenda democratizante para a escola e sobre a sucessão dos interventores eram os temas centrais. Uma espécie de Educação de Transição era ali formulada. Duas comissões foram montadas: uma comissão de escola com representantes dos três turnos e outra comissão para construção democrática do projeto político-pedagógico. Uma lista de discussão na internet também foi

organizada. Os debates virtuais eram igualmente vibrantes. Uma torrente de ideias era proposta e debatida. Paralelamente às articulações informais, decidiu-se realizar uma consulta por turno de nomes mais ou menos consensuais que seriam propostos à coordenadoria regional para conformarem uma nova direção. Depois de debate e votação foi apresentado um grupo de três professores que tinham competência reconhecida pelos colegas, realizado o curso de gestão escolar da secretaria e se comprometeram a adotar um programa de democratização da escola. Desse programa faziam parte pontos como: renovação integral da antiga direção, instalação imediata da construção democrática do PPP, transparência absoluta nas contas da escola e seu devido acompanhamento por uma comissão eleita de pais, alunos e professores que seria o alicerce de um futuro Conselho Escolar. A firme convicção dos professores na razoabilidade e justiça dos procedimentos político-pedagógicos adotados era tanta, a motivação para reconstruir a escola era tão grande e patente que era inimaginável o não acolhimento por parte da SEEDUC-RJ das propostas apresentadas. Num universo docente tão marcado pelo desânimo, o que estava acontecendo ali era algo tão especial, tão precioso, que qualquer autoridade da secretaria de educação minimamente sensível e interessada pelo desenvolvimento da educação só poderia estimular. Mas quem disse que as decisões tomadas pelos responsáveis pela educação pública em nosso estado têm como critério o interesse público? Não é preciso dizer que as coisas se passaram bem diferentes do imaginado por nós.

Para uma estupefação generalizada, a secretaria de educação decidiu reconduzir um dos ex-diretores adjuntos, Kojak, à direção-geral. Chocados, escandalizados, revoltados os professores não podiam acreditar que, contra a maioria esmagadora do corpo docente calçado em práticas transparentes, corretas e democráticas, nomeassem-no. Era inexplicável! Como preferir os nomes apresentados, escolhidos democraticamente, entre os professores mais talhados? É mais que uma decisão infeliz, diziam, é uma afronta, um verdadeiro desprestígio ao corpo docente da escola. Kojak, embora não tivesse com as mãos sujas pela corrupção, apenas porque Rita centralizava todas as operações relativas a dinheiro na escola, era conivente e cúmplice de todas as violações ocorridas. Sabia de tudo o que acontecia e nunca deu qualquer sinal de descontentamento e discordância, muito pelo contrário, era um fiel colaborador. Muito despreparado pedagogicamente, mantinha sua posição graças à sua fidelidade. Entre outras atribuições, era quem se encarregava das relações com os alunos. Além do magistério, acumulava uma matrícula como policial civil. Era famoso entre os colegas por sempre apresentar soluções policiais para problemas disciplinares dos alunos. Estava acima de sua capacidade responder pedagogicamente aos problemas dessa natureza, tão comuns em qualquer escola, tanto mais em uma tão grande. Recorria sem o menor constrangimento a ameaças de

prisão ou encaminhamento à delegacia da criança e do adolescente, carteiradas intimidadoras e truculências outras. Mas não ficava apenas nas ameaças. A abordagem policial aos problemas de indisciplina na escola era outra faceta do regime tirânico. Sendo assim, Kojak, oportunista, indiferente a todo empenho e entusiasmo do trabalho feito e contra a opinião dos colegas, aceitou prontamente a nomeação. Desconsiderou solenemente todos os pedidos para que reconsiderasse e apoiasse a decisão coletiva. Isolado, montou sua equipe com o que tinha de pior na escola e ainda incorporou um dos interventores à direção.

O corpo docente atordoado com o absurdo encaminhamento dado pela secretaria ao caso caiu novamente em coma, desta vez ainda mais profundo. O entusiasmo se dissipara. O velho e arraigado desânimo retomara seu lugar. A percepção de que nada muda na educação pública estadual, se restabeleceu com muito mais força. Alguém num último espasmo propôs uma greve. Mas os professores daquela escola, como muitos outros mais, já não acreditam mais na greve como forma de luta. Tanto mais uma greve isolada! Eles acreditam cada vez menos na luta. Acreditam cada vez menos que a educação pública estadual possa mudar um dia. Reiteradamente massacrados e humilhados, acreditam cada vez menos em si mesmos.

Fim



#### 4 TEORIA DEMOCRÁTICA E ESCOLA

Neste último capítulo pretendo reunir fundamentos teóricos que possam subsidiar as reflexões e ações em torno da luta em defesa da escola pública estadual e da gestão democrática do Amaro Cavalcanti, de modo a potencializar o legado da ocupação.

A tese que defendo em meu trabalho é, fundamentalmente, a de que as reformas educacionais precisam acontecer sob o protagonismo dos estudantes, em suas comunidades escolares, articuladas em redes com outras escolas e com movimentos sociais. As centenas de movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil afora demonstraram que os estudantes são os principais portadores dos métodos, dos conhecimentos e do ímpeto necessário às mudanças. Dedico-me aqui em como criar as condições para a atuação política na escola, a partir de teorias sobre democracia. Portanto, as teorias aqui elencadas nos fornecem um caminho que será, inevitavelmente, ponderado pelo seu contato com a complexidade e imprevisibilidade do cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de propiciar um ambiente onde a democracia possa ser aprendida, onde práticas democráticas possam ser experimentadas o mais possível, à luz dessas teorias. Nesse marco, é um desafio entender o processo pedagógico cotidiano de formação de subjetividades democráticas, frequentemente contraditório e repleto de idas e vindas:

Partindo dessa premissa, de que nossas ações possíveis dependem daquilo que sabemos, cremos e vivenciamos, tornando-nos o que somos, vamos entender a formação das subjetividades democráticas como processos de negociação de sentidos entre as experiências vividas por esses sujeitos e as possibilidades de ação, menos ou mais democráticas como resultado dessas negociações que, embora comportem e incluam um vasto conjunto de possibilidades (...) permitem supor que determinados tipos de experiências práticas e cognitivas tendem a favorecer a formação de subjetividades mais democráticas, enquanto outros tipos de experiências tendem a dificultá-la. (OLIVEIRA, 2009, p.34).

Nesse mesmo sentido, Santos coloca a democratização das subjetividades como uma condição à democracia. Pouco adiantaria um conjunto teórico bem urdido, a construção criativa de espaços ou instituições formais de democracia na escola, sem levar em conta a dinâmica e a experiência concreta dos sujeitos com práticas e valores afins. Portanto, para além de seus aspectos formais, os valores que sustentam esse projeto de poder, precisam cobrir e atravessar todos os processos escolares possíveis para propiciar essa formação:

**Tese 14. A imaginação democrática e os processos de democratização têm de incluir a democratização de subjetividades:** A democracia de baixa intensidade é hoje conduzida por não-democratas, se não mesmo, por antidemocratas. Só os democratas constroem a democracia e só a democracia constrói subjetividades democráticas. A democracia não tem um sujeito histórico. Na luta por democracia de alta intensidade são sujeitos todos os que se recusam a ser objetos, ou seja, a serem conduzidos a redução de súditos. (SANTOS, 2005, p. 111).

É ponto pacífico que chegamos a um nível avançado de privatização da rede pública estadual nos últimos anos no que se refere às ideias e interesses que as concebem. A partir do final de 2015, a aceleração desse processo salta aos olhos. No plano das ideias e dos discursos, como arautos da privatização, o modelo dos reformadores empresariais vem abrindo o caminho com a sua política educacional, empenhado em afastar todos os obstáculos político-pedagógicos ao alcance desse claro objetivo. Fez da sua concepção de escola um modelo calcado em valores empresariais e de mercado. No plano da manutenção e dos investimentos em estrutura física, jamais a rede estadual foi tão sucateada. A falência do estado decorrente da corrupção e do favorecimento às grandes empresas por meio de isenções fiscais atingiu em cheio as escolas. Em termos de desamparo financeiro atingimos o grau máximo. No entanto, a faceta mais dramática e, sem dúvida, a mais evidente desse processo é a brutal desvalorização da carreira do magistério estadual. A começar pela condição de mero executor de políticas pedagógicas pensadas fora da escola em que tentaram a todo o custo nos colocar. O fenômeno pedagógico denominado apostilamento era o carro-chefe desse período e consistia em buscar suprimir as dimensões intelectual, criativa e autônoma próprias de nosso ofício, mediante a definição de protocolos de como e do que ensinar ou avaliar. Como podemos ver, felizmente, não lograram o êxito almejado. Não até aqui. Numa outra ponta, a depreciação radical das condições de trabalho e dos salários tornaram a carreira docente absolutamente desinteressante. Inúmeros abandonam, inúmeros adoecem. Todos que podem, passam a se dedicar mais a outras fontes de renda para calibrar a receita, diante do drástico achatamento da renda do trabalho no magistério estadual. Há um empobrecimento visível do professor. Não há dúvida que derrotar a combativa carreira do magistério público estadual é a principal condição para levar a cabo a privatização do sistema. Quebrar-nos é quebrar a espinha dorsal da escola pública. Tenho um orgulho profundo em pertencer a essa carreira. Penso em nosso cotidiano, penso em nossas lutas, penso em nossos alunos e me sinto digno e honrado em compartilhar essas histórias e vivências.

