



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Diego Medeiros

**A escola d@s alun@s: as ocupações estudantis em 2016 no Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2019

Diego Medeiros

**A escola d@s alun@s: as ocupações estudantis em 2016 no Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Interdisciplinar

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eveline Algebaile

Rio de Janeiro

2019

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

M488 Medeiros, Diego.  
A escola d@s alun@s: as ocupações estudantis em 2016 no Rio de Janeiro /  
Diego Medeiros. – 2018.  
185 f.

Orientadora: Eveline Algebaile.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro  
de Educação e Humanidades.

1. Políticas Públicas – Teses. 2. Educação e Estado – Teses. 3. Movimento  
estudantil – Teses. I. Algebaile, Eveline. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

es

CDU 37(815.3)

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

---

Assinatura

---

Data

Diego Medeiros

**A escola d@s alun@s: as ocupações estudantis em 2016 no Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Interdisciplinar

Aprovada em 20 de dezembro de 2019.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eveline Algebaile (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof. Dr. Jorge Barbosa  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Profa. Dra. Eliana Conde  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ

---

Prof. Dr. Guilherme Vargas  
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2019

## **DEDICATÓRIA**

À Isadora, minha afilhada, que ocupou o Colégio D. Pedro II em 2016.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Denise da Silva Medeiros, que me ensinou a compreensão, e Ronaldo de Medeiros Costa, que me ensinou a nunca desistir dos meus sonhos, a minha irmã Juliana Medeiros Mansano, ao meu cunhado Roberto Mansano e aos meus sobrinhos Isadora Medeiros Braga, Pedro Léo Medeiros Mansano e Bernardo Medeiros Mansano que fizeram parte dos momentos mais felizes da minha vida e que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis, com todo carinho e amor. Sem vocês eu não estaria vivo! Amo vocês!

A Gabriel Cid, Victor Neves e Guilherme Vargues, amigos de longa data que foram essenciais para a motivação para ingressar no mestrado e para a constituição do meu pré-projeto de pesquisa, além de compartilharem comigo divagações sobre teorias, amores e o presente e o futuro da humanidade. Amo vocês!

A Eveline Algebaile, professora inteligente, dedicada, comprometida, entusiasmada e compreensiva que acreditou na minha proposta e na minha capacidade de concluir mais este desafio da vida.

À Juliana Ribeiro de Araújo, uma luz que surgiu na escuridão, que me deu mão no momento que eu mais precisava e que me ajudou a sair da lama. Te amo!

A todos aqueles que lutam dia-a-dia contra as doenças psiquiátricas, seja aqueles que sofrem, em especial o amigo Leandro Háua, seja aqueles que tratam, como meu analista Luiz e minha psiquiatra Aline. O maior problema não são os sintomas, mas sim os preconceitos...

Aos camaradas da Insurgência e do PSOL com quem cerro fileiras em busca de um futuro melhor para o Brasil e para a humanidade. *Hasta la vitória siempre!*

Aos estudantes que sofrem com as mazelas do sistema educacional brasileiro, mas que mesmo assim não perdem o brilho no olhar e a vontade de lutar e estão sempre servindo de inspiração e motivação para a transformação e que nos ensinam que revolucionar é um verbo que se conjuga diariamente. Meu muito obrigado!

Coração de estudante / Há que se cuidar da vida / Há que se cuidar do mundo / Tomar conta  
da amizade / Alegria e muito sonho / Espalhados no caminho / Verdes, planta e sentimento /  
Folhas, coração / Juventude e fé

*Coração de estudante, Milton Nascimento*



## RESUMO

MEDEIROS, Diego. *A escola d@s alun@s: as ocupações estudantis em 2016 no Rio de Janeiro*. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta dissertação aborda as ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro por seus estudantes, no ano de 2016, em resposta à racionalidade neoliberal na educação e à crise econômica que se abateu sobre o estado. Busca-se compreender os momentos e motivações iniciais do movimento de ocupação assim como o seu desenvolvimento, tendo-se como foco as propostas e práticas dos estudantes em relação às ocupações realizadas. Para isso, são utilizados, como recursos de pesquisa, revisão de bibliografia sobre o tema, levantamento e análise de artigos de jornais e de outros materiais textuais que documentam aspectos variados do processo analisado e da conjuntura na qual o movimento se realiza, bem como entrevistas feitas especialmente com estudantes diretamente envolvidos em variadas ocupações. A dissertação está estruturada em 4 capítulos, nos quais, com base em autores como Edward Palmer Thompson, Mauro Iasi, Eder Sader e Breno Bringel, discute-se no primeiro a questão da transformação social levando-se em conta a questão da formação da consciência de classe e da produção de subjetividades; no segundo a racionalidade neoliberal na educação e sua implantação no Brasil e no Rio de Janeiro; no terceiro uma perspectiva teórica e histórica do movimento estudantil, tendo como referências a Reforma de Córdoba, o Maio de 69, a Rebelião dos Pinguins e o movimento estudantil no Brasil; e por fim o movimento de ocupações a partir, principalmente, do relato de 6 alunos.. Na conclusão propomos que as ocupações sejam entendidas como movimento estudantil *sui generis* que pode tanto ser analisado a partir das transformações estruturais e conjunturais que viviam o mundo, o país e o estado do Rio e Janeiro, como também por suas próprias experiências. Afirmamos também que as ocupações possibilitaram a produção de novas subjetividades a partir das experiências vividas e que por isso foram um exemplo de forma de organização popular que contribui para a transformação social.

Palavras-chave: Ocupações. Movimento estudantil. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

MEDEIROS, Diego. *The students' school: student occupations in 2016 in Rio de Janeiro*. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This dissertation addresses the occupations of public schools in Rio de Janeiro by their students, in 2016, in response to the neoliberal rationality in education and the economic crisis that befell the state. It seeks to understand the initial moments and motivations of the occupation movement as well as its development, focusing on the students' proposals and practices in relation to the occupations performed. For this purpose, as research resources, bibliography review on the subject, survey and analysis of newspaper articles and other textual materials that document various aspects of the analyzed process and the context in which the movement takes place are used, as well as interviews made especially with students directly involved in various occupations. The dissertation is structured in 4 chapters, in which, based on authors such as Edward Palmer Thompson, Mauro Iasi, Eder Sader and Breno Bringel, the issue of social transformation is discussed in the first, taking into account the issue of the formation of conscience of class and the production of subjectivities; in the second, neoliberal rationality in education and its implementation in Brazil and Rio de Janeiro; in the third, a theoretical and historical perspective of the student movement, having as references the Reforma de Córdoba, the May of 69, the Rebellion of the Penguins and the student movement in Brazil; and finally the occupation movement based mainly on the report of 6 students. In conclusion, we propose that occupations be understood as a sui generis student movement that can be analyzed both from the structural and conjunctural transformations that the world was experiencing, the country and the state of Rio and Janeiro, as well as their own experiences. We also affirm that the occupations made it possible to produce new subjectivities based on the experiences lived and that, for this reason, they were an example of a form of popular organization that contributes to social transformation.

Key-words: Occupations. Student movement. Educational politics.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora
C. E.	Colégio Estadual
CM	Currículo Mínimo
CMI	Capitalismo Mundial Integrado
CEO	<i>Chief Executive Officer</i>
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico
IDEB	Índice de Desenvolvimento do Ensino Brasileiro
IPE	Iniciação de Pesquisa e Ensino
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organização Social
S.A.	Sociedade Autônoma
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>CLASSE, SUBJETIVIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL</b> .....	17
1.1	<b>Um breve histórico da formação do capitalismo monopolista e a transição socialista</b> .....	18
1.2	<b>“Quando novos personagens entram em cena”</b> .....	24
1.3	<b>Da sociedade ao ser social como indivíduo</b> .....	30
1.4	<b>Do indivíduo ao grupo como totalização dialética</b> .....	43
1.5	<b>Do grupo à classe</b> .....	65
1.6	<b>Subjetividade e política no contexto capitalista</b> .....	79
2	<b>NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: BRASIL E RIO DE JANEIRO</b> .....	87
2.1	<b>Do Estado de bem-estar social ao neoliberalismo</b> .....	87
2.2	<b>Brasil e Rio de Janeiro</b> .....	94
3	<b>MOVIMENTO ESTUDANTIL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA E HISTÓRICA</b> .....	101
3.1	<b>Um movimento <i>sui generis</i></b> .....	101
3.2	<b>A Reforma de Córdoba</b> .....	104
3.3	<b>O Maio de 68</b> .....	107
3.4	<b>A Rebelião dos Pinguins</b> .....	109
3.5	<b>O movimento estudantil no Brasil</b> .....	114
4	<b>AS OCUPAÇÕES NO RIO DE JANEIRO</b> .....	117
4.1	<b>Conjuntura</b> .....	117
4.2	<b>Quem são?</b> .....	127
4.3	<b>Das ruas às ocupações</b> .....	128
4.4	<b>A experiência d’O Mal Educado</b> .....	133
4.5	<b>Autogestão</b> .....	138
4.6	<b>Opressões</b> .....	143
4.7	<b>Atividades e a relação com o espaço da escola</b> .....	148
4.8	<b>Articulações</b> .....	150
4.9	<b>Mídias</b> .....	152
4.10	<b>O Bloco Desocupa Já!</b> .....	154
4.11	<b>O fim das ocupações</b> .....	160
4.12	<b>E depois...</b> .....	161
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	170
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	182
	<b>APÊNDICE - Roteiro para entrevistas com estudantes participantes das ocupações</b> .....	188

## INTRODUÇÃO

Vou aprender a ler/ Pra ensinar meus camaradas  
*Yáyá Massemba, Roberto Mendes e Capinam*

Durante as duas últimas décadas, observamos a aparente consolidação das instituições democráticas no Brasil como um processo de ampliação dos direitos e das instituições no período pós ditadura militar, tendo a Constituição Federal de 1988 como um momento paradigmático, a ponto de ficar conhecida como a Constituição Cidadã. Até 2016, apesar das grandes manifestações sociais de junho de 2013, às quais nos reportaremos adiante, não se entendia como possível um horizonte de instabilidade política que comprometesse o novo quadro de referências jurídicas e essa nova institucionalidade. Contudo, assistimos a um golpe<sup>1</sup> jurídico-parlamentar que estremeceu as estruturas da República, dando início a uma nova coalizão que vem aprofundando uma nova composição geral das forças políticas e das relações institucionais amplas que lhe dão sustentação.

Mas o *impeachment* não foi um fato político isolado, que representou apenas uma “dança de cadeiras” no poder: faz parte de um processo que vem acompanhado de reformas que, no caso atual, reduzem os direitos consagrados pela Constituição de 1988 e anulam avanços conquistados ao longo dos últimos anos o que pode ser lido como uma intensificação da ansiedade neoliberal, conservadora e autoritária no país. O principal exemplo do contexto de redução de direitos foi a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/55 que congela os investimentos em saúde e educação por vinte anos. No que tange à educação especificamente, podemos citar a tramitação do Projeto Escola Sem Partido<sup>2</sup> (Projeto de Lei do Senado (PLS) 193/2016, Projeto de Lei (PL) 1411/2015 e PL 867/2015) que tenta eliminar a que tenta eliminar a discussão de diversos temas no ambiente escolar, atribuindo-lhes pejorativamente o caráter de temas ideologizados, restringindo os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento e institucionalizando procedimentos

---

<sup>1</sup> Alguns trabalhos apontam que o *impeachment* da Presidente Dilma Roussef se tratou de um golpe, como em: GENTILI, P. (ed.) Golpe em Brasil: Genealogia de uma farsa. Buenos Aires: Clacso/Octubre Editorial, 2016, p. 212; NEPOMUCENO, E. et al. Brasil: Golpe de 2016. Madrid: Ambulantes, 2016; PRONER, C. et al. A resistência ao golpe de 2016. Bauru: Canal 6, 2016, p. 425; RAMOS, G. T. et al. A Classe Trabalhadora e a Resistência ao Golpe de 2016. Bauru: Canal 6, 2016, p. 448; ROVAI, R. (org.) Golpe 16. São Paulo: Editora Forum, 2016; SINGER, A. et al. Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016; SOUZA, J. A radiografia do golpe: Entenda como e por que você foi enganado. São Paulo: LeYa, 2016.

<sup>2</sup> Ver FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaca aos educadores. *Blog da Revista Espaço Acadêmico*. Jun. 2016. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acessado em: 6 de fevereiro de 2017.

de fiscalização, denúncia e criminalização da discussão crítica de diversos temas no processo formativo escolar. Outro programa aprovado pelo governo instituído após o *impeachment* foi a Lei que Reforma o Ensino Médio que, dentre outras mudanças, determina itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Além disso, nos estados brasileiros observamos um cenário de crise e de implementação de políticas austeras. Em 2015, o governador de São Paulo quis dar início ao projeto de escolas de ciclos únicos<sup>3</sup>. Em 2016, o governador de Goiás aprovou o modelo de gestão que transfere a administração das escolas para as organizações sociais (OS's). No Mato Grosso, o governo criou uma empresa de sociedade anônima para implementar a via de privatização dos serviços públicos na área da educação básica. No Rio de Janeiro, os professores entraram greve por reajuste salarial, contra as propostas de mudança no sistema previdenciário dos servidores estaduais, pelo retorno do calendário anterior de pagamentos, pelo fim do parcelamento de salários e pelo pagamento integral do décimo terceiro salário (que havia sido parcelado em cinco vezes), entre outras reivindicações. No Ceará, os professores reivindicavam reajuste salarial de 12,67%, melhorias nas condições de ensino e nas estruturas das escolas, liberação de processos relativos à estabilidade, ascensão funcional e progressão, manutenção e ampliação dos espaços pedagógicos e regulamentação do pagamento da verba da merenda escolar. No Rio Grande do Sul, a categoria pedia o pagamento do piso nacional do magistério, reajuste de 13% retroativo a 2015, e mais 11% referente a 2016. No Paraná, a pauta era a exigência do compromisso de pagamento da data-base, além a regularização do pagamento de promoções e progressões, o fim do atraso no auxílio refeição para alguns funcionários e a equiparação dos salários de escolas. Para nós, não há dúvida de que, diante de toda essa crise e retrocesso, um dos mais significativos fenômenos da luta social brasileira desde 2013 foram as ocupações de escolas feitas pelos estudantes. Foram ocupadas cerca de 200 escolas em São Paulo<sup>4</sup>, 28 em Goiás<sup>5</sup>, 70 no Rio de

---

<sup>3</sup> Estabelece a separação de alunos de diferentes faixas – anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), anos finais (6º ao 9º) e ensino médio em escolas separadas.

<sup>4</sup> ARGENTA, Evelin. Ocupação em escola símbolo de São Paulo completa um ano. *CBN*. Nov. 2016. Disponível em: <http://cbn.globoradio.globo.com/sao-paulo/2016/11/10/OCUPACAO-EM-ESCOLA-SIMBOLO-DE-SAO-PAULO-COMPLETA-UM-ANO.htm>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2017.

<sup>5</sup> Após dois meses de ocupação, alunos deixam escolas de Goiás. *Correio Braziliense*. Fev. 2016. Disponível em: [http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/02/21/internas\\_polbraeco,518724/apos-dois-meses-de-ocupacao-alunos-deixam-escolas-de-goias.shtml](http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/02/21/internas_polbraeco,518724/apos-dois-meses-de-ocupacao-alunos-deixam-escolas-de-goias.shtml). Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.

Janeiro<sup>6</sup>, 54 no Ceará<sup>7</sup>, 150 no Rio Grande do Sul<sup>8</sup>, 10 no Mato Grosso<sup>9</sup>, 850 no Paraná<sup>10</sup>, 23 em Santa Catarina<sup>11</sup> e 15 em Minas Gerais<sup>12</sup>. Foi uma verdadeira onda que além assumir o papel de resistência às políticas adotadas pelos governos federal e estaduais, deu base à proposição de novos projetos político-pedagógicos nos quais os alunos são os protagonistas, passando a se organizarem a partir de formas de gestões alternativas e, ao mesmo tempo, assumindo a responsabilidade com o espaço e a estrutura da escola.<sup>13</sup> Neste sentido, não é um movimento que responde estritamente à conjuntura, mas que atinge os alicerces estruturantes da educação no Brasil e, quiçá, da escola enquanto instituição.

Diante da importância política e social desse processo, pela minha aproximação com ele – já que sou professor da rede pública estadual de ensino – e por concordar com Paulo Freire quando afirma que chave para a superação da opressão escolar está no próprio oprimido (SEMERARO, 2007), escolhi as ocupações como objeto de investigação desta dissertação de mestrado, estabelecendo como objetivo geral caracterizar e analisar a formação e desdobramentos do movimento de ocupações das escolas do Rio de Janeiro em confronto com políticas públicas austeras propostas pelo governo do estado. Em seguida, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) Entender os desafios, as conquistas, as dificuldades e os impasses desse movimento; 2) Identificar as mudanças ocorridas dentro das escolas na relação professores, alunos e direções e possíveis consolidações das pautas dos estudantes em novos projetos político-pedagógicos e nas administrações das escolas após as ocupações; 3)

- 
- <sup>6</sup> BACELAR, Daniela. Ocupação nas escolas chega ao fim. *O Dia*. Jun. 2016. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2016-06-21/ocupacao-nas-escolas-chega-ao-fim.html>. Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.
- <sup>7</sup> GAMA, Aliny. Sem acordo, estudantes decidem manter ocupação de 54 escolas no Ceará... *UOL*. Mai. 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/25/sem-acordo-estudantes-decidem-manter-ocupacao-de-54-escolas-no-ceara.htm?cmpid=copiaecola>. Acessado em: 9 de julho de 2018.
- <sup>8</sup> Retrospectiva 2016: as ocupações estudantis que sacudiram o Brasil. *Esquerda Diário*. Dez. 2016. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Retrospectiva-2016-As-ocupacoes-estudantis-que-sacudiram-o-Brasil>. Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.
- <sup>9</sup> Escolas estaduais seguem ocupadas em cidades de MT há mais de um mês. *G1*. Jul. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/07/escolas-estaduais-seguem-ocupadas-em-cidades-de-mt-ha-mais-de-um-mes.html>. Acessado em: 9 de julho de 2018.
- <sup>10</sup> Há controvérsias: de acordo com a SEED foram 590 escolas ocupadas, enquanto para o movimento Ocupa Paraná foram 850. *Gazeta do Povo*. Out. 2016. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/tudo-sobre-a-greve-e-a-ocupacao-nas-escolas-do-parana-b6t39taw4sm8yw0yq418q379u>. Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.
- <sup>11</sup> Secundaristas ocupam mais de vinte escolas em Santa Catarina. *Catarinas: Jornalismo com Perspectiva de Gênero*. Nov. 2016. Disponível em: <http://catarinas.info/secundaristas-ocupam-mais-de-vinte-escolas-em-santa-catarina/>. Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.
- <sup>12</sup> Ocupações contra a PEC 241 chegam a escolas de 10 cidades do Sul de MG. *G1*. Out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2016/10/ocupacoes-contra-pec-241-chegam-escolas-de-9-cidades-do-sul-de-mg.html>. Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.
- <sup>13</sup> Para maiores detalhes ver: ROSSI, Marina. Ocupações diminuem no Paraná, mas aumentam em escolas de outros estados. *El País*. Nov. 2016. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/02/politica/1478102466\\_461878.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/02/politica/1478102466_461878.html). Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.

Correlacionar as expectativas dos alunos, a realização destas expectativas e os possíveis caminhos tomados por eles nas lutas sociais após as ocupações; 3) Analisar a possível produção de novas subjetividades nos alunos a partir das experiências vividas por eles; 4) Debater as questões da formação da consciência de classe a partir do movimento dos estudantes; 5) Propor políticas públicas na área de educação a partir do que foi forjado pelos alunos; 6) E, como um desdobramento, pretendo colaborar com a preservação do material de memória do movimento.

Em termos teórico-metodológicos, o caminho escolhido é o do estudo dialético da processualidade histórica, considerando suas contradições, o que nos vincula, especialmente, a formulações relacionadas ao pensamento de Karl Marx, ainda que tenhamos, dentre nossas principais referências, autores não marxistas.

Apesar de Marx nunca ter escrito nenhum tratado especificamente sobre o método dialético, é possível, segundo Franco (2012), auferi-lo a partir da leitura de suas obras e as de outros autores – ele usa Gorender<sup>14</sup>, Ianni<sup>15</sup>, Konder<sup>16</sup> e Lowy<sup>17</sup>. Segundo o autor seriam seis os elementos que possibilitam a compreensão do método dialético: o movimento perpétuo, a historicidade, a totalidade, a contradição, a determinação e o materialismo histórico. O “movimento perpétuo” nos indica que não há nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Toda existência é social e está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história. A “historicidade” significa que a existência humana e qualquer formulação abstrata estão limitadas pelas condições históricas. Não existem princípios eternos, verdades absolutas, teorias, doutrinas e interpretações da realidade que não sejam limitadas por essas condições. A “totalidade” compreende a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder sua relação com o conjunto. A “contradição” concebe que se faz necessário explicar a realidade e a vida humana a partir de suas contradições e dos conflitos que ocorrem na vida material e nas relações sociais concretas. A “determinação” indica que em “[...] última instância, o econômico ou o modo de produção determina o processo em geral da realidade e da vida como um todo, e, por isso, a consciência humana é determinada por seu ser social, logo, sua consciência não determina seu ser e sim seu ser é condicionado por relações de

<sup>14</sup> GORENDER, J. Introdução. In: MARX, K. Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p.VII-XXIII. (Os economistas).

<sup>15</sup> IANNI, O. Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

<sup>16</sup> KONDER, L. Em torno de Marx. São Paulo: Boitempo, 2010; KONDER, L. O que é dialética. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Primeiros passos, 23).

<sup>17</sup> LOWY, M. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1998.



produção determinadas, necessárias e independentes de sua vontade”. (FRANCO, 2012, p. 45). E por fim o “materialismo histórico” que reza que a “[...] dialética entre forças produtivas e relações de produção, bem como entre base econômica e superestrutura ideológica e institucional, determina a sucessão dos modos de produção e das formações sociais”. (FRANCO, 2012, p. 46)

Podemos dizer que adotamos o método dialético marxiano – de acordo com Franco – para essa pesquisa no que diz respeito aos quatro primeiros elementos. Quanto ao quinto elemento preferimos afirmar que os determinantes econômicos são “decisivos” – ao invés de falarmos “em última instância”, que eles não são os únicos e que sozinhos não explicam quase nada<sup>18</sup>. Portanto, quando falamos em “infraestrutura” estamos tratando não de um estado, mas de um processo o que significa dizer que não devemos “atribuir a esse processo algumas propriedades fixas a serem posteriormente traduzidas aos processos variáveis da superestrutura”. (WILLIANS, 2011, p.47 apud TIRIBA, 2018, p. 98). Nesse sentido questionamos o “materialismo histórico” reduzido a uma trajetória marcada pela dialética entre estrutura e superestrutura e trazemos a baila os conceitos de “cultura” e “experiência” tratados por Thompson (1981), assim como o conceito de rizoma em Deleuze (2017) e a concepção de poder em Foucault ([20--?]; 2002). Foi usado também em toda a pesquisa o método da dúvida em Descartes. Ressaltamos que esta concepção metodológica é fruto não somente da minha trajetória como pesquisador e professor, mas também da proposta feita pelo programa de mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH). Ela não foi construída previamente, mas sim ao mesmo tempo em que a dissertação era concebida.

Além de artigos de jornais e de uma bibliografia sobre o tema, a pesquisa é fundamentalmente baseada no método da “história oral” na técnica “entrevista” que “supõem uma conversão continuada entre informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre que versa foi escolhido por este último por convir com seu trabalho. O pesquisador dirige, pois, a entrevista”. (QUEIROZ, 1987, p. 274). Chegamos aos entrevistados por indicação do professor e militante do PSOL Vitor Benvindo que participou ativamente das ocupações, pela indicação dos próprios alunos e pelos meus contatos de militância também através do PSOL. Começamos o processo de entrevista com a professora do C.E. Visconde de Cairú, indicada por Vitor Benvindo, que nos indicou o aluno do C.E. Prefeito Mendes de Moraes que, por sua vez, nos indicou o aluno do C.E. Visconde de Cairu. Os alunos dos colégios Hebert de Souza, Paulo de Frontin e Compositor Luiz Carlos da Vila foram indicações de Vitor Benvindo. E o

---

<sup>18</sup> A própria expressão “modo de produção” carrega em si a palavra “modo” que significa “maneira de ser”, o que é propriamente cultural.

aluno do C.E. Irineu Marinho foi um contato direto feito dentro da militância do PSOL. Como alguns alunos entrevistados eram menores de idade, em fase de formação a época das entrevistas e também por fazerem duras acusações às autoridades, escolhemos, assim como Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), preservar seus nomes. Vale ressaltar que só conseguimos entrevistamos apenas duas alunas mulheres, apesar de termos tentado entrevistar mais, mas termos recebido negativas.

No capítulo 1 denominado “Classe, subjetividade e transformação Social” trataremos das possibilidades de transformação social contra a sociedade capitalista a partir do estudo da consciência de classe e da produção de subjetividades. Na seção 1.1. “Um breve histórico da formação do capitalismo monopolista e a transição socialista” buscamos explicar a dinâmica do capitalismo monopolista e as possibilidades de sua superação a partir da questão da transição socialista. Na seção 1.2. “Quando novos personagens entram em cena” fazemos um estudo sobre como se formam os movimentos sociais e sua relação com a consciência de classe. Nas seções 1.2. “Da sociedade ao ser social como indivíduo”, 1.3. “Do indivíduo ao grupo como totalização dialética” e 1.4. “Do grupo à classe”, tratamos de esmiuçar as várias determinantes que levam aos movimentos da consciência de classe. E na seção 1.5. “Subjetividade e política no contexto capitalista” propomos um debate sobre a produção de subjetividades assujeitadas pelo capitalismo e a possibilidade de produção de subjetividades singularizadas a partir de suas fendas.

No capítulo 2 “Neoliberalismo e educação: Brasil e Rio de Janeiro” procuramos dar o embasamento necessário para que possamos estabelecer o contexto no qual ocorreram as ocupações e também contra qual racionalidade as ocupações se opuseram. Na seção 2.1. “Do Estado de bem-estar social ao neoliberalismo” traçamos uma histórico desde a formação do Estado de Bem-estar social até o neoliberalismo detalhando seu programa de ação e sua tática de entranhamento no Estado, na economia, na sociedade e, principalmente, na educação. Na seção 2.2. “Brasil e Rio de Janeiro” demonstraremos como esse processo se deu no Brasil e no Rio de Janeiro.

No capítulo 3 “Movimento estudantil: uma perspectiva teórica e histórica” procuramos estabelecer um panorama sobre o movimento estudantil a partir de pressupostos teóricos e de exemplos históricos. Na seção 3.1. “Um movimento *sui generis*” mostraremos como o movimento estudantil pode sim ser considerado um movimento social, mas que, ao mesmo tempo, é um movimento com características muito particulares que leva Bringel (2009) a classifica-lo como *sui generis*. E nas seções 3.2. “A Reforma de Córdoba”, 3.3. “O Maio de

68”, 3.4. “A Rebelião dos Pinguins” e 3.5. “O movimento estudantil no Brasil” trataremos das experiências do movimento estudantil ao longo do tempo.

No capítulo 4 “Ocupações do Rio de Janeiro” trataremos da formação, desenvolvimento e fim das ocupações a partir, fundamentalmente, dos relatos dos alunos. Também demonstraremos as transformações nas subjetividades a partir das experiências vividas por eles. Na seção “4.1. Conjuntura” analisaremos o contexto em que ocorreram as ocupações. Na seção “4.2 Quem são?” vamos expor um breve histórico de vida dos entrevistados. Na seção “4.3. Das ruas às ocupações” mostraremos como se constituiu a organização dos estudantes para ocuparem as escolas. Na seção “4.4. A experiência d’O Mal Educado” delinearemos o processo histórico do movimento estudantil paulistano que deu origem ao coletivo O Mal Educado que produziu o manual “Como ocupar um colégio?” que serviu de inspiração para o movimento das ocupações. Na seção “4.5. Autogestão” discutiremos o conceito e demonstraremos a forma de autogestão adotada pelos estudantes. Na seção “4.6. Opressões” discutiremos a questão das opressões nas escolas e como os estudantes lidaram com ela durante as ocupações. Na seção “4.7. Atividades e relação com o espaço da escola” abordaremos o desenvolvimento das atividades organizadas pelos estudantes em conjunto com a sociedade civil, assim como a relação constituída pelos alunos com o espaço da escola. Na seção “4.8. Articulações” mostraremos quais foram as articulações políticas feitas pelos estudantes durante as ocupações. Na seção “4.9. Mídias” mostraremos com os alunos utilizaram as mídias como ferramentas de propaganda e agitação. Por fim, na seção “4.10. O bloco “Desocupa já!” discutiremos a atuação do bloco contra as ocupações formado pelo Estado, mídia e sociedade civil.

## 1 CLASSE, SUBJETIVIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Que um homem não te define/ Sua casa não te define/ Sua carne não te define/ Você é seu próprio lar

*Triste, louca ou má, Francisco, El Hombre, 2017*

“E tropeçou no céu como se fosse um bêbado  
E flutuou no ar como se fosse um pássaro  
E se acabou no chão feito um pacote flácido  
Agonizou no meio do passeio público  
Morreu na contramão, atrapalhando o tráfego”.

*Construção, Chico Buarque de Holanda, 1971*

Desde a segunda metade do século XX, o debate científico e político sobre as possibilidades de transformações sociais tem sido crescentemente tensionado por indagações a respeito das condições objetivas e subjetivas da ação social e política. Entre outros aspectos, esse debate tem envolvido inúmeras discussões a respeito da pertinência e suficiência das noções marxistas de classe social e de luta de classes, para a compreensão dos processos de mudança social; a respeito das possibilidades de incidência das ações coletivas e dos movimentos sociais sobre tais transformações; bem como a respeito dos processos de formação subjetiva que inevitavelmente influem nas possibilidades e nos conteúdos e formas de ação social, com efeitos variados sobre a ação política.

Entendemos que a análise das ocupações das escolas públicas por estudantes, ocorridas no Brasil a partir de 2015, requer atenção a várias questões postas por esse debate. Tratando-se de ações coletivas motivadas por expectativas de mudanças em uma política pública historicamente relacionada às lutas por direitos sociais, sua análise requer que as consideremos em relação com outras ações coletivas orientadas para mudanças no curso da história, observando suas proximidades e diferenças.

Acreditamos que a via que se coloca como alternativa ao capitalismo continua a ser a via socialista e por isso nos dedicamos neste capítulo a tratar das visões de Carlos Nelson Coutinho, José Paulo Netto e Ernest Mandel sobre o tema da transição. Nesse debate, não poderia deixar de ser tratada a questão da dinâmica dos movimentos sociais e da formação da consciência de classe, como fazem autores como Eder Sader, Edward Palmer Thompson e Mauro Iasi, que, apesar de tratarem o tema sob diferentes perspectivas, trazem contribuições

importantes para a compreensão da ação coletiva nos complexos processos de mudanças sociais. Contudo, não poderíamos deixar obscuro o debate levantado por pensadores como Félix Guatarri, Michel Foucault e Gilles Deleuze sobre a produção de subjetividades alternativas ao assujeitamento capitalístico que não se reduziriam simplesmente a formação a partir da categoria classe social. Acreditamos que estes debates são inevitáveis e primordiais para entender o fenômeno das ocupações.