Por outro lado, não vislumbro a menor possibilidade de a educação pública estadual regenerar-se sozinha. Não sairá bem dessa crise se um movimento maior do que ela não a envolver. Essa é uma luta por um direito social e um modelo de sociedade que transcende a escola, mas nós podemos fazer muito! Podemos entrar nessa briga com a força, com a capacidade, com a potência da inteligência coletiva que reunimos e nos tornarmos catalisadores dessa luta social em cada uma das centenas de escolas da rede, pulverizadas por cada cantinho do estado. As ocupações nos trouxeram um alento e, principalmente, um caminho. Gostaria de explorar neste capítulo o cotejo de algumas ideias coletivas produzidas por nós no CE Amaro Cavalcanti com um conjunto teórico que penso afim a essas produções políticas.

Como abordado no capítulo anterior, a direção eleita do CE Amaro Cavalcanti é composta e foi apoiada por professores grevistas e pelos ocupantes da escola. Nosso plano de gestão é expressão dessa vivência política. Ele incorpora em seus métodos e em suas proposições a experiência de luta dos estudantes. Neste espírito, a aplicação de um programa de democratização radical é o que defendemos como antídoto anticapitalista à privatização. São ideias a serem experimentadas, não há certezas. O processo político é dinâmico e está em aberto, em franca disputa. Nossos inimigos nas estruturas de governo não são poucos e nem frágeis. Contamos também com a inexperiência democrática da comunidade escolar. Aqui apresento algumas das ideias e teorias que serão defendidas nesse processo em construção que é a gestão de nossa escola. A direção eleita entende claramente o seu caráter de coadjuvante e trabalha com o propósito de seguir os parâmetros de gestão democrática definidos pelos estudantes ocupantes, é esse o modelo de escola que perseguimos. É com o sentido de oferecer um lastro teórico a esse modelo que me conduzo aqui. Não mediremos esforços para honrar e manter vivo o necessário legado político-pedagógico dos estudantes do OcupaAmaro. Queremos experimentar essas ideias no funcionamento regular da escola. Não obstante, levaremos em conta também os importantes parâmetros de gestão democrática consagrados pela Constituição Federal, pela LDB e pela legislação estadual recentemente conquistada pelas lutas de 2016. Assim, reúno aqui alguns fundamentos teóricos, políticos, pedagógicos e epistemológicos que orientam a nossa intervenção.

A ideia de um programa e ação anticapitalistas para enfrentar a privatização da rede estadual nos orienta. E tem como premissa uma das teses de Boaventura Sousa Santos ao Fórum Social Mundial: “Tese 15. Se o socialismo tem hoje um nome, ele só pode ser o de democracia sem fim: A luta contra o capitalismo global tem de vir de cada vez mais lados, feita de lutas muito diversas orientadas por um princípio comum: democracia participativa sem fim para que o capitalismo tenha fim”. (SANTOS, 2005, p. 112). A democratização é o nosso rumo. Entretanto, não se pode perder de vista que democracia é um conceito polissêmico, tem muitos significados. Dialogarei com algumas teorias da democracia. De minha parte, o que entendo por democracia está baseado em três aspectos principais: é um sistema político baseado na garantia de liberdades civis e direitos sociais, na participação política e que não apenas tolera, mas se fortalece com os conflitos sociais, desde que tratados de forma negociada, dialogada. Portanto, há mais ou menos democracia numa sociedade ou instituição quanto mais sólidos, profundos e participativos forem esses aspectos. Santos traz um parâmetro bem melhor elaborado com o qual tenho acordo:

**Tese 2, critérios transculturais de democracia:** “Proponho o seguinte critério: são democracias os sistemas de interação pública ou privada que visam transformar relações de poder em relações de autoridade partilhada. A autoridade partilhada assenta na dupla lógica entre o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença: temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Isso significa que o âmbito da democracia é potencialmente muito mais vasto do que aquele que conhecemos. E que há graus diferentes de democraticidade. Em verdade, não há democracia, há democratização”. (SANTOS, 2005, p. 106).

#### 4.1 Do todo à parte, da parte ao todo: a escola pode repensar o Brasil?

Com base na defesa do necessário fluxo entre a parte e o todo presente nas epistemologias que me orientam e no que percebemos nos processos de luta em 2016, tento percorrer um caminho semelhante no plano da teoria política. Proponho à caracterização da luta em defesa da escola pública estadual algumas referências macrosociais da cultura política brasileira mediante a compreensão que alguns intérpretes escolhidos têm dela, de forma a acrescentar ainda mais complexidade ao entendimento do cotidiano escolar.

Considero pertinente a ideia de ao pensarmos os direitos dos estudantes à aprendizagem, à aquisição de conteúdos e ao desenvolvimento cognitivo, estabelecermos uma conexão com os direitos da nação brasileira à aprendizagem da democracia. Quando relaciono a escola a esse aprendizado, a cada dia mais crucial ao desenvolvimento do país, tenho em mente a necessidade de ela constituir-se em espaço público de cultivo, experimentação, criação e difusão de práticas e valores democráticos. A despeito do progressivo fortalecimento da democracia e de suas instituições desde a abertura política há quase trinta anos, convivemos, desde sempre e continuamente, com o forte legado autoritário de nossa formação social, sempre muito presente e, de muitas maneiras, nos assombrando, nos cerceando. Retrocessos e recaídas autoritárias atravessam a história de nossos curtos períodos democráticos. Muito lamentavelmente, é exemplo do que digo, a trágica situação política atual do país, aberta pela derrubada de um governo eleito por um golpe de Estado parlamentar-jurídico-civil. Sustentado, por sua vez, por uma potente ascensão conservadora na sociedade, por uma elite política corrompida e por interesses empresariais ávidos em aproveitar a oportunidade política para empreender uma agenda de reformas ultraliberais do Estado.

É preciso, no entanto, buscar entendimentos para além do contexto local ou presente. Creio que a caracterização de Marilena Chauí nos oferece ajuda nessa perspectiva ao destacar aspectos relevantes de como se assenta o autoritarismo brasileiro:

O Brasil é uma sociedade autoritária, na medida em que não consegue, até o limiar do século XXI, concretizar sequer os princípios (velhos de três séculos) do liberalismo e

do republicanismo. Indistinção entre o público e privado, incapacidade para tolerar o princípio formal e abstrato da igualdade perante a lei, combate da classe dominante às ideias gerais contidas na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, repressão às formas de luta e de organização sociais e populares, discriminação racial, sexual e de classe, a sociedade brasileira, sob a aparência de fluidez estrutura-se de modo fortemente hierárquico, e, nela, não só o Estado aparece como fundador do próprio social, mas as relações sociais se efetuam sob a forma da tutela e do favor (jamais do direito) e a legalidade se constitui como círculo fatal do arbítrio (dos dominantes) à transgressão (dos dominados) e, desta, ao arbítrio (dos dominantes) (CHAUI, 1986, p. 47).

Uma escola participativa, garantidora de direitos e orientada para a resolução negociada dos conflitos, ao propiciar um ambiente de ampla vivência e experimentação democrática, terá melhores chances de viabilizar à circulação e à produção de conhecimentos: a criatividade. Além de possibilitar, a reinvenção de ideias, de práticas e de valores democráticos à luz de uma imensidão de contextos socioculturais distintos e de suas especificidades num universo imenso de unidades escolares espalhadas pelos Brasis profundos. Poderá injetar toda uma riqueza de conhecimentos novos na cultura política, no Estado, no sistema democrático e, principalmente, na educação brasileira, confrontando, assim, a herança autoritária. Nesse sentido, quando reafirmamos que a escola tem um lugar chave no desenvolvimento do país estamos pensando não só na aprendizagem dos conhecimentos formais e na formação para o trabalho, mas, sobretudo, na formação cidadã para o desenvolvimento e fortalecimento da democracia. José Murilo de Carvalho traz uma boa medida do papel da educação popular na construção da democracia:

Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito, para a expansão dos outros direitos. E que nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Pois, foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2004, p.11).

Ainda acerca de nossa formação social, complementando a interpretação cultural de Marilena Chauí, Reinaldo Gonçalves traz algo que creio se encaixar muito bem, pelo viés da economia política:

A evolução histórica do país esteve sempre marcada por um processo concentrador da propriedade. O latifúndio foi a forma de organização da produção no período primário-exportador. Os processos de industrialização e de urbanização foram acompanhados também por um processo de concentração da propriedade dos meios de produção nos grandes grupos privados nacionais e internacionais. Neste sentido, o elevado grau de concentração da riqueza é um fato marcante no processo histórico brasileiro (GONÇALVES, 1999, P.54).