### 1.1 Um breve histórico da formação do capitalismo monopolista e a transição socialista

Segundo Marx (2006), no processo de produção capitalista a maior exploração possível da força de trabalho, ou seja, a maior produção possível de mais-valia pelo capitalista é condição *sine qua non* para a maior autovalorização possível do capital, que é seu principal objetivo. Neste sentido, o capitalista necessita de uma dinâmica de administração adequada para controlar o tempo de produção da mercadoria – ampliando a produtividade através de investimentos em tecnologia ou aumentando a jornada de trabalho, por exemplo – para produzir e se apropriar de maior quantidade de riqueza. Contudo, ao identificar a lei da queda tendencial da taxa de lucro, Marx chega à conclusão de que “a determinação auto expansiva do capital, faz-se ainda mais necessária para responder ao desenvolvimento intensivo [...]” (COTRIM, 2009, p. 183). Tal dinâmica leva a uma concentração cada vez maior de capitais e, por consequência, à constituição de monopólios. Esse processo constitui-se com o relativo isolamento e, ao mesmo tempo, o entrelaçamento cada vez maior entre o capital monetário (portador de juros) e o capital funcionante (extrator de mais-valia), de maneira que o fundamental torna-se “a propriedade sobre o trabalho morto, sob forma monetária, capaz de permitir a propriedade direta ou indireta sobre os meios de produção” (FONTES, 2012, p.23).

Em outras palavras: o capitalista singular, em sua procura por obter mais riquezas e diante da concorrência generalizada entre os próprios capitalistas, necessitava acumular e reinvestir seus lucros para expandir o processo produtivo, investir em máquinas e/ou diversificar a sua base produtiva. Esse lucro era acumulado crescentemente em forma de depósitos feitos nos bancos – que também acumulavam a partir da reunião dos recursos monetários da sociedade. Contudo, o acirramento da concorrência aliado à tendência à queda da taxa de lucro, leva à necessidade de reinvestimentos cada vez mais rápidos que só eram possíveis a partir do adiantamento de dinheiro feito por empréstimos a juros bancários. Como, para Marx, toda riqueza social é oriunda do trabalho, os juros nada mais são do que uma parte do lucro, ou melhor, uma parcela de mais-valia extraída pelo capitalista administrador da

produção de mercadorias. O resultado é o seguinte: como se não bastasse a ânsia do capital funcionante de realizar seus lucros, o capital monetário, agora dependente de maneira estreitamente associada ao processo produtivo, passa a exercer pressão cada vez maior para receber seus empréstimos a juros, intensificando ainda mais a exploração sobre os trabalhadores. E mais:

[...] a autonomização do capital monetário, originário de diferentes atividades de produção de valor, dirige e impulsiona o conjunto da atividade de extração de mais-valor, o que pode ocorrer através dos bancos (como locais de reunião dessas massas de capitais, cujos proprietários podem ou não ser banqueiros) ou de outras formas de controle de tais massas de capitais [como fundos de pensão ou fundos mútuos, Bolsas de Valores, etc] (FONTES, 2012, p. 28).

O processo de acumulação se potencializa, gerando conglomerados empresariais, expansão de empreendimentos e aumento da concorrência, levando pequenas e médias empresas à falência e, assim, surgem os monopólios. E o capital monetário se expande e se especializa em inúmeras funções como crédito, seguros, corretagem, câmbio, investimentos, dívidas públicas, etc, convertendo capital em mercadoria – a principal mercadoria do capitalismo – e tornando-se fictício, posto que descolado das condições reais da própria vida social.

Para que tal dinâmica seja realizada, o capital necessita “da manutenção de uma ordem social política, jurídica, ideológica e cultural que permita a continuidade da dinâmica de exploração, através, inclusive, da aceitação dos explorados à sua condição de exploração” (GURGEL; SOUSA FILHO, 2016, p.38). Assim, erige-se uma superestrutura jurídica e política, na qual o Estado é o eixo fundamental, como instrumento de dominação de classe para a perpetuação das relações sociais estabelecidas pelo capital através da difusão de ideias da classe dominante e da repressão dos movimentos de resistência. E mesmo quando o Estado atende a determinados anseios da classe trabalhadora, o faz desde que isso não inviabilize, obviamente, a reprodução do sistema. E então se assume, ideologicamente, como representante dos “interesses gerais”, “expressão da racionalidade e universalidade” e, desta forma, procura legitimar-se<sup>19</sup>. Vale acrescentar, como nos explica Mandel (1985), que o governo do capital cria uma aparência de liberdade e igualdade ao dissimular a dependência e a sujeição econômicas da classe trabalhadora baseando-se em relações de “livres” trocas, diferenciando-se, assim, de todas as formas pré-capitalistas de governo que se fundamentavam em relações extra econômicas de coerção e dependência. E ao generalizar a

<sup>19</sup> Entretanto, Coutinho (1999) chama a atenção para o fato de que conceber as políticas sociais como sendo nada mais do que um instrumento da burguesia para legitimar sua dominação é incorrer em uma leitura mecanicista do marxismo. Seus argumentos serão expostos mais a frente neste trabalho.

produção de mercadorias, da propriedade privada e da concorrência de todos contra todos isola as esferas públicas e privadas da sociedade, criando uma situação na qual é difícil a representação dos interesses gerais do capital pelos capitalistas individualmente – diferentemente do feudalismo no qual o nobre era, ao mesmo tempo, o governante e o detentor dos meios de produção – jogando uma “cortina de fumaça” na luta política, ao dificultar o reconhecimento do Estado como instrumento da classe burguesa.

Tal dinâmica tem suas raízes históricas no processo de derrocada do Antigo Regime no qual o grande marco foi a Revolução Francesa. Gurgel e Sousa Filho (2016) afirmam que Marx em *Sobre a questão judaica* aponta os limites dos Direitos Universais do Homem e do Cidadão, documento que dava as diretrizes para a nova ordem que seria construída, posto que estavam subordinados à defesa da propriedade privada como condição para a liberdade. Assim, a emancipação política conquistada libertou o Estado das várias limitações impostas pela feudalidade, porém, não libertou os seres humanos das novas condições impostas pela sociedade burguesa, ou seja, a subordinação da maioria a um pequeno grupo detentor da propriedade privada dos meios de produção. Em outras palavras, para Marx a emancipação política conquistada pela revolução burguesa não representou a conquista da emancipação humana definitiva. Tal objetivo só seria alcançado com a constituição da sociabilidade comunista na qual o dinheiro e a propriedade privada seriam suprimidos, posto que alienam o ser humano do seu trabalho e da sua existência, e a produção estaria entregue à livre associação dos indivíduos passando a basear-se na própria capacidade e necessidade dos indivíduos. Com isso, o mundo e as relações humanas seriam restituídas aos próprios seres humanos que passariam a dirigir – de modo consciente e planejado – o seu processo de autoconstrução social, colocando nas mãos dessa livre associação de indivíduos o controle do livre desenvolvimento e do movimento dos próprios indivíduos.

Entretanto, para Gurgel e Sousa Filho (2016), Marx, ainda em *Sobre a questão judaica*, teria sugerido que a emancipação política seria dotada de elementos progressistas que poderiam contribuir, caso fossem superados, para a construção da emancipação humana. Esse não seria um movimento de desenvolvimento e evolução linear, mas sim composto de mediações que se somariam a processos orientados para essa construção. Nesse sentido, para os autores, “a *democratização*, enquanto processo social, político e econômico, desvela as conexões existentes entre emancipação política e a emancipação humana” (GURGEL; SOUSA FILHO, 2016, P.63). Para encaminhar esse debate eles utilizam as visões de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto, importantes expoentes no campo das Ciências Sociais e do Serviço Social.

Ambos pensadores defendem o processo de democratização como estratégia para a construção do socialismo. Contudo, divergem na definição da qualidade do valor que a democracia possui, já que para Coutinho ela possui valor universal e para Netto ela se apresenta como um valor instrumental estratégico. Vejamos:

[...] é um grosseiro equívoco, tanto teórico quanto histórico, falar em "democracia burguesa". Pode-se certamente caracterizar o liberalismo como uma teoria e um regime político burgueses: desde sua origem, o liberalismo se liga claramente à classe burguesa, à sua luta pela construção de uma ordem capitalista, o que não quer dizer que não existam no liberalismo - e é preciso sempre insistir nisso - muitos elementos que transcendem esse vínculo com a burguesia e adquirem valor universal. Já as conquistas da democracia como afirmação efetiva da soberania popular, o que implica necessariamente o direito ao voto e à organização (em suma, o direito à participação), têm resultado sistematicamente das lutas dos trabalhadores contra os princípios e as práticas do liberalismo excludente defendido e praticado pela classe burguesa. Portanto, seria não somente um equívoco, mas também uma injustiça contra os trabalhadores, atribuir à burguesia algo que foi conquistado contra ela (COUTINHO, 1999, p.49)

Tal argumentação não leva o autor a propor que a democracia socialista será a continuidade da democracia liberal. Será necessária a criação de condições econômico-sociais mais favoráveis para que o processo de democratização possa alcançar novos patamares no socialismo. Entretanto, a constituição desses novos patamares não se manifestaria somente após a consolidação do socialismo, tendo em vista que se desenvolvem no seio dos regimes democráticos ainda sob a hegemonia burguesa tanto as forças produtivas necessárias à criação de uma nova ordem econômico-social, como elementos de uma nova democracia – de uma democracia de massas.

Netto, por sua vez, afirma que tal visão incorre no problema de projetar na sociedade futura os pressupostos ideológicos do presente, e, por isso, antecipa e restringe as possibilidades de construção de organismos políticos superiores e mais enriquecedores que a democracia, para o gênero humano. Contudo, concorda que tais organismos só poderão surgir a partir da própria democracia. Daí o uso que fará das categorias *democracia-método* e *democracia condição social*.

A democracia-método seria “o conjunto de mecanismos institucionais que [...] permitem, por sobre a vigência de garantias individuais, a livre expressão de opiniões e opções políticas e sociais” possível na ordem capitalista. Já a democracia condição social refere-se a um “ordenamento societário em que todos, a par da livre expressão de opiniões e opções políticas sociais, têm iguais chances de intervir ativa e efetivamente nas decisões que afetam a gestão da vida social” (NETTO, 1990, p. 84-85 apud GURGEL; SOUSA FILHO,



2016, p.65) que só pode ser conquistado com a tomada do poder pela classe operária que para isso se utilizaria da democracia-método como instrumento privilegiado.

As constatações de que a sociedade burguesa se complexificou a partir de fins do século XIX permitindo a existência de um espaço público entre a esfera econômica e estatal no qual se dá a disputa de hegemonia entre diversos projetos de sociedade e das vitórias efetivas da classe trabalhadora contra a burguesia ao longo desse processo – materializadas, por exemplo, na constituição do chamado *welfare state* –, levam Coutinho a defender um projeto estratégico de transição socialista que ele denomina de “reformismo-revolucionário”. Consiste em um processo de radicalização da democracia e, conseqüentemente, de realização da cidadania – através da ocupação de espaços tanto da esfera pública, quanto da sociedade civil – que inverteria a correlação de forças na sociedade, transformando o conjunto de trabalhadores em classe hegemônica, dispensando o caminho brusco de uma revolução violenta, concentrada num curto lapso de tempo. Contudo, Coutinho não define objetivamente o momento em que a classe trabalhadora torna-se hegemônica, o que evidencia uma nova divergência com Netto, que aponta este momento como sendo o da tomada do poder de Estado.

Gurgel e Sousa Filho constataam então que o cerne do processo de democratização está localizado nas disputas pelo poder do Estado, seja através dos partidos políticos, seja pelas organizações da sociedade civil, vinculados ao campo democrático-progressista e à classe trabalhadora e agindo em conjunto. E reconhecem que mesmo as intervenções sociais e políticas que não tenham como objetivo imediato a luta pelo poder do Estado, contribuem para o processo de construção da transição socialista, seja nos termos de Coutinho, seja no termos de Netto, e também para a melhoria das condições de vida imediata das classes subalternas. Daí a importância do debate sobre gestão democrática como dimensão da intervenção social.

Baseados em Marx, os autores apontam que, em linhas gerais, a possibilidade de melhora das condições de vida da classe trabalhadora não está ligada à diminuição do trabalho excedente, mas sim ao aumento da produtividade do trabalho. “Ou seja, pode haver melhora das condições de vida com manutenção ou crescimento da taxa de exploração” (GURGEL; SOUSA FILHO, 2016, p.70). Contudo, existiria a possibilidade de ocorrer aumento do capital variável com retração da mais-valia, desde que essa retração não ameace o próprio sistema. Tal possibilidade seria resultado da luta de classes. A partir daí Gurgel e Sousa Filho afirmam que se essa diminuição é conquistada pela luta sindical contra as empresas, ela também pode ser conquistada pela luta de classes no interior do Estado que, através de políticas sociais,

garantiria salários indiretos que viabilizariam “a ampliação do trabalho pago (tempo de trabalho necessário) em detrimento do trabalho não pago (tempo de trabalho excedente)” (GURGEL; SOUSA FILHO, 2016, p.71). Assim, o campo da reprodução social seria um espaço no qual, uma vez implantadas gestões democráticas fundamentadas na ampliação da participação das classes subalternas e articuladas a processos de mobilização e organização, se abririam possibilidades de tensionamento e até de retração da exploração. E, além disso, contribuiriam para o desenvolvimento de hábitos fundamentais ao processo de democratização, potencializando ações coletivas que levem à ampliação do atendimento das demandas, necessidades e interesses das classes subalternas.

Mandel (1985), entretanto, me parece discordar dessa tática/estratégia. Para o autor, o Estado, ao mesmo tempo em que desenvolve estratégias de transformação de rebeliões em reformas que o sistema possa absorver, combate a solidariedade na fábrica e na economia criando, por exemplo, políticas salariais ou um grande número de organismos de participação e deliberação cujo resultado seria a adequação do trabalhador à sociedade capitalista tardia como consumidor, “parceiro social” ou “cidadão” tornando-se, assim, sustentáculo do sistema. Além disso, o Estado – mesmo o mais “democrático” – estabelece instrumentos de filtro para a promoção aos cargos executivos do seu aparato, selecionando não tanto pela competência profissional, mas sim pela conformidade às normas gerais da conduta da burguesia. Tanto pela via da eliminação implacável, como pelo desenvolvimento de um espírito competitivo e de uma empatia para com a ideologia dominante, o sistema impossibilita a ascensão ao topo do aparelho do Estado burguês daqueles que rejeitem ou resistem à ordem social vigente e às suas normas de pensamento e ação. “Imaginar que o aparelho de Estado burguês pode ser usado para uma transformação socialista da sociedade capitalista é tão ilusório quanto supor que seria possível dissolver um exército com a ajuda de “generais pacifistas”. (MANDEL, 1985, p.346).

E mesmo em momentos pré-revolucionários ou revolucionários nos quais a classe operária se desvencilha periodicamente da dominação da ideologia burguesa propondo a transformação radical das relações de produção e políticas do Estado democrático, esse faz um primeiro movimento de absorção aparente de tais reivindicações para, posteriormente, lançar mão de seus “grupos de homens armados” estabelecendo ditaduras, como no caso do Chile, em 1973<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Gostaria de chamar atenção para o fato de que Pinochet nesta data, antes de aplicar o golpe de Estado, não só era membro do gabinete militar de Salvador Allende, como havia sido alçado ao cargo de Comandante em Chefe do exército chileno declarando-se fiel ao presidente. Seu governo, além do extremo autoritarismo e

Para o autor, portanto, seria nas “lutas por aumento de salário realizadas pelos sindicatos e os direitos irrestritos de greve, as liberdades “normais” e liberais de imprensa, de reunião e de organização, o direito a manifestações”, concessões cada vez mais intoleráveis para o capitalismo tardio, que se forjaria, não só o reconhecimento “da verdadeira natureza de classe do Estado capitalista tardio e da democracia parlamentar burguesa”, como também da “superioridade da democracia proletária dos conselhos dos trabalhadores como forma social de liberdade genuína”. Além disso, trariam a energia necessária para a união de trabalhadores de todas as fábricas para romperem a dominação do capital. “O pré-requisito dessa emancipação é a conquista do poder político e a demolição do aparelho de Estado burguês pelos produtores associados”. (MANDEL, 1985, p.350).

## 1.2 “Quando novos personagens entram em cena”

Para Eder Sader, em *Quando novos personagens entraram em cena*, os movimentos sociais populares da região de São Paulo entre as décadas de 1970 e 1980 constituem um novo sujeito social e histórico. Em primeiro lugar, porque suas práticas não foram antecedidas por teorias prévias. Em segundo lugar, porque são movimentos coletivos e descentralizados e que, portanto, são despojados das duas marcas que caracterizam o advento da concepção burguesa da subjetividade: a individualidade solipsista ou monádica e o sujeito como consciência individual soberana.

Em terceiro lugar, porque é um sujeito que, embora coletivo, não se apresenta como portador da universalidade definida a partir de uma organização determinada que operaria como centro, vetor e telos das ações sócio políticas e para a qual não haveria propriamente sujeitos, mas objetos ou engranagens da máquina organizadora. Referido à Igreja, ao sindicato e às esquerdas, o novo sujeito neles não encontra o velho centro, pois já não são centros organizadores no sentido clássico e sim “instituições em crise” [...]. (CHAUÍ<sup>21</sup> apud SADER 1988, p.10).

Em quarto lugar, porque o sujeito busca garantir sua autonomia rompendo com a tradição sócio política de tutela e da cooptação.

O uso da noção de sujeito coletivo para Sader indica uma coletividade na qual se constitui uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros procuram defender interesses e expressar suas vontades, formando-se nessas lutas. Neste sentido, Sader

---

corrupção, ficou marcado pela implantação de um plano de ação chamado de *O Ladrilho*, primeira experiência sistemática daquilo que viria a ser chamado de neoliberalismo. Esse plano foi elaborado com a participação de um grupo de economistas norte-americanos denominados “Chicago Boys” liderado por Milton Friedman.

<sup>21</sup> CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

não vai à busca de análises de estruturas (econômicas, sociais, políticas), mas sim das experiências populares. Esse foco de análise faz com que o autor não parta de definições prévias da política, mas sim deixe que elas advenham pelas formulações dos próprios sujeitos dos movimentos. A partir dessas formulações, alguns traços merecem ser destacados.

Em primeiro lugar, a desconfiança dos sujeitos com relação às instituições políticas e com os sistemas políticos de mediações. Desconfiança nova porque, em lugar de suscitar apatia, suscita ações e a valorização das diferenças entre os movimentos e de sua autonomia. Em segundo lugar, e como consequência, a criação de novos espaços políticos, uma vez que a experiência dos movimentos conduz a novas relações com o espaço público [...]. (CHAUÍ apud SADER, 1988, p. 12-13).

A partir dessa outra maneira de fazer política e noutros lugares, os sujeitos passam por uma experiência decisiva, que nos permite captar a sua prática como verdadeira aquisição e produção de conhecimentos.

O resultado da inovação de Sader nos leva às claras dificuldades e ilusões, ambiguidades e contradições dos movimentos. Dentre elas, destacam-se duas. Em primeiro lugar, as dificuldades materiais para se manter os movimentos levam à rotina e à paralisia que, no entanto, apontam para a “[...] preservação de lideranças populares na figura dos que lutam para manter a criatividade dos movimentos e dos que conservam a sua memória. Forma-se uma tradição de lutas populares.” (CHAUÍ apud SADER, 1988, p. 14). Em segundo, a diferença entre os movimentos coordenados pela Igreja e aqueles em que sua presença é pequena ou nula. O que Sader demonstra é que no segundo caso a politização é mais clara, o confronto com o Estado mais nítido e a defesa da autonomia é mais acentuada, o que coloca a questão da cooptação por parte das “instituições em crise” que recorrem às velhas práticas centralizadoras contra a tendência a autonomia dos movimentos populares.

Sader analisa a ilusão e a derrota desses movimentos que para ele são apenas aparentes, tendo em vista sua escolha metodológica que não recorre às “[...] velhas teses da ciência política sobre limites e ineficácia dos movimentos sociais e sua necessária absorção pelos partidos políticos, únicos a lhes dar generalidade política sob a condução de “elites” dirigentes.” (CHAUÍ apud SADER, 1988, p.15). Portanto, se afasta criticamente de duas visões: da primeira que trata os movimentos como a origem única das lutas democráticas no Brasil e que, por consequência, avalia os eventos posteriores como destruição e esquecimento dessa origem transformando-se em um mito, “[...] um acontecer fora do tempo e este, através de seus agentes, surgiria como traição.” (CHAUÍ apud SADER, 1988, p.15); e da segunda que se referencia pela periodização da historiografia oficial na qual “[...] a democracia se converte em “processo de redemocratização” cujos marcos vindos do alto, seriam a

“distensão” (Geisel), a “abertura” (Figueiredo) e a “transição” (Tancredo-Sarney).” (CHAUI apud SADER, 1988, p.15). Assim, nos prepara para a compreensão da dupla face dos movimentos.

Numa delas, vemos o início de uma sociabilidade fundada na solidariedade de classe e pela qual as chamadas classes populares passaram a fazer parte da cena histórica, não como atores desempenhando papéis pré-fixados, mas como sujeitos criando a própria cena através de sua própria ação e, com isso, “constituíram um espaço público além do sistema da representação política” permitida, ou seja, o espaço da participação cívica e trabalhista. Na outra face, vemos os limites impostos ao projeto político que ali se desenhava e que, este sim, foi derrotado pela política instituída. Ora, essa derrota, escreve Sader, não transforma os acontecimentos passados em meras ilusões: são promessas que não venceram nem se cumpriram. (CHAUI apud SADER, 1988, p. 15-16)

Existe uma significativa diferença nas representações no que tange as idéias formuladas sobre as práticas e as condições de existência dos trabalhadores se compararmos o início da década de 70 com o findar da década. No primeiro intervalo as classes trabalhadoras foram vistas completamente subjugadas pela lógica do capital e pela dominação de um Estado onipotente. No segundo, entretanto, foram vários os textos que trataram da irrupção de movimentos operários e populares que emergiram com a marca da autonomia e da contestação à ordem estabelecida. Não se trata apenas, portanto, de um movimento de ruptura nos padrões de legitimação da ordem. Trata-se de uma nova configuração das classes populares no cenário público.

Duas vertentes do pensamento sobre os processos de reprodução social no Brasil se colocavam na época em que Sader começava sua pesquisa. Para a primeira, a reprodução social parecia assegurada pela coerção do Estado militar. Para a segunda ainda, pela alienação ideológica produzida nas classes dominadas.

Em todos esses casos, as ações das classes sociais aparecem como simples atualizações de estruturas dadas. E daí, simplesmente passivas ante os mecanismos de reiteração da ordem, as alterações desta também teriam de ser explicadas por alterações daqueles mecanismos estruturais. Nesse registro, a própria ideias de constituição de sujeitos coletivos desempenhando algum papel criador nos processos históricos não fazia muito sentido. (SADER, 1988, p. 37).

Neste sentido, a saída teórica encontrada por Sader está em Alain Touraine, que diz o seguinte:

O aspecto mais importante da sociologia clássica está em que, criando grandes conjuntos históricos portadores de sentido neles mesmos, ela reduzia a análise da ação social à pesquisa da posição do ator ao sistema. A sociologia da ação recusa essa explicação do ator pelo sistema. Ela vê, pelo contrário, em toda situação, o resultado de relações entre os atores, definidos por suas orientações culturais como por seus conflitos sociais. (TOURAINÉ apud SADER, 1988, p. 38)

Nesse sentido, o autor afirma que os traços dos movimentos sociais ocorridos em São Paulo nos anos 70 dificilmente podem ser explicados pela exposição das “condições dadas”, decorrentes do sistema social. Quando os analistas tentam explicar os movimentos sociais por determinações estruturais chegam a impasses insolúveis. Uma corrente afirma que a autonomia dos movimentos sociais é fruto de determinações da estrutura política e econômica: uma vez em busca das condições necessárias para a reprodução da força de trabalho, encontravam um Estado que se coloca contra. “Seria uma autonomia diante do Estado (mas então teria sido dizer “antagonismo”), mas nenhuma autonomia haveria no sentido de um papel criativo na história.” (SADER, 1988, p. 42). Outra se baseia em Marx e afirma que

[...] as condições necessárias à reprodução da força de trabalho são definidas historicamente, correspondendo a um nível instituído socialmente (pelas lutas de classe, pela cultura). Assim como são necessidades sociais se são necessariamente não satisfeitas? Onde estão instituídas enquanto necessidades? (SADER, 1988, p. 42)

O que se extrai dessas observações é que não se pode deduzir orientações e comportamentos de “condições objetivas dadas”. De certo que os movimentos encontram-se numa mesma sociedade e que partilham de uma mesma definição daquilo que é necessário, sendo as suas lutas direcionadas para a obtenção de bens e serviços que satisfaçam suas necessidades de reprodução. Contudo, o modo como as fazem e a importância relativa atribuída aos diferentes bens, materiais e simbólicos, que reivindicam, depende de uma constelação de significados que orientam as suas ações. Depende, por exemplo, do significado daquilo que define um determinado grupo enquanto grupo, quer dizer sua identidade. Depende também de como se articulam objetivos “práticos” a valores que dão sentido à existência do grupo em questão. “Depende finalmente – e talvez sobretudo – das experiências vividas que ficaram plasmadas em certas representações que aí emergiram e se tornaram formas de o grupo se identificar, reconhecer seus objetivos, seus inimigos, o mundo que o envolve.” (SADER, 1988, p. 44).

E aqui finalmente retorno a questão da passagem de uma forma a outra de configuração social dos trabalhadores. Como pensar a mudança ocorrida? Se as mudanças não podem ser pensadas como se fossem resultado da ação imperiosa de uma realidade independente das vontades dos atores sociais, elas teriam então sua fonte nessas vontades? Com efeito, uma revalorização dos sujeitos sociais, pensados como “senhores de suas ações”, constituiu um movimento intelectual de oposição ao “objetivismo” preexistente. Mas seguir essa trajetória seria manter uma falsa dicotomia entre sujeitos e estruturas. Ora, os sujeitos estão implicados nas estruturas objetivas da realidade. Se considerarmos que a chamada “realidade objetiva” não é exterior aos homens, mas está impregnada dos significados das ações sociais que a

constituíram enquanto realidade social, temos também de considerar os homens não como soberanos indeterminados, mas como produtos sociais. (SADER, 1988, p. 45).

Sader não abandona a conceituação marxista da existência “objetivamente dada” das classes sociais. ““Classe social” [...] designa uma condição que é comum a um conjunto de indivíduos. Mas ela é alterada pelo mesmo modo como é vivida. [...] Nesse sentido, movimentos sociais operam cortes e combinações de classe, configurações e cruzamentos que não estavam previamente dados.” (SADER, 1988, p. 47-48).”

Nesse sentido Sader concorda com Thompson quando este afirma que a “[...] classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se”. (THOMPSON, 1987, p. 9). Para o pensador inglês a classe é um fenômeno histórico e não uma estrutura ou uma categoria. Reúne uma série de

[...] acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria prima da experiência como na consciência”. [...] A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnada em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não acontece com a consciência de classe. Podemos ver uma lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma lei. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca da mesma forma (THOMPSON, 1987, p. 9-10).

Para Thompson são primordiais as categorias “experiência” e “cultura”. Vejamos:

Introduzi, algumas páginas atrás, outro termo médio necessário, “cultura”. E verificamos que, com “experiência” e “cultura”, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário, etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p. 189)

Segundo Lia Tiriba (2018) apesar de Marx e Engels terem afirmado que os determinantes econômicos são decisivos, isso não significa em hipótese nenhuma que negaram a existência de outras determinações sociais. Assim, quando falamos “infraestrutura” estamos tratando não de um estado, mas de um processo o que significa dizer que não devemos “atribuir a esse processo algumas propriedades fixas a serem posteriormente traduzidas aos processos variáveis da superestrutura” (WILLIANS, 2011, p.47 apud TIRIBA,

2018, p. 98). Na verdade, ao falar de forças produtivas e relações de produção, deve-se considerar o trabalho vivo de homens e mulheres de carne e osso, e não apenas a hegemonia do modo capitalista de produção.

Numa perspectiva economicista, o mundo das ideias, as formas de sentir e pensar, as ilusões, as formas de consciência são reflexo da base ou estrutura econômica, o que nos encaminha para falsa dicotomia entre mundo da produção e mundo da cultura. Em síntese, pensar as relações dialéticas entre base e superestrutura é considerar as maneiras como os grupos e classes sociais se relacionam no processo de produção da vida social, tendo em conta o entrelaçamento das formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas que conformam o ser social e a consciência de si e do mundo. (TIRIBA, 2018, p. 98-99)

Tiriba entende, portanto, no que diz respeito à materialidade da cultura, que quando se fala em relações de produção não deve se tratar apenas de economia, mas também de cultura: “por que produzimos? para quem produzimos? haverá exploração da força de trabalho? como repartimos os frutos do trabalho?” (TIRIBA, 2018, p. 99). Por isso, Thompson afirmava que a classe é uma formação tanto econômica como cultural e que toda luta de classes é também uma luta por valores. Neste sentido, “[...] é essencial manter presente no espírito o fato de os fenômenos sociais e culturais não estarem ‘à reboque’, seguindo os fenômenos econômicos a distância: eles estão em seu surgimento, presos na mesma rede de relações” (THOMPSON, 2001, p. 208 apud TIRIBA, 2018, p. 99).

Para Thompson a categoria “experiência”, “[...] por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.” (THOMPSON, 1981<sup>22</sup>, p.15 apud TIRIBA, 2018, p.99).

A experiência é uma categoria com sentido histórico, capaz de apreender no campo do pensamento a síntese dos elementos da vida concreta, real, os quais dizem respeito à objetividade e à subjetividade, ao individual e ao coletivo, ao universal e ao particular. Torna-se o objeto empírico para análise dos costumes, tradições, sistema de valores. É o material sobre o qual o historiador, o sociólogo, o educador e outros estudiosos devem se debruçar para a compreensão da totalidade social. É uma categoria que propicia o entendimento das particularidades e singularidades dos processos de produção da vida social. (TIRIBA, 2014, p.64)

Assim, sem deixar de lado a totalidade dos fenômenos sociais, destacar a singularidade de mulheres e homens, as particularidades de seus afazeres e visões de mundo, nos encaminha a evidenciar que nos processos de produção social da existência humana,

---

<sup>22</sup> THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



[...] ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência modificada*; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p.16 apud TIRIBA, 2018, p. 100).