Diante dessas interpretações de nossa formação nacional, a conclusão mais evidente a que consigo chegar é a de que o autoritarismo anda a par e passo com a desigualdade, com a concentração de renda e riqueza. Enfrentar o autoritarismo faz-se necessário não apenas pelo

legítimo anseio por liberdade, mas para se alcançar a necessária justiça social, sem a qual o desenvolvimento do país estará sempre comprometido e malbaratado. Dispor publicamente desse estoque de riqueza hoje acumulada nas mãos de pouquíssimos é imprescindível para universalizar bens sociais fundamentais. Para a elite econômica que controla o país, desenvolvimento é uma ideia em que não está compreendido desenvolver as pessoas, individual e coletivamente. No entanto, ainda que formalmente, a justiça social feita a partir da garantia de direitos civis e sociais está na base de nosso ordenamento político-jurídico. Inicialmente, podemos entender por justiça social o acesso universal e com qualidade à bens sociais como à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados como reza o artigo sexto do capítulo dois da constituição cidadã. Faz parte também desse entendimento a garantia às liberdades civis fundamentais como a igualdade de todos perante a lei, como consta no capítulo primeiro do mesmo diploma legal, e que este, na prática, tem sido retumbante letra morta. Aliás, o capítulo dois também não tem valor algum. Passados quase trinta anos de sua promulgação, o espírito democrático que a trouxe à vida se esvaiu. A constituição cidadã se tornou, quase sempre, apenas uma máscara democrática encobrendo uma sociedade autoritária e injusta. O contrato social celebrado por ocasião de sua promulgação está falido.

É fácil constatar que a faceta mais perversa do autoritarismo brasileiro é a desigualdade social, a extrema concentração da riqueza. Para Gonçalves (1999, p.61): “A distribuição de renda é fundamentalmente um problema político. Este argumento ainda é mais verdadeiro no caso da distribuição de riqueza em um país que se organizou em torno de capitâneas hereditárias e da escravidão. Na realidade, a redistribuição de poder deve preceder a distribuição da riqueza e da renda”. Se a desigualdade social é fundamentalmente um problema político e a redistribuição de renda e de riqueza deve ser precedida pela redistribuição de poder, pode-se concluir que o caminho das pedras passa por promover a desconcentração do poder para se alcançar a justiça social, a distribuição de riqueza. Como se pode fazer isso? A meu ver, para desconcentrar poder é preciso disseminar na base da sociedade a cultura da participação política. Na perspectiva da democracia de alta intensidade, semear valores de ampla participação política direta de cada cidadão, de cada coletivo: reivindicando, decidindo, fiscalizando, enfim, apropriando-se de seu quinhão de poder. Desconcentração que deve ocorrer tanto no nível das instituições políticas, quanto em níveis simbólicos do poder. Isso pode assumir na prática diferentes formas, tais como a luta por direitos sociais e garantias civis, o combate à apropriação privada de recursos públicos, a fiscalização das contas públicas, o

combate à corrupção, a partilha da autoridade cognitiva nas escolas e em outros espaços de produção e circulação de conhecimentos, entre tantas outras formas. Sobretudo, no controle social e na participação na gestão dos equipamentos públicos locais como escolas, hospitais, segurança pública em cada comunidade. E em cada um desses lugares a escola pode ser o epicentro dessa transformação. Novas instituições, práticas e valores precisam ser criados a partir da base da sociedade. Que melhor lugar existe para essa experimentação, para esse aprendizado do que a escola pública? Toda uma cultura política decrépita precisa ser confrontada. Potencialmente, a Escola, tal qual proposto pelos estudantes ocupantes, tem muito a propor ao enfrentamento da profunda crise de representação do sistema político brasileiro, tem muito a propor à democracia:

Nessa sociedade não existem nem a ideia nem a prática da representação política. Os partidos políticos sempre tomam a forma clientelística (a relação entre inferiores e superiores sendo a do favor), ou populista (a relação sendo a da tutela) e, no caso das esquerdas, vanguardista (a relação sendo a de substituição pedagógica, a vanguarda “esclarecida” tomando o lugar da classe universal “atrasada”). (CHAUI, p.55).

Conquanto a democracia representativa seja necessária, ela não é capaz de acumular a energia política que mudanças estruturais de partilha de riqueza e poder requerem:

**Tese 4. A democracia representativa tende a ser uma democracia de baixa intensidade:** isto é assim porque a democracia representativa: ao se definir de modo restritivo o espaço público, deixa intacta muitas relações de poder que não transforma em autoridade compartilhada, ao assentar em ideias de igualdade formal e não real. [...] A baixa intensidade desta democracia resulta em que se as exigências do capitalismo forem tais que exijam a restrição do jogo democrático, esta forma de democracia tem poucas condições de resistir. A rendição aparece sob várias formas: a banalização das diferenças políticas e a personalização das lideranças; a privatização dos processos eleitorais pelo financiamento das campanhas; a mediatização da política; a distância entre representantes e representados; a corrupção, o aumento do abstencionismo. Num contexto de democracia de baixa intensidade, a tarefa mais importante é democratizar a democracia. (SANTOS, 2005, p. 106).

Instituições de democracia direta precisam ser construídas e disseminadas para calibrar a democracia de baixíssima intensidade que temos no Brasil, historicamente. A completa desconexão entre a soberania popular e a representação política oficial, articulada com o desprezo generalizado pelos direitos sociais e garantias civis, quando se trata das maiorias populares são evidências de um sistema democrático muito debilitado e quase apenas formal. A perspectiva de Gonçalves se articula com a de Santos:

**Tese 5. Em muitas sociedades a democracia representativa é mesmo de baixíssima intensidade:** A democracia é de baixíssima intensidade quando não promove nenhuma redistribuição social. Isto ocorre com o desmantelamento das políticas públicas, com a conversão das políticas sociais em medidas compensatórias, residuais e estigmatizantes e com o regresso da filantropia enquanto forma de solidariedade não fundada em direitos. (...) São as sociedades onde as desigualdades

sociais e a hierarquização atingem níveis tão elevados que os grupos sociais dominantes (econômicos, étnicos, religiosos, etc...) se constituem poderes fácticos que assumem direitos de veto sobre as aspirações democráticas mínimas das maiorias ou das minorias. Neste caso, as relações sociais são fundadas em assimetrias tais de poder que configuram uma situação de fascismo social. As sociedades em que tais assimetrias prevalecem são politicamente democráticas e socialmente fascistas. (SANTOS, 2005, p. 107) .

Os elementos capazes de propiciar a mudança são a disseminação da participação política direta e a defesa de garantias e direitos. Isso precisa ser ensinado e aprendido nas escolas. Isso precisa ser praticado nas escolas, cotidianamente.

Um outro aspecto crucial da cultura política brasileira é trazido aqui pelas mãos de Carlos Nelson Coutinho. Aspecto esse que é outra manifestação clara do caráter da cultura política brasileira e do nosso desenvolvimento histórico sempre marcado pela concentração do poder. Em face dessa característica social apontada pelo autor, ao menos para mim, fica evidente que a reversão dessa mazela estrutural, só pode acontecer pela desconcentração do poder, pelo avanço das classes populares em direção ao controle do Estado, a partir da criação de novas instituições de poder. Creio que o desafio colocado é romper com a permanente circunstância política em que a mudança social em nosso país persista em acontecer por meio de pactos de elite, por cima e sem rupturas. Essa característica autoritária tem nos condenado à conservação de mazelas que se tornam mais inaceitáveis a cada dia.

Ao contrário do que se supunha a tradição “marxista-leninista” o Brasil experimentou um processo de modernização capitalista sem por isso ser obrigado a realizar uma “revolução democrático-burguesa” ou de “libertação nacional” segundo o modelo jacobino: o latifúndio pré-capitalista e a dependência em face do imperialismo não se revelaram obstáculos insuperáveis ao completo desenvolvimento capitalista do país. Por um lado, e gradualmente e “pelo alto”, a grande propriedade latifundiária transformou-se em empresa capitalista agrária; e, por outro, com a internacionalização do mercado interno, a participação do capital estrangeiro contribuiu para reforçar a conversão do Brasil em país industrial moderno com alta taxa de modernização e complexa estrutura social. Ambos os processos foram incrementados pela ação do Estado: ao invés de ser o resultado de movimentos populares, ou seja, de um processo dirigido por uma burguesia revolucionária que arrastasse consigo as massas camponesas e os trabalhadores urbanos, a transformação capitalista teve lugar graças ao acordo entre as frações das classes economicamente dominantes, com a exclusão das classes populares e a utilização permanente dos aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado. Nesse sentido, todas as opções concretas enfrentadas pelo Brasil, direta ou indiretamente ligadas à transição para o capitalismo (desde a Independência política ao golpe de 1964, passando pela Proclamação da República e pela Revolução de 1930), encontraram uma solução “pelo alto”, ou seja, elitista e antipopular”. (COUTINHO, 2002, p.196).