Ao falar de *experiência modificada* Thompson nos faz lembrar de Foucault que numa entrevista a Ducio Trombadori em 1978 afirmava que era um experimentador mais do que um teórico. Intrigado com o uso repetido da palavra experiência o entrevistador indaga se ele estaria estabelecendo um nexos com a fenomenologia. Então Foucault responde que o problema principal não está em trazer à luz “a significação da experiência cotidiana para reencontrar, no que sou, o sujeito fundador”, como acontece no projeto fenomenológico; a experiência, ao contrário, tem por função “arrancar o sujeito de si mesmo, fazer com que ele não seja mais ele mesmo”, em um empreendimento de “des-subjetivação”. (FOUCAULT, 1994c, p. 43 apud RODRIGUES, 2009). E acrescentaríamos: e também um empreendimento de re-subjetivação, de fundação de um novo sujeito.

Mas experiências e subjetividades só fazem sentido se estiverem inscritas na memória, seja ela individual ou coletiva. Remetemo-nos, portanto, a Michael Pollack que elenca os elementos constitutivos da memória:

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se fomos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorre um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. De fato - e eu gostaria de remeter aí ao livro de Philippe Joutard sobre os camisards -, podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação. (POLLACK, 1992, p. 201).

### 1.3 Da sociedade ao ser social como indivíduo

Mas necessitamos ir mais a fundo sobre o tema. Mauro Iasi em *As metamorfoses da consciência de classe* faz “[...] um estudo teórico sobre as mediações que encontramos nos diferentes momentos do movimento da consciência<sup>23</sup>, desde sua formação nos indivíduos, no

<sup>23</sup> Aceitamos aqui a distinção feita por Marx entre a situação objetiva de uma classe e a consciência subjetiva dessa situação, isto é, entre a condição de classe e a consciência de classe. (BOTTOMORE, 1983). Entretanto, também concordamos com Thompson quando “reconhece que “objetivo” e “subjetivo” não são

processo grupal, na conformação da classe e na possibilidade de constituição da classe como um sujeito histórico”. (IASI, 2006, p. 18). Da mesma maneira que para Thompson, a consciência é “[...] um fluir no qual se encontram diferentes mediações que se expressam em diferentes formas em constante mutação”. (IASI, 2006, p. 16). Ela se manifesta ora como consciência do indivíduo isolado, ora como da fusão de um grupo, depois da classe, podendo até chegar a uma consciência que visa à universalidade – através de um processo de constituição de classe. Ela se engendra a partir de mediações particulares e genéricas que não devem ser absolutizadas sob o risco de se abstrair o movimento de totalização, “[...] entendendo os patamares em que esta totalização se totaliza em barreiras que transformam a livre práxis humana em novo amoldamento e as contradições que impedem que estas barreiras sejam definitivas, reatualizando o movimento”. (IASI, 2006, 120).

Iasi parte de um pressuposto de Marx (1976, p. 56<sup>24</sup> apud IASI, 2006) no qual afirma que a ideologia burguesa não pode ser considerada “inadequada” ou “imperfeita”, posto que não corresponde às “verdadeiras relações”; pelo contrário: “[...] ela é ideologia burguesa exatamente porque corresponde às verdadeiras relações estabelecidas, é a expressão das relações que fazem da burguesia a classe dominante: as relações capitalistas de produção”. (IASI, 2006, p. 134). Diante disso cabe a seguinte questão:

[...] mas como este conjunto de relações interioriza e forma nos indivíduos de uma certa época sua consciência social? Como se dá a transformação das relações sociais em funções psicológicas? Qual seria a causa da força dessas ideias que operam mesmo nos membros da classe oprimida de modo que estes acreditam ser estas ideias naturais e universais válidas? (IASI, 2006, p. 134).

Iasi buscará em Freud a resposta para essa questão.

Para Freud, apesar do objeto de estudo da psicanálise ser o indivíduo, a dinâmica de constituição do psiquismo não é individual, pelo contrário, vem da inserção deste indivíduo nas relações imediatas que estabelece durante a infância.

Em um primeiro momento, Freud supõe uma instância psíquica básica, arcaica, que denomina de *id* e que consistiria em tudo aquilo que seria herdado e inato ao ser humano, ou seja, “sobretudo os instintos originados na organização somática (primeiro aspecto da determinação material) (Freud, 1955:70). O *id* em verdade não seria propriamente este conjunto de instintos, mas a primeira expressão destes na forma de demandas instintivas que se faria notar por meio de estímulos transmitidos fisicamente, como a fome ou o frio. (IASI, 2006, p. 136)

---

entidades dualisticamente separadas; a compreensão da história como processo pressupõe a análise das condições objetivas e subjetivas das situações reais, no contexto em que as experiências emergem.” (TIRIBA, ???, p. 69)

<sup>24</sup> MARX, Karl. A ideologia alemã. 3ª Ed. Lisboa; Portugal: Martins Fontes; Presença, 1976. V. 1 e 2.

A primeira contradição que será responsável pela formação do aparato psíquico se dá entre estes impulsos e o mundo externo (segunda determinação material). Uma parte do *id* sofre uma transformação particular sob a influência do mundo exterior e real que nos rodeia.

Daquilo que era originalmente uma camada cortical datada de órgãos receptores de estímulos e de dispositivos para a proteção contra estimulações excessivas, desenvolve-se paulatinamente uma organização especial que desde então assume uma função mediadora entre o *id* e o mundo externo. A este setor de nossa vida psíquica lhes damos o nome de *ego*. (FREUD, 1955<sup>25</sup> apud IASI, 2006, p. 136-137).

Quatro procedimentos básicos são orquestrados pela mediação do *ego*, a saber: a) *memorização e associação* com situações novas; b) *fuga* de estímulos que se apresentem por demais intensos; c) *adaptação* a estímulos moderados; d) mudança do mundo exterior através da *atividade*.

Assim que nasce o novo ser humano não tem necessariamente a noção do “eu”: passa por uma fase que os psicólogos costumam chamar de pré-objetal, ou seja, não distingue ainda os limites entre o seu corpo e o mundo externo. É somente quando a satisfação de uma necessidade é realizada por outro que não ele é que passa a fazer sentido a idéia do “eu”. Assim, o próprio *ego* é definido como síntese entre os impulsos básicos de origem somática e um mundo externo e objetivo. Mas essa objetividade, que a princípio é externa, não permanece dessa forma. Diz Freud: “Como sedimento do longo período infantil, durante o qual o ser humano em formação vive na dependência dos seus pais, forma-se no *ego* uma instância especial que perpetua esta influência parental, a qual se dá o nome de *superego*”. (FREUD, 1955 apud IASI, 2006, p. 138).

O *superego* representa, portanto, a interiorização das regras, normas, costumes e condutas trazidas pelos adultos que convivem a criança, permitindo que elas levem em consideração as exigências do mundo externo mesmo na ausência dos adultos. Forma-se então uma tríade – *id*, *ego* e *superego* – que forma o aparato psíquico. A mediação do *ego* agora se dá no âmbito interno entre as duas instâncias que representam, cada uma a sua vez, os impulsos somáticos e a realidade objetiva.

Naturalmente, na influencia parental não somente atuam a índole pessoal dos pais, como também em certo sentido as tradições familiares, raciais e nacionais que estes perpetuam, assim como as demandas do respectivo meio social que representam. De igual maneira, no curso de sua evolução individual o *superego* incorpora aportes dos substitutos e sucessores ulteriores dos pais, como os educadores, os personagens exemplares, os ideais venerados na sociedade. (FREUD, 1955 apud IASI, 2006, p. 139)

---

<sup>25</sup> FREUD, Sigmund. “Compendio del psicoanálisis”. Obras completas. Buenos Aires: Santiago Rueda Editores, 1955. V. 21.

Uma sociedade, uma cultura são, portanto, constituídas a partir de certas relações sociais definidas por aquilo que é interiorizado pelo superego. E a internalização das regras e normas sociais que são mediatizadas pelos adultos que convivem com a criança não ocorre somente pela comunicação racional e, em grande medida, pode se dar mesmo antes da aquisição da linguagem, muito provavelmente simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem. Um valor já pode estar assimilado antes de assumir uma forma sistematizada de ideia, ou conceito, muito longe, portanto, de um valor moral ou um saber científico. A criança desenvolve a percepção de que depende dos outros para dar conta de suas necessidades, mas não para por aí: seu “sucesso” ou seu “fracasso” será determinado pela aceitação das “exigências” que os outros impõem à sua conduta.

Já seria o suficiente, mas ainda um aspecto importante que não fica tão a vista. Uma criança nesta idade (supõe-se antes dos seis anos) está muito pouco preocupada com o sucesso ou fracasso na vida, mas parece que os mesmos adultos que estabelecem as exigências são as fontes de aceitação, carinho, alegria e cargas afetivas essenciais. Não corresponder às exigências é perder a fonte de afetividade e de reconhecimento. [...] Diríamos que o ego, movido pelo princípio do prazer, reage negativamente à perda do reconhecimento e busca o equilíbrio adaptando-se à exigência, tudo isto, portanto, ainda longe de juízos valorativos ou morais consciente. (IASI, 2006, p. 143).

Quando a criancinha passa a frequentar a escola, suas relações passam por uma reorganização das mais significativas, pois pela primeira vez suas “obrigações” deixam de ser para com ela e as pessoas mais íntimas e tornam-se obrigações em relação à sociedade, e seu desempenho definirá o seu lugar na vida, a sua função e seu papel social. A criança passa a ser treinada pra o *trabalho*, para o lugar que irá assumir na vida “para a verdade”, acabaram os jogos, estará amanhã nas fileiras dos entusiastas da produção de vanguarda. Ela agora estará submetida a uma avaliação e esta avaliação ganhará uma expressão numérica, a nota cristaliza em si, por assim dizer, as novas relações, uma nova forma de comunicação em que a criança entrou agora. Essa avaliação ocorre sob forma de troca: à criança só é permitido brincar depois que executar todas as suas tarefas e/ou obter boas notas.

Eis que o nosso operário está pronto, já sabe que só tem acesso a um valor de uso mediante um valor de troca e pode agora se entregar às “fileiras dos entusiastas da produção”... de mercadorias.

Reparem que havia um valor em substância transitando em diferentes formas que lhe serviram de expressão. No processo de trocas afetivas na infância, no mercado de avaliação na vida escolar, nas relações assalariadas no universo da produção. Desvendemos o processo agora de trás pra frente. Um operário se insere numa divisão hierárquica do trabalho, numa determinada posição e no interior de certas relações sociais de produção, tem um dever a cumprir e perfeita consciência de sua responsabilidade para com a pátria e o Estado, mas gostaria de ficar fazendo outra coisa. Seus preceitos morais são psicologicamente ineficientes, mas é só lembra-lo que seu trabalho é a condição para que receba seu salário e este a condição para que

compre os meios necessários a sua existência que ele se entrega à tarefa. Mudou a forma, onde estava brincar está agora comer, vestir, morar, mas a equação de troca é em si mesma idêntica. Brincar ocupa o lugar do desejo e, significativamente, as condições de sobrevivência ocupam o lugar do brincar. O trabalho ainda é meio de vida, atividade imposta no intervalo no qual os seres humanos vivem. No lugar da pessoa adulta que apresenta as exigências sociais e em relação a qual a criança busca o reconhecimento e a troca afetiva, está depois o professor, agora é só colocar “a sociedade”, “a classe”, o Estado, os “ideais venerados”. [...]

O que é internalizado como caga afetiva, “agressividade” devido a “frustração do instinto” (Freud), não são apenas relações, mas as relações capitalistas. Não são as “demandas” da sociedade, mas de “uma” sociedade. (IASI, 2006, p. 146-153).

Iasi continua seu raciocínio discorrendo sobre como a compreensão sobre o passado é feita a luz do presente. Em outras palavras, conceitos como o de liberdade e de igualdade construídos no passado não correspondem necessariamente aos que foram construídos no presente, mas são comumente interpretados como se fossem a mesma coisa, posto que as ideias construídas no presente são naturalizadas pelas e nas relações sociais. Aqui cabe uma questão:

[...] qual a relação destas ideias em particular com as relações burguesas e como assumem forma desta “naturalidade” consensual, de “familiaridade” que reside abaixo do limiar da consciência? Por que estas e não outras? A tríade axiomática da Revolução Francesa falava em *liberte, egalité... fraternité*, por que esta última desapareceu e em seu lugar emerge quase onipotente a *propriété*? (IASI, 2006, p. 175)

Para respondê-la, Iasi recorre a Marx, partindo do princípio de que a característica singular do capitalismo é a concentração dos meios de produção e do dinheiro nas mãos do proprietário privado o que permite que este compre força de trabalho e a consuma em um processo de produção no qual extrai mais valor do que o valor da força de trabalho. Esta relação, no entanto, exige certas precondições sem as quais não pode se efetivar. Ocorre que estas condições não são dadas “naturalmente” posto que são constituídas historicamente. São elas: um certo desenvolvimento da divisão social trabalho que produza os produtores como indivíduos e a com a produção generalizada de mercadorias a imprescindibilidade do dinheiro como forma de equivalente geral.

Primeiramente, a divisão social do trabalho, nos marcos da produção de valores de uso, enfatiza os laços de dependência e evidencia o caráter social da produção de existência. Nestes marcos, o isolamento do indivíduo não apenas não faz sentido, como seria impossível. Entretanto, com o desenvolvimento da economia das trocas a condição mesmo da existência, passa a ser o isolamento do produtor privado, uma vez que só pode apresentar a troca seu produto com a condição de não ser comum aos outros produtores.

A inversão essencial que aqui se opera é que no primeiro caso o trabalho de cada um apenas tem sentido como parte do trabalho social total e é este que garante aos participantes do coletivo as condições da existência, enquanto, no segundo caso, o trabalho privado isolado é a condição da sociabilidade conquistada na circulação de mercadorias. Desse modo, “a circulação é o movimento em que o produto próprio é

posto como valor de troca (dinheiro), ou seja, como produto social, e o produto social como próprio (valor de uso individual, objeto do consumo individual).” (Marx, [s.d.], p. 189 apud Iasi, 2006, p. 176). O fato de os seres sociais apresentarem seus produtos como mercadorias não é determinado pela vontade do indivíduo, “nem de sua imediata condição natural”, mas de “condições e relações históricas em virtude das quais o indivíduo já se encontra determinado socialmente.” (MARX, 1998: 167 apud Iasi, 2006, p. 177). (IASI, 2006, p.176-177).

A “produção do indivíduo produtor de valores de troca”, sua produção como ser “autônomo”, isolado é a primeira condição. Contudo, é necessário que o ser humano seja mais que indivíduo, é necessário que seja “livre”.

Duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadoria têm de confrontar-se e entrar em contato: de um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de seus valores comprando a força de trabalho alheia, e, de outro, os trabalhadores livres, vendedores da sua força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção, como escravos e servos, e porque não são donos dos meios de produção, como o camponês autônomo, estando assim livres e desembaraçado deles. Estabelecidos estes dois pólos do mercado, ficam dadas as condições básicas da produção capitalista. (MARX, [s.d.], p. 829-830 apud IASI, 2006, p.178).

A noção de liberdade está ligada às de “indivíduo” e de “propriedade”, pois, como afirma Marx

[...] a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria [...], enquanto for e por ser oferecida ou vendida como mercadoria por seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é força de trabalho” (Marx, 1867, p. 187 apud Iasi, 2006, p. 178), concluindo que para que seu possuidor venda a força de trabalho como mercadoria “é mister que ele possa dispor dela, que seja proprietário livre de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. (MARX, 1867, p. 188 apud IASI, 2006, p. 178), (IASI, 2006, p.178)

Da mesma forma a noção de igualdade também está ligada às de “indivíduo” e “propriedade”

[...] pelo fato de tratar-se de proprietários, vendedores e compradores de mercadorias, mas também pelo fato de que os indivíduos se enfrentam no mercado como possuidores de valor de troca equivalentes, como “agentes do mesmo trabalho social geral, indiferenciado”. (MARX, 1998, p. 176 apud IASI, 2006, p. 179), de modo que: “Assim como na qualidade de sujeitos do intercâmbio se enfrentam, no ato do mesmo se acreditam a si mesmos (como sujeitos). Enquanto tal, o intercâmbio não é mais que este acreditar-se. Se apresentam como intercambiantes e, portanto, como iguais, e as suas mercadorias como equivalentes.” (MARX, 1998, p. 175 apud IASI, 2006, p. 179). (IASI, 2006, p. 179).

Diante do que foi exposto o resultado é o seguinte: como precondições para que se estabeleça a relação do capital estão cada um dos valores expressos nas palavras “igualdade, liberdade, propriedade” e na forma individual do ser social como fundamento. São relações sociais convertidas em ideias. Diz Marx:

O processo do valor de troca, desenvolvido na circulação, não só respeita, por conseguinte, a liberdade e a igualdade, como estas são seu produto; é a base real das mesmas. Como ideias puras, são expressões idealizadas dos diversos momentos deste processo; seu desenvolvimento em conexões jurídicas, políticas e sociais não é mais que sua reprodução elevando-as a outras potências. (MARX, 1998, p. 179 apud IASI, 2006, p. 180).

Tais valores não aparecem fortuitamente nas consciências imediatas. É necessária para toda ordem de relações sociais expressa em um “modo de vida”

uma ordem de relações que inclui como um momento essencial de sua continuidade a produção física e espiritual dos seres sociais que a compõem. Ao afirmar a historicidade das formas de família revela-se que esta instituição faz parte de uma determinada maneira de organizar o sociometabolismo que constitui o fundamento de uma certa sociedade. (IASI, 2006, p. 180).

Apesar de Iasi afirmar que as relações familiares guardam autonomia relativa e que sua dinâmica não corresponde necessariamente a uma funcionalidade mecânica com a forma social que a abriga, reconhece que não são casuais e independentes de uma sociedade historicamente determinada. Utilizando Elias (1996 apud IASI, 2006) conclui que uma criança do século XII desenvolvia uma estrutura dos instintos e da consciência diferente de uma criança do século XX e que, portanto, a formação individual de cada pessoa, depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas.

A família nuclear monogâmica tem como tarefa a produção do ser social como “indivíduos”. Esta não é uma função de todas as famílias em geral ao longo da história: as organizações sociais estudadas por Malinowski, por Morgan e até mesmo a antiguidade clássicas não construíram suas relações tendo por unidade singular “indivíduos”.

A forma das relações familiares de nossa sociedade atual caracteriza-se por uma estrutura que isola, inicialmente, o próprio núcleo familiar, separa-o da atividade produtiva, rompe a rede de dependência que unia antes os seres sociais, como na família camponesa descrita por Poster (1979 apud IASI, 2006, p.182) ou na aldeia dos povos indígenas no Brasil. Isolado o núcleo familiar, torna-se exclusivo e restrito, via de regra, ao par de adultos e, desta forma, limita o horizonte no qual ocorrerá o processo de identidade. (IASI, 2006, p. 182-183)

Tal estrutura torna possível o desenvolvimento de um tipo particular de psiquismo do qual Freud foi o principal intérprete: a produção da própria identidade embrionária do “eu” ocorre por meio de um objeto externo, no caso psicanalítico – a mãe. Tal constatação poderia nos levar a uma ultrageneralização de uma estrutura invariável presente em qualquer forma de família, e, o que seria mais grave, uma entificação prévia a qualquer determinação social. Mas como já foi dito, trata-se de um tipo específico de sociedade na qual

Toda a centralidade afetiva e emocional e os vínculos da mãe e a criança pressupõem, primeiro, o isolamento do núcleo familiar, depois de uma certa divisão

do trabalho com base em papéis sociais de gênero. Em outras formas de família a criança era cuidada por uma multiplicidade de adultos e somos levados a crer que sua identidade se aproxima mais do *nós* do que do *eu*, ou pelo menos a ideia de *nós* prevalece como determinante. (IASI, 2006, p.184).

Baseado em Elias (1993 apud IASI, 2006, p. 185-186) Iasi afirma que o “[...] processo de individualização, “encapsulação dos indivíduos” parece seguir a mesma direção do aumento da carga restritiva em relação aos instintos e a vida pulsional antes descritos e que leva à internalização das normas sociais na formação do que se chamou de “autocontrole”” (IASI, 2006, p.185) estando ambos situados entre os séculos XVI e XVIII quando da transição para a ordem burguesa capitalista quando também se estabelece uma nova “divisão social do trabalho” – como apontado por Marx. Este autocontrole corresponde plenamente ao conceito freudiano de superego.

“O fato é que, uma vez acentuado este processo de individuação e especialização crescente que distancia os seres humanos dos laços diretos presentes [...] [nas] manifestações que se caracterizam por laços mais diretos e presenciais dos grupos de base da sociedade [...]” (IASI, 2006, p.187) impõe-se aos indivíduos uma crescente responsabilização sobre a sua própria vida: não só podem como devem ser mais autônomos e decidirem muito mais por si. Assim, na sociedade capitalista as enormes ofertas de oportunidades e metas individuais são equiparáveis as enormes possibilidades de fracasso.

O longo processo que levou as sociedades humanas das formas iniciais de sociabilidade até a complexa sociedade capitalista mundial (recuperando aqui os termos marxistas, uma vez que Elias prefere ocultar o caráter capitalista enfatizando o aspecto da “complexidade”) desenvolveu-se paralelamente à formação de uma “auto-imagem” do ser humano como preso à ideia de “um mundo interior” e “um mundo exterior”, separado “como por um muro invisível.” (ELIAS, 1994, p. 105 apud IASI, 2006, p. 188). (IASI, 2006, p. 188).

Os dois processos – a especialização-individualização e a auto-imagem bipartida – combinados produzem uma sociabilidade em constante tensão e disputa pelas oportunidades.

Na escala social de valores, a independência e autonomia assumem um papel central e o ideal dos membros desta sociedade passa a ser cada vez mais “diferir dos seus semelhantes de um modo ou de outro, distinguir-se – em suma ser diferente.” (ELIAS, 1994, p. 118 apud IASI, 2006, p. 188). Conscientemente ou não, as pessoas são inseridas numa “competição” em que se torna fundamental para sua auto-afirmação a ênfase nesta ou naquela qualidade que a difere de seus semelhantes, transformados neste processo em adversários em disputa. (IASI, 2006, p. 188)

Esta forma de comportamento não surge nos indivíduos quando se inserem no mercado de trabalho, mas sim algo construído ao longo da vida.



Nesta preparação para a competição, a escola tem um papel, com certeza, dos mais relevantes; basta recordar o que foi dito do contato da criança com o universo e os critérios de avaliação, porém é na família que são lançadas as bases de todo este processo. É no âmbito das relações primárias que na troca afetiva está em jogo o reconhecimento, afeto em troca do comportamento aceitável, punição e desaprovação contra o que se considera desviante. É por demais significativo que a estrutura mais profunda do complexo de Édipo é uma disputa por um objeto de desejo cuja plena realização é impedida pela concorrência de um terceiro. O que a criança leva como aprendizagem para a latência é mais que os instintos reprimidos, e o que volta como “sintoma” é a competição, o rete para si mesmo, o critério de abrir mão do desejo em nome da sobrevivência, a identificação com o “vencedor”. (IASI, 2006, p. 189).

Assim a família burguesa não cumpre somente a função de “socializar” uma certa ordem valores: ela não só “reproduz” como “produz” o novo ser social.

Para que toda esta dinâmica descrita pudesse ocorrer foi necessário um “processo que retira do trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos.” (MARX, [1867], v. 2, cap. XXIV, 830 apud IASI, 2006, p. 192). Portanto, aquilo “que surge no produto final como um processo de diferenciação que resulta no encapsulamento dos indivíduos é de fato um longo processo de violenta expropriação.” (IASI, 2006, p. 192). E ao se completar a fase de expropriação é formada uma classe trabalhadora que encara as exigências do modo de produção capitalista como leis naturais evidentes. “As transformações das formas de família proletárias transitaram desde uma rede de relações comunitárias muito próxima da família camponesa [...]” (IASI, 2006, p. 194) até o estágio em que ocorre o

[...] isolamento da família em seu núcleo (pai, mãe e filhos), o rompimento das redes femininas, o isolamento da mulher e sua determinação como mãe na prioridade absoluta com o cuidado com os filhos, os hábitos de higiene convertem-se em uma compulsão maníaca, a repressão à sexualidade infantil, antes livremente expressa, acentua-se de maneira doentia, a família proletária assume como seu modelo a família burguesa. (IASI, 2006, p. 194).

Nestes termos não há contradição entre o processo de “diferenciação”/“individualização” e o processo pelo qual gestaram-se historicamente as condições que tornam possível o capital, muito pelo contrário: a individualização do ser social é no mínimo adequada à apresentação dos livres vendedores da força de trabalho no mercado,

Assim como é essencial para a forma privada de apropriação dos meios de produção e, mediante este ato, também do valor excedente gerado no processo de consumo da mercadoria força de trabalho. No reino da igualdade todos os indivíduos disputam entre si, seja uma vaga no mercado de trabalho, seja na livre concorrência entre capitalistas, e esta guerra é disciplinada pelas “leis do mercado” e suas mãos invisíveis. (IASI, 2006, p. 195).

Não é pelo fato de possuir incrível coerência interna e preciosidade nos argumentos que essa forma de consciência social se reproduz, mas sim porque, assim como as relações que lhe servem de base, recriam a si mesmas cotidianamente.

Iasi, em esboços iniciais para a feitura deste trabalho, apresenta sinteticamente as características desta vivência primária e sua relação com a primeira forma de consciência. Elas:

1. O novo ser social vivencia relações preestabelecidas e que para ele se apresentam como uma realidade dada;
2. Por se inserir em relações preestabelecidas, o novo ser desenvolve a percepção da parte como se fosse o todo, de modo que aquilo que “é vivido particularmente como uma realidade pontual torna-se *a realidade*”. Este aspecto leva ao mecanismo de “ultrageralização”, ou seja, a pessoa passa a julgar o todo pela parte em que se insere;
3. Assim as relações vividas imediatamente perdem seu caráter histórico e cultural e tornam-se “naturais”, aspecto que está na base da percepção de que “sempre foi assim e sempre será”;
4. Devido ao fato de que o novo ser apresenta suas exigências pulsionais num certo contexto determinado, a satisfação das necessidades deve respeitar um conjunto de normatizações que não são definidas por quem apresenta o impulso, mas por um *outro*, que, na situação histórica em que nos encontramos, unifica no processo de identificação os objetos de desejo e de punição, portanto a realização do desejo implica a aceitação da autoridade;
5. Este conjunto de normatizações não permanece externo, mas é interiorizado na formação do superego, a função de controle se transforma em autocontrole, a agressividade concentra-se no superego e tem como complemento a identificação com a figura da autoridade externa. A partir daí, o ego administra as tensões entre as demandas pulsionais e as restrições externas como um equilíbrio interno, autocontrole;
6. Devido à natureza distinta dos impulsos, na forma atual das relações familiares, a criança, tendo concentrado seu processo de identificação em um número restrito de objetos, se vê enredada em sentimentos ambivalentes de amor e ódio, em nome do equilíbrio e integridade física (ameaçada real ou simbolicamente) abre mão do desejo em nome da sobrevivência;
7. Submetido às relações dadas como reais, uma vez interiorizados os valores centrais deste “real” (particularmente, mas que se apresenta como universal) e passando a assumi-los como seus, o novo ser social passa a atuar na continuidade de suas relações a partir desta matriz, zelando por sua continuidade e reprodução; (IASI, 2001, p. 17-18 apud IASI, 2006, p. 198-199)

Nenhum destes aspectos foram criados conscientemente para este fim, entretanto, o conjunto assume uma funcionalidade como forma inicial de consciência que, por sua vez, “assumirá mais tarde a forma de senso comum que servirá de base para o desenvolvimento da ideologia como forma de dominação.” (IASI, 2006, p. 199).

O senso comum é descrito por Gramsci (1978 apud IASI, 2006, p. 200) a partir da afirmação de que todos possuem uma certa “concepção de mundo”, mesmo que seja de forma “espontânea e inconsciente”, por exemplo, pelo meio da linguagem. Para Gramsci:

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de

pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos. (GRAMSCI, 1978, p. 1338 apud IASI, 2006, p. 200).

A forma inicial de consciência só pode ser, portanto, aquela que é resultado

[...] da inserção imediata do ser humano e de suas relações diretas com as pessoas que o rodeiam num certo contexto objetivo. Como vimos, o ser humano entra em contato com uma determinada época histórica e um tipo específico de sociedade primeiramente por meio da sua inclusão numa certa forma de família. O caráter imediato desta relação produz nesta primeira visão sobre o mundo um efeito que é o de toma o todo pela parte, abrindo caminho para naturalizar esta forma particular universalizada e, assim, chegar à conclusão de que sempre foi assim e por este motivo sempre será.

Esta é uma das características constitutivas do chamado senso comum. Por meio dela o ser humano toma seus vínculos imediatos e particulares como “realidade dada”, natural, e a eterniza. (IASI, 2006, p. 200)

Gramsci afirma que o senso comum é formado por um amálgama de elementos dos mais diversos herdados pelas mais diferentes influências que se materializam no campo imediato de ação dos seres humanos em formação sem necessidade de uma coerência interna. E se há alguma substância “coerente” sob esta aleatoriedade desagregada que aparece no senso comum, diz Iasi, isso se dá não por uma aceitação racional consciente, mas antes por um “reconhecimento”:

Este reconhecimento é o que torna possível à pessoa identificar na objetividade um fator que corresponde a um valor que orienta sua subjetividade. Depois do que foi exposto até aqui, podemos descartar as visões apriorísticas, ao gosto dos *aprioris* kantianos, sobre a existência de algumas noções que constituem em si a consciência como dado anterior e natural. Ao que tudo leva a crer aquilo que é interiorizado na formação da consciência, que como vimos representa as relações sociais determinantes, produz o efeito do reconhecimento quando encontra fora da pessoa a mesma relação. (IASI, 2006, p. 206).

Outro aspecto importante do senso comum é expresso como uma consciência do “indivíduo”, ou seja, em uma sociedade de indivíduos encapsulados, a consciência imediata só pode assumir a forma de uma consciência do eu. Ação no mundo é vista como uma espécie de sina pessoal.

O indivíduo enfrenta as situações de sua vida e encontra-se diante daquilo que Sartre (1979 apud IASI, 2006, p.207) chamou de “campo de suas possibilidades”, amoldando-se ao grupo imediato e às relações estabelecidas ou se confrontando com esta realidade.

A ação da pessoa no mundo se apresenta como um “desdobramento determinado”, a busca de suprir uma “falta”, um salto do “ainda não existente”, nos termos sartreanos: “projeto” (SARTRE, 1979, p. 78 apud IASI, 2006, p. 207). Neste salto na direção do ainda não existente, o indivíduo parte de situações e condições objetivas, uma vez que o ser humano é “produto de seu produto”, ou seja, “as estruturas de uma sociedade que foi criada por meio do trabalho humano definem para cada um uma situação objetiva de partida” (Idem, ibidem apud IASI, 2006, p. 207). Ocorre que toda *práxis* é negatividade, no sentido em que é enfrentamento para superar esta determinação, e uma positividade concebida como “relação da existência como seus possíveis (Idem, p. 78-79 apud IASI, 2006, p. 207). Uma vez

que esta práxis opera no contexto em que definimos, a partir de Elias, como uma sociedade de indivíduos encapsulados, os possíveis sociais são vividos “positiva e negativamente [...] como determinações esquemáticas de um porvi individual” (SARTRE, 1979, p. 80 apud IASI, 2006, p. 207). (IASI, 2006, p. 207).

Esta prática é imaginada por Sartre como “[...] uma dialética do objetivo e do subjetivo, uma dialética na qual o objetivo internaliza-se no sujeito e este reexternaliza este conteúdo mediante sua ação.” (IASI, 2006, p. 208). Tal concepção se traduz na afirmação de Sartre segundo a qual “a obra constrói seu próprio autor ao mesmo tempo em que ele cria a obra.” (MÉSZÁROS, 1991, p. 81 apud IASI, 2006, p. 208).

Creio que um homem sempre pode fazer algo a partir do que é feito dele. Este é o limite que eu hoje atribuiria à liberdade: o pequeno movimento que faz, de um ser social totalmente condicionado, alguém que não devolve completamente aquilo que seu condicionamento lhe deu [...]. O indivíduo interioriza suas determinações sociais: interioriza as relações de produção, a família de sua infância, o passado histórico, as instituições contemporâneas e, a seguir, reexternaliza essas coisas por meio de atos e opções que, necessariamente, nos remetem de volta a elas. (MÉSZÁROS, 1991, p. 84 apud IASI, 2006, p. 208-209).

Segundo Sartre este processo dialético denominado “movimento de totalização”

[...] não poderia ser julgado [...] pela “intenção”, mas pela objetivação desta intenção, por sua “realização”. Este raciocínio implica que o estranhamento encontrar-se-ia no início e no fim do movimento de totalização. Ocorre uma negação da negação, isto é, a ação humana nega, no sentido da superação inicial, a herança objetiva interiorizada mediante sua ação e por meio da mesma atividade volta a externalizar-se em um produto objetivo que dele se afasta. No entanto, este produto objetivo final não é um mero retorno à situação inicial de onde partiu o sujeito, mas encontra-se em um patamar superior, transformando e carregando as marcas da ação subjetiva que sofreu. (IASI, 2006, p. 209).

Trocando em miúdos,

[...] a pessoa interioriza as relações sociais determinadas de uma certa sociedade e de um tempo histórico, por meio da vivência subjetiva das relações objetivas que constituem a família, age no mundo orientado por certa visão de mundo partilhada com seu grupo imediato [...], enfrenta o campo de possibilidades que se abrem diante de suas opções, constitui família e cria filhos. Apesar de o processo iniciar e culminar na forma família, possivelmente carregando a mesma estrutura e representando as mesmas relações sociais determinantes, não é mais a “mesma” família. Sua ação no campo das possibilidades, o jogo da interação de “seu” projeto com os demais que se chocam no seu campo de ação, estarão marcados no produto objetivo. Morará agora na cidade, a divisão de tarefas e papéis de gênero se alterou, terá menos filhos, as crianças não entrarão no mundo do trabalho na mesma idade que ele, verão televisão horas seguidas, o mundo se apresentará mais integrado e próximo, não existirá a URSS e os filmes de James Bond terão que garimpar novos inimigos. (IASI, 2006, p. 212)

Para Sartre

[...] o ser humano constrói sua práxis em meio a uma unidade de contrários representada por um lado pela necessidade e por outro a liberdade, afirma que, apesar de estar inserido num campo prático determinado pelas relações sociais de

produção e pelas condicionantes de sua época histórica, sua ação está sempre em aberto diante de um espaço de possibilidades que só se desenham por meio da atividade humana. Para o autor, “o homem só existe para o homem em circunstâncias e condições sociais dadas, logo toda relação é histórica”, entretanto estas relações históricas são humanas somente na medida em que “são dadas a todo momento como consequência dialética da práxis, ou seja, da pluralidade das atividades no interior de um mesmo campo prático.” (SARTRE, 1979, p. 230 apud IASI, 2006, p. 214). Não por outro motivo, para ele, a “práxis cotidiana” se reveste de uma importância central.

Este espaço de liberdade em que se dá a ação do indivíduo é ele próprio determinado por uma contingência. As relações humanas são, segundo Sartre, estruturas intersubjetivas, de modo que, se a “organização do campo prático no mundo determina para cada um uma relação real”, isto somente pode ocorrer na medida em que esta experiência se define na relação “com todos os indivíduos que figuram este campo. [...] Como a experiência humana se define em um contexto de “escassez”, porque nunca há o bastante para todos, esta intersubjetividade é uma relação de luta. Neste contexto o antagonismo é determinado pelo grau de escassez que atinge cada um e cada grupo particular no interior de uma dada sociedade, grau este determinado, até certo ponto, pela relação entre forças produtivas materiais e relações sociais de produção. Uma vez que cada um está constituído “em sua objetividade por si mesmo e por todos” e sua necessidade está determinada pela sobrevivência, a luta pode gerar um outro como “não-humano”, de forma que a sobrevivência de um está em contradição com a dos outros” (IASI, 2006, p. 214).

Iasi chama a atenção para o fato de que, apesar do que foi exposto, a escassez também pode gerar, paradoxalmente, a unificação “[...] do grupo humano e estar na base das formas iniciais de trabalho e sociabilidade que constituem o humano como humano. O reino do capital produz como desumanidade algo que não tem por base a escassez propriamente, mas um certo padrão de apropriação e acumulação em meio à abundância e à riqueza.” (IASI, 2006, p. 215).

Estamos diante de uma situação em que os seres humanos concorrem entre si por possibilidades de uma vaga na divisão social do trabalho, maneira única de garantir a sua sobrevivência, numa luta em que é cada um por si e ninguém ajuda ninguém. Todos são encarados como concorrentes e inimigos. “A forma social coletiva é a da ocupação do mesmo espaço de luta, como multiplicidade de individualidades, como “pluralidade de solidões”. Esta forma de expressão inicial do coletivo é que Sartre (1979, p. 396 apud IASI, 2006, p. 215) denominará de “serialidade”.” (IASI, 2006, p. 215)

Cada indivíduo vem de sua inserção em grupos, mas a série em que se encontra não é um grupo. É um coletivo serial no qual cada parte está acidentalmente ocupando um lugar, cada um é indeterminado, estão “reunidos, mas não integrados”. Sartre lança mão do exemplo de uma fila de pessoas esperando um ônibus para ilustrar a serialidade. A unidade desta reunião de indivíduos é externa ao coletivo ali formado, seja pelo aspectos acidentais, como o horário que cada indivíduo saiu de casa, seja por fatores não acidentais, mas igualmente transcendentais como a separação entre o local de moradia e trabalho e um certo padrão de acumulação que permite a uns irem com seus carros particulares e outros a serem obrigados a enfrentar as filas do transporte coletivo. Seja como for, os membros da série apenas coexistem no mesmo espaço e disputam os assentos. Um membro da série pode ser trocado por outro, ou mesmo todos, qua a natureza da série não se altera, indicando que a serialidade é

individualizante e, ao mesmo tempo, absolutamente impessoal. (IASI, 2006, p. 2016)

A vivência de uma serialidade pode ocorrer de maneira direta, como no exemplo do ônibus, ou de maneira indireta, como é a série que se forma pelos ouvintes de uma estação de rádio. Assim, a os indivíduos se veem como parte isolada e singular e a rede de relações que os une uns aos outros aparece na forma de uma contingência absolutamente acidental.

A interiorização de uma objetividade social particular parece como subjetividade singular. Eu me vesti para sair ao trabalho pela manhã porque eu assim quis, ninguém me mandou fazer isso. Da mesma forma, apesar de desejar permanecer em casa olhando meu jardim, acordei bem cedo e fui ao trabalho porque sou um ser responsável que sabe dos seus deveres, uma coisa minha, do meu caráter. Só a sociedade capitalista pode levar este processo de individualização ao máximo pelo fato de superar os constrangimentos mais evidentes que subordinam o ser humano, como a servidão ou a escravidão. A força externa que impunha a atividade ao indivíduo se internalizou; agora no contexto da igualdade “natural” dos indivíduos, cada um aparece como sujeito atomizado buscando seu próprio interesse enquanto, de fato, realiza o interesse do capital social. (IASI, 2006, p. 217)

Tudo que foi dito até aqui ocorre antes do fenômeno ideológico e não deve ser confundido com ele. A ideologia vai operar sobre esta base antes produzida e nela encontrará as condições ótimas de desenvolvimento e de eficácia como forma de dominação. A primeira forma de consciência já apresenta o particular como universal, o histórico como natural, a ideologia é apenas a funcionalidade deste processo como exercício de dominação política de uma classe. Se a consciência imediata tende a viver o particular como universal, a ideologia é a expressão organizada e sistemática deste particular para permanecer como universalidade com fins de dominação política de uma classe sobre a outra.

#### 1.4 Do indivíduo ao grupo como totalização dialética

Após demonstrar a forma pela qual é construída a primeira forma de consciência, marcada pelo encapsulamento individual, Iasi faz os seguintes questionamentos:

Se as relações do capital conformam uma realidade objetiva que é interiorizada pelas pessoas como suas próprias visões subjetivas de mundo, produzindo não apenas um reconhecimento e uma correspondência, mas uma ação sobre esta objetividade orientada por esta visão subjetiva permitindo sua reprodução, por que uma certa ordem de exploração que alcança este moto contínuo permite a formação de uma consciência crítica que questiona esta sociabilidade e aponta na direção de uma nova? Como é possível que entre os membros desta ordem se produzam militantes contra a ordem do capital? Como se desenvolve uma consciência anticapitalista dentro da ordem capitalista? (IASI, 2006, p.29)

Para responde-los, Iasi trilhará uma pista novamente a partir de Sarte:

[...] uma certa objetividade inicial encontra uma mediação subjetiva como caminho necessário para uma futura objetivação e que é neste momento subjetivo que se acha a possibilidade de uma práxis livre. Até aqui trabalhamos com a possibilidade de uma correspondência entre a interiorização que forma a visão subjetiva do mundo nas pessoas e a objetividade que ela depara em sua ação. No entanto esta correspondência não é uma dado absoluto, pelo contrário, existe sempre um “resto do real” que não pode ser totalizado na visão de mundo aceita como válida, contradições, acidentes, casualidades que podem produzir, e de fato produzem, arestas, conflitos, em uma palavra: crise.

De maneira sintética diríamos que se a consciência é a internalização de certas relações sociais a inserção da pessoa em novas relações sociais pode, de igual forma, permitir novas internalizações [...] Isto não significa uma mudança imediata de consciência uma vez que os velhos valores continuam ativos, muito provavelmente o que se segue é uma crise na qual os novos valores entram em choque com os velhos, que nada mais são do que a expressão inicial da contradição entre os dois contextos materiais distintos. (IASI, 2006, p.230)

Utilizando os contos de Jack London “O que a vida significa para mim” e “Como me tornei um socialista”, Iasi ilustra este movimento de crise que está na base do primeiro processo de negação da forma inicial de consciência.

Por aqui corpo e espírito andavam famintos e atormentados [...]. Acima de mim se erguia o imenso edifício da sociedade e, em minha mente, a única saída era para cima. Logo, resolvi subir. Lá em cima, os homens vestiam ternos pretos e camisas engomadas e as mulheres usavam vestidos lindos. Havia também coisas para comer e muita fartura. Depois havia as coisas do espírito. Acima de mim, eu sabia, havia despojamento do espírito, pensamentos puros e nobres e uma vida intelectual intensa. [...] Em resumo, assim como eu aceitava o nascer do Sol, aceitava que acima de mim estava tudo o que era fino, nobre e belo, tudo que dá decência e dignidade à vida, tudo que faz a vida valer a pena e recompensa um homem por seu sofrimento e esforço [...] Mas não é muito fácil para um homem ascender e sai da classe trabalhadora. (LONDON, 2001, p. 17-34 apud IASI, 2006, p.232)

Neste texto London expôs o que Iasi considera um aspecto sempre presente na primeira forma de consciência própria da classe trabalhadora que é o desejo deixar de ser classe trabalhadora. As próprias palavras utilizadas para adjetivar as condições da classe são pejorativas (os de baixo, os explorados, pobres, menos favorecidos, dominados etc), enquanto os adjetivos usados para tratar da burguesia são quase sempre positivos (classe alta, elite, dominadores, exploradores, empreendedores etc). Mesmo vivenciando uma situação de carência, “sordidez e miséria”, ocorre a naturalização e a aceitação desta realidade, o que não implica passividade. É interessante observar no relato que diante das precárias condições de classe London toma uma ação, mas uma ação de amoldamento às regras fundamentais da própria sociedade, a competição dos indivíduos pelos postos na hierarquia do edifício social, acompanhada, como vemos da idealização do andar de cima como lugar de tudo que é bom, nobre e belo.

A consciência da classe trabalhadora neste momento não é de fato a sua consciência, mas a de seu adversário. Sua inserção particular na sociedade muito provavelmente

marca sua consciência de modo particular, mas sua consciência enquanto ser social é aquela que corresponde às relações sociais determinantes, ou seja, as capitalistas. Isto implica que sua consciência é a consciência burguesa. Como afirma London: Não apenas eu não procurava o socialismo [...], mas lutava contra ele. Eu era demasiado jovem e inexperiente, não sabia nada de coisa alguma e, apesar de nunca ter ouvido falar de uma escola de pensamento chamada “individualismo”, cantava o hino dos fortes com todo o meu coração. (LONDON, Op. Cit., p. 29 apud IASI, 2006, p. 233)

É muito difícil em um relato de vida em que a pessoa não reconstrua sua trajetória a partir da visão de mundo que tem no momento, por exemplo, como transparece na afirmação sobre não “saber de coisa alguma” por ser “jovem e inexperiente”, mas a passagem também indica um aspecto interessante. Ele não apenas não se via como socialista neste momento, como “lutava contra ele” e, “mesmo sem nunca ter ouvido falar de uma escola de pensamento chamada individualismo”, assumia como suas estas idéias que orientavam praticamente seu juízo sobre a vida e sua ação no mundo. Isto parece confirmar nosso argumento de que a substância de valor contida na forma “indivíduo” é incorporada na visão de mundo de alguém muito antes de ser apresentada como qualquer conhecimento ou pensamento articulado. O mesmo ocorre com o valor de ser socialista. Aqueles que desconhecem este fato estão condenados a equívocos de toda ordem, por exemplo, como os soviéticos quando acreditavam que formariam gerações de comunistas apenas incluindo o marxismo-leninismo no currículo da escola, enquanto os ditadores latino-americanos acreditavam poder evitar a subversão retirando a sociologia e a filosofia dos currículos. (IASI, 2006, p. 233-234)

E continua Jack London:

Espero ter deixado claro que eu tinha orgulho de ser um daqueles seres eleitos da Natureza. A dignidade do trabalho era para mim a coisa mais impressionante do mundo. Sem ter lido Carlyle ou Kipling, formulei um evangelho do trabalho que varria os deles “no chinelo”. O trabalho era duro. Era a santificação ou a salvação. O orgulho que sentia depois de um dia de trabalho árduo e bem feito seria algo incompreensível para os demais. É quase inconcebível para mim quando penso nisso agora. Nunca um capitalista explorou um escravo do salário tão fiel quanto eu. Embromar ou ludibriar o homem que me pagava o salário era um pecado, primeiro contra mim mesmo, depois contra ele. Para mim era um crime que vinha logo atrás da traição, mas não tão ruim quanto. (LONDON, 2001, p. 31 apud IASI, 2006, p. 239)

É possível observar aqui uma inversão perversa, pois o trabalho e a relação de exploração a qual é submetido o trabalhador tornam-se os meios pelos quais o trabalhador tem para sair de sua condição de oprimido. A ética do trabalho não move somente o capitalista, mas também o trabalhador em sua sina para superar sua condição de explorado. Contudo, esta ética do trabalho não levou Jack London a atingir seu tão sonhado objetivo, como podemos ver a seguir:

Desde então fui implacavelmente explorado por outros capitalistas. Tinha força física, e eles faziam dinheiro com isso enquanto, apesar do meu esforço, eu levava uma vida banal. Fui marinheiro, estivador, grumete. Trabalhei em fábricas de enlatados, indústrias e lavanderias. Cortei grama, limpei tapetes e lavei janelas. E não ganhava nunca o produto inteiro do meu trabalho. Olhava para a filha do dono da fábrica de enlatados em sua carruagem em seus pneus de borracha. Via o filho do industrial indo para a escola e sabia que era em parte a minha força de trabalho que ajudava a pagar seu vinho e suas boas amizades. Mas não ficava ressentido com isso. Fazia parte do jogo. Eles eram a força. Muito bem, eu também era forte. Podia



cavar um lugar entre eles e fazer dinheiro com a força de outros homens. Não tinha medo do trabalho. E quanto mais duro, melhor, mais me agradava, Gostaria de me entregar ao trabalho, trabalhar mais que nunca e, eventualmente, me tornar um pilar da sociedade. E a essa altura, com a sorte que eu gostaria de ter, descobri um patrão com a mesma mentalidade. Eu estava querendo trabalhar, e ele estava mais que querendo que eu trabalhasse. Pensei que estava aprendendo um ofício. Na realidade havia substituído dois homens [...]. Este patrão me fez trabalhar até a morte. Um homem pode adorar ostras, mas ostras demais vão deixa-lo enfasiado. E assim foi comigo. O excesso de trabalho me deixou doente. Eu não queria ver trabalho. Abandonei o emprego. Tornei-me um vagabundo, mendigando de porta em porta, perambulando pelos Estados Unidos e suando sangue em favelas e prisões. Eu nascera na classe operária, e agora, aos dezoito anos, estava abaixo do ponto em que tinha começado. Caíra nos porões da sociedade, jogado no subterrâneo da miséria sobre a qual não é agradável nem digno falar. (LONDON, 2001, p. 20-21 apud IASI, 2006, p. 240)

O que podemos observar nessa passagem é que aquilo que pode levar à contradição que está na base do questionamento de certa ordem são os mesmos mecanismos responsáveis por sua reprodução e manutenção.

Um indivíduo em disputa no jogo da concorrência contra os outros por um lugar no andar de cima; convicto de que o critério da disputa é a força e a determinação e que se joga ao trabalho tal como uma compulsão. Aqui atua muito mais que o simples repetir de uma quantidade exagerada de trabalho, o que pesa é a percepção de que este método não esta levando ao fim desejado. Pior, trabalhando neste ritmo a pessoa esta desgastando seus principais recursos para disputar o jogo: sua força e sua saúde. (IASI, 2006, p. 241).

A reação que se apresenta é a de negação do trabalho ou de uma busca por um trabalho “melhor”, gerando o hábito de procurar por novas oportunidades:

Aí, então, fiz um juramento. Era algo mais ou menos assim: Todos os dias tenho trabalhado até a exaustão com meu corpo e apesar do número de dias que trabalhei, cheguei bem próximo do fundo do abismo. Deverei sair dele, mas não com os músculos de meu corpo. Não vou nunca mais trabalhar como trabalhei e que Deus me fulmine se um dia eu der de mim mais do que meu corpo pode dar. E desde então tenho me dedicado a fugir do trabalho. (LONDON, 2001, p. 32 apud IASI, 2006, p. 241).

O que pode parecer uma constatação individual e uma reflexão racionalizada, não ocorre exatamente assim.

Primeiro, temos que observar que a racionalização se refere a uma experiência vivida que expressa uma não correspondência entre o ideal valorativo presente na visão subjetiva do mundo e a realidade objetiva vivida na ação do indivíduo no mundo. O que era na forma do valor subjetivo, “trabalhar deixa você doente, fraco e pobre”, ou como sabiamente expressa o senso comum: “quem trabalha não tem tempo para ganhar dinheiro”. Segundo, o que parece uma autorreflexão não poderia prescindir de um espelho no qual sua própria imagem de estar se definindo pelo trabalho ficasse refletida. Do mesmo modo que o processo de identidade é essencial na reprodução dos valores próprios da visão de mundo da ordem do capital e sua mais eficaz interiorização, aqui ela age no sentido oposto, mas por meio do mesmo mecanismo. Basta olhar para os outros, trabalhadores como ele, que há muito tempo trilham o mesmo caminho compulsivo do trabalho. (IASI, 2006, p. 241-242).

Jack London relata o impacto que exerceu sobre ele o encontro com seus colegas da “poção submersa” quando desceu aos porões da sociedade:

Lá encontrei todo tipo de homens, muitos dos quais haviam sido algum dia tão bons e tão feras louras quanto eu: marinheiros, soldados, operários, todos estropiados, comidos e desfigurados pelo trabalho, pelas agruras e pelos acidentes e dispensados por seus patrões como cavalos velhos. Com eles mendiguei nas ruas, pedi comida nas portas dos fundos das casas e senti frio em vagões de trens e parques da cidade, ouvindo as histórias de vidas, que começavam sob auspícios tão favoráveis como os meus, e terminavam ali, diante de meus olhos, arruinados, no fundo do Abismo Social. (LONDON, 2001, p. 32 apud IASI, 2006, p. 242)

Como podemos constatar não é uma simples autorreflexão, mas um poderoso processo de se ver no outro, ver no outro a sua imagem futura, reconhecer na trajetória do outro seu próprio passado. Ao somarmos os dois aspectos que foram descritos – a formação de uma não correspondência entre o valor antigo introjetado e a realidade objetivamente vivida, ao lado de uma nova identidade que vê no outro uma imagem futura em discrepância com aquela projetada inicialmente –, temos a base do processo de crise.

Como forma de continuar ilustrando o movimento descrito, Iasi nos apresenta o depoimento da militante gaúcha do PT chamada Bia.

A minha história começou, mais ou menos, lá na época dos coronéis quando eu era menina. Eles tinham um poder muito grande nas ilhas, principalmente na Ilha da Pintada, porque é uma das maiores ilhas. [...]. Eu era pequena e eu via a luta do pessoal, do meu pai, minha mãe, os tios, porque era assim um poder absoluto, não tinha direito de conversar, tu não tinha o direito de reivindicar nada. [...].

Já naquela época o pessoal achava que não poderia ser assim. [...].

Aí eu fui crescendo vendo tudo aquilo. Outra coisa que eu junto muito a isto é o problema do racismo. A Ilha da Pintada tu vê hoje, tu não vê o que era em termos de racismo, era um horror. A minha mãe passou po isso, as minhas tias, os meus tios e eu cresci vendo isto. Eu cresci ouvindo isso do pessoal dizendo “lá vem o temporal”, “ah, negro não fala”, “negro não sabe nada” e eu vendo tudo aquilo, as pessoas em si, sem pensar em mim, não podiam reivindicar, não podiam reclamar e nós negros muito pior ainda.

Po exemplo, lá se vinha vindo um casal de brancos deste lado da calçada e vinha de outro lado um casal de negros, o casal de negros tinha que passar para outro lado. Ele não poderia ocupar o mesmo lugar da calçada do branco. Naquela época existia só um clubezinho pequeno, no caso da sociedade, e era só para os brancos, os negros não entravam. Eu não conseguia entender, todo mundo morava na mesma comunidade, por que a diferença? Minha mãe lutava naquela época, de uma maneira estreita, o jeito dela lutar, porque ela lutava partindo para a agressão. [...].

Eu friso tudo isto porque vem junto da história. Então eu vendo tudo aquilo, eu sempre pensava, pô, não podemos reclamar de nada, porque já era um sacrifício chegar alguma coisa na Ilha da Pintada. Porque nós fazemos parte de Porto Alegre, mas levou muito tempo para que nos enxergassem. Eu fui crescendo com aquela mentalidade assim, mas, meu Deus, o negro parece que aqui não tem valor, trabalhamos, ocupamos o mesmo espaço de barco, naquela época do barco ainda, falar não pode, não pode reclamar de nada, falta uma coisa para a ilha para onde ir... como ir. Daí eu fui crescendo no movimento da escola, tem um professor Adalberto, ele era negro e isto fazia com que eu me sentisse o máximo, professor negro no meio daquela brancaçada lá. Ele me explicava muita coisa, ele já me dizia isso: um dia Beatriz, você vai ver quando você tiver os seus filhos, como não vai ser assim, vai

ser diferente, agora tudo isso é um processo muito demorado. Já naquela época este professor já me falava isto. E ouve Beatriz, dizia ele, você tem a tendência para ser alguém grande, agora você tem que querer isto, tem que querer isto dentro de si. Tu gosta quando te chamam de negra, não gosto, gosta quando tem que atravessar a calçada, não, não gosto. Ele dizia, então, tudo que você não gosta hoje, no futuro vai ser o inverso e as pessoas te agradecerão por aquilo que tu vai fazer. A coisa toda foi mudando, eu fui crescendo, depois tive a minha filha, mas já naquele meio tempo conquistando espaço, naquele tempo eu não sabia que era espaço, hoje eu sei o que é espaço. Naquele tempo eram as comissões que se formavam para pedir alguma coisa, já existia um movimento, mas diferenciado, né, aí então a gente fazia as comissões com aquelas senhoras e eu, então, já menina era uma moça, ia junto, ia lá na frente e falava, mas a gente chamava de comissão, se reuniam as vizinhas e tudo mais e a gente ia para lá, para gritar, para dizer o que queria, a gente nem sabia o que dizia, mas a gente ia pra lá bater ponta de panela, faze o escambau. Eu achava aquilo o máximo porque era um passo e eu dizia a Ilha já tinha caminhado um pouquinho. [...].

Logo lá adiante veio o PT. Lá foi muito bom. Quando começou isto tudo a gente começou a se mobilizar, aí eu já tinha participado de muitas comissões, grupos de mães, a igreja também colaborou naquela época, o padre até dizia que a gente tinha que mudar de alguma forma, mas à maneira dele, que Deis ia nos usar e aquela coisa toda. Quando surgiu esta oportunidade eu disse, meu Deus do céu, e o PT ainda eram uma coisa muito tímida, não tinha ainda, pelo menos aqui para nós, não sei como era lá fora, porque eu até então não sabia nem que tinha São Paulo lá. Eu sabia que já tinha alguma coisa, mas ainda era uma coisa muito tímida, mas a gente sabia que acontecia lá na cidade grande, né, então quando surgiu esta oportunidade eu falei, bá... trabalhadores!! Eu naquela época já estava trabalhando, né, trabalhava numa fábrica muito famosa, que hoje nem existe mais, [...]. Eu era passadeira, fiz curso para isso, os caras, como se diz, me fodiam a vida, eu trabalhava pra caramba com um salário desgraçado, era horrível, mas eu tava contente, eu era alguém naquele momento, a minha pessoa negra e a vontade de gritar ôpa meu... quero isto, quero aquilo, quero aquilo mais. [...].

Eu fiz um curso de passadeira que era feito pela Febem, que hoje em dia a gente estranha, mas naquela época era mais como profissionalizante. Quando eu cheguei lá na fábrica era tudo novo, era meu primeiro emprego, tinha horário para bater cartão, para entrar, para a saída do meio-dia, para a volta, para o café, porque era uma monstruosidade, enorme, era uma loucura, quando cheguei na frente dela eu me perdi, embora eu fosse levada por monitores que nos apresentaram, era direto com cartinha, mas aquilo era um horror. O que eu estranhava, eu chorava muito no início, porque eu sentia que a liberdade que eu tinha pedido tanto ela ali tava sendo negada. Eu tinha horário para tudo, até para respirar, até o horário de café naquela época tinha que bater o cartão ali, 15 minutos, nós trabalhávamos por produção, quanto mais nós produzíamos... então eu me atirei de corpo e alma, eu pegava às 7 da manhã e ficava até às 9 ou 10 horas da noite. Minha encarregada, como se chamava na época, viu que era bom negócio trabalhar comigo e eu, é claro, meu primeiro emprego, eu queria dar tudo de mim e bá, eu ficava lá das 7 da manhã às 9 da noite. Eu tinha na época 15 anos e ganhava muito dinheiro.

Teve uma ocasião onde os mais antigos fizeram uma reivindicação de salário, porque nós produzíamos muito, eu tinha assim uma produção monstruosa, trabalhava sábado se tivesse que trabalhar domingo, era uma loucura; então eu fiquei assim, bá e agora, eu entro ou não entro junto e as gurias lá dizendo, não cê tem que entrar, tu é nova, mas a gente tem que mudar isto aí, tu tá chegando agora, mas isto aqui é como se fosse uma escravidão. E já naquela época diziam, eles estão enriquecendo, e realmente a Confecção J. foi um monstro de uma fábrica aqui em Porto Alegre, exportava e fazia, mais de 3 mil funcionários, na época era muita gente, mas era enorme, eram 10 andares, tu te perdias... então, elas falavam, tu tem que entrar, e eu pensava, ai seu eu entro e perco meu emprego, e coisa e tal e eu também já tinha uns problemas neste meio tempo, que que eu faço, e elas, não mas tu tem que entrar. Tinha uma lá que era encarregada, mas era bem movimentada, e as gurias se davam bem comigo e “tu tem que dizer alguma coisa”, mas o que eu podia dizer, eu era da parte das passadeiras de gola, mas eu não sei, só acho que tá

errado, eu sinto que alguma coisa tá errada, eu dizia para ela, não é normal porque a gente trabalha, trabalha, trabalha e quando a gente vai conferir... meu Deus, cadê o dinheiro... eu acho que eu ganho pouco por tudo que eu faço. (IASI, 2006, p. 246-249)

O primeiro elemento a ser destacado é que a opressão pelo racismo e as precárias condições de vida na Ilha produzem uma inquietude que leva à ação, seja pelo engajamento comunitário, seja pelo projeto de estudar, encontrar emprego, ser alguém na vida. O segundo é o papel que cumpre a mãe, lutando contra o racismo, e o professor, um negro no meio daquela “brancajada”, no processo de construção de uma identidade que inicialmente se apresenta como conformação com uma realidade que é assim mesmo, ainda que não gostaria que ela fosse, mas que passa a afirmação de que é possível mudar. É possível lutar, pois sua mãe do seu jeito luta; é possível mudar, pois seu professor é negro e acredita nela. E o terceiro é a inserção no mercado de trabalho que de tão penosa, leva Bia a afirmar “eu sentia que a liberdade que eu tinha pedido tanto, ela ali estava sendo negada”. Vejamos mais detidamente esta afirmação.

Vivendo numa situação considerada injusta (as privações, o autoritarismo das autoridades políticas, o racismo etc) motivada por pessoas importantes para ela como modelos de identificação, o caminho para ser alguém é trabalhar. Trabalhar como operária em uma grande fábrica é, ao que parece inicialmente, uma excelente oportunidade para “ser alguém”, se afirmar como pessoa, como mulher, como negra. Isto é visto como “a liberdade sonhada”, a “liberdade perdida”. No entanto, as condições do trabalho que deveria ser a forma de se chegar a esta “liberdade” se apresentam como “negação” desta liberdade. Neste ponto, a identidade anterior (aquela derivada da vivência da injustiça e da participação nas mobilizações populares na Ilha) se reapresenta na situação da greve. As companheiras de trabalho mais velhas ocupam agora o papel de modelos de identificação. (IASI, 2006, p. 251).