Inverter o sentido das reformas e mudanças é uma condição para pactos e arranjos sociais que garantam direitos. Ao fomentar e disseminar valores e práticas democráticas na base da sociedade com sua expressiva capilarização, a escola pode contribuir com a criação e o fortalecimento de instituições que possam estabelecer parâmetros de democracia direta.



## 4.2 Referencias democráticas para uma escola em período pós-ocupação

As teorias e práticas de gestão democrática e autônoma da escola não são novidade. São uma parte muito significativa do legado deixado pelos movimentos e lutas pela redemocratização do país no início da década de oitenta. Esse legado se traduz em ferramentas e institutos, ainda bastante potentes e atuais como: eleição para direção de escola, construção democrática do projeto político-pedagógico e conselho escolar. Ainda são referências político-pedagógicas fundamentais, ainda são as melhores que temos. E no contexto histórico autoritário em que vivemos, dentro desse franco retrocesso político que vive o país, podem se tornar trincheiras democráticas, bastiões de valores democráticos.

Não se faz necessário reinventar a roda. Esse legado permite formular e propor a criação de instituições escolares de democracia direta. Não se pode fechar os olhos para os múltiplos obstáculos fincados pela cultura e pela conjuntura políticas. No entanto, há algo novo em que se apoiar. Há uma potente novidade a ser incorporada nesse momento, que é o fato dos estudantes das classes populares terem assumido de uma forma jamais vista o controle das escolas públicas, dando um novo significado às experiências históricas de gestão democrática. Radicalizando-as. Reinventando-as. A experiência do OcupaAmaro, e das centenas de outras ocupações pelo país a fora, revelam-se como experiências democráticas de alta intensidade. E apontam caminhos.

**Tese 6. Estão a emergir formas contra-hegemônicas de democracia:** Através dos Estados mais desenvolvidos e das agências multilaterais, a globalização neoliberal está a impor aos países periféricos formas de democracia de baixa ou baixíssima intensidade. Mas a oposição não ocorre sem resistências. Estão a emergir formas de democracia de alta intensidade. As classes populares, os grupos sociais oprimidos, fragilizados, marginalizados, estão hoje em muitas partes do mundo a promover formas de democracia participativa. Trata-se de formas de democracia de alta intensidade que assentam na participação ativa e constantemente renovada das populações e através das quais procuram resistir contra desigualdades sociais, o colonialismo, o sexismo, o racismo, a destruição ambiental. (SANTOS, 2005, p. 108).

Instituições consagradas pela experiência democrática brasileira em Educação desde a redemocratização na década de oitenta podem servir de referência para o processo em cada escola em suas especificidades e capacidades de formulação e atuação. Essas referências foram consagradas também pela legislação na LDB 9394/96.

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalente.

É bastante revelador que, no inciso primeiro, no caso do planejamento pedagógico, mencione-se apenas a participação dos professores. Creio que essa perspectiva se ampara na ideia frequente de que os alunos não são capazes de assumir responsabilidades nessa esfera, pois são colocados em patamares políticos, pedagógicos e epistemológicos inferiores. Isso não só se choca com as muitas e sólidas evidências que emanam do processo de ocupações de escola pelo Brasil, em que os estudantes assumem o controle autônomo das escolas e a recriam, como tem fundamento numa concepção epistemológica de que apenas o professor detém o conhecimento válido nessa esfera. Tratarei deste óbice epistemológico à democratização da escola mais adiante, na última parte desse capítulo.

Ainda que essas experiências da década de oitenta sirvam de referência, não há, contudo, como pensar em formatos padronizados para esses espaços de poder. Há de se assegurar que cada comunidade escolar que é única, a despeito das semelhanças que tenha com as demais, dê a sua cara a esses espaços, segundo a sua cultura, segundo os seus desafios, segundo a sua história. Santos defende que a riqueza da pluralidade de experiências democráticas deve ser preservada:

**Tese 1. A luta por democracia deve ser uma luta por demodiversidade:** Tal como há a biodiversidade e ela deve ser defendida, também há a demodiversidade e deve ser defendida. Assim, não há apenas uma forma de democracia, a democracia liberal, a democracia representativa. Há outras [...] Não se trata de aceitar criticamente qualquer destas formas de democracia mas antes de tornar possível a sua inclusão nos debates sobre o aprofundamento e radicalização da democracia”. (SANTOS, 2005, p. 106).

Desta forma, a autonomia de cada escola é o primeiro fundamento do processo de democratização. Na contramão dos processos vividos pela rede estadual do Rio de Janeiro mencionados nos capítulos dois e três, a democratização requer o esvaziamento de políticas educacionais padronizadoras em qualquer sentido ou esfera pedagógica. A afirmação da autonomia está no âmbito do que discutimos, anteriormente, de se lutar pela desconcentração de poder no país.

A autonomia, tal como a concebe o campo democrático popular, objetiva contribuir com a capacitação da sociedade civil para gerir políticas públicas, avaliar e fiscalizar os serviços prestados à população para tornar público o caráter privado do Estado. [...] A autonomia é entendida e defendida pelos integrantes do campo democrático popular como um modo de descentralizar o poder do Estado em relação à tomada de decisões concernentes ao projeto político-pedagógico da escola, à definição e ao controle da execução das posições mais amplas da política educacional. Com a autonomia, o que se pretende tirar do Estado não é a sua responsabilidade pelas tarefas, mas, sim, o controle autoritário das decisões, o controle do poder. Em relação à escola, o que se pretende é garantir a sua dimensão pública, é fortalecer o poder de controle e cobrança da sociedade civil em relação aos deveres do Estado com a Educação, é buscar a socialização do poder político de fato. (ANTUNES, 2002, p.100).

Nesse sentido, Heloísa Luck traz algumas dimensões da autonomia no cotidiano da escola, a começar pelo processo de sua afirmação:

A autonomia é característica de um processo social de realização cotidiana, que se expressa mediante iniciativas coletivas, orientadas para a resolução dos problemas afetos à escola e sua capacidade de oferecer educação de qualidade para seus alunos. Portanto, não é uma entidade delegada e sim um processo construído no dia a dia, a partir do entendimento e decisão dos participantes da escola sobre o seu modo de ser e de fazer. (LÜCK, 2011, p.95).

É a expressão de um processo que é construído no dia a dia, a muitas mãos:

A autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas, resultantes do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata de a escola ser autônoma **para** alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma **com** todos, desse modo caracterizando-se como gestão democrática e compartilhada. A gestão democrática e compartilhada implica, portanto, a participação de todos os segmentos da escola na elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada. (LÜCK, 2011, p.99, grifo da autora).

Como empreendemos esse processo coletivo e participativo de autonomização? Uma das frentes que merece toda a atenção é a do planejamento, seja em qual nível for. O eixo deliberativo da política educacional pode estar na sala de aula, na escola, nas secretarias municipais e estaduais, no MEC ou mesmo nas agências de fomento internacional que capturam os interesses dos Estados Nacionais. Obviamente, em termos de autonomia, não basta um planejamento bem feito e avançado para que a ela se instale. Além da consideração das condições políticas externas, o próprio processo de planejamento precisa ser um investimento na formação de subjetividades democráticas que o irão, ao longo do processo, o viabilizar ou não. É nessa esfera que é jogado uma parte muito importante do destino político-pedagógico da escola. É um campo de batalha decisivo em suas dimensões política, simbólica e cognitiva, onde as distintas noções de sociedade, de ser humano e de escola se enfrentam: De acordo com Torres.

O planejamento educacional, do meu ponto de vista, é um processo baseado num conflito político cotidiano. É um conflito político que se estabelece entre administradores e educadores, entre educadores e educandos, conflito de negociação que se estabelece entre diferentes segmentos da burocracia educativa. A política educativa é um conjunto de negociações de todo tipo, que resulta num plano e numa implementação desse plano. Como se origina essa tomada de decisão, como se originam tais conjuntos de decisões e até onde chegam na implementação e avaliação de políticas? (TORRES, 1997, p. 50).

Entre as instituições de democratização da escola que mencionamos no início, a construção democrática do projeto político-pedagógico se encaixa nessa compreensão de Torres do centro de poder na Educação. Ao construir o seu planejamento com autonomia, ensejando, portanto, a construção do currículo e a definição de critérios e formas avaliativas

afins, desconcentraremos poder e, portanto, democratizando a escola em um dos seus aspectos chave. O enfrentamento político com o modelo dos reformadores empresariais de tomar como qualitativo o que é padrão, é uma das chaves de luta anticapitalista contra a privatização.

Como vimos, o projeto pedagógico da escola está inserido num cenário marcado pela **diversidade**. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas do sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade dos projetos pedagógicos faz parte da história da educação de nossa época. (GADOTTI, 2000, p.35, grifo do autor).

Ainda sobre o modelo dos reformadores empresariais, Gandin afirma que o sentido econômico, eu acrescentaria ainda o sentido econométrico, com que o planejamento foi introduzido nos sistemas escolares, combinou-se com uma dimensão autoritária com a qual sempre esteve articulada, levando ao pensamento de que às “autoridades” compete direcionar os processos (GANDIN, 2011, p. 21). Recuperar a autonomia da escola pública estadual do Rio de Janeiro passa por recuperar a cultura de autonomia do professor, a afirmação e o fomento ao seu papel intelectual e criativo. Porém, não se pode desconsiderar que as políticas de padronização pedagógica e o fenômeno correlato denominado apostilamento – em que uma política legalista e normativa imposta de cima para baixo substitui o planejamento coletivo – enfraqueceram a cultura da autonomia:

Um planejamento assim pensado ainda é muito difícil para as escolas. O tipo de modelo de escola, constituído pelo senso comum e pela própria regulamentação (lei, ministério, conselhos e secretarias de educação) e pelos constrangimentos, por exemplo o do vestibular e do livro didático, leva os professores e demais profissionais das escolas a se preocuparem apenas sobre o “como” fazer e sobre o “com que” fazê-lo. Foi retirada dos profissionais a decisão sobre o “o que” fazer e sobre o “para que” fazê-lo. Criou-se uma estranha situação, dentro da qual as escolas podem falar o que quiserem, mas devem fazer o que todas fazem. É o próprio modelo escolar, constituído de conteúdo preestabelecido, notas e professor falando o tempo todo, que desmobiliza os professores para o planejamento. Estão na situação de um agricultor que pudesse planejar à vontade, mas que, necessariamente, só pudesse plantar milho, dentro de um determinado terreno e numa quantidade pré-estabelecida. Planejar, neste caso, é possível? Sim, mas apenas sobre questões muito secundárias. (GANDIN, 2011, p. 19).

Retomar a cultura da autonomia da escola é o grande desafio político. A outra instituição consagrada de democratização da escola é o Conselho Escolar. Ele é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola e de formação (ANTUNES, 2002, p.21). É uma arma poderosa em potencial. A depender

do contexto de sua implantação, dos sujeitos que nele atuam, na importância que é dada pela comunidade a ele, pode vir a se constituir na principal instituição de poder na escola:

O Conselho de Escola é o órgão mais importante de uma escola autônoma, base da democratização da gestão escolar. Mas para que os conselhos de escola sejam implantados de maneira eficaz, é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, constitua-se numa estratégia explícita da administração. Além disso, para facilitar a participação é preciso oferecer todas as condições. [...] A comunidade escolar precisa sentir-se respeitada, ter prazer em conhecer a importância do exercício de seus direitos e em participar. (GADOTTI, ROMÃO, 2000, p.48).

O conselho escolar tem entre as suas funções possíveis o papel de mobilizar, fiscalizar e, nas escolas mais democráticas, deliberar. Pode assumir um papel chave na democratização da escola, tornando, no limite, a equipe de direção, apenas executora das políticas definidas por ele. Ele pode vir a ser o eixo de práticas democráticas de alta intensidade, que comecem envolvendo a comunidade escolar, para em seguida envolverem a comunidade do entorno, permitindo a difusão de valores democráticos de participação direta e de garantia de direitos.

Contudo, uma escola autônoma e participativa que se mantém isolada, corre graves riscos de ceder aos assédios autoritários do Estado, dos campos conservadores da comunidade interna e do entorno que a compõe, comprometendo a sua autonomia e o exercício do processo democrático. Impõe-se às escolas autônomas a necessidade de articulação político-pedagógica com outras escolas e a formação de redes regionais, nacionais e internacionais que possam dar sustentação política mútua às autonomias:

**Tese 7. O potencial das formas democráticas de alta intensidade locais é enorme, mas não devemos deixar de reconhecer os seus limites:** O limite mais evidente das democracias de alta intensidade locais é precisamente o fato de terem um âmbito local e, portanto, não poderem, por si só, contribuir para confrontar o caráter antidemocrático do poder político, social e cultural exercido em nível nacional e a nível global. Estes limites não são inelutáveis e devem ser enfrentados. Há que caminhar para formas de democracia de alta intensidade, tanto a nível local, como a nível nacional e global, promovendo articulações entre os diferentes níveis. A nível nacional, a democracia participativa deve aprofundar-se através de uma complementaridade tensa e crítica com a democracia representativa. Esta complementaridade será sempre o resultado de um processo político cujas primeiras fases não são de complementaridade e sim de confrontação. As articulações podem começar a nível local, mas tem potencial para atingir o nível nacional. A nível nacional, a articulação entre formas de democracia participativa e democracia representativa devem ser aprofundadas de modo a não se tornarem uma armadilha que legitima o Estado para continuar a conduzir os negócios do capitalismo como se fosse interesse de todos. Nunca como hoje o Estado esteve sujeito a um maciço processo de privatização. Muita da retórica sobre o valor da sociedade civil é um discurso para justificar o desmantelamento do Estado. Por isso, as tarefas fundamentais são: a reforma democrática do Estado; e o controle público do Estado através da criação de esferas públicas não-estatais. (SANTOS, 2005, p. 108).

A constituição de redes envolvendo outras escolas e atores sociais pode propiciar não apenas proteção, mas colaboração e aprendizado mútuo em uma estrutura ágil, colaborativa e

horizontal. O esvaziamento do centro produtor da política educacional, injetará criatividade no sistema e colocará em contato uma infinidade de experiências pedagógicas tiradas da invisibilidade pelo simples apagar de um astro rei que ofusca os que gravitam a sua volta, permitindo que muitas outras estrelas possam brilhar também.

Por serem uma rede de redes, eles podem dar-se ao luxo de não ter um centro identificável, mas ainda assim garantir as funções de coordenação, e também de deliberação, pelo inter-relacionamento de múltiplos núcleos. Desse modo não precisam de uma liderança formal, de um centro de comando ou de controle, nem de uma organização vertical, para passar informações e instruções. Essa estrutura descentralizada maximiza as chances de participação no movimento, já que ele é constituído de redes abertas, sem fronteiras definidas, sempre se reconfigurando segundo o nível de envolvimento da população em geral. [...] A conexão em rede como modo de vida do movimento protege-o tanto dos adversários quanto dos próprios perigos internos representados pela burocratização e pela manipulação. (CASTELLS, 2013, p. 160).

Essa perspectiva dos novos movimentos sociais em rede trazidos por Castells pode servir também de referência a constituição das redes de escolas autônomas:

[...] são muito políticos num sentido fundamental. Particularmente, quando propõem e praticam a democracia deliberativa direta, baseada na democracia em rede. Projetam uma nova utopia de democracia em rede baseada em comunidades locais e virtuais em interação. Mas utopias não são meras fantasias. A maioria das ideologias políticas modernas que estão nas raízes dos sistemas políticos (liberalismo, socialismo, comunismo) originou-se em utopias. Porque as utopias tornam-se forças materiais ao se incorporar à mente das pessoas, ao inspirar seus sonhos, guiar suas ações e induzir suas reações. O que esses movimentos sociais em rede estão propondo em sua prática é uma nova utopia no cerne da cultura da sociedade em rede: a utopia da autonomia do sujeito em relação às instituições da sociedade. (CASTELLS, 2013, p.165).

Com uma longa experiência em formação de professores, Alves nos fala da sua experiência vivida em redes colaborativas que podem dar sentido às redes de escolas autônomas.

Por isto mesmo, no transcorrer de todos estes anos, a estes interessados (professores/pesquisadores) reunidos em torno desta preocupação comum tem sido possibilitado não só o desenvolvimento de experiências como um diálogo permanente com outros que, conduzindo experiências diferentes têm servido de críticos a cada nova proposta. Esta metodologia de experiências/exposição pública das mesmas/crítica permanentemente, criando uma rede de troca de saberes sobre formação... (ALVES,1997, p.8).

### 4.3 O uno e o múltiplo

A eleição para direção é, como já mencionei, na avaliação de muitos dos envolvidos, a conquista mais importante das lutas grevistas e das ocupações. Embora seja uma bandeira histórica dos movimentos progressistas e democráticos da Educação, ela por si só,

isoladamente, cumpre um papel democratizante de baixa intensidade. Em seu formato meramente representativo, se não vem acompanhada de outros espaços de democracia, não acumula a energia necessária para mudanças no sentido que defendemos. Fica circunscrita apenas a uma ocasião de três em três anos onde se passa pelo processo eleitoral e se elege a nova direção. E o que é mais restritivo, costuma concentrar-se na figura do diretor-geral, que ao ser ungido pelo processo eleitoral, passa a ter ainda mais poder. Em sua teoria da Democracia de Multidão, Antônio Negri e Michael Hardt, buscam na tradição da filosofia política um fundamento razoável dessa concentração de poder nas mãos do governante:

[...] uma das verdades recorrentes da filosofia política é que só aquilo que é uno pode governar, seja o monarca, seja o partido, o povo ou o indivíduo; sujeitos sociais que não são unificados, mas múltiplos, não podem governar, devendo pelo contrário ser governados. Em outras palavras, todo poder soberano forma um *corpo político* dotado de uma cabeça que comanda, de membros que obedecem e de órgãos que funcionam conjuntamente para dar sustentação ao governante”. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 140).