É muito coerente, portanto, a identificação de Bia com o PT, já que era um partido que lutava por salários nas fábricas, que participava das lutas sociais nos bairros, de negros procurando “seu espaço”, ou seja, ela vê a si mesma numa representação coletiva. O que está se insinuando aqui, mesmo que seja germinal, é um poderoso sentimento de pertencimento em relação a algo maior, um pertencimento de classe. No entanto, aqueles que vão muito rápido nesta constatação perdem o processo pelo qual esta identidade se constituiu, fora e dentro do local de trabalho, nas condições de vida, ao viver um “modo de vida determinado”.

Mais de uma vez reaparece aqui a constatação de que durante este período as pessoas vivem “sem saber” exatamente o que está ocorrendo: “a gente ia para lá, para gritar, para dizer o que queria, a gente nem sabia o que dizia, mas a gente ia para lá bater em ponta de panela, fazer o escambau”. Evidente que, se perguntados à época em que viviam os acontecimentos, os depoentes não diriam isto, tanto que a frase que logo em seguida costuma apresentar-se é “hoje eu sei”. Nós sempre sabemos “hoje” e com este saber projetamos explicações para os acontecimentos anteriores. Mas não é somente isto. O que este procedimento revela é que aquela

atividade, movida pela identidade criada na infância e em relação a alguma injustiça pontualmente vivida, é agora vista sob uma perspectiva diferente e mais ampla que a ressignifica. Mas então, quais os alicerces da visão de mundo que levava àquela ação se sua integralidade só seria alcançada posteriormente? (IASI, 2006, p. 252)

É representativa deste momento esta significativa distância entre uma percepção e a capacidade de traduzi-la em palavras. Da mesma maneira que, por se tratar de cargas afetivas e valores assumidos não necessariamente por razões e formas racionais, uma pessoa acredita e guia sua conduta por certos valores, mas tem dificuldade de defendê-los quando questionada por alguém.

A pessoa acredita em um valor, não qualquer valor, mas uma tão importante que lhe serve de norma de conduta, e o faz mãos “por fé” do que pela “razão”. Diríamos nós que ela acredita na validade daquela norma de conduta, por exemplo, mas não consegue explica-la pelo simples motivo de que não era necessária qualquer explicação, ela simplesmente partilhava com seu grupo imediato e era “tão natural quanto o sol nascer todo dia”. As pessoas precisam trabalhar para viver, tudo o que uma pessoa tem, ainda que seja pouco, ela obteve através de seu trabalho, se alguém quer mais, precisa trabalhar mais. Uma pessoa não partilha destes valores porque leu David Ricardo ou conversou com alguém que o tenha feito. Ela acredita nisso porque vive isto cotidianamente e este valor tem uma correspondência direta com sua existência. Desta maneira, o principal alicerce desta “filosofia espontânea” (GRAMSCI, 1978 apud IASI, 2006, p. 254) – deste senso comum – é a presença marcante deste valor nas relações imediatas que a pessoa vive, na verdade a fonte primeira que explica como tal valor foi parar em sua cabeça. É verdade, como diz Gramsci, que o senso comum partilha da ideia de que muitas pessoas não podem estar erradas, mas o principal alicerce desta convicção não é a opinião das pessoas que o convenceram tão coerentemente, e sim uma certa correspondência entre esta opinião difundida amplamente e a realidade das relações objetivas nas quais se insere o indivíduo. (IASI, 2006, p. 254)

O senso comum é repleto de “certezas” e a base destas certezas vem de duas formas diretas de correspondência: com a materialidade das relações em que está inserido e com aquilo que as pessoas que o cercam, e com as quais mantêm vínculos afetivos, acreditam.

Mas fomos ainda mais longe e afirmamos que estes valores estão introjetados em sua substância como cargas afetivas e emocionais, fazendo parte integrante das regras com as quais opera o psiquismo da pessoa. Portanto, existe aqui também uma terceira correspondência. Eu aceito este valor e a ele me apego com convicção, pois corresponde a que eu penso, a que eu vejo na realidade e àquilo em que os outros que me rodeiam também acreditam. Nesta condição não há argumento que possa derrotar esta certeza, o que fica cabalmente comprovado diante da tentativa vã de qualquer militante buscando “convencer” o senso comum a golpes de argumentos discursivos, prática inútil que mantém ocupada boa parte dos militantes de hoje em dia e de todos os tempos. (IASI, 2006, p. 255).

A possibilidade de ruptura com o senso comum ocorre justamente quando há o rompimento em algum ponto destas três correspondências anteriormente descritas.

Aqui também deparamos com a difícil equação que suporta as relações entre o senso comum e o chamado “bom senso”, aquilo que Gramsci denominava de “núcleo sadio do senso comum”. Evidente que a vivência com o grupo imediato de inserção

molda a pessoa para a vida em sociedade e, desse modo, socializa a perpetuação das relações e dos valores-chave desta sociedade determinada, mas, ao mesmo tempo, este grupo imediato pode ser a fonte de socialização de uma visão de mundo marcada pela luta e o confronto com esta mesma ordem, como ilustra bem o papel que jogou na formação da consciência de Bia, a longa resistência do pai, da mãe, do tio e de seus vizinhos. O que torna as coisas um tanto mais complexas é o fato do indivíduo ler paradoxalmente esta influência do grupo imediato de maneira que recolha esta vivência como prova de que deve fazer o oposto [...]. (IASI, 2006, p. 256)

Claro que a não correspondência com a materialidade das relações é um fator poderoso para gerar a crise. Entretanto, parece ser necessário um terceiro elemento para completar o circuito da contradição e colocar a consciência imediata em crise. Aqui, mais uma vez é essencial a intervenção de outra pessoa. No caso de Bia foi essencial a presença das trabalhadoras mais velhas, servindo de espelho para que ela olhasse para si mesma. Cabe aqui expor a trajetória de Duarte, militante do MST:

Isto a gente conseguia refletir, não consciente assim, mas conseguia entender esta situação. O que o pai e a mãe não deixaram faltar para nós, não com boas condições, mas até onde puderam, foi esta questão do estudo. O pai e a mãe diziam assim, olha, pra gente ser alguma coisa é preciso estudar e dava pra gente isto até onde podiam, né. A gente conseguiu tirar até a quarta série, infelizmente foi o máximo que deu. Foi nesta intenção, então, que a gente conseguiu, indo na escola, que o professor passava um monte de entendimento para a gente, de luta e foi que a gente conseguiu avaliar [...]. Tinha também a participação da Igreja, que tava nesta luta, o movimento estudantil que também participava, tinha esta proximidade. E aí tinha um professor de filosofia, o Tião Preto e depois o Hildebrando, foi quem levou nós para um assentamento e aí foi um “clic”, porque nós, ouvir sobre o movimento sem-terra e ir lá no assentamento foi um clic na nossa cabeça, porque ligou aquilo que nós pensávamos com aquilo que nós vimos. (IASI, 2006, p. 257).

Duarte havia chegado à conclusão de que se trabalhasse como seus pais por 30, 40 anos ainda permaneceria na mesma situação, apesar dos pais terem ensinado que o estudo poderia ser uma via de ascensão social. Mas essa constatação não gerou nenhuma ação. Foi o contato com a escola, com o movimento estudantil, com a Igreja e com o MST que gerou o chamado “clic”.

Primeiro, a antiga forma subjetiva entra em contradição com a objetividade vivida, agora uma nova forma de valoração subjetiva encontra correspondência com a objetividade viva. O que antes era vivido como contradição, ansiedade e crise, agora encontra um novo ponto de equilíbrio, um novo sentido. Reparem que todos os elementos da primeira forma ainda estão presentes, trata-se da vivência concreta de relações, do estabelecimento de vínculos de identidade, da posterior introjeção de novos valores e o reconhecimento pela correspondência com uma nova objetividade externa

Não é em qualquer situação que a nova vivência poderá levar a uma superação da primeira forma de consciência ou do senso comum. A contradição interna pode ser vivida simplesmente como revolta, individualizar-se, ser percebida como “sina” e retroceder a patamares de adaptação (ir procurar emprego na cidade, trocar de trabalho, estudar etc). Do mesmo modo, a simples vivência de novas relações (por exemplo, na escola ou no trabalho) não produz uma contradição com a primeira forma, pelo contrário, via de regra a fortalece e a reproduz. As relações que

constituem o universo escolar são relações preestabelecidas, nelas existem uma clara hierarquia e divisão de estruturas de poder nas quais aquele que sente uma necessidade só pode realizá-la por meio da aceitação das regras e formas expressas por um outro ( a criança só pode brincar na hora do recreio, não pode falar alto com seus amigos na sala de aula, não pode ir ao banheiro a toda hora etc). Na escola, o universo destas regras não permanece externo, mas é internalizado de maneira que a disciplina escolar se converte em indivíduos disciplinados. De forma ainda mais evidente isto ocorre no mundo do trabalho. [...] Assim como na escola, a disciplina do trabalho se torna autocontrole. O mesmo poderíamos dizer de outras relações secundárias assumidas pelo indivíduo na continuidade de seu processo de socialização, sem que nenhuma delas produzisse um salto de qualidade no sentido de negação da primeira forma.

Este salto de qualidade parece expressar-se somente em certas condições entre as quais se destaca a presença do *grupo*. É verdade que o ser humano está sempre envolvido em grupos desde seu nascimento; no entanto, devemos lembrar que ele o faz como uma forma aleatória de uma série, por meio daquilo que Sartre denominou de serialidade. Com exceção da família, em que as relações presenciais afetivas e emocionais não permitem este fenômeno, as relações de socialização secundária se apresentam inicialmente com mecanismos muito nítidos de serialidade. O indivíduo é apenas um número a mais na inserção das diversas séries. Um aluno a mais na escola, uma pessoa a mais no ônibus, um empregado a mais na empresa, uma pessoa negra a mais na Ilha, um filho de agricultor a mais, um soldado a mais no quartel, um fiel a mais na Igreja, um preso a mais no sistema carcerário, e assim por diante. (IASI, 2006, p. 258-259).

Sendo a inserção numa determinada série algo acidental, furtivo e efêmero não perceberemos nada de novo nesse processo e não teremos propriamente um grupo. Contudo, sendo esta inserção algo mais que fortuito e efêmero, teremos a formação daquilo que se chama de grupo.

Imaginemos uma pessoa que passa pelo processo de crise que antes descrevemos [...]. Imaginem uma adolescente indo à escola. Ele sente esta contradição entre sua auto-imagem e as mudanças objetivas no mundo em seu próprio corpo. Sua voz não é mais a sua, seu rosto é um celeiro de espinhas, o mundo conspira contra ele, suas roupas são as mais feias, ele tem enormes dificuldades na escola que para todos é um meio de vencer na vida, mas para ele é um tormento. Senta ao fundo da sala, se esconde. O contato com o outro é sempre difícil e muitas vezes cruel. Deixou de ser criança e ainda não é adulto, não é nada. Sente tudo isto como uma espécie de sina particular, uma perseguição, na prova cairá a matéria que não estudou, e se a professora tiver alguma pergunta será para ele. Eis que de repente, ao seu lado, no fundo da sala, com as mesmas roupas, as mesmas espinhas, uma voz tão distorcida quanto a sua lhe dirá: “não se preocupe, se houver alguma pergunta só pode ser para mim”. Existem outros, pessoas em que ele pode se ver projetado, em que pode ver sua própria contradição como algo que não é apenas dele. Neste instante, pode-se produzir uma poderosa identidade, inicialmente na forma de par, depois aos poucos caminhando para um grupo. Eis que aquelas mesmas características, antes vistas individualmente como negatividade, expressam-se agora como aspectos positivos de identificação: ser o grupo dos que se vestem mal e sentam ao fundo da sala. (IASI, 2006, p. 260-261)

O sentimento de pertencimento a um grupo produz no indivíduo uma mudança qualitativa, mesmo que embrionária: o ser social subsumido pela forma individualizante se vê como parte de uma coletividade que lhe dá identidade e no interior da qual experimenta uma força que fora dela desconhecia.

Para tentar responder “de que forma o grupo age na formação da consciência das pessoas e que impacto pode ter na sua constituição psíquica?”, Freud<sup>26</sup> desenvolve três questões: o que seria um grupo, como adquiriria a capacidade de exercer influência tão importante sobre a vida mental do indivíduo e qual seria a natureza da alteração mental produzida no indivíduo. E começa por tentar responder a última delas, a partir dos estudos realizados por Le Bon<sup>27</sup>.

Le Bon apontava que a particularidade mais notável era a de que indivíduos muito diferentes entre si assumiam comportamentos de uma espécie de “mente coletiva” bem diferentes daqueles que teriam caso estivessem isolados. Segundo o autor, a situação de grupo libertaria os fatores inconscientes por certo relaxamento dos mecanismos que os mantinham recalçados. Freud via com preocupação a manifestação desta realidade instintiva, pois como bem sabe-se, para ele a própria civilização é fruto da repressão dos impulsos. Em uma passagem das mais representativas, Le Bon expõe este mesmo pressuposto:

Num grupo, todo sentimento e todo ato são contagiosos, e contagiosos em tal grau, que o indivíduo prontamente sacrifica seu interesse pessoal ao interesse coletivo. Trata-se de aptidão bastante contrária à sua natureza e da qual um homem dificilmente é capaz, exceto quando faz parte de um grupo [...]. Além disso, pelo simples fato de fazer parte de um grupo organizado um homem desce vários degraus na escada da civilização. Isolado, pode ser um indivíduo culto; numa multidão, é um bárbaro, ou seja, uma criatura que age pelo instinto. Possui a espontaneidade, a violência, a ferocidade e também o entusiasmo e o heroísmo dos seres primitivos. (LE BON, Op. Cit., p. 33-36 apud FREUD, 197, p. 98-100 apud IASI, 2006, p. 264).

Freud concorda com estes argumentos e identifica a regressão a um estado de “barbárie” como sendo uma regressão a estágios “infantis”. Para o autor

[...] o grupo em relação ao indivíduo representa uma dicotomia entre o irracional e o racional, bárbaro contra civilizado, primitivismo *versus* o homem da cultura, a criança em relação ao adulto, o ilógico em relação ao lógico. O grupo representa um “recuo” ao inconsciente, uma regressão à mentalidade do bárbaro, do louco, da criança e, agregaríamos nós, dos hegelianos e dos marxistas. Da mesma forma que a burguesia apresenta sua sociedade particular como se fosse “a” sociedade, seu Estado como se fosse “o” Estado, sua particular forma de família como se fosse “a” família, não poderia deixar de transformar uma lógica particular em “a” lógica. Aquilo que Freud descreve como “ilógico” é apenas outra lógica que não aquela que ele erigiu como modelo de uma certa racionalidade. (IASI, 2006, p. 266).

Para Freud, o controle da vida pulsional e a possibilidade de uma vida em sociedade, racional e civilizada é fruto das limitações, imposições e repressões produzidas no indivíduo pela sociedade e pela cultura. A inserção em um grupo desarma momentaneamente as restrições que mantinham o indivíduo apto ao convívio social, fazendo emergir os conteúdos

<sup>26</sup> FREUD, Sigmund. “Psicologia de grupo e a análise do ego [1921]”. Obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. 18 (1922-1929), p. 95 apud IASI, 2006, p. 262.

<sup>27</sup> LE BON, Psychologie des foules [1855] apud IASI, 2006, p. 262.



inconsciente primários e transforma o ser humano num ser no qual a ação dos mecanismos civilizatórios perdeu sua eficácia ou regrediu a uma situação primária na qual estes mecanismos ainda não atuavam, como na situação infantil.

O bárbaro, uma vez liberto das suas amarras pelo contágio do grupo, expõe toda a ferocidade e violência, perde sua capacidade intelectual, mas recupera algumas das características que o homem civilizado perdeu, como a espontaneidade, a ingenuidade e o heroísmo.

O homem civilizado adulto normal, diferente dos povos primitivos, perdeu sua espontaneidade e age estritamente dentro das regras que lhe impõe a cultura, acorda pela manhã porque assim lhe impõe a divisão social do trabalho, entusiasticamente vai ao seu trabalho, heroicamente atravessa seu dia e a noite regressa ao seu lar e a sua família mononuclear e, apaixonadamente, ... liga a televisão.

O que salva o ser humano civilizado de se ver dissolvido novamente na barbárie é manter-se como indivíduo. Por isso Freud e Le Bon podem tomar chá civilizadamente enquanto concluem que: “quanto ao trabalho intelectual, permanece um fato, na verdade, que as grandes decisões do domínio do pensamento e as momentosas descobertas e soluções de problemas só são possíveis ao indivíduo que trabalha em solidão” (FREUD, 1976: 108 apud IASI, 2006, p. 268). O próprio Freud relativiza esta assombrosa constatação ao afirmar que o pensador ou escritor podem apenas estar “aperfeiçoando um trabalho mental em outros tiveram parte simultânea”, assim como o grupo pode desenvolver um “gênio criativo” como demonstrado na cultura popular e na linguagem. Acrescentaríamos nós que o fogo, a agricultura, a fabricação de instrumentos, entre outras manifestações coletivas, foram “momentosas descobertas” que solucionaram problemas e que nunca seriam possíveis ao “indivíduo que trabalha em solidão”. (IASI, 2006, p. 268).

## Segundo o pensamento liberal e a psicanálise de Freud

[...] a emergência da situação de grupo no interior da sociedade funcionaria como um elemento dissociador que ameaçaria reverter a sociedade em natureza, ou seja, quebrar os laços que mantêm a solidariedade de cada indivíduo com a sociedade pela imposição de um grupo que permite a manifestação dos elementos pulsionais pela recriação do ambiente de horda [...]. A sociedade, por este raciocínio, é equiparada àquilo que é racional e civilizado, ao mesmo tempo em que o que emerge com a situação grupal é identificado como irracional e primitivo. (IASI, 2006, p. 269-270).

Baseado em Wilhelm Reich (1977 apud IASI, 2006, p. 270) Iasi se contrapõe a esta linha de argumentação afirmando que

[...] a pulsão inicial possui um sentido absolutamente “racional”, não por ser consciente ou regida pelas regras da lógica formal, pelos preceitos da moral, ou imposições legais do Estado, mas pelo simples fato de que movida por uma necessidade corre em direção aos meios para satisfazê-la. Se tiver fome, busco diretamente comida; se tenho um desejo, busco satisfazê-lo. No entanto, um ser humano civilizado é aquele que aprendeu a tolerar uma demora entre o desejo e a sua realização. Para comer ele precisa trabalhar; para satisfazer seu desejo sexual, ele precisa esperar a idade considerada adequada, realizar seu desejo nas formas estabelecidas como normais, nos locais definidos como aptos a tal prática pela lei e os bons costumes. Invertendo Hegel, o “real” não é racional e o real capitalista, muito menos. O elemento considerado primitivo, infantil ou bárbaro ameaça a

sociedade somente na medida em esta construiu-se como um mundo em luta contra a natureza, um mundo a partir do qual o ser social pode desenvolver a pretensão de “dominar a natureza”. É a partir desse mundo construído como cidadela que uma certa racionalidade e uma certa lógica podem julgar tudo aquilo que delas se diferencia como “irracional” e “ilógico”.

Vistas as coisas por este ângulo, podemos asseverar que o ser social transformado em indivíduo vive no grupo a experiência de se dissolver novamente em ser social e neste processo, não por acaso, os elementos de certa ordem de relações sociais que funcionavam como imposições restritivas internalizadas se fragilizam e permitem a livre expressão de uma realidade mais instintiva e pulsional. Observem o argumento de Le Bon, aceito por Freud, sobre o estranho fato de que em grupo a pessoa “sacrifica seu interesse pessoal ao interesse coletivo”, atitude segundo o autor “bastante contrária a sua natureza”. Perguntaríamos: qual natureza? Concordando com o pressuposto de que não há essência humana além daquela que os seres humanos constroem com sua práxis histórica, podemos sustentar que a “natureza” do homem egoísta, do homo clausus típico da sociedade capitalista, só pode se espantar com tal procedimento “primitivo” e “irracional” de sacrificar-se pelo coletivo. Mas qualquer estudo antropológico ou histórico nos daria inumeráveis exemplos desta atitude como absolutamente normal e esperada, numa situação em que a “natureza” do ser humano era outra. Mesmo em nossos dias de acelerada individualização do processo social podemos presenciar com frequência este ato “ilógico”. (IASI, 2006, p. 270-271).

Freud faz algumas reflexões acerca de alguns aspectos da vida dos grupos para além do que propôs Le Bon. O primeiro aspecto é que Le Bon apresenta uma série de situações distintas como se fossem todas elas situações em que se formam grupos psicológicos. Pessoas podem se reunir de maneira efêmera em torno de eventos passageiros, podendo produzir dinâmicas psicológicas de grande força, mas também formam grupos não eventuais e não efêmeros que se acham corporificados nas instituições da sociedade.

Baseando-se na diferenciação proposta por MacDougall entre grupos não organizados [...] e grupos organizados, Freud propõe uma interessante questão. Vejamos mais detidamente este tema. Quanto aos grupos “não organizados” a descrição de MacDougall corresponde ao que já vimos: excessivamente emocional, impulsivo, violento, inconstante, contraditório, desprovido de autoconsciência, despido de auto-respeito, irresponsável, assemelhando-se ao “comportamento da criança indisciplinada ou a do selvagem passional” e, nos “piores casos, ser mais semelhante ao de um animal selvagem que ao de seres humano” (MacDougall, 1920: 45, apud Freud, 1976: 111 apud IASI, 2006, p. 272). Já os grupos “organizados” distinguiriam-se desta descrição nos seguintes pontos: a) por um certo grau de continuidade, desenvolvendo um certo sistema de posições fixas ocupadas por indivíduos; b) o desenvolvimento de uma determinada ideia sobre a finalidade, a natureza, as funções e a capacidade do grupo que seja partilhada por seus componentes, permitindo uma relação emocional de cada um como o grupo como um todo; c) a formação de uma rivalidade externa ao grupo; d) a constituição no grupo de tradições, costumes e hábitos que “determinem a relação de seus membros uns com os outros; e) e por fim, a constituição de uma estrutura definida através da especialização e diferenciação das funções” (FREUD, 1976: 111-112 apud IASI, 2006, p. 273). (IASI, 2006, p. 273).

Não é necessário muito esforço para perceber que o chamado “grupo organizado” se distancia da primeira situação pelo fato de reproduzir as mesmas características que fazem uma sociedade um sociedade “civilizada”, ou seja,

[...] uma divisão social do trabalho a partir de uma especialização e diferenciação de funções exercidas por indivíduos, uma relação cada vez mais individualizada na qual a identidade vá de cada um isoladamente para um grupo como um todo e não mais uma identidade horizontal entre os membros do grupo que pouco a pouco passam a reger seus atos pela “tradição”, costumes e hábitos. (IASI, 2006, p. 273).

Em Freud a sociedade é vista como uma permanente tensão ente a natureza individual do ser humano e a necessidade de viver juntos. Para ele a situação de grupo produz um fato estranho de por um momento os seres humanos não se manterem apartados como “rivais”. Lembra-nos da metáfora de Shopenhauer sobre os porcos-espinhos com frio,

[...] na qual um grupo de porcos-espinhos tenta se apertar uns contra os outros num dia de frio, mas ao fazerem isto sentem os danos que podem causar seus espinhos e se afastam novamente. Para não morrerem congelados, se aproximam pela dor se afastam e assim por diante, até descobrirem uma distância intermediária, na qual podiam mais toleravelmente coexistir. (IASI, 2006, p. 276).

Para Freud na situação grupal esta “natureza” fica suspensa, ou seja, totalidade da dessa intolerância se desvanece, temporária ou permanentemente, dentro do grupo. O indivíduos comportam-se de maneira uniforme, toleram as peculiaridades de outros membros, igualam-se a eles e não sentem aversão por eles.

O que levaria a esta suspensão temporária da “aversão natural” entre os indivíduos rivais numa situação de grupo? Quais seriam as razões do fenômeno do “contágio” entre os membros do grupo e sua alta sugestionabilidade? Quais seriam as forças que atuam numa situação de grupo que permitiria que os seres sociais na forma de indivíduos (com suas próprias continuidades, tradições, valores e modos de ser moldados pela imposição da cultura e “apartados como rivais”) se diluíssem novamente na substância coletiva indiferenciada do ser social? (IASI, 2006, p. 277).

Para Freud o líder é o fator-chave explicativo para o que ocorre no grupo. Segundo ele

Haveria uma relação entre a sugestão que provoca o “contágio emocional” entre os membros do grupo e a libido, mas precisamente num dos efeitos mais importantes do movimento da libido na formação da psicologia individual que é o processo de “identificações” por meio de “instintos amorosos que foram desviados de seus objetivos originais” (FREUD, 1976: 131 apud IASI, 2006, p. 278). Resumidamente este processo seria uma dupla possibilidade de fluxo de energia libidinal, no qual o sujeito ou direciona seu desejo a um objeto externo com fins de unidade com ele, uma catexia, ou, por outro lado, se identifica com este objeto. No primeiro caso o vínculo com o objeto é o do *ter*, enquanto no segundo é o do *ser*.

No caso clássico afirmado por Freud na descrição do complexo de Édipo, ocorreria uma catexia com o objeto materno e uma identificação com o paterno. Este mecanismo é descrito por Freud pelo fato de que ele supõe que os laços emocionais presentes na situação grupal são desta natureza, ou seja, o *ego* ao dirigir sua libido ao objeto externo, e diante da impossibilidade de realizar o impulso, e desvia de forma a produzir a identificação, mais precisamente, de modo a produzir uma “introjeção do objeto no *ego*” formando aquilo que Freud ira chamar de “ideal do *ego*”. Uma vez situados grupalmente, os indivíduos vivem um contexto no qual o objeto de identificação é comum, no caso do líder, permitindo que a identificação vertical com o líder gere uma identificação horizontal entre os ideais de *ego* dos membros do grupo.

Ocorre mais do que uma simples identificação, uma vez que o objeto introjetado na forma de ideal do *ego* é depurado de seus aspectos negativos sofrendo um processo de “idealização” (FREUD, 1976: 142 apud IASI, 2006, p. 278), da mesma forma que na relação amorosa. Há uma devoção do ego ao objeto de modo que o resultado seria que o objeto “consumiu o *ego*” produzindo uma poderosa limitação do narcisismo. Este seria o mecanismo que opera na indiferenciação e na perda da distintividade do indivíduo na situação de grupo. Conclui Freud que “a situação total pode ser inteiramente resumida numa fórmula: “o objeto foi colocado no lugar do ideal do *ego*” (Idem: 143-144 apud IASI, 2006, p. 278)”. Logo:

Um grupo primário desse tipo é certo número de indivíduo que colocaram um só e mesmo objeto no lugar de seu ideal do ego e, conseqüentemente, se identificaram uns com os outros em seu ego. (FREUD, 1976, p. 147 apud IASI, 2006, p. 279). (IASI, 2006, p.277-279)

Para Freud este processo de identificação faria parte dos atributos do indivíduo, posto que o indivíduo pode produzi-lo também isoladamente.

O que seria próprio do grupo é a possibilidade da identificação entre seus membros por meio da identificação com o líder e sua conversão em Ideal do Ego comum, ou partilhado. No entanto, sem que alteremos a descrição do mecanismo e seus pressupostos, podemos igualmente supor que não é a situação coletiva que deriva da isolada, mas o inverso, que a situação isolada nada mais é que a fragmentação de uma relação que é em si mesma inevitavelmente coletiva. O ser humano passa toda a sua existência no interior de relações grupais dentro das quais são possíveis relações interindividuais e não o contrário. Nesta forma de ver as coisas o grupo não é uma reunião de indivíduos, mas o indivíduo é que é um fragmento de relações coletivas; o grupo não é um produto do indivíduo, é o indivíduo que é produto do grupo. (IASI, 2006, p. 279).

O espanto e aquilo com que mais se espanta Freud diante do grupo são suas maiores contribuições: o grupo apaga momentaneamente os traços distintivos do indivíduo e permite ao se social, integrado com os demais e não em relação de rivalidade competitiva. Para Iasi, na situação de grupo é relativizado o “princípio da realidade”, permitindo o surgimento do princípio do prazer, e isto é absolutamente subversivo, principalmente em se tratando de uma “realidade” fundada na repressão da vida pulsional, na reificação e no fetichismo da mercadoria. É o grupo que permite a liberdade da práxis, é nele que ocorre o primeiro processo de negação da serialidade e da primeira forma de consciência, principalmente por propiciar que o ser humano se veja como sujeito de uma possível mudança de algum aspecto, inicialmente pontual, que vivenciou como injustiça.

Contudo, não é qualquer tipo de grupo que permite que permite a livre práxis. Como vimos, por exemplo, a família é um grupo no qual se reproduz o ser social como indivíduo. Neste sentido, Lapassade (1983 apud IASI, 2006, 282) apresenta uma útil diferenciação entre grupos, organizações e instituições.

Para o pensador francês há uma interdependência entre as formas citadas, sendo a primeira delas, o grupo, marcada pela “vida cotidiana”, na qual as pessoas estão em relação de co-presença e interagindo psicodinamicamente umas com as outras nas diferentes formas de

inserção no sistema social, na família, no trabalho, na escola, no lazer, nas relações afetivas, etc. No entanto, para ele, já neste nível, a vida dos grupos é marcada por relações “regidas por instituições”. Em um nível intermediário entre os grupos e as instituições estão as organizações como a fábrica, a universidade, a organização grupal, regidas por próprias normas e uma determinada forma de estabelecer as relações entre as pessoas. Este também é um nível institucional. E por fim o terceiro nível é o da instituição propriamente dita, no qual se institui o que está estabelecido por meio da força e da lei, é o nível do Estado e de seus aparelhos.

Entendidos desse modo, a interdependência dos níveis assume um caráter de reprodução da ordem institucional e, assim, o grupo converte-se num elemento de reforço e perpetuação da alienação e não de sua negação. Participar de um grupo, nesta acepção, é encontrar aquilo que Basaglia (1985 apud IASI, 2006, p. 283) chamaria de “ponto institucional de controle”. Segundo Lapassade, o papel emancipador dos grupos só ocorre nos momentos de crise revolucionária, nos momentos em que a ação inibidora das instituições e das organizações se eclipsa permitindo um espaço de livre manifestação da práxis, tornando possível o que ele denomina de “criatividade coletiva”. A diferença é que neste momento vivo o grupo não representa o que está instituído, mas desenvolve uma práxis instituidora, inventa novas instituições, institui algo diverso do que estava estabelecido.

O grupo, segundo esta visão, estaria no centro de um movimento que inicialmente estabelece pela livre práxis aquilo que uma vez instituído transforma a ação humana numa espécie de “antipráxis”. O grupo é a possibilidade da primeira negação da serialidade, constitui o meio pelo qual a práxis livre age sobre a materialidade objetiva e pode transformá-la, mas ao se constituir enquanto grupo-organização passa a ser o objeto de sua própria ação objetivando-se e num certo momento se institucionalizando de modo a negar sua negação e retonar a serialidade. Este processo de totalização dialética dos grupos é o cerne da concepção sartreana sobre grupo [...]. (IASI, 2006, p. 283-184).