A existência e o fortalecimento do uno ou da unidade como exigência à governabilidade, se contrapõe politicamente à existência da pluralidade, da diversidade, da multiplicidade, da partilha da autoridade que dão sentido aos processos de participação ampla e a criação de instituições que a comportem. Ainda segundo Negri:

[...] este princípio do pensamento político segundo o qual só o uno pode governar solapa e nega o conceito de democracia. Neste sentido, a democracia, assim como a aristocracia, é apenas uma fachada, pois na realidade o poder é monárquico. [...] Devemos enfatizar que o liberalismo, apesar de toda a insistência na pluralidade e na divisão de poderes, em última instância sempre acaba cedendo às necessidades da soberania. Alguém deve governar, alguém deve decidir. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 412).

Tendo como medida uma democracia de alta intensidade, torna-se necessário questionar essa tradição.

De repente, com nossa nova perspectiva, fica evidente que não só não é necessário que o uno governe, como também que, na verdade, o uno nunca governe! Em contraste com o modelo transcendental, que postula um sujeito soberano unitário acima da sociedade, a organização social biopolítica começa a revelar-se absolutamente imanente, com todos interagindo no mesmo plano. Nesse modelo imanente, em outras palavras, em vez de uma autoridade externa impondo a ordem de cima à sociedade, os vários elementos presentes na sociedade são capazes de organizar eles mesmos a sociedade de maneira colaborativa”. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 422).

Segundo Santos a democracia de alta intensidade: “fundamenta-se na autoridade partilhada assentada na dupla lógica entre o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença” (2005, p.106). No meu entendimento, esta definição estabelece um diálogo fecundo com o conceito de Multidão no que diz respeito a pensar as relações entre comunidade escolar e Estado e as relações de governança internas à escola:

Para entender o conceito de multidão em sua forma mais geral e abstrata, vamos inicialmente contrastá-lo com o de povo. O povo é uno. A população, naturalmente, é composta por numerosos indivíduos e classes diferentes, mas o povo sintetiza ou reduz essas diferenças sociais a uma identidade. A multidão, em contraste, não é unificada, mantendo-se plural e múltipla. Por isto, segundo a tradição dominante da filosofia política, é que o povo pode governar como poder soberano, e a multidão, não. A multidão é composta de um conjunto de singularidades – e com singularidades queremos nos referir aqui a um sujeito social cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente. As partes componentes do povo são indiferentes em sua unidade; tornam-se uma identidade negando ou apartando diferenças. As singularidades plurais da multidão contrastam, assim, com a unidade indiferenciada do povo. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139).

Ao considerarmos essas novas formas de organização política e o seu impacto na construção de uma democracia em que a participação política direta prepondere, o conceito de multidão propõe um instigante projeto de poder, consoante com essa nova lógica política. De acordo com Hardt e Negri, antes de tudo, este é um conceito de classe, em oposição à leitura de seus críticos de que a multidão é apenas uma multiplicidade dispersa e fragmentada e, portanto, considerada inapta para governar. No sentido oposto, os autores afirmam que “... o desafio da multidão é o desafio da democracia. A multidão é o único sujeito social capaz de realizar a democracia, ou seja, o governo de todos por todos” (HARDT, 2005, p. 140). Em sua concepção de classe social, os autores propõem a conciliação do conceito de classe marxista baseado na unidade com o conceito de classe liberal baseado no pluralismo:

O conceito de multidão, portanto, destina-se num sentido a demonstrar que uma teoria da classe econômica não precisa optar entre a unidade e a pluralidade. Uma multidão é uma multiplicidade irreduzível; as diferenças sociais singulares que constituem a multidão devem sempre ser expressas, não podendo ser aplainadas na uniformidade, na unidade, na identidade ou na indiferença. A multidão não é apenas uma multiplicidade fragmentada e dispersa” (HARDT; NEGRI, 2005 p.145).

Classe é um conceito político, na medida em que uma classe é e só pode ser uma coletividade que luta em comum. Nesse sentido, uma teoria de classes tem como função identificar as condições existentes de uma potencial luta coletiva e expressá-la como proposta política. A concepção de classe é na realidade um desdobramento constituinte, um projeto (HARDT; NEGRI, 2005, p.145). Considero um pré-requisito fundamental à luta política hoje, preservarmos em nossos projetos políticos de luta em comum a máxima expressão da diversidade, da multiplicidade. O que nos uniria? Uma abordagem inicial consiste em conceber a multidão como sendo formada por todos aqueles que trabalham sob o domínio do capital, e assim, potencialmente, como a classe dos que recusam o domínio do capital (HARDT; NEGRI, 2005, p.147). Esse é o denominador comum dessa multiplicidade: a luta contra o capital.

A experiência do OcupaAmaro nos coloca um modelo de democracia direta, altamente participativo, horizontal, que cobre todas as esferas da vida na escola que eles criaram, durante



os meses que a controlaram, autonomamente. A definição do currículo, a escolha do cardápio, a distribuição de tarefas, o respeito às diferenças, o rodízio em funções de liderança, em todas essas e em outras esferas, tudo era decidido em uma assembleia horizontal. Nos termos de Santos, representam uma experiência de democracia radical:

**Tese 9, não há democracia sem condições de democracia:** No contexto atual, falar em condições de democracia implica falar em radicalização da democracia. [...] A radicalização da democracia se dá por duas vias: A primeira é o aprofundamento da partilha da autoridade e do respeito à diferença nos domínios sociais onde a regra democrática é já conhecida. Por exemplo, o orçamento participativo é uma forma de aprofundamento da democracia municipal pré-existente. A segunda via consiste em estendê-la a um número de domínios cada vez maior da vida social. O capitalismo aceitou a democracia na medida que a reduziu a um domínio específico da vida pública, a que chamou de espaço político. Todas as outras áreas da vida social foram deixadas de fora do controle democrático: no espaço da produção, na sociedade de consumo, na vida comunitária, nas relações internacionais. Foi assim que as sociedades capitalistas se constituíram em sociedades onde há pequenas ilhas de democracia num mar de despotismo. Radicalizar a democracia é transformá-la num princípio potencialmente regulador de todas as relações sociais. (SANTOS, 2005, p. 110).

#### 4.4 Fundamentos político-epistemológicos para a democracia na escola: a justiça cognitiva como condição “sine qua non”.

Defendo que, mais do que em qualquer outra dimensão, não se pode pensar a democratização em um ambiente escolar, sem uma busca coletiva obstinada por epistemologias democráticas. No seu célebre artigo “O campo científico”, Pierre Bourdieu afirma que “Reciprocamente, conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos; assim, uma pesquisa sobre o poder no campo científico poderia perfeitamente só comportar questões aparentemente epistemológicas” (BOURDIEU, 1983, p.124). No meu entendimento, essa afirmação a respeito das relações de poder na ciência são tão ou mais pertinentes quando lidamos com as relações de poder na escola. Santos vai na mesma direção ao definir epistemologia.

Toda experiência social produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimentos sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. [...]. No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intra-culturais ou inter-culturais) e políticas (representam relações desiguais de poder). (SANTOS, 2009, p. 10).

Coerente com a definição acima, SANTOS faz uma afirmação que tomo como premissa política fundamental ao debate na escola e mesmo fora dela ao colocar a partilha da autoridade cognitiva como condição à justiça social e por extensão à democracia:

Não há justiça social global, sem justiça cognitiva global: Por mais que se democratizem as práticas sociais, elas nunca se democratizam o suficiente se o conhecimento que as orienta não for ele próprio democratizado. A repressão antidemocrática inclui sempre a desqualificação do conhecimento e dos saberes daqueles que são reprimidos. Não há democracia sem educação popular. Não há democracia das práticas sem democracia dos saberes. (SANTOS, 2005, p. 111).

Em que consiste a justiça cognitiva? O que e como precisa ser democratizado? Existe um centro de poder cognitivo no mundo a ser interpelado? As duas primeiras perguntas serão respondidas ao longo do texto. A esta última enfrento imediatamente. A resposta que me parece evidente é de que há. É a Ciência que ocupa esse lugar, ao se arrogar a prerrogativa de ser a forma de conhecimento por excelência, superior sob todas as circunstâncias e sobre todas as demais formas de conhecer. Pode-se ponderar que, internamente, o conhecimento científico abriga epistemologias dos mais distintos matizes. Entre as quais, há, inclusive, aquelas que abdicam desse privilégio cognitivo, em nome de se estabelecer um diálogo com outros conhecimentos não científicos. Existem ainda, as ciências que, sem abrir mão desse privilégio, procuram servir ao fortalecimento de conhecimentos, culturas ou movimentos políticos periféricos e subalternos, que delas se aproximam em busca de poder simbólico. Entretanto, a ciência que quero pôr em destaque, é aquela que ainda tem as suas bases fortemente assentadas na modernidade europeia: SANTOS considera que a epistemologia de Gastón Bachelard representa o máximo de consciência possível do paradigma da ciência moderna (1989, p.35). Bachelard afirma que:

[...] a ciência se opõe absolutamente à opinião. [...]. Que o senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum. (apud SANTOS, 1989, p.31).

Essa é uma compreensão segundo a qual outras formas de conhecimentos, aquém da científica, eurocêntrica e moderna são destituídas de criatividade e responsabilidade na construção do conhecimento válido. Prontamente são transformados em objetos por uma hierarquização definida a priori, universalmente, que não apenas inviabiliza o diálogo, mas promove o desperdício de experiências por tornar invisível tudo o que é diferente.

A ruptura epistemológica bachelardiana só é compreensível dentro de um paradigma que se constitui contra o senso comum e recusa as orientações para a vida prática que dele decorrem; um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita de

distância, estranhamento mútuo e subordinação total do objeto ao sujeito. (SANTOS, 1989, p.34).

Esse conhecimento vem cristalizando a sua hegemonia ao longo dos últimos séculos, com base na reprodução de uma presunção ainda detentora de grande vitalidade:

ao longo do século XIX e no começo do XX, a ciência não cessava de confirmar que havia encontrado o fundamento empírico-lógico de toda a verdade. As suas teorias pareciam emanar da própria realidade, via indução, a qual legitimava as verificações/confirmações empíricas como prova lógica e ampliava-as enquanto leis gerais. Ao mesmo tempo, a armação lógico-matemática que assegurava a coerência interna das teorias verificadas parecia refletir as próprias estruturas do real. (MORIN, 2012, p.21).

A força dessa forma de conhecimento reside, especialmente, na capacidade retórica de convencer o auditório composto pelos seus adeptos, e para muito além dele, de que ela dispõe de métodos incontestáveis de se alcançar a verdade. O retumbante sucesso que essa forma de conhecimento obteve ao longo dos séculos em convencer-nos desse argumento mítico, permitiu que ela exercesse com extrema violência simbólica a sua força paradigmática, ofuscando, submetendo ou suprimindo outras formas de conhecimento. Por trás desse poder de convencimento estão as suas origens históricas e as decorrentes configurações de poder que a sustenta como forma privilegiada de conhecimento:

[...] a epistemologia dominante é, de fato, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e do capitalismo. A transformação desse hiper-contexto na reivindicação de uma pretensão de universalidade, que se veio a plasmar na ciência moderna, é o resultado de uma intervenção epistemológica que só foi possível com base na força com que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo moderno se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos. (SANTOS, 2009, p. 10).

Anibal Quijano, refletindo sobre as premissas do pensamento pós-colonial latino americano tem entendimento semelhante das razões da supremacia dessa epistemologia particular em seu movimento de universalização, realçando o seu lugar no processo de exploração colonial.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial do poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. [...] Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvidas mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo de domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada a específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus de todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se tornou mundialmente hegemônica colonizando e

sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 246).

Como dito acima por Santos e também por Quijano, essa forma de conhecer que emerge com o colonialismo e o capitalismo tem entre seus efeitos ofuscantes a supressão de outros conhecimentos que se tornam imperceptíveis ao serem empurrados a uma existência clandestina:

[...] a ideia é que esta dupla intervenção foi de tal maneira profunda que desestabilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais, perpetrada por um conhecimento alienígena (SANTOS, 1998, p. 208) De fato, sob o pretexto da “missão colonizadora”, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (MENEZES, 2007) Com isso desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. (SANTOS, 2009, p. 10).

Por que essas ideias vêm ao caso? Atualmente, mesmo sob intensa contestação, o paradigma dominante na formação dos professores ainda é o que tem como premissa a centralidade epistemológica da ciência moderna, de seus valores. Esse ainda é o paradigma dominante nas universidades. E ainda é o paradigma dominante entre os professores das escolas estaduais. São valores institucionalmente arraigados que precisam ser debatidos:

O importante numa avaliação histórica do papel da ciência é ter presente que os juízos epistemológicos sobre a ciência não podem ser feitos sem tomar em conta a institucionalidade que se constituiu com base nela. A epistemologia que conferiu a ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil e mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes. Ora, essa dimensão institucional, apesar de crucial, pôde ocultar o contexto sócio-político da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade. (SANTOS, 2009, p.11).

Para esse modelo de ciência, a ideia de unidade é um dos postulados mais sólidos. Nele está implícito que são mais válidos conhecimentos, métodos, teorias que possam ser aplicados universalmente, ou seja, que possam ser unificados. Nesta concepção o uno é inconciliável com o múltiplo. De forma que a unificação acontece sempre a partir da forma de conhecimento considerada superior e válida em detrimento de toda uma pluralidade existente de conhecimentos, considerados meramente opinativos. Como veremos adiante, SANTOS ao apresentar suas teses sobre a diversidade epistemológica do mundo pondera que “... a diversidade e a pluralidade não têm ainda hoje uma expressão epistemológica adequada. [...] Isto é assim, porque nos subterrâneos da diversidade e pluralidade ainda corre o imperativo da unidade”. (2008, p. 144).

A minha época na licenciatura, há quinze anos atrás, e ainda agora, pelo que pude acompanhar dos meus orientandos do Pibid na licenciatura em Ciências Sociais no mesmo

departamento em que estudei, somos formados para ser os portadores do conhecimento e dos valores da ciência moderna na escola. Atualmente, o contato com epistemologias dissonantes são apenas um traço na formação docente na minha área de conhecimento em muitos lugares. Antes, sequer o traço havia. Acho razoável crer que, de um modo geral, isso ainda seja menos discutido nas licenciaturas das chamadas ciências duras. O ponto onde quero chegar é que essa percepção ganha mais força para mim, quando considero os meus colegas na escola, com os quais tenho contato direto, e de quem conheço bem o trabalho, o que pensam, como ensinam, como avaliam. A compreensão dominante ainda é a do professor que sabe, ensinando o aluno que não sabe. A percepção é que há uma fenda abissal entre professores e alunos, para usar a metáfora de Santos. A característica fundamental do que ele denomina pensamento abissal: “é a impossibilidade da co-presença nos dois lados da linha (abissal). Esse lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade, e ausência não-dialética”. (SANTOS, 2009, p.24).

Não é raro encontrar em conselhos de classe, correntes de professores, em grande parte de ciências exatas (é bastante revelador que seja nas ciências duras o maior peso do paradigma moderno na docência), que reprovam os alunos em massa sob o argumento de que nada sabem. Vejo nisso uma espécie de cegueira epistemológica (OLIVEIRA, 2007). Sequer passa pela cabeça desse professor que a situação do mau desempenho da maioria dos seus alunos de uma turma possa ter qualquer relação com ele. As disputas e debates sempre acontecem nos conselhos. Essas correntes são questionadas, mas este exemplo é apenas a expressão mais radical da distância existente entre a autoridade cognitiva do professor e a do aluno. Essa constatação pode ser facilmente notada em gradações menores em outras circunstâncias e espaços. Do ponto de vista da autoridade cognitiva, há um fosso abissal entre alunos e professores na construção do conhecimento na escola. Esse questionamento não é original, tampouco é novo. Paulo Freire já o levantava na *Pedagogia do Oprimido*.

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente o conhecimento, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo. A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação. Por outro lado, quem aparece como criador é um inadaptável e deve nivelar-se aos medíocres. O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca e não-busca, porque não é desafiado pelos seus alunos (FREIRE, 2001, p.32).

Portanto, defendo aqui que o conjunto de premissas e valores encerrados no pensamento moderno e correntes nas práticas docentes são um obstáculo decisivo à democratização da escola. Em tese, a construção participativa e dialógica do currículo escolar, do conhecimento na escola pressupõe a ausência de uma hierarquia apriorística dos conhecimentos. Contudo, na prática isto é algo inalcançável. A busca pela aproximação a essa ideia é parte do refinamento do processo político e avanço da democratização. A condição conferida ao professor como aquele que sabe o tempo todo e sobre tudo inviabiliza a construção democrática, pois silencia o aluno, o subalterniza. O reconhecimento dos alunos mediante a partilha da autoridade cognitiva é condição crucial para que possam exercer o seu protagonismo transformador na escola pública. Criar essa condição política é imprescindível para que o diálogo aconteça na comunidade escolar. Paulo Freire diz que a autossuficiência é incompatível com o diálogo:

Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto outros, é que lhe falta ainda muito a caminhar, para chegar ao encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. (FREIRE, 2002, p.80).