## Segundo Sartre

[...] a dialética dos grupos é uma dialética da totalização, momento no qual se instituem totalidades a partir de totalidades instituídas, momento da mediação subjetiva entre duas objetividades, aquela na qual o ser humano se encontra como ponto de partida e aquela que é produto de sua objetivação. Afirmávamos que para ele este movimento descreve uma “negação da negação”, de forma que a primeira objetividade, o chamado “campo prático-inerte”, é negado pela ação subjetiva da livre práxis, que produz, por sua vez, uma nova objetivação que se aliena em um novo campo prático inerte. [...]

Para Sartre, o grupo é a mediação que permite a universalidade encontrar o caminho de sua própria recondução como totalidade; por isso, o grupo é o momento particular desta totalização. Assim como para a matriz hegeliana, para Sartre a “inteligibilidade” de todo o processo encontra-se na ação do indivíduo. (IASI, 2006, p. 284-85).

Para Sartre os momentos pelos quais o grupo constitui-se em sua totalização seriam os seguintes. O primeiro é a situação de *serialidade*, que já foi exposta neste trabalho. Nele, a força que age desde fora sobre o coletivo e que pode transformá-lo em grupo assume a forma de uma “impossibilidade”. O segundo é a dissolução da série em direção ao *grupo em fusão*.

A quebra da serialidade se dá quando a necessidade individual é sentida como necessidade comum de forma que o perigo comum pode agrupar os indivíduos, dissolvendo a serialidade e transformando a impossibilidade numa impossibilidade. O grupo vive em permanente tensão entre o caminho aberto pelo grupo em fusão no sentido da totalização e a ameaça de se dissolver novamente na serialidade. Temos então o terceiro momento que é o do “juramento”, no qual existe uma tendência a afirmar para os membros do grupo que a práxis livre tem a capacidade de produzir a si mesma mediante uma reciprocidade mediada entre seus componentes, de reproduzir sua própria inércia na direção do objetivo comum e como negação da serialidade. Neste momento a identidade do conjunto não é mais dada por um ser-Outro-fora-de-si, mas o juramento é uma “reciprocidade mediada” que vive somente por intermédio do grupo em si mesmo. O quarto é chamado de “fraternidade-terror” e ocorre quando

O grupo em fusão que se transforma em grupo jurado assume o serno-grupo como um limite insuperável, ou seja, que fora dele há a morte. Se por um lado isto reforça os laços que mantêm unido o grupo solidifica os mecanismos de identidade horizontal (entre os membros do grupo) e vertical (com o líder), por outro lado o não-juramento de um terceiro elemento no interior do grupo passa a representar a possibilidade concreta de sua dissolução novamente na serialidade. Quando esta ameaça ao grupo manifesta-se interna mente, desencadeia-se um violento processo de “terror”, mais precisamente no fato de que o grupo tem o direito de “matar o traidor”, seja diretamente dependendo da “temperatura histórica”, seja por sua expulsão do grupo considerado limite fora do qual a vida é impossível. (IASI, 2006, p. 290).

E, por fim, o momento da organização no qual o grupo se vê ameaçado de desintegração devido ao direito à violência que cada um tem sobre o outro que surgiu no momento anterior.

Esta nova ameaça exige do grupo uma certa disciplina na aplicação do Terror, ainda não como aquilo que depois alicerçará a instituição, mas como algo que Sartre denomina de “poder difuso de jurisdição”, ou seja, que tenciona o grupo no sentido de um grupo “estatutário”. Como próximo passo na direção de dar forma permanente ao juramento do grupo, este, diante do objetivo comum, do projeto comum, do perigo comum, especializa funções e distribui tarefas: se organiza. [...] No entanto, ao proceder desse modo o grupo se objetiva em um produto, o grupo organizado, de forma que “esta objetivação comum não é senão a realização do objetivo”. Contudo, “o grupo se temporaliza em uma objetivação que o suprime como organização ativa em benefício do resultado como realidade produzida” (SARTRE, 1979<sup>28</sup>, p. 125). A implicação final deste movimento é que a totalização no interior da qual os agentes produziam a si mesmos mediante a atividade se totaliza por meio da organização em seu estágio mais elevado, e a livre práxis se converte em “processo”. Enquanto a práxis se desdobra a si mesma diante de um campo de possíveis em direção a um fim, ou seja, é projeto, o processo, por seu turno, é “práxis constituída”, mediada por instrumentos que se tornam seus próprios

<sup>28</sup> SARTRE, Jean-Paul. *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires: Losada, 1979. V. 1 e 2.

fins, enquanto o fim, antes projeto se converte em “outro em-um-outro-lugar evanescente”: virtualiza-se. (IASI, 2006, p. 292-293).

Este é o momento em que o grupo transforma-se em instituição.

Quando o grupo passa a cristalizar-se enquanto “práxis constituída”, ele se institucionaliza a si mesmo, endurece, envelhece, o que era movimento se torna rotina, o que era ação converte-se em “procedimentos”, o que era poder jurisdicional difuso se torna instâncias, o que eram laços de solidariedade torna-se disciplina, o que era projeto torna-se “programa”. Não se apresenta mais como uma força que diante da impossibilidade da impossibilidade se move para a ação, mas constitui, ele próprio, parte de um novo campo prático-inerte que se move pela reprodução da inércia de certas impossibilidades. A práxis orgânica instituída, nas palavras de Sartre, “se manifesta como inércia insuperável, isto é, como exterioridade explosiva”. (SARTRE, 1979, p. 223 apud IASI, 2006, p. 293). (IASI, 2006, p. 293)

Em uma passagem brilhante Gramsci (1977 [1919]<sup>29</sup> apud IASI, 2006, p. 293) descreve este movimento:

Os operários sentem que o complexo as “sua organização se transformou num aparelho tão enorme que acabou por obedecer a leis próprias, íntimas a sua estrutura e ao seu complicado funcionamento, mas estranhas à massa que adquiriu consciência de sua missão histórica de classe revolucionária. Sentem que sua casa, na casa que construíram tenazmente com esforços paciente, cimentando-a com sangue e lágrimas, a máquina trais o homem, o funcionalismo esteriliza o espírito criador e o diletantismo banal e verbalista tenta encobrir em vão a ausência de conceitos precisos acerca das necessidades da produção industrial e a nenhuma compreensão da psicologia das massas operárias. Os operários se irritam por estas condições de fato, mas são individualmente incompetentes para as modificar: as palavras e as vontades de cada um dos homens são coisa muito pequena em confronto com as leis férreas inerentes à estrutura do aparelho sindical. (IASI, 2006, p. 293-294)

No momento em que o grupo organizado se torna instituição, Sartre detecta uma decrescente importância da ação individual.

Neste nível reapresenta-se um “conflito insuperável entre o individual e o comum”, dia Sartre (1979, v. 2: 252 apud IASI, 2006, p. 296), e aquilo que no grupo em fusão era o juramento agora assume a forma de uma unidade comum mediada por instâncias objetivas do grupo, a organização toma forma de “hierarquias” e a defesa contra a ameaça de dissolução assume o aspecto de “inércia-jurada” da qual nasce a instituição. No âmbito do grupo-instituição, cada um tem seu papel definido pelo ponto de participação na estrutura hierárquica e na divisão cristalizada de funções que devem se combinar na “operação comum”. Assim, elucida Sartre:

[...] com a operação comum, cada função tem precisamente um importância relativa, logo o indivíduo comum é inessencial ou relativamente essencial; mas em relação com o cumprimento desta tarefa social, o organismo prático é mediação essencial. (SARTRE, 1979, p. 253 apud IASI, 2006, p. 296)

[...] ao mesmo tempo em que os órgãos e funções do grupo se transformam em aspectos instituídos da prática, ou seja, vão se constituindo em um novo campo prático-inerte, o “indivíduo comum transforma-se por sua vez em indivíduo institucional” (SARTRE, 1979, v. 2: 260 apud IASI, 2006, p. 296), de modo que a ação do grupo institucionalizado é uma ação que volta a representar as

<sup>29</sup> GRAMSCI, Antonio. “Sindicatos e conselhos”. *L’Ordine Nuovo*, 11/10/1919. Escritos políticos. Lisboa: Seara Nova, 1977. V. 2.

características da serialidade, um retorno ao que Sartre chama de “impotência serial” e que o relato de Gramsci constitui um claro exemplo. Como sabemos, uma destas características mais fundamentais é a “impessoalidade”, ou, mais precisamente, este aspecto de inessencialidade que assume as pessoas transformadas em meios por onde se reproduz a ordem institucional. Resumidamente, antes o grupo e a organização são a mediação da atividade dos indivíduos, mas agora estes se tornaram meios de instituição. (IASI, 2006, p. 296-297)

Utilizando Max Weber, Iasi explica este processo em que um tipo de ação social restringe até quase o desaparecimento o espaço de ação do sujeito individual afirmando que o sentido desta ação social estaria ligado à “necessidade de camadas sociais, privilegiadas através das ordens política, social e econômica existentes, terem ‘legitimadas’ as suas posições sociais e econômicas” (WEBER, 1979: 302<sup>30</sup> apud IASI, 2006, p. 301), ou seja, a necessidade de transformar posições de fato em um “cosmo de direitos adquiridos” como se assim assumissem um caráter “santificado”.

Logo, vemos que o retorno à serialidade não ocorre apenas por uma mecânica circular despida de sentido, mas encontra-se permeado por relações de poder e interesses. A transformação do grupo em fusão em organização pode, em um primeiro momento, apenas dotar o coletivo dos meios de atingir fins igualmente coletivos, ainda em luta contra um determinado campo prático-inerte, pode mesmo se a condição de unidade do grupo contra forças, externas ou internas, que operam no sentido de sua dissolução. Já o momento da transformação do grupo-organização em instituição se dá de maneira a cristalizar hierarquias, posições de poder, privilégios, direitos e deveres, procedimentos válidos e condenáveis de acordo com códigos fixos. (IASI, 2006, p. 301-302).

Iasi sintetiza da seguinte forma tudo que foi dito até aqui:

Numa visão de conjunto podemos dizer que uma certa objetividade histórica apresenta-se, ao mesmo tempo, como base material na qual terão que atuar os sujeitos (como campo prático-inerte) e interiorizada na forma de uma consciência social, o que implica, no nosso caso, a forma individualizada do ser social. O que mantém esta objetividade-subjetividade determinada é um conjunto de restrições que apresentam as impossibilidades (do desejo pulsional, da ação subversiva, da contestação do que está instituído etc). Visto e instituído como real e totalizado como uma certa visão de mundo, o real se torna natural e imutável. Na forma individualizada do ser social sua inserção no coletivo humano se dá, primeiramente, como uma série em que prevalece a alteridade. Em certas circunstâncias o ser individualizado se confronta com impossibilidades que impedem o sistema normal de restrições de permanecer imutável, as impossibilidades se tornam impossíveis de se manter, de modo que é possível uma ação grupal que supere a serialidade. A identidade grupal diante de uma ameaça externa provoca a fusão do grupo e este se constitui como ação. A ação do grupo é o caminho de uma práxis livre na medida em que supera o campo prático-inerte e se institui ou instituir. O livre movimento do grupo está sempre tencionado pela ameaça da serialidade, o que impõe o juramento, a liga do grupo enquanto grupo, a fusão como projeto de permanência, como decisão de manter como grupo e evitar sua dissolução. O mesmo processo que mantém a solidariedade do grupo é aquele que desencadeia a luta, seja contra a ameaça externa, seja contra sua expressão interna, de modo que a solidariedade é a base para o terror e este o fundamento da fraternidade entre os membros do grupo. A maneira de manter o juramento como permanência é a organização do grupo como meio de

<sup>30</sup> WEBER, Max. Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.



atingir a meta estabelecida, a definição de papéis e tarefas, o estabelecimento de normas, a escolha dos meios práticos, a definição dos prazos e limites temporais. Na medida em que os próprios mecanismos da organização se instituem, se fixam e se perpetuam, o grupo-organização deixa de ser o meio para práxis dos seres humanos nele envolvidos, mas converte-se em fim e seres os meios. Isto restabelece aos poucos a serialidade na forma de uma organização burocrática que se converte num novo campo prático-inerte, numa nova objetividade, tanto no aspecto da realidade material e objetiva em que terão que atuar os seres sociais como numa interiorização desta objetividade nas formas de consciência que orientam os sujeitos em sua ação. Estes momentos da totalização dialética dos grupos correspondem a momentos da consciência em seu próprio movimento. A consciência inicial do ser social submetido à forma individual imersa na serialidade. A crise da objetividade é interiorizada na forma desta consciência inicial como senso comum diante das contradições da realidade em movimento. A possibilidade de ver no outro esta sua contradição levando a formação de uma identidade coletiva que permite ao ser romper sua cápsula individual é ver-se como um ser social pela mediação do grupo. Sua ação como grupo produz um salto em sua consciência podendo leva-la a um segundo momento e a uma primeira negação do senso comum. No entanto, o que se segue depende da natureza do grupo em que as pessoas estão inseridas e da qualidade da contradição em que se expressa a impossibilidade da impossibilidade, ou seja, até que ponto a mediação concreta em que as pessoas estão inseridas representa ou não contradições mais amplas que ameaçam a continuidade da produção social da vida. Quando esta ameaça é apenas aquela que fere e se confronta com um interesse particularizado (o autoritarismo de um professor ou de uma diretora na escola, as precariedades das condições de vida em um bairro, a exploração no trabalho, a opressão de gênero nas relações de família etc), produz-se um grupo cuja consciência corresponde ao limite de sua própria abrangência, como grupo de estudantes, moradores de um bairro pobre, trabalhadores de uma seção ou fábrica, grupo de mulheres etc. A característica destes grupos é sua existência efêmera, ou seja, apenas enquanto existir o fator externo que os mantém em unidade. A consciência dos participantes se altera apenas na situação e na ação grupal e retorna ao senso comum logo o indivíduo se aparta do grupo. Somente em situações nas quais é possível a permanência mais prolongada da ação grupal, mediante a transformação do grupo em fusão para o grupo jurado e daí até a organização passando pela fraternidade-terror, é que se produz na consciência um salto de qualidade. O salto de qualidade se apresenta, principalmente, na capacidade de estabelecer vínculos de identificação não mais apenas presenciais, mas com aqueles que se colocam em movimento contra uma ameaça maior e mais geral, contra todos os estudantes, todos os trabalhadores, todas as mulheres, todos os moradores de bairros pobres. Esta ameaça geral pode, em certas circunstâncias, produzir o processo de fusão de um grupo muito maior, podendo conduzir a uma organização mais ampla e complexa. A necessidade, mais do que isso, o desejo, de dar permanência à força encontrada na situação do grupo leva à organização. Esta é a base desse momento da consciência, da consciência derivada da ação coletiva contra uma ameaça comum, da possibilidade de enfrentar o campo prático-inerte imediato e do estabelecimento dos meios de conquista-la. (IASI, 2006, p. 304-307).

Iasi chama a atenção para o fato de que a dialética circular de Sartre nos impõe uma camisa de força, pois, do ponto de vista abstrato e conceitual, todo destino de uma organização será instituir-se e daí dissolver a livre práxis em processo, o grupo em nova serialidade burocrática. Apesar de constatar que este é não só o desfecho mais provável como o mais verificável, Iasi afirma que

[...] a dimensão da análise ficando presa ao grupo e este à inteligibilidade individual nos impede de supor a condição de que este movimento do grupo encontre as condições de uma fusão que vai muito além dele e que a natureza da impossibilidade

enfrentada se produz a partir de uma contradição mais abrangente que ameaça a continuidade da produção social da vida em níveis societários. Esta particular circunstância, a nosso ver, produz uma identidade, ação e correspondente momento do movimento da consciência que não podem simplesmente ser reduzidos aos mecanismos do grupo, muito menos derivados dos mecanismos individuais. Este é o salto do grupo em direção à classe.

A circularidade dialética de Sartre que leva à organização e a instituição e desta a burocracia não desaparece, mas assume uma outra dimensão, um patamar superior em seu ciclo de negação da negação. A principal diferença encontramos nos recursos de poder com os quais o grupo ou a classe enfrentam o campo-inerte instituído como real. Perguntamo-nos se não haveria uma diferença qualitativa entre um grupo que enfrenta com seus recursos imediatos uma situação de greve em uma fábrica e em seu caminho acaba por constituir um grupo de organização de base, ou um grupo de moradores de um bairro atingido por enchentes que termina por fundar uma sociedade de amigos de bairro; e um movimento que reúne as condições de, ao enfrentar e derrotar seus adversários, pode alterar aspectos fundamentais de uma organização societária, como num processo revolucionário. (IASI, 2006, 307)

Mesmo que no aspecto formal e abstrato os momentos do processo ainda sejam os mesmos (serialidade, fusão grupal, organização, instituição, burocracia, volta à serialidade), a natureza e dimensão do processo não diferem apenas quantitativamente.

Não somente as possibilidades de enfrentar com melhores condições um campo prático-inerte são distintas, como aquilo que ficaria instituído ao final pode ser muito diferente, além de qualquer juízo valorativo de melhor ou pior. A ordem capitalista não é melhor ou pior que a ordem feudal, ainda que pontualmente podemos assim julgá-la (como potencial destrutivo do equilíbrio ecológico a ordem capitalista, com certeza, é muito mais perversa e perigosa que a ordem feudal, mas como base de integração planetária é superior e incomparável), mas simplesmente encontra-se em patamar superior em grau de complexidade e diferença. A dialética circular nos condena a uma visão final de imutabilidade, ainda que construída por um intenso e complexo movimento. A negação da negação implica um movimento não circular, mas em espiral. É verdade que o movimento grupal observado na alta temperatura histórica da Revolução Francesa, que serve de base para as reflexões de Sartre, rompeu a serialidade própria da objetividade autocrática da monarquia absoluta e acabou por se diluir numa ordem de instituições burguesas, na prevalência de uma organização burocrática estatal que reconduziu os seres humanos a uma nova serialidade. Mas é exatamente disso que se trata, é uma *nova* serialidade, a ordem feudal absolutista foi superada por uma ordem capitalista burguesa, e isto não é um mero detalhe.

O aspecto qualitativo que difere as duas situações, a do grupo e a da classe, é: até que ponto foi de fato alterado o campo prático-inerte do qual se partiu. Sartre está plenamente correto ao identificar o momento da ação grupal com a possibilidade da práxis livre, mas devemos inserir esta práxis no interior de um, por assim dizer, campo prático-inerte maior. Uma coisa é um grupo conseguir expulsar uma professora e conquistar o direito de organizar um grêmio estudantil, outra é mudar a estrutura do sistema educacional, e outra ainda mais complexa é o papel e a forma da educação própria de uma certa época histórica. Uma coisa é conseguir organizar um grupo de fábrica que discute com a chefia o estabelecimento do horário da pausa para o café, outra bem diferente é determinar os termos de um contrato coletivo nacionalmente articulado, e outra ainda mais difícil é superar a relação capital-trabalho como eixo central de uma certa sociabilidade. (IASI, 2006, p. 308-309)

Dito tudo isso, cabem as seguintes questões: o que determina o amoldamento do grupo? O que faz uma organização se transformar em instituição? O que condena os seres sociais a

voltarem a serialidade alienada? Iasi não aceita as teses que respondem afirmando uma essência ou natureza humana.

Por que ao tentarmos superar uma certa materialidade acabamos por reproduzi-la? Por que ao nos organizarmos contra certa ordem acabamos por instituí-la por outros meios? Por que ao derrubarmos muros em Berlim eles reaparecem na Palestina ou na fronteira do México? Por que ao criarmos partidos e Estados dos trabalhadores eles se voltam contra os trabalhadores? Seria tudo isto inevitável, como disse Brecht, “seria a opressão tão antiga quanto os musgos nos lagos”? Seria tudo que vejo natural, e estaria eu doente, ao desejar remover o irremovível?

A resposta pode ser mais simples do que julga nossa pretensão acadêmica. A velha realidade permanece ou volta a se instituir pelo fato de que não a superamos direito. O novo tem dificuldade em surgir porque não rompemos de fato com o velho e não construímos as novas relações, talvez acreditando que elas, assim como antes acreditávamos a respeito das velhas, seriam “naturais”. Nem as velhas nem as novas relações que assumem os seres humanos são naturais. As velhas foram feitas e instituídas pela ação da humanidade. As novas precisam ser construídas, ao mesmo tempo em que as velhas destruídas. (IASI, 2006, p. 310-311).

No ciclo espiral da negação da negação, encontramos tanto a possibilidade de um ciclo de negação progressivo, que nos encaminha a outro patamar, ou de um ciclo de negação regressivo que conduz aparentemente o movimento a um patamar anterior. Nenhum dos dois é uma repetição do já ocorrido, mas existe uma diferença essencial entre eles:

[...] o primeiro recria o movimento em um campo *prático-inerte em aberto*; enquanto o segundo nos remete à recriação de um mesmo campo *prático-inerte* do qual partimos. Enquanto recriação ele não é mais o mesmo, mas sua substância e natureza são as mesmas. Não há nada de metafísico nesta “substância”, trata-se de saber se houve ou não um salto de qualidade naquilo que é central numa forma de metabolismo social. Se houve mudança na forma e nos critérios da escravidão, se é ou não é permitido por lei manter os escravos sexagenários, é, sem dúvida, uma alteração importante, mas a escravidão persiste como forma básica de sociabilidade. Se os trabalhadores podem ser explorados apenas por 8 horas e não mais por 10 ou 12 sem ferir a lei, é uma importante conquista, mas as relações de produção capitalistas não se alteraram e uma parte da humanidade compra a força de trabalho da outra como mercadoria.

Quando um grupo rompe um aspecto do campo *prático-inerte* e se constitui enquanto *práxis livre*, pode abrir caminho para instituir o novo, mas tratando-se de formas sociais mais amplas (mais que amplas, determinantes), o ser do grupo pode se moldar por formas inertes mais abrangentes do que aquelas com as quais se defronta em sua ação particular e acabar por encontrar um novo jeito de ser escravo ou de sobreviver na barbárie assalariada. Só pode haver um salto de qualidade quando a impossibilidade que se apresenta diante do grupo é uma impossibilidade geral, ou seja, uma ameaça geral à produção social da existência. A dimensão da ameaça externa é qualitativamente diferente e produz algo substancialmente distinto de um grupo, produz uma classe. A classe é ainda uma mediação particular e, portanto, o momento que corresponde ao movimento da consciência ainda assume a forma de uma particularidade. Entretanto, o ser da classe pode transformar-se num movimento em direção à genericidade, o que pode alterar qualitativamente tanto as dimensões da organização quanto da instituição e as formas de consciência correspondentes. (IASI, 2006, p. 311-312).

## 1.5 Do grupo à classe

Como já foi dito, a consciência imediata dos trabalhadores é seu desejo de deixarem de ser trabalhadores. O trabalho é apenas um “meio de vida”, um recurso, e, portanto, não é na identidade com ele que se costura a identidade de classe. Como também já vimos, para Iasi, a possibilidade de formação de uma consciência de classe se daria pelo caminho percorrido da serialidade em direção ao grupo que produz sua consciência enquanto coletivo.

Uma impossibilidade imediata e particular pode gerar a identidade grupal em um âmbito também imediato e particular, como estudantes sob o controle de professores autoritários, ou mulheres diante das condições desiguais de trabalho, negros sob os efeitos de situações discriminadoras, jovens em uma sociedade que proíbe a juventude. A primeira característica do ser-de-classe é que aquilo que provoca a fusão grupal é uma impossibilidade geral. Não se trata dos trabalhadores da Ala 5, mas dos metalúrgicos; não se trata dos trabalhadores agrícolas que perderam suas terras e estão acampados na encruzilhada Natalino, mas dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra; não se trata das mulheres vítimas de violência e discriminação do Grajaú, mas das Mulheres.

Esta primeira generalização tem por característica superar a condição primeira de uma identidade face a face, permitindo um processo de identificação que se estende além do espaço e liga os membros do grupo em fusão mesmo separados e distantes. O que permite a fusão de elementos separados no espaço é uma força externa que se apresenta como ameaça comum: os patrões que se negam a negociar perdas salariais, o governo que insiste em uma política econômica recessiva ou inflacionária, um latifúndio prepotente que violentamente expulsa trabalhadores e concentra propriedades, o poder de uma sociedade patriarcal discriminatória. Esta ameaça ou impossibilidade externa não transita diretamente de uma manifestação particular (um patrão, um fazendeiro, um homem violento, um governo local) para a generalidade capaz de unificar os seres em um grau qualitativamente diverso da particularidade inicial. Nós, trabalhadores de uma ala de uma fábrica, para nós trabalhadores desta fábrica, já é um salto, mas a passagem desta fusão para o estágio “nós metalúrgicos” não é assim tão simples. Não se trata de um simples agregar quantitativo no qual os indivíduos se somam em grupos; estes grupos se associam formando a classe. Aquilo que no grupo imediato é a fusão, no caso da classe é um pouco mais complexo. A fusão de classe exige um movimento ou ação de classe gerando um paradoxo aparentemente insolúvel: como a classe pode agir se ela é produto da fusão que esta ação produzirá? (IASI, 2006, p. 316-317).

Rememorando a Revolução de 1917, Iasi chegará à conclusão de que o que permitiu que os vários setores da classe já em ação – como mulheres, operários e soldados todos com suas questões particulares – entrassem em processo de fusão foi a formação de uma ameaça – constituída pela repressão da classe nas ruas pelas forças tsaristas – sintetizada em um símbolo único e visível: o tsar.

Aquilo que se funde nesta alta temperatura histórica não respeita mais as particularidades que dividiam os seres pela condição comum imediatamente partilhada como mulheres, operários, marinheiros, camponeses, soldados etc. Um soldado pode se identificar com um operário e a opressão particular de um encontra-se em um campo comum e a ação comum produzem a fusão de um ser comum: a classe. (IASI, 2006, p. 318).

O mesmo fenômeno pode ser observado nas greves dos trabalhadores brasileiros em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980. Apesar das realidades particulares que afetavam setores diferentes da classe trabalhadora foi a política de arrocho salarial implementada pelo então Ministro Delfim Neto que serviu como elo comum dos movimentos. Então, a crítica econômica transforma-se em crítica à ditadura, aproximando um leque muito maior de setores sociais em torno desta ação específica de classe: movimento contra a carestia, movimento pela anistia, movimento estudantil, cristãos progressistas e setores diversos da intelectualidade.

Seria possível chamar este bloco de setores sociais que se levanta na luta contra a ditadura, e está na base do processo de democratização que se seguiria, de uma *classe*? Caso consideremos classe simplesmente definida pela posição em certas relações sociais de produção e diante da propriedade, diríamos que não. De fato, aquilo que se soma neste bloco são diferentes setores de classe e mesmo classes sociais distintas. Todavia, do ponto de vista da formação de um sujeito social que se move contra a dominação estruturada de uma classe social que passa a representar um “impasse geral”, permitindo a unificação daqueles que passam a representar um projeto societário alternativo a esta dominação, não haveria problema algum em tomar este bloco como classe.

Os positivistas que insistem na pergunta “o que é classe social” se desorientam diante do movimento em que a classe não é, torna-se. Aquilo que aparece como duas essências diversas e confunde os analistas nada mais são que os momentos do ser da classe em movimento de modo que a classe não é somente a condição comum partilhada pela posição comum no interior de certas relações sociais de produção (o que aproximaria o conceito da concepção weberiana de “situação de classe”) ou um sujeito histórico numa ação decisiva em que se apresenta como universalidade. Entendendo a classe como universalidade histórica, não a reconhecemos quando de sua manifestação cotidiana fragmentada, subordinada ao capital, pulverizada em interesses pessoais e imersa na serialidade. Compreendendo-a como esta manifestação imediata e fragmentada não a reconhecemos quando irrompe no cenário histórico como sujeito revolucionário em formação. Na metáfora hegeliana sobre a flor, o se da rosa não estaria na semente, nem na flor que leva seu nome, mas no movimento que leva da semente à flor. O mesmo ocorre com a consciência da classe, pois ela não se define pela consciência fragmentada do indivíduo serializado, nem pela consciência da classe como sujeito revolucionário; contudo, cada um destes momentos é a consciência de classe, ou seja, é tão consciência de classe a alienação e o senso comum como a consciência da necessidade de transformação revolucionária da ordem do capital, não são mais do que momentos da consciência de classe. (IASI, 2006, p. 319-320)

Fazendo uso dos termos hegelianos, a tradição marxista distinguiu estes momentos sendo a classe (e a consciência de classe) em si (*an sich*) e para si (*fur sich*). A classe em si é o momento em que os trabalhadores compartilham as suas posições enquanto vendedores da força de trabalho, como capitais constantes, como produtores de valor, como mercadorias consumidas no processo de trabalho ou como consumidores na circulação. Já classe para si e a consciência correspondente é aquela que, além de ser uma classe do capital, pode se reconhecer como uma classe do capital.

Uma coisa é ser uma classe que vende a força de trabalho e que produz valor, e outra é se reconhecer como tal; porém, não é apenas essa “autoconsciência” que está na mira de Marx quando capta o conceito de Hegel, mas a possibilidade, ou potencialidade da ação. Uma vez que sabe para si mesmo que vende a força de trabalho e produz valor, o ser para si pode interromper o processo de valorização. Não é por acaso que a greve está na base desta passagem do ser em si em direção ao ser para si em uma posição de centralidade que corresponde à centralidade mesma da produção de valor na sociabilidade do capital. Mas outras formas reapresentam o mesmo mecanismo, como no caso do soldado que em si é apenas força repressiva do Estado, mas como ser-para-si mesmo (Fursichsein) pode negar-se a cumprir este papel e somar suas armas aos trabalhadores em rebelião, ou um jovem que por ser em si mesmo o futuro resolve construir um futuro para si mesmo e não aquele que outros planejaram para ele. (IASI, 2006, p. 322).

Não se pode imaginar um linear e simples passagem do ser da classe em si para o ser da classe para si. O momento da fusão de classe é aquele em que o ser encontra-se como ser-em-e-para si (Anundfursicsein), uma vez que a consciência de ser em si é condição para a consciência para si.

A condição material para tal fusão é aquilo que Sartre apresentou como “impossibilidade da impossibilidade”, ou seja, quando uma impossibilidade ou interdição se choca com uma necessidade da existência que não pode ser contornada. Podemos compreender este movimento na dialética do grupo imediato, mas temos uma certa dificuldade de visualizar como se manifestaria esta impossibilidade na fusão da classe. A pista que temos seguido nos leva a uma força externa que teria a capacidade de transformar a identidade em “totalização unificadora” (SARTRE, 1979: v. 1, p. 347 apud IASI, 2006, p. 323). Podemos supor que quando esta ameaça é particular, produz uma unificação particular, portanto só uma ameaça externa universal pode produzir uma unificação universal. Mas é exatamente isto que se apresenta quando tratamos da fusão de classe. (IASI, 2006, p. 323).

Os conceitos marxianos de classe em si e classe para si aparecem para Sartre como a diferença entre a materialidade-destino e a materialidade-interesse, ou seja, da condição imposta pela inserção num campo prático-inerte como totalidade objetivada e invertida, e a negação deste ser-fora-de-si como destino, abrindo a possibilidade da práxis livre como interesse futuro, como projeto.

Para Sartre, assim como para Marx, o ser da classe não se define apenas por sua posição no interior desta materialidade-destino, que nada mais é que a totalidade estranhada das relações do capital, porém nada mais presente e cotidianamente reproduzido que tal destino. O ser da classe não se resume a este momento pelo caráter contraditório que implica, uma vez que a máquina capitalista simultaneamente “cria e nega” o operário como operário, a classe como a classe. Por este motivo, aquilo que consiste a identidade e o interesse do ser da classe trabalhadora não pode estar nos limites do presente que o cria e nega, mas no futuro, no projeto de negar aquilo que o nega. Neste sentido, a força totalizadora da fusão de classe está ao mesmo tempo no presente da negação e no futuro como projeto de negação da negação, está simultaneamente na classe em si, como classe do capital, e

na classe para si, que reconhecendo o papel que ocupa nas relações do capital coloca como seu projeto a superação das relações do capital, constituindo-se em um ser-em-e-para-si, numa classe que projeta sobrepujar-se a si mesma em uma sociedade sem classes. (IASI, 2006, p. 324-325).

Em duas passagens da obra de Marx pode ser encontrada a base desta constatação. Em a *Miséria da Filosofia* Marx afirma que a dominação do capital, primeiro transforma a massa da população em trabalhadores e depois cria para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Sua conclusão é demais precisa: “Essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é para si mesma”.

A outra reflexão de Marx que reapresenta o mesmo raciocínio encontra-se em sua *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel*, quando descreve as condições de formação daquilo que chama de “classe universal”. Naquele contexto, no trabalho de 1844, Marx utilizava as expressões classes particulares e classes universais para indicar as condições pelas quais uma determinada classe particular poderia almejar a “supremacia” geral. Mais uma vez aqui transparece que não bastaria uma classe pretender esta posição de universalidade na qual seus interesses e objetivos específicos se confundissem com os objetivos de “toda a sociedade” a qual se tornaria “a cabeça e o coração”, ou em outros termos: “a direção política de todas as esferas da sociedade”. Para que isto seja possível, insiste Marx, “para que uma classe represente o todo da sociedade, outra classe tem que concentrar em todos os males da sociedade, uma classe particular deve encarar e representar um obstáculo e uma limitação geral” (MARX, [1843], 1993, p. 90<sup>31</sup> apud IASI, 2006, p. 325). (IASI, 2006, p. 325).

Nestes termos, chega-se a conclusão que tanto a condição da classe em si como a possibilidade da classe para si são uma realidade relacional,

ou seja, é a relação diante do capital que faz dos trabalhadores uma classe, assim como é a relação negativa com este mesmo capital que torna possível que uma classe particular, os trabalhadores, possa representar por meio de seus interesses específicos os interesses universais da sociedade. No entanto, para isso, é necessário que o capital se apresente como limitação universal, como ameaça à continuidade da produção social da existência, e não apenas como uma classe exploradora do trabalho assalariado. Entretanto, aquilo que se move agora contra essa limitação geral não é mais uma classe, mas virtualmente a humanidade (ou nos termos de Marx – “os interesses gerais da sociedade”).

Mais uma vez aqui se reapresenta o paradoxo: poderíamos chamar este ser, que se levanta contra a limitação geral da existência, de “classe”? Novamente a resposta não é tão simples: sim, na medida que é ainda uma classe particular que apresenta por meio de sua especificidade o interesse geral; e não, na medida em que coloca em movimento algo que vai além dela própria, mesclando interesses, condições de classe e setores de classe dos mais diversos, formando aquilo que Gramsci chama de

<sup>31</sup> MARX, Karl. “A questão judaica [1843]”. Manuscritos econômicos e filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

“bloco-histórico”. Portanto, toda a chave situa-se em encontrar uma classe particular que reúne as condições de se tornar uma classe universal. (IASI, 2006, p. 326).

Mas qual é esta classe? Durante muito tempo o pensamento político e sociológico meteu-se em um atoleiro conceitual tão rico como inútil em busca de responder tal questão. Treinados por uma sociologia dos recursos empíricos, os estudiosos passaram a mapear as classes de uma certa sociedade por critérios que desprezam o momento de totalização descrito e os substituem pela positiva identificação das posições ocupadas em uma divisão social do trabalho, pela renda ou capacidade de consumo, pelo tipo de trabalho concreto que realizam, pelo campo do capital em que se inserem ou tipo do meio de produção que possuem, e assim por diante.

Ao final temos um desenho muito útil de uma determinada divisão social do trabalho e da distribuição da força de trabalho pelas diferentes formas de trabalho concreto, mas insuficiente para captar o ser da classe. Mesmo não captando o ser da classe, inicia-se uma, agora si, inútil polêmica a respeito de qual entre estes setores, que se supõem ser classes, poderia ou não ser este sujeito coletivo capaz desta totalização unificadora que pode constituir o sujeito histórico contra o capital: o operariado, os assalariados, as massas empobrecidas, os assalariados intelectuais, as classes médias eticamente bem intencionadas, os camponeses pobres, os trabalhadores agrícolas sem-terra, os metalúrgicos, os bancários, os funcionários públicos, as mulheres, os negros... (IASI, 2006, p. 326-327).

Marx responde a esta dúvida teórica retroagindo ao período histórico da revolução burguesa. A burguesia, à sua época, representou o papel de classe universal transformando-se no coração e na mente de toda a sociedade que reconhecia e se identificava nela como sua direção política e como portadora do interesse geral. A burguesia tornou-se uma classe universal, primeiro, porque enfrentava uma classe que se tornou uma limitação universal e um entrave à continuidade da produção social da vida: a nobreza feudal.

Em sua luta particular contra as camadas feudais logrou fazer com que seus interesses específicos (autonomia política da cidade, liberdade de comércio, direito à apropriação privada dos meios de produção, livre arbítrio, direito de contrato entre iguais, contra as barreiras alfandegárias e outros) se transformassem em expressões dos interesses gerais contra a ordem feudal. Para tanto estes interesses particulares precisavam assumir a forma de valores gerais e abstratos, e foi isto que ocorreu no surgimento de valores ideais tais como: liberdade, propriedade, democracia, indivíduo. Um servo não estaria disposto a lutar pela liberdade da burguesia ter meios de produção, mas consegue identificar no valor da propriedade abstratamente formulada seu anseio de dispor do fruto de seu trabalho sem as imposições e tributos feudais; a massa de despossuídos que formavam a classe trabalhadora nascente não se entusiasmaria com a defesa do direito burguês de explorá-la, nem na defesa abstrata do direito de “ir e vir”, no entanto vê na luta pela igualdade e pelo livre contrato a possibilidade de enfrentar as restrições impostas pelas corporações de ofício.

Finalmente, a burguesia pode almejar o posto de classe universal somente no momento em que o próprio capital germinava como forma universal das relações sociais de produção. Como vemos, a burguesia pode se tornar uma classe universal sem que deixe de ser uma classe particular, mas, desde que aja de acordo com seus



interesses, encontra mediações particulares (seu pensamento, suas reivindicações, sua organização revolucionária etc) e na medida em que esta ação particular se confunde com a sociedade encontra mediações genéricas (a revolução, os valores tornados universais etc). (IASI, 2006, p. 328).

O que então seria a classe? A expressão da particularidade que a diferencia das outras? Ou o momento da universalidade contra a limitação geral? Iasi responde que seriam as duas e se pergunta: como o mesmo ser-de-classe pode expressar situações tão distintas? Como já foi dito, o ser da classe encontra-se em um movimento, em um processo de totalização, no interior do qual passa por vários momentos nos quais se expressa de formas diferentes. Como a classe não é um estado fixo a ser definido não existe em princípio um conceito de classe.

Melhor seria compreendermos o conceito de classe em Marx da mesma maneira com que ele apresenta, a partir de Hegel, o conceito de concreto, ou seja, como síntese de múltiplas particularidades, como unidade do diverso. Assim como o concreto não é em si mesmo, mas é síntese das particularidades que o compõem, as classes não se definem por si mesmas, mas por um conjunto de determinações. Nossa análise deve, portanto, dirigir-se a estas determinações.

A mais conhecida delas, e que certa tradição transformou em única, é a posição relativa à propriedade dos meios de produção, o que levaria a dois grandes blocos que dividiriam a sociedade em proprietários e não-proprietários. Esta determinação esta na base da descrição de Marx ao final de *O capital*, pois se refere ao tipo de propriedade como fonte de renda de diferentes tipos. Esta determinação, sem deixar de ser importante, é insuficiente para a definição do ser da classe, pois deixa de lado o caráter da relação como definidora, isolando cada agente em si mesmo e a relação reduzida àquela entre o ser e a sua propriedade. A segunda determinação encontra-se exatamente nesta relação entre os agentes como definidor da identidade de classe, ou seja, pela posição que ocupa no interior de uma certa relação social de produção, por exemplo, como vendedor ou comprador da força de trabalho ou como servo que paga o tributo, ou o senhor que tem o direito à sua arrecadação. Esta segunda determinação já amplia o foco da análise para uma dimensão histórica, ausente na primeira determinação.

No entanto, se esta determinação coloca a noção de classe na história, não é suficiente para captar a determinação do ser da classe na dimensão do fazer história, ou seja, da classe como sujeito de alternativas históricas. As duas primeiras determinações permitem apenas a lista dos diferentes segmentos que compõem uma divisão social do trabalho, pois a posição diante da propriedade e no interior das relações sociais de produção sofre gradações, para utilizar o termo de Marx e Engels no Manifesto Comunista, que acabam por criar um grau de diferenciação no qual o próprio conceito de classe parece dilui-se. Existem diferentes tipos e gradações de proprietários (grandes e pequenos, de meios propriamente de produção e de meios essenciais à reprodução ou circulação, de proprietários que são ao mesmo tempo trabalhadores de seus meios, como os camponeses, e proprietários que compram força de trabalho etc)), assim como uma infinita gradação de condições e espécies de trabalhadores diferenciados pela condição em que trabalham ou vendem sua força de trabalho, para qual ramo da produção a vendem, ou para a circulação, ou não a vendem. Neste processo de gradações especiais é que surgem as chamadas classes médias que tornam imprecisos os contornos intermediários entre cada setor, entre os trabalhadores e entre os proprietários, formando um bloco que paradoxalmente juntar tanto pequenos proprietários como assalariados abastados, explodindo o próprio critério inicial que havia estabelecido as fronteiras entre classe.

Outro aspecto não esperado quando se restringe à análise a estas duas primeiras determinações diz respeito diretamente ao nosso tema: a consciência. Uma vez que se atribui a classe às posições fixas diante da propriedade e das relações sociais de produção, pareceria evidente que cada setor possuísse uma consciência correspondente à sua posição. No entanto, a consciência parece vagar acima destas

determinações permitindo combinações improváveis, como pequenos burgueses com consciência proletária, proletários com consciência pequeno burguesa, camponeses mais convictos do projeto proletário que o próprio proletariado, capitalistas com convicções socialistas e socialistas com fortes convicções burguesas. O fato é que a consciência é ela mesma uma das determinações do ser da classe, mas teremos que aguardar um pouco para entender por que e voltar a uma terceira determinação que vincula as duas primeiras à questão da dimensão histórica. (IASI, 2006, p. 335-337)

A contradição entre o avanço das forças produtivas materiais e as relações sociais de produção foi vista pelo marxismo positivizado como aspecto puramente objetivo que ocuparia o lugar dos seres humanos no fazer histórico.

No entanto, é exatamente aí que encontramos o cerne do aspecto subjetivo, da ação humana como sujeito da sua própria história, assim como a terceira determinação do ser da classe. Não basta a objetividade do avanço das forças produtivas, aqui compreendidas como as alterações quantitativas e qualitativas na formação de uma determinada força de trabalho, no desenvolvimento dos saberes humanos e de sua tradução em um conjunto de tecnologias e procedimentos que servem de meio entre os seres humanos e a satisfação de suas necessidades em um específico contexto material no qual a natureza apresenta-se de certa forma, com um grau maior ou menor de alteração produzida pela ação humana, disponibilizando quantitativa e qualitativamente certos recursos e meios; assim como não basta a objetividade de certas relações sociais de produção estabelecidas que correspondiam a um antigo grau de desenvolvimento destas forças produtivas materiais e que agora perderam esta correspondência tornando-se entraves ao seu desenvolvimento.

Esta contradição objetiva não tem, em si mesma, força histórica alguma, senão servir de base para a possibilidade da ação humana. Como Engels já nos lembrou em outra oportunidade, a “história não faz nada”, são os seres humanos que a fazem. Neste caso, o aspecto subjetivo apresenta-se na medida em que uma classe significa a possibilidade de avanço das forças produtivas enquanto outra classe representa a necessidade particular de manter as antigas relações sociais de produção que se colocam como entrave a este desenvolvimento. Neste campo, as classes são determinadas por sua posição diante desta contradição, isto é, representando a continuidade das antigas relações sociais de produção ou a necessidade de sua superação para garantir o desenvolvimento das forças produtivas e permitir a continuidade da produção social da existência. É neste âmbito que as classes são expostas como classes revolucionárias (universais) ou como entrave geral que ameaça toda a sociedade (contra-revolucionária). (IASI, 2006, p. 338-339).

Este âmbito precisa encontrar suas mediações particulares e concretas, por ser uma dimensão genérica, por ser abstrato. É impossível a existência de uma classe em sua dimensão de universalidade se não se materializar em mediações históricas no terreno concreto e imediato no qual os seres humanos “concretos concretamente existentes” vivem, sofrem, lutam, vencem e são derrotados. É por isso que se apresenta uma quarta determinação do ser da classe: *a ação da classe*.

Quando as famílias do clã ou da gen se unificam para evitar a concentração de riqueza e poder nas mãos do patriarca, constituem, por meio deste ato, uma classe: a aristocracia. Quando os habitantes do burgo se levantam pela autonomia política da cidade diante da corte, estão constituindo em sua ação uma classe contra a ordem feudal. Pelo mesmo processo, os trabalhadores empreendem a formação de sua classe na medida em que se confrontam com a burguesia como ameaça geral à

continuidade da produção social da existência. Ocorre que ainda que por intermédio de mediações particulares e circunstâncias específicas nas quais uma classe expressa seus interesses próprios, esta ação corresponde a uma contradição mais ampla, que é exatamente a contradição entre o grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais e as relações sociais de produção dentro das quais se desenvolveram até ali. De fato é por meio destas lutas e contradições particulares que ganha materialidade histórica esta contradição abstrata e universal.

A contradição objetiva é o terreno que torna possível a ação das classes, mas é somente esta ação que pode se voltar sobre esta contradição no sentido de superá-la. Na medida em que esta ação de classe é apenas uma ação de classe é apenas uma ação particular, uma reação imediata diante de uma impossibilidade, esta classe não se eleva acima daquilo que procura negar, como nas palavras de Lukács, mas quando esta ação particular é a expressão da resistência contra uma impossibilidade geral, que ameaça não apenas a continuidade particular da existência de uma classe, mas da produção social da vida, esta ação pode converter esta classe particular em uma classe universal. (IASI, 2006, p. 339-340).

Como quinta determinação do ser da classe temos a difícil passagem de uma das classes de uma certa ordem para a possibilidade de uma classe portadora de uma alternativa societária para além desta ordem determinada.

No movimento que leva uma classe em si até sua constituição numa classe para si é aqui que a *consciência de classe* assume caráter determinante no ser da classe. Isto significa dizer que, além da posição diante da propriedade e das relações sociais de produção no interior de uma determinada ordem, da posição perante a contradição histórica entre o avanço das forças produtivas e as antigas relações sociais de produção, na ação que constrói a classe como classe, intervém uma quinta determinação: a consciência.

Vimos que a consciência enquanto movimento acompanha cada um destes momentos, isto é, é expressão da serialidade inicial dos indivíduos moldados a uma determinada ordem, é a consciência da superação desta serialidade no contexto da ação do grupo, é a ampliação deste pertencimento coletivo desde as relações imediatas face a face, até um pertencimento que rompe a barreira da co-presença e produz identidades mais amplas, passando pelo grupo, pela categoria, pela unidade de setores sociais mais abrangentes até a classe e depois além dela na universalidade da humanidade.

Quando aplicamos estes momentos do movimento da consciência à determinação das classes, podemos observar que esta pode compor no conjunto das determinações que definem os contornos das classes e, em certas circunstâncias, ser decisiva na definição do ser da classe.

Uma pessoa que por sua posição no interior de certas relações sociais de produção e de propriedade não é um proletário pode, por uma série de circunstâncias, compor a ação coletiva que se levanta contra a ordem do capital, constituir-se enquanto parte integrante da formação desta classe enquanto sujeito histórico, assumindo como seus interesses e objetivos do proletariado, como no exemplo clássico de Marx e, principalmente, Engels. O que os mais românticos esquecem é que o inverso também é válido e, infelizmente, muito mais frequente, isto é, uma pessoa que por sua posição econômica é proletário pode assumir como seus os ideais e valores de uma concepção de mundo burguesa e, compondo junto aos seus pares este ser coletivo, empreender uma ação no sentido de perpetuar as relações que fazem da burguesia uma classe dominante. (IASI, 2006, p. 340-341).

O pensamento sociológico marcado pelo empirismo assusta-se com esta constatação, pois ela parece abolir a objetividade do conceito de classe. Neste sentido, ela também nos

levaria a afirmar que hoje, por exemplo, todos formam uma só classe: a burguesia. E é justamente disso que se trata.

Em um certo momento desta totalização dialética a burguesia universaliza-se como classe, constrói a sociedade a sua imagem e semelhança, totaliza as particularidades numa série em que cada parte se define por sua relação com o todo do capital. Ao diluir-se universalmente como classe, a burguesia dissolve e dissimula o próprio caráter de classe de sua sociedade. Esta é a mais nítida objetividade, ao passo que subjetiva é a pretensão dos seres particulares desta ordem totalizadora do capital ao acreditarem-se como algo distinto em sua humanidade mercantil, graças ao ponto mais ou menos favorável em que se inserem no mercado: como operário qualificado, ou trabalhador de escritório, filósofo ou proletário do ensino secundário, militante assalariado da burocracia partidária/sindical ou rebelde anticapitalista. [...]

A diferenciação no interior do processo de consciência se dá exatamente pelo fato de que esta universalidade não é absoluta, e a contraditoriamente da forma capitalista devolve a burguesia ao seu particularismo, permitindo assim, na dissolução da forma universal, que cada particular se encontre primeiro ainda em relação negativa com o todo e depois para si mesmo, ganhando autonomia histórica. É neste ponto do processo que a consciência passa a ser uma das determinações do ser da classe.

Como fica, no entanto, a clássica afirmação marxiana segundo a qual não é a consciência que determina o ser social, mas inversamente o ser social que determina a consciência? A afirmação segue valendo: a consciência continua determinada pelo “ser social”; no entanto, aquilo que foi determinado age agora no interior do movimento como fator de determinação do ser da classe. A consciência não surgiu do nada, mas de todas as determinações que descrevemos e que compõem este “ser social”, mas ocorre que este produto age agora como um fator a mais na constituição do ser-da-classe. Acontece, como vimos, que não há uma relação direta e mecânica entre a posição e a consciência de classe, podendo haver inversões. Não se trata de afirmar que a “posição” objetiva de classe é proletária e a consciência (aspecto subjetivo) pode ser burguesa; é um pouco mais complexo que isto.

A própria posição objetiva que faz de um ser um proletário (vender a força de trabalho etc) o faz parte constitutiva do ser do capital. Um dos grandes problemas da busca de uma teoria da consciência em uma perspectiva proletária foi a tentativa de atribuir ao burguês uma consciência burguesa e ao proletário uma consciência correspondente e revolucionária, como vimos em Leontiev, mas que está também, de certo modo, em Lênin.

Portanto, a classe é muito mais que uma posição objetiva, mas a síntese destes fatores objetivos (posição diante da propriedade e das relações sociais de produção) e subjetivos (ação e consciência de classe) na resposta concreta a uma contradição histórica objetivo/subjetiva que é a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. É por isso que soa estranho o esforço da sociologia contemporânea compulsivamente procurar negar o caráter de classe da sociedade atual e a possibilidade da constituição das classes em sujeitos históricos, ora pela análise da simples posição econômica e das gradações empíricas que dividem na realidade fenomenal o ser da classe, ora pelo fator da consciência, principalmente quando essa se expressa no momento do amoldamento e submissão à ordem do capital. O erro fundamental de toda esta sociologia é transformar o momento particular captado em universalidade, desprezando a totalidade do movimento, ou, como prefere Sartre, sua totalização em movimento.

A opção pelo presentismo e não pelo processo, como qualifica Elias (1998: 24), leva o pensamento sociológico a afirmações taxativas sobre a inexistência de classes, a impossibilidade dos sujeitos na forma de classe, a impossibilidade de superar o amoldamento subordinado dos trabalhadores em relação à ordem do capital (estágio mais presente e comum), o deslocamento da esfera da produção do valor para a esfera normativa ou comunicativa etc. Tal postura assemelha-se ao estudioso que centra a sua análise em uma pequena parte da lagoa e, só encontrando girinos, conclui que os sapos estão extintos. É possível que em um determinado corte do movimento da totalização só encontremos indivíduos em árdua disputa hobbesiana de todos contra todos, em outro momento grupos em fusão, num outro, grupos

organizados transitando para identidades mais amplas que podem chegar à constatação de uma situação comum diante de certas relações de produção e propriedade que dão a este ser coletivo uma singularidade que o difere de outros setores que compõem as relações que constituem a sociedade, ou seja, a base para uma consciência inicial de classe ainda definida pela relação com o Outro.

É provável, entretanto, que o corte nos mostre esta classe em si defrontando-se em sua ação particular com uma impossibilidade que vai além de sua própria situação, mesclando-a com toda a sociedade que enfrenta a mesma limitação geral e convertendo-a numa classe universal capaz de apresentar uma alternativa ao monumental impasse em que certas relações sociais particulares que perderam sua universalidade colocaram a humanidade. É possível que vejamos nesta parte do movimento uma classe em si transforma-se em uma classe para si por meio da ação que empreende contra a limitação geral que enfrenta. É igualmente possível que a cena que se apresenta deste filme em movimento seja outra, e os atores que operam inicialmente o campo prático inerte em que estavam inseridos, buscando dar permanência a este sentimento de potência que a situação grupal ou de classe permitiu, estejam dando forma de organização e depois instituindo estas formas em permanência burocrática, despendendo novamente na serialidade e no estranhamento. (IASI, 2006, p. 344-345).

Ao observarmos a riqueza deste movimento ao longo dos séculos XIX e XX constatamos que o presentismo sociológico se agarra a juízos estáticos que, com muita dificuldade, sobrevivem às décadas nas quais nascem suas análises. Contentam-se com sapos ou girinos.

É certo que o pensamento marxista e revolucionário padeceu do mesmo mal quando transformou em universalidade um momento deste movimento, não por acaso o momento revolucionário do início do século e seus soluços (1917, 1949, 1959, 1968, etc), criando um mito da inevitabilidade do socialismo. Os momentos de recuo e amoldamento (não somente a barbárie nazifascista, como toda sorte de reformismos e deformação burocrática) eram encarados como desvios temporários ou reminiscências que logo seriam superadas pela marcha “irreversível da história”.

No campo inverso, pelas lentes daqueles que ocupam a posição do amoldamento, as experiências revolucionárias não passaram de acidentes lamentáveis que só contribuíram para atrasar a marcha da humanidade em direção ao Estado Democrático Liberal como fim último da história e meta de todos os povos civilizados. Os primeiros não conseguem explicar o amoldamento da classe trabalhadora como regra, e os segundos não entendem as rupturas a não ser como insanidades (via de regra atribuída aos líderes). Ambos não compreendem o movimento no interior do qual uma coisa é ao mesmo tempo seu contrário e no qual aquilo que possibilita o movimento pode vir a paralisá-lo. (IASI, 2006, p. 345-346).

Outra perspectiva possível, mesmo que parta da tentativa de buscar captar o movimento, pode chegar à descrição de uma trajetória mais ampla do que o corte pontual, concluindo pela impossibilidade da emergência de uma consciência de classe típica, ou cair, ainda, numa parte deste movimento, por exemplo, o movimento descrito por Sartre da serialidade à institucionalização do grupo, no qual começo e fim são serialidade e estranhamento.

O principal problema desta aproximação é que acaba entrando em contradição com o principal objetivo da filosofia existencialista: a liberdade.

Não por acaso a liberdade transforma-se em virtualidade, numa busca, num horizonte jamais conquistado, pois, quando é alcançada, os seres, que por meio da

práxis livre romperam o campo prático-inerte, acabam por objetivar-se novamente em organizações e instituições que se estranham fechando o círculo da serialidade. O aspecto tentador desta explicação é que a liberdade encontra-se somente na práxis, no ato, na existência viva materializada na opção do sujeito diante do campo dos possíveis.

Não é de forma alguma accidental que Sartre procure derivar a inteligibilidade do comportamento da classe pela matriz da ação individual, pois é somente o indivíduo que verdadeiramente se apresenta diante do campo das possibilidades e delibera. Mesmo na situação do grupo, ou na alta temperatura histórica da ação da classe, é ainda o indivíduo que decide precipitar-se na ação coletiva ou resignar-se de volta à serialidade.

Por mais que seja sedutora esta definição, pelo aspecto dialético da centralidade da ação e a precisão da crítica da burocracia (ignorada ou relativizada por boa parte da tradição marxista), ela termina por condenar a possibilidade da emancipação ao espaço mediador entre duas alienações (a serialidade inicial e a burocracia final). Temos assim uma boa e uma má notícia para quem busca a emancipação: a boa é que ela é sempre possível pela ação que supera o estranhamento inicial e se constitui enquanto práxis livre; a má notícia é que ela será sempre uma busca espremida entre dois estranhamentos inevitáveis. Como para os existencialistas é exatamente isto que é a liberdade, não há problema; porém para os marxistas trata-se de algo além da “liberdade”, trata-se da *emancipação*. (IASI, 2006, p. 246-347).

Para Marx o estranhamento não é algo dado, nem tão pouco natural e inevitável: ele ocorre devido a certas condições sociais, como no caso do capitalismo em que as condições de propriedade dos meios de produção e as relações de produção causam o estranhamento do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho.

Segundo esta visão duas possibilidades se colocam: a criação/recriação das relações que fundamentam o estranhamento ou a superação dessas relações dando origem a uma nova sociabilidade que produza um salto de qualidade que emancipe a humanidade destes elementos. “A única chance desta possibilidade é que tais elementos não sejam naturais e inevitáveis, ou seja, que se trate de elementos de ordem histórica, cultural e social”. (IASI, 2006, p. 351).

\*\*\*

Apesar da obra de Mauro Iasi ser central para o nosso trabalho, achamos necessário fazer algumas ponderações sobre ela. Quando o autor afirma, baseado em Wilhelm Reich, que a pulsão inicial tem um sentido absolutamente “racional” e que a tolerância em esperar pela realização dos seus desejos seria “irracional” ele parece estar invertendo a lógica de Freud. Para não restar dúvidas, cito esta passagem:

Qualquer sintoma, em si irracional, possui significado em um objeto quando a análise o sabe conduzir à origem. O resultado desta concepção é que toda ação pulsional infantil responde à tendência para o prazer, se torna irracional a partir do

momento em que sofre em recalçamento ou um destino análogo. O elemento primitivo é, portanto, racional. (REICH, 1977<sup>32</sup>, p. 103 apud IASI, 2006, p. 270).

Assim, o estado de grupo, sendo o reino da realização dos desejos, seria racional enquanto que o estado de encapsulamento individual próprio do sujeito civilizado no capitalismo, sendo o reino da contenção dos desejos, seria irracional ou, pelo menos, menos racional.

Apesar de Iasi afirmar que a classe não é algo estático, mas sim constituída por momentos em constante fluxo, ele estabelece uma hierarquia e um etapismo para o movimento da classe. Para ele o indivíduo imerso na serialidade está em um estágio inferior ao grupo que, por sua vez, é inferior a classe propriamente dita. A classe, portanto, seria um campo-inerte maior. O movimento do indivíduo à classe é correspondido por um movimento da consciência que começa por demandas bem particulares e vai até bandeiras de contestação de todo o sistema e, finalmente e necessariamente, a proposição de uma sociedade sem classes pela classe. Seria a passagem da classe em si para a classe para si. Há aqui, porém, uma contradição: apesar de Iasi dizer que faz parte da classe e de sua consciência tanto o momento de imersão na serialidade como o momento revolucionário, apenas o segundo é considerado como genuinamente “a classe”. Não é a toa que ele afirma que hoje todos formamos uma só classe: a burguesia.

Tudo isso nos leva a crer que Iasi, ao constatar que o estado de grupo é mais racional que o estado de encapsulamento individual, chega à conclusão de que o estado de classe é ainda mais racional. Logo, o movimento que vai da classe em si da classe para si é um movimento de progresso de racionalidade e assim a classe, uma vez consciente de sua posição e das relações que permeiam o sistema, quase atavicamente, se colocaria não só contra o sistema, como proporia uma sociedade sem classes, o auge da racionalidade. E assim, concebido dessa maneira, o programa comunista seria um idealismo a nosso ver.

Iasi não estaria cometendo um equívoco? Afinal, um leão ao devorar um bisão, agindo assim pela necessidade de satisfazer sua fome, estaria sendo “racional”? Um sujeito que recalca seus desejos em nome do grupo estaria sendo mais ou menos racional? Isso seria uma demonstração de que esse grupo já está serializado? É muito interessante a passagem em que Foucault (2002) afirma, baseado em Nietzsche, que o conhecimento foi inventado e que, portanto, não tem origem e não está inscrito na natureza.

O conhecimento é simplesmente o resultado do jogo, do afrontamento da junção, da luta e do compromisso ente os instintos. É porque os instintos se encontram, se

---

<sup>32</sup> REICH, Wilhelm. Materialismo dialético e psicanálise. 3ª ed. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1977.

batem e chegam, finalmente, ao término de suas batalhas, a um compromisso, que algo se produz. Este algo é o conhecimento.

O conhecimento é como um clarão, como uma luz que se irradia, mas que é produzido por mecanismos ou realidades que são de natureza totalmente diversa. O conhecimento é o efeito dos instintos, é como um lance de sorte, ou como o resultado de um longo compromisso. Ele é ainda, diz Nietzsche, como uma “centelha entre duas espadas”, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas. (FOUCAULT, 2002, p. 16-17)

Segue dizendo que a relação do conhecimento com o objeto pressupõe o riso, a deploração e o ódio e que por isso não há adequação nem assimilação do conhecimento com o objeto, mas sim distanciamento e dominação. Nesse sentido, não há razão pura e nem conhecimento em-si, como queria Kant. Não existe uma essência do conhecimento posto que é resultado histórico. “O conhecimento não é uma faculdade, nem uma estrutura universal. Mesmo quando utiliza um certo número de elementos que podem passar por universais, esse conhecimento será apenas do resultado, do acontecimento, do efeito”. (FOUCAULT, 2002, p. 24).