Santos em suas Teses sobre a diversidade epistemológica do mundo apresenta alternativas ao modelo moderno. Na sexta tese, ele coloca a necessidade de superação da monocultura de uma única forma de conhecimento por uma ecologia de saberes, uma ecologia de diferentes conhecimentos: **“A descolonização da ciência assenta no reconhecimento de que não há justiça global sem justiça cognitiva global. A justiça cognitiva global só é possível mediante a substituição da monocultura do saber científico pela ecologia dos saberes.”** (SANTOS, 2005, p.100, grifo do autor). A premissa em que esta ideia se sustenta é a de garantir uma igualdade de oportunidades aos mais diferentes conhecimentos, de modo a maximizar a contribuição de cada um deles na construção de uma sociedade democrática:

A ecologia dos saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia dos saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é inter-reconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento. (SANTOS, 2008, p. 157).

E ainda:

Ao contrário, das epistemologias modernas, a ecologia dos saberes não só admite a existência de muitas formas de conhecimento, como parte da dignidade e validade epistemológica de todos eles e propõe que as desigualdades e hierarquias entre eles resultem dos resultados que se pretendem atingir com uma dada prática de saber. É a partir da valoração de uma dada intervenção no real em confronto com outras

intervenções alternativas que devem emergir hierarquias concretas e situadas entre os saberes. (SANTOS, 2008, p. 159).

Na mesma direção, Pierre Bourdieu afirma que “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo”, onde “As diferentes classes e frações de classe estão envolvidas em uma luta simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses”. (2005, p.11) A cultura dominante promove a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento de distinções (hierarquias), forçando as demais culturas a definirem-se por sua distância daquela. (BOURDIEU, 2005). Santos (2005) nos diz que embora o colonialismo tenha terminado enquanto política, sobrevive enquanto relação social, permanecendo sob a forma de colonialidade do poder, onde desde o século XIX, mais do que nunca, é um efeito da colonialidade do saber científico.

Santos (2005) diz ainda que a ecologia dos saberes é o princípio de consistência que subjaz às constelações de conhecimentos que orientam as práticas sociais minimamente complexas. A segunda de suas teses trata exatamente desta dimensão da complexidade: “[...] **todo o conhecimento é parcelar e as práticas sociais só raramente assentam apenas numa forma de conhecimento.**” Seja qual for a prática social, desde que minimamente complexa, sempre recorre em seu desenrolar a uma pluralidade de conhecimentos, ainda que um entre eles assuma a precedência. “Em termos pragmáticos, só há constelações de conhecimentos e a questão epistemológica mais decisiva é a pergunta pelas hierarquias entre diferentes tipos de conhecimento no seio dessas constelações, pelas razões dessas hierarquias, pela sua operatividade e pelas suas consequências.” (SANTOS, 2005, p. 98) Se colocássemos essa ideia em termos cotidianistas, poderíamos dizer que recorrer às constelações de conhecimentos, equivaleria a pensar a partir de nossas redes.

Neste ponto da discussão, Santos coloca uma questão que merece consideração: qual hierarquia se estabelece entre os conhecimentos constelados? De uma perspectiva um tanto quanto controversa, a despeito de minha concordância, ele faz uma dura crítica ao relativismo ao dizer que: “Nenhuma prática humana poderia ser levada a termo coerentemente se os diferentes tipos de conhecimento que nela intervêm tivessem todos o mesmo peso.” (2005, p. 98). E vai além ao dizer que: [...] o relativismo enquanto ausência de critérios de hierarquias de validade, é uma posição insustentável porque torna impossível qualquer relação entre conhecimento e sentido de transformação social. Se tudo vale igualmente como conhecimento, todos os projetos de transformação social são igualmente válidos. (2005, p. 98). Aparentemente, a ideia de negar o relativismo e admitir a absolutização de uma dada forma de conhecimento,

atribuindo a ela uma validade superior, pode nos levar a concluir que se está substituindo a hegemonia de um conhecimento por outro apenas. Entretanto, no meu entendimento, não há incoerência ou contradição na condenação que Boaventura faz ao relativismo. Creio que ele propõe, neste caso, que a definição de uma hierarquia de validade seja feita coletiva e localmente, onde apenas o contexto dado e os participantes envolvidos possam dizer qual ou quais formas de conhecimento são mais apropriadas *ad hoc*, ou seja, para a finalidade em questão apenas, sem generalizar:

Ao contrário, das epistemologias modernas, a ecologia dos saberes não só admite a existência de muitas formas de conhecimento, como parte da dignidade e validade epistemológica de todos eles e propõe que as desigualdades e hierarquias entre eles resultem dos resultados que se pretendem atingir com uma dada prática de saber. É a partir da valoração de uma dada intervenção no real em confronto com outras intervenções alternativas que devem emergir hierarquias concretas e situadas entre os saberes. (SANTOS, 2008, p. 159).

Como a ecologia dos saberes, o pensamento pós-abissal toma como postulado a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. (SANTOS, 2009, p. 45). Penso que estas ideias representam uma condição fundamental à democracia na escola e representam, especialmente, a possibilidade de se criar as condições políticas necessárias ao protagonismo dos estudantes no processo de transformação da escola pública estadual. Uma ponte precisa ser construída sobre a fenda abissal. Encerro com a proposta de Santos de uma segunda ruptura epistemológica, que busca neutralizar os efeitos redutores da primeira sobre os conhecimentos não científicos, dignificando ambos:

Ela procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum quanto da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente. [...]. Essa caracterização alternativa do senso comum procura salientar a positividade do senso comum, o seu contributo possível para um projeto de emancipação cultural e social. Em que condições? Não cabe aqui falar senão das condições teóricas. A condição teórica mais importante é que o senso comum só poderá desenvolver em pleno sua positividade, no interior de uma configuração cognitiva em que tanto ele quanto a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a uma outra forma de conhecimento. (SANTOS, 1989, p.41).



## CONCLUSÃO

A título de conclusão, o que se pode dizer de um trabalho de pesquisa que ainda está em pleno e vibrante andamento? O *timing* e a dinâmica própria de um curso de doutorado impõem a delimitação das pesquisas, o corte, a conclusão. Enquanto termino a tese, estamos realizando na escola muitas reuniões de construção do projeto político-pedagógico. Alunos e professores estão engajados em pensar a escola, em planejar as ações. Grupos temáticos de alunos estão se reunindo para dizer o que querem da escola: comissão de esportes, grupo de gênero e combate à lgbtfobia, comissão da biblioteca e Roda cultural.

Os professores estão se reunindo em reuniões sistemáticas por turno e em assembleias no sábado para pensar a escola. Uma mudança de cultura está se operando com seus limites, contradições e muitas dificuldades. Mas está acontecendo! A construção de espaços de participação está se consolidando, começa a fazer parte da vida da escola. As pesquisas continuam e são parte do esforço de preparar a escola para o protagonismo estudantil.

O encontro dos saberes da escola com os saberes da universidade, mediado pelos saberes da luta política, permitiram-me um salto em minha formação. O desafio que temos pela frente na escola, vai exigir pesquisa, aprofundamento teórico, aprimoramento permanente de ferramentas que nos permitam compreender o cotidiano da escola, investimentos na formação de subjetividades democráticas e da constituição de redes que coloquem todos esses conhecimentos novos em cooperação, em contato, na crítica mútua entre pares. A crítica da banca contribuirá com o aprimoramento das ideias e dos métodos que aqui defendo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Angela. *Aceita um conselho?: Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez, 2002. 223p.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005. 322p.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: BOURDIEU, Pierre; ORTIZ, Renato (org.): *Sociologia*. São Paulo: Àtica, [1983].

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 177p.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 – artes de fazer*. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAUI, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986. 179p.

CARVALHO, J.M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 236p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 32.ed. (S/l): Ed. Paz e Terra, 2002. 184p.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 288 p.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs) *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GANDIN, Danilo, GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Reinaldo. Distribuição de riqueza e renda: alternativa para a crise brasileira. In: LESBAUPIN, Ivo. (org.) *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 199p.

HARDT, Michael, NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do império*. Rio de Janeiro: Record, 2005. 530p.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

- LUCK, Luck. *A gestão participativa da escola*. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 125p.
- LUCK, Luck. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MARTINS, José de Souza. *Uma sociologia da vida cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e Henri Lefbvre*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 4.ed. Porto alegre: Sulina, 2012.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. (s/l): Bertrand, 2005.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. 168p.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al (ORG.) *A democracia no cotidiano da escola*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE: 2005.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007. 157p.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. (s/l): Clacso, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos caminhos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 501p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4.ed. (s/l): Graal, 2003. 176p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008. 511p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo. Cortez, 2005. 222p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. (S/l) Civilização Brasileira, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa., MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedinas, 2009. 531p.
- PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia Política da Educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. (ORG.) *Teoria crítica e Sociologia Política da Educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

VITÓRIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.98, p. 97-110, jan./abr. 2007.