Baseado nesses argumentos e nas transformações políticas ocorridas na transição da Alta Idade Média para a Baixa Idade Média, Foucault chega à conclusão de que a prevalência do procedimento de prova do direito bárbaro sobre procedimento de inquérito próprio da administração eclesiástica e dos estados feudais não foi o resultado de um progresso da racionalidade.

Não foi racionalizando os procedimentos judiciários que se chegou ao procedimento do inquérito. Foi toda uma transformação política, uma nova estrutura política que tornou não só possível, mas necessária a utilização desse procedimento no domínio judiciário. O inquérito na Europa medieval é sobretudo um processo de governo, uma técnica de administração, uma modalidade de gestão; em outras palavras, o inquérito é uma determinada maneira do poder se exercer. Estaríamos enganados se víssemos no inquérito o resultado natural de uma razão que atua sobre si mesma, se elabora, faz seus próprios progressos; se víssemos o efeito do conhecimento, de um sujeito do conhecimento se elaborando. (FOUCAULT, 2002, p. 73).

Da mesma maneira Foucault tratará da prevalência do procedimento do exame, próprio da sociedade capitalista, sobre o procedimento do inquérito. Daí a constituição do que ele chamou de panoptismo. Conclui-se, portanto, que não há essência do ser humano, e que nem mesmo há razão pura: a racionalidade é resultado e atende a funções de relações de poder e, por isso mesmo, é completamente histórica. É curioso como ao longo de seu texto Iasi afirma categoricamente que não há essência nem natureza humana, mas deposite na realização dos desejos humanos a genuína razão. Inclusive expressa isso ao afirmar que as relações familiares não são casuais e independentes de uma sociedade historicamente determinada. Mas quando fala do movimento da consciência de classe parece não historicizá-lo.



Entretanto, a proposição de uma sociedade sem classes presente no Manifesto Comunista não foi fruto de um mero idealismo de Marx e Engels, como nos ensina José Paulo Netto (1998). Herdeiros da tradição iluminista, principalmente de Hegel, eles estavam diretamente vinculados ao movimento da classe operária da Europa mesmo antes da redação do Manifesto.

O jovem Engels, quando de sua primeira estância na Inglaterra (novembro de 1842/agosto de 1844), consumou essa vinculação, preparada pela sua adesão ao comunismo filosófico de M. Hess, em estreita interação com o movimento cartista. Quanto ao jovem Marx, a ultrapassagem de suas concepções democrático-radical, em direção a posições comunistas, ocorre a partir de meados de 1843 e se consolida no curso de 1844, em contato com os meios operários em Paris. (NETTO, 1998, p. 15).

É muito curioso e nada fortuito, portanto, que a primeira publicação do Manifesto, que fora encomendado pela Liga dos Comunistas em fins de 1847, tenha ocorrido em fevereiro de 1848, mesmo mês em que explodiu a revolução na França. Não é fortuito não porque o Manifesto tenha sido um instrumento de doutrinação da classe, mas porque “[...] o protagonismo que o proletariado praticamente assume a partir de 1848 está prefigurado/configurado teoricamente no Manifesto”. (NETTO, 1998, p. 7). Não é toa a maior parte dos movimentos populares a partir de meados do século XIX teve profunda identificação com esse programa. E ainda hoje ele é atual, pois ainda hoje vivemos sob o capitalismo e ainda hoje existe a luta por uma alternativa societária a ele. Obviamente que a história obriga – ou pelo menos deveria obrigar – aqueles que lutam pela superação do capitalismo a se debruçarem sobre questões como racismo, homofobia, machismo, poluição e uberização que não estão presentes no Manifesto. O capitalismo é histórico e tais questões ainda não haviam se colocado com a força que se disseminaram posteriormente a 1848. Nesse sentido, afirmamos que são as experiências, inicialmente como concebidas por Thompson, as formadoras da consciência de classe.

É muito interessante a narrativa de Thompson (1987) sobre como as experiências dos protestantes foram fundamentais na formação da classe operária inglesa, apresentando, por exemplo, a prática de produzir e distribuir panfletos. Portanto, todas as experiências, até as mais improváveis, podem ser formadoras da consciência de classe. Entretanto, aproveitando a obra de Iasi (2006), classificamos três tipos de experiências que a nosso ver são fundamentais: as de “encapsulamento individual”, de “crise” e de “grupo”. Elas não ocorrem necessariamente por etapas, uma em seguida da outra. E elas não são puras, ou seja, uma mesma experiência pode ser ao mesmo tempo de encapsulamento individual e de grupo. Mas

são essenciais e recorrentes e por isso serão utilizadas por nós como instrumento de análise do fenômeno das ocupações.

### 1.6 Subjetividade e política no contexto capitalista

Para Miranda e Soares (2009), baseadas(os) em Garcia-Roza (1988 apud MIRANDA; SOARES, 2009), Deleuze, ao explorar os aportes diferentes quanto à noção de subjetividade, traça não somente uma história do pensamento ocidental, mas também uma geografia. Existiria, portanto, um eixo vertical – cujo maior representante é o platonismo – no qual o objetivo é alcançar, através da filosofia e da ciência, o “lugar nas alturas” da ideia, da essência, do inteligível, do modelo, de uma realidade autônoma por trás do mundo dos sentidos, enfim, a realização plena da Razão e a revelação do Ser em sua totalidade, e um eixo horizontal – ligado à tradição filosófica das escolas cínicas e sofistas – no qual a “verdade” não residiria no céu platônico nem nas profundezas pré-socráticas, mas, antes, na superfície dos acontecimentos. O principal representante moderno do eixo vertical foi René Descartes, enquanto que do eixo horizontal foi David Hume.

Segundo a tradição cartesiana a subjetividade estaria identificada com a consciência e suas conseqüentes derivações – um “Eu” racional, autônomo e individualizado. Vinculada a essa fonte, a psicologia surge no século XIX como um saber individualista e individualizante, focando, na massa de corpos indiscerníveis das crescentes cidades europeias, um indivíduo singular, dotado de uma subjetividade substancial, uma espécie de núcleo íntimo. Segundo Foucault (1987<sup>33</sup> apud MIRANDA; SOARES, 2009):

A partir do século XIX, ao tentar afirmar-se paulatinamente como conhecimento científico, distinto das especulações filosóficas, a psicologia começa a reivindicar para si, como objeto de seu saber, a subjetividade. O distanciamento gradual das práticas de ensino dos mosteiros medievais e o surgimento dos institutos de ensino (e posteriormente as escolas), a mudança do papel do Estado, as transformações econômicas e sociais, características da era industrial, o liberalismo econômico e o desenvolvimento de um saber médico-psiquiátrico, aliado às metodologias estatísticas de recenseamento populacional, preparam o pano de fundo histórico para o surgimento de um saber que se preocupasse com a higiene das massas e dos indivíduos comuns. (MIRANDA; SOARES, 2009, p. 411).

O pensamento de Hume vai de encontro ao cartesiano ao afirmar que as relações são exteriores aos termos e que o associacionismo é a lógica da relação entre termos. Daí se podem destacar dois pontos, sendo primeiro

---

<sup>33</sup> FOUCAULT, M. Vigiar e Punir : nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

[...] que o projeto cartesiano de fazer coincidir pensamento e ser, sujeito e subjetividade, já não faz mais sentido, pois a subjetividade não é mais do que uma coleção de dados sem ordem, sem estrutura e sem lei, e não coincide com o sujeito porque este é apenas um efeito das articulações às quais as ideias são submetidas. Segundo que a lógica identitária dos termos é substituída pela lógica do encontro, que substitui o verbo Ser (A é B) pela conjunção “e” (A e B). Torna-se, portanto, impossível falar de consciência como algo que é intenção, razão, pensamento, e de subjetividade como sinônimo de sujeito. (MIRANDA; SOARES, 2009, p.413)

Assim, opostamente ao eixo vertical, o horizontal ou “rizomático” – retirado da botânica e usado como um conceito que distingue-se da imagem da raiz, pois suas hastes compreendem verdadeiras redes sem um eixo principal – defendido por Deleuze e Guatarri nos apresenta uma crítica à “imagem dogmática do pensamento” ao propor o fim das hierarquizações, das categorias estáveis, em prol de outra concepção de pensamento, que é puro movimento criador:

Resumamos os principais caracteres de um rizoma [...]. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções moveidças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a dimensões, sem sujeito nem objeto [...]. Oposto a uma estrutura, [...], o rizoma é feito somente de linhas. [...] O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. [...], o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre, desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] unicamente definido por uma circulação de estados [...] todo tipo de “devires”. (DELEUZE; GUATARRI, 1995<sup>34</sup>, p.32 apud MIRANDA; SOARES, 2009, p. 412).

Seria justamente na mudança de orientação do eixo vertical (altura e profundidade, fundamento e hierarquia), para e o eixo horizontal (associação, aliança e conexão) “[...] numa perspectiva rizomática que marcará de forma definitiva a ruptura com a tradição platônica [e hegeliana] e dará lugar ao desenvolvimento de uma filosofia do acontecimento, e que colocará em outros termos a problemática da subjetividade.” (MIRANDA; SOARES, 2009, p. 413). Com isso conclui-se que não se pode mais falar de subjetividade genericamente nem de Sujeito Universal, mas somente de subjetividades práticas e sujeitos que se constituem na experiência social, em seus caminhos singulares. Subjetividade é, portanto, tudo aquilo que concorre para a produção de “si”, um modo de existir, um estilo de existência.

E o que produziria subjetividades? Partindo da constatação de que cada indivíduo, cada grupo social, é capaz de estabelecer seu próprio modelo de subjetividade, Guatarri e Rolnik afirmam que:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de

<sup>34</sup> DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia. V.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de produção de ideia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc). (GUATARRI; ROLNIK, 1999. p.31<sup>35</sup> apud MIRANDA; SOARES, 2009, p. 416)

Entendendo-se como máquina não o espaço purificado de técnicas, mas uma organização de fluxos e forças plurais e heterogêneas. Máquina, nesta acepção, enfatiza não o que o sujeito é, mas sublinha o que ele faz.

Por sua vez, o conceito de agenciamento para Deleuze e Guatarri seria o acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondentes. Seria formado pela expressão e pelo conteúdo, numa correlação de faces inseparáveis. Assim, chega-se à conclusão de que as subjetividades são produzidas por todos os lados em agenciamentos insuspeitos, materializando-se no cotidiano.

Sendo assim, cabe a pergunta: em que contexto sócio histórico se dá a produção de subjetividade(s) na contemporaneidade e que subjetividades são majoritariamente produzidas? “Há de fato uma produção de subjetividade(s) altamente diferenciada(s) ou, ao contrário, o que se tem é uma função subjetiva hegemônica e homogeneizante de todas as outras formas de existir?” (MIRANDA; SOARES, 2009, p.419)

Guatarri afirma que a dicotomia entre cultura popular e erudita é uma falsa polêmica e o que se tem é a presença de uma cultura capitalística em todos os campos de expressão semiótica. De acordo com cada país ou camada social, o Capitalismo Mundial Integrado (CMI) afirma-se em diferentes modalidades através de uma dupla opressão. A primeira, a partir do controle da produção de bens e relações sociais. A segunda consiste na sua instalação na própria produção de subjetividade.

A ordem capitalista produz os modos das relações humana até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (GUATARRI; ROLNIK, 1999, p.42 apud MIRANDA; SOARES, 2009, p. 420)

Assim, vivemos em um mundo onde o narcisismo impera e os sujeitos não se espantam mais com a proliferação da miséria e suas relações são permeadas pelo consumo. Os progressos da ciência e das tecnologias não garantiram a felicidade como havia sido

---

<sup>35</sup> GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

prometido, e a ideia de coletividade nos parece distante neste mundo “pós-moderno” e globalizado, que tem como fator fundamental a descrença no comunismo gerada pela experiência e derrocada do socialismo real.

A mídia, que possibilitou o advento da “Sociedade de Consumo” (BAUDRILLARD, [1974] 1995<sup>36</sup> apud MIRANDA, 2000, p.10), criou a cultura da superficialidade que aposta no caráter efêmero e mutante dos bens a serem consumidos, e na necessidade de massificação, para um maior número de pessoas. Mesmo que no terceiro mundo a grande maioria pouco consuma produtos, essa sociedade gerou consumidores de idéias, de atitudes, de comportamentos. Ao mesmo tempo em que gerou a ampliação da capacidade de acesso à informação, a mídia trouxe a homogeneização de valores, de padrões, de costumes, bem como de subjetividades.

Por outro lado, o discurso “psi” – psicologia, psiquiatria, psicanálise –, com legitimidade para investigar e se dedicar às questões da subjetividade, tem isolado a subjetividade de um contexto mais amplo, reduzindo-a a uma dimensão psicológica interior. É necessário, portanto, que se faça uma crítica a um psicologismo estéril, no qual problemáticas sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e estéticas passam, na maior parte das vezes, ao largo. São neste sentido que se inserem as contribuições de pensadores como Foucault, Deleuze e Guatarri, que procuram alargar este conceito e discutindo-o no entrecruzamento de diversos fatores.

A tradição filosófica ocidental defende que a subjetividade não se alteraria em si mesma pelas transformações históricas, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Foucault (1979, 1984-a, 1984-b<sup>37</sup> apud MIRANDA, 2000) critica a dicotômica sujeito-objeto e afirma que nas ciências humanas, o homem, ao estudar o próprio homem, torna-se sujeito e ao mesmo tempo objeto do conhecimento. Guatarri também defende a não-dicotomia entre sujeito-objeto, redimensionando as categorias de indivíduo e sociedade. Não haveria sentido nesta separação, pois se trata de ver o mundo como uma complexa rede.

Foucault (1975<sup>38</sup> apud MIRANDA, 2000) afirma que, com a constituição dos Estados Modernos, foi impressa uma nova forma de ação de poder, diferente do período medieval clássico – baseada na punição –, em que a função é a dominação através de estratégias de estimulação, incentivo que produzem sentimentos e condutas até então inexistentes. Trata-se

<sup>36</sup> BAUDRILLARD, Jean (1974) A sociedade de consumo, Rio de Janeiro, Ed. Elfos, 1995.

<sup>37</sup> FOUCAULT, Michel (1984-a). História da sexualidade II – O uso dos prazeres, Rio de Janeiro, Ed. Graal; FOUCAULT, Michel (1984-b) “Dois ensaios sobre o poder” In Michel Foucault: Um Parcours Philosophique (DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul), Paris, Ed. Gallimard (tradução Lilia Vale e Sílvia Aguiar, UFF, 1989, mimeo).

<sup>38</sup> FOUCAULT, Michel (1975). Vigiar e punir. Petrópolis, Ed. Vozes, 1977

da criação do sujeito individualizado através do confinamento a uma instituição, seja ela a fábrica, escola, quartel, prisão, formando assim, corpos docilizados.

Os conceitos de sujeito e de subjetividade apresentam, portanto, uma produção histórica devidamente datada. Miranda (2000) concorda com Foucault quando este destaca a urgência de se pensar a subjetividade para além da individualidade:

Gostaria de dizer que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado e do tipo de individualização a ele vinculado. Temos que promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos (FOUCAULT, 1989 [1984-b] p.10 apud MIRANDA, 2000).

Para Guatarri a identificação da subjetividade a uma possível individualidade também deve ser rejeitada:

A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos de subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social (GUATARRI, 1992<sup>39</sup>, p.31 apud MIRANDA, 2000).

Deleuze e Guatarri (1972<sup>40</sup> apud MIRANDA, 2000) traçaram uma crítica à individualização da subjetividade que passa pelas práticas psicanalíticas. Para Guatarri (1992 apud MIRANDA, 2000) foi de grande importância para a compreensão da subjetividade contemporânea o inconsciente freudiano e a descoberta do Édipo, porém, afirma o autor que são produções datadas historicamente e inseparáveis, portanto, de seus dispositivos técnico-institucionais. Deleuze e Guatarri evocam em última instância a não limitação do desejo à cena familiar, a compreensão de que o romance familiar depende dos investimentos sociais, e não ao contrário. Propõem no lugar de um inconsciente psicanalítico centrado nas relações familiares triangulares, ou em objetos codificados no interior de uma semiótica psicanalítica, um inconsciente maquínico com os poros abertos às relações sociais circundantes, às interações econômicas, ao movimento da história, propenso a todos e novos possíveis. Seria necessário, portanto, buscar uma concepção mais transversalista que perpassasse o maior número de ramos de conhecimento possíveis para que se possa chegar a uma compreensão da subjetividade contemporânea.

Por tudo que foi exposto, é possível enxergar que a subjetividade é constituída a partir da conjunção de diversas máquinas e agenciamentos coletivos de enunciação, sendo aquelas “junções de pedaços heterogêneos, a agregação que transforma as forças, articula e

<sup>39</sup> GUATARRI, Félix. (1992). *Caosmose: Um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro, Editora 34

<sup>40</sup> DELEUZE, Giles e GUATARRI, Félix (1972) *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*. Lisboa., Ed. Assírio e Alvim

impulsiona seus elementos e os coloca em estado de contínua transformação. (BROECKMAN, 2001, p. 116<sup>41</sup> apud MIRANDA; SOARES, 2016, p. 417).” e aqueles a junção de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondentes. Mas apesar dessas máquinas e agenciamentos serem dominados pelo CMI este não deixa de expor fendas que trazem imensas possibilidades de desvio e singularização<sup>42</sup>. Portanto, a subjetividade é assumida de diferentes formas, no cruzamento de vetores heterogêneos, por indivíduos e suas existências particulares e essas formas variam entre dois pólos: de um lado, a sujeição em relação às instituições produtoras de subjetividade, responsáveis pela massificação do cotidiano, sinalizando uma produção de subjetividade assujeitada; por outro lado, a criação de novos processos múltiplos e heterogêneos, que engendram relações livres e criativas, viabilizando a produção de subjetivação singularizada<sup>43</sup>.

Tatiana Roque, em seu artigo ao *Le Monde Diplomatique* de 2017 defende uma esquerda que seja capaz de disputar a subjetividade num mundo em que neoliberais acenam com empreendedorismo e competição e a direita propõe restaurar projetos autoritários e xenófobos. Baseada em Foucault (1970<sup>44</sup> apud ROQUE, 2017) afirma que governar não significa somente deter o poder político e que, neste sentido, o governo neoliberal tem desenvolvido formas, também fora das políticas dos Estados, de criação de subjetividades calcadas na instalação da concorrência nos mais diversos âmbitos da vida social. Palavras como capacitação, coaching, diferenciação e profiling invadem o cenário, enquanto crescem o setor de serviços e a economia informal surgindo a figura, nas palavras de Jessé de Souza (2010<sup>45</sup> apud ROQUE, 2017), do novo “batalhador brasileiro”, que inclui o batalhador do microcrédito, a empreendedora que vende doces e quitutes, de corte e costura, as redes informais, o feirante, a(o) dona(o) de lanchonete, salão de cabelereiro ou oficina mecânica, a família ampliada e a igreja neopentecostal.

<sup>41</sup> BROECKMAN, A. Média mineurs – Machines hétérogènes. *Chimeres – Le devenir mineur dès minorités*, Paris, n.42, p. 133-122. 2001

<sup>42</sup> Para Miranda e Soares (2016) seriam representações de tais possibilidades os novos movimentos antiglobalização, o Greenpeace, os movimentos de software, conhecimento e mídia livres, os fóruns sócias mundiais, o Exército Zapatista de Libertação Nacional e o MST.

<sup>43</sup> Para Miranda (2000), baseada em Guatarri, a subjetividade deve não se confundir com o conceito de identidade, ou com o de individualidade. Enquanto a identidade está ligada a algum tipo de reconhecimento, seja ele individual ou coletivo, a subjetividade diz respeito mais à singularidade, isto é, à possibilidade de viver a existência de forma única. Já a individualidade nos marcos do desenvolvimento do capitalismo tende a ser uma criação de padrões universais, de serializações, restringida a padrões a partir de enormes poderes coercitivos. A autora defende que ao invés dos princípios da individualidade ou de identidade promoverem a subjetividade, que seja encontrada não só no indivíduo, mas no socius, sem necessariamente se confundir com este.

<sup>44</sup> FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Martins Fontes, 2008. Aulas de 14, 21 e 28 de março de 1979.

<sup>45</sup> DE SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Editora UFMG, 2010.

A maior parte dessa população empreendedora atribui qualquer melhoria de vida ao esforço pessoal [e a Deus, grifo meu] e quem ainda não tem seu próprio negócio, gostaria de ter. Das grandes corporações às igrejas neopentecostais, é a subjetivação empreendedora que mobiliza o engajamento. A ética da empresa – a partir da qual as pessoas se autogovernam no neoliberalismo – não envolve somente a competição, mas também exalta a autoestima, o pensamento positivo, a luta pelo sucesso, as habilidades pessoais, o vigor e a polivalência. Por isso, engloba todas as esferas da vida, desde o casamento, os filhos e os amigos até a família ampliada das igrejas – todos participam do *networking* necessário ao sucesso dos negócios. (ROQUE, 2017, p. 2)

Mas como a tão aclamada meritocracia não se realiza de fato – a não ser nos discursos que transformam a exceção em regra – e nem mesmo as condições básicas para si e para seus próximos são garantidas, o destino do novo “batalhador brasileiro” é a frustração, a culpabilização, a sobrecarga, a descrença, a depressão e o amplo endividamento. Esse seria um terreno fértil para a restauração de projetos nacionais autoritários – centrados no macho-adulto-branco – de direita ao estilo Trump ou Bolsonaro.

Para Roque (2017), a esquerda sofre uma cegueira de compreensão sobre esse processo de avanço dos valores reacionários. Dividida entre lutas identitárias e classistas, a única figura subjetiva invocada sem hesitação pela esquerda em seus projetos seria a do trabalhador, figura esta que estaria em crise devido às profundas transformações no mundo do trabalho, à dissolução do pacto de bem-estar social e ao avanço do empreendedorismo. Destarte, por estar imersa na promessa desgastada de um trabalhador assalariado na fábrica e limitada às denúncias de dissolução dos ideais de universalidade, igualdade e justiça, estaria perdendo a batalha pela mobilização de corações e mentes. “Calibrar as lentes e enxergar o problema na escala das subjetividades é um passo incontornável para qualquer projeto” (ROQUE, 2017, p. 4).

\*\*\*

Conversando com um amigo botânico e pesquisando na internet<sup>46</sup> descobrimos que o rizoma na verdade é um caule subterrâneo ou aéreo que cresce paralelo ao solo, formando raízes adventícias a partir dos nós. Pode produzir flores e, o mais curioso, tem sementes também. Mas como é possível se perpetuar a partir do próprio caule – reprodução assexuada – isso nos leva a acreditar que esses alimentos não produzem sementes. Nesse sentido, nos parece que Deleuze usou a imagem errada para expor seu conceito, ou então, tomou a parte pelo todo, já que o rizoma não se reduz a isso:

---

<sup>46</sup> CARVALHO, Camila Pereira. Rizoma. Infoescola: navegando e aprendendo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/plantas/rizoma/>. Acessado em: 22 de outubro de 2019.



Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a dimensões, sem sujeito nem objeto. [...]. Oposto a uma estrutura, [...], o rizoma é feito somente de linhas.” (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.32 apud MIRANDA; SOARES, 2009, p. 412).

Propomos assim não uma oposição entre um eixo vertical e um eixo horizontal do pensamento, mas um eixo transversal que seja um resultado tridimensional conjugado e em constante tensão entre os dois eixos. Nesse sentido haveria unidade, começo e fim, sujeito e objeto e estrutura, mas também direções movediças, meios e multiplicidades lineares. Assim, admitimos que a produção de subjetividades também possa ocorrer por funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas e microssociais.

## 2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: BRASIL E RIO DE JANEIRO

E ele diz que chama Jonas/ E ele diz que é um santo homem/ E ele diz que mora na baleia por vontade própria

*Mestre Jonas, Sá, Rodrix e Guarabyra, 1973*

O sentimento de si é dado no excesso, na rapidez, na sensação bruta proporcionada pela agitação, o que certamente expõe o neosujeito à depressão e à dependência, mas também possibilita aquele estado “conexionista” do qual ele tira, na falta de um vínculo legítimo com uma instância outra, um apoio frágil e uma eficácia esperada. O diagnóstico clínico da subjetividade neoliberal nunca deve perder de vista que o “patológico” é parte da mesma normatividade que o “normal”.

*Dardot e Laval, 2016, p. 373-374*

As ocupações estudantis devem ser relacionadas ao quadro econômico e social das últimas décadas, ao longo das quais, no Brasil, observam-se contradições importantes com respeito à oferta e ao acesso à escolarização. Expandem-se as promessas e expectativas relativas à educação pública sem que a expansão concreta da oferta educacional seja correspondente às expectativas sociais. As mudanças econômicas e estatais de cunho neoliberal estão centralmente implicadas com os limites frustrantes da oferta educacional e isto explica a importância do tema do neoliberalismo na discussão pretendida por mim neste capítulo.

### 2.1 Do Estado de bem-estar social ao neoliberalismo

Após a Segunda Guerra Mundial, a tendência de aumento da expropriação da riqueza por parte do capital parece ter diminuído ou ao menos desacelerado nas nações da Europa Ocidental, nos EUA e no Japão, onde se instalaram formas de organização do Estado relacionadas ao que se passou a chamar de Estado de bem-estar social. Nesses países, a tradicional “insegurança social” a qual se refere Castel (1995), relacionada às condições de organização da vida privada e coletiva, foi combatida atribuindo-se proteção forte ao trabalho e construindo-se a chamada “propriedade social”, baseada no grande crescimento econômico

do período<sup>47</sup>. O Estado assume o controle de importantes segmentos produtivos – como comunicação e energia –, além de estabelecer algum controle sobre as relações de produção e reprodução da força de trabalho, limitando, assim, a liberdade dos capitalistas de explorar exacerbadamente todo e quaisquer meios e recursos para a maximização de seus lucros.

Com a crise de acumulação que se instaura na década de 1970, os Estados passam a ter dificuldades em manter o mesmo padrão de financiamento econômico e social. A saída para a crise, gestada pelo próprio capital, foi o desmonte do Estado de bem-estar e a formação de um novo Estado adequado às novas demandas de acumulação, dando início à realização de um programa de ação neoliberal que já vinha sendo teorizado desde a década de 1940 (ANDERSON, 1995).

A compreensão da emergência e do aprofundamento do neoliberalismo, porém, como alertam Dardot e Laval (2016), requer atenção a aspectos muito mais variados e complexos. Eles criticam o fato de que

O Estado neoliberal, para além de seus traços específicos e a despeito de seu intervencionismo, continua a ser visto como um simples instrumento nas mãos de uma classe capitalista desejosa de restaurar uma relação de força favorável *vis-à-vis* aos trabalhadores e, desse modo, aumentar sua parte na distribuição de renda. O aumento das desigualdades e o crescimento da concentração de renda e patrimônio que podemos constatar hoje confirmam a existência dessa vontade inicial. [...]. Temos aqui um paralogismo recorrente que consiste em confundir o beneficiário do crime com seu autor, como se o surgimento de uma nova forma social devesse ser reconduzido à consciência de um ou mais estrategistas como sua fonte ou seu foco genuíno e como se o recurso à intencionalidade de um sujeito fosse o princípio último de toda inteligibilidade histórica. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 22-23).

Partindo dessa crítica, os autores buscarão as raízes do neoliberalismo nas disputas entre frações do campo liberal clássico ao longo do século XIX e início do XX, frutos de uma crise de “governamentalidade liberal, segundo o temo de Michel Foucault, isto é, uma crise que apresenta essencialmente o problema prático da intervenção política em matéria econômica e social e o da justificação doutrinal dessa intervenção.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 38). O desenvolvimento do capitalismo monopolista demonstrou

que o modelo atomístico de agentes econômicos independentes, isolados, guiados pela preocupação com seus próprios interesses, é claro, e cujas decisões eram coordenadas pelo mercado concorrencial quase não correspondia mais às estruturas

<sup>47</sup> Segundo Castel o advento do Estado Social se dá quando os notáveis deixam de dominar sem restrições e quando o povo fracassa ao resolver a questão social por sua própria conta. Contudo, a oposição proprietário-não proprietário não é abolida: é justaposta à propriedade privada um outro tipo de propriedade, a propriedade social, “de modo que se possa continuar fora da propriedade privada sem estar privado de seguridade.” (CASTEL, 1995, p. 387). Vale lembrar que o crescimento que levou à constituição do Estado de Bem-Estar Social só foi possível graças à ampliação da presença do capitalismo e da exploração sobre os países periféricos e que tais políticas estão intimamente ligadas à necessidade de reconstrução dessas sociedades por conta da guerra diante do “avanço comunista”, como nos mostra Hosbsbawn (1995).

e às práticas do sistema industrial e financeiro realmente existente. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 39)

Outro fator de crise do liberalismo dogmático foi a inadequação de suas fórmulas às necessidades de regulação da condição salarial e sua própria incompatibilidade com as tentativas de reformas sociais realizadas diante do desenvolvimento do movimento operário, seja no plano sindical, seja no plano político. “Cada vez mais, a ideia de que a relação salarial era um contrato entre duas vontades independentes e iguais aparecia como uma ficção absolutamente distante das realidades sociais naquela época de grandes concentrações industriais e urbanas.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 41).

Tal condição vai ao encontro da perspectiva do “utilitarismo empírico” de John Stuart Mill, segundo a qual “a sociedade tem plena justificação para mudar ou até mesmo anular direitos de propriedade que, após o devido exame, não sejam favoráveis ao bem público.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 45). Entendemos com isso que, por exemplo, o aumento de impostos ou até a criação deles se justificaria caso fossem necessários investimentos do Estado para garantir o bem-estar público.

Diante disso, Herbert Spencer tentou refundar a filosofia liberal se opondo abertamente ao “utilitarismo empírico”, introduzindo alguns dos aspectos mais caros ao neoliberalismo, em particular a primazia da concorrência nas relações sociais.

Spencer reivindica um utilitarismo muito mais evolucionista e biológico do que jurídico e econômico.

É em função de uma “lei de evolução” que Spencer se ergue contra toda intervenção do Estado, mesmo quando feita por responsáveis do Estado que proclamam seu liberalismo. Ele vê as disposições legislativas e as instituições que estendem as proteções da lei aos mais fracos apenas como “ingerências” e “restrições” que travavam a vida dos cidadãos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 46)

Dessa maneira, o Estado é visto não mais como um defensor de direitos naturais, como argumentavam os jusnaturalistas dos séculos XVII e XVIII, mas sim como um garantidor da execução de contratos livremente consentidos e, por isso, não cria de modo algum novos direitos *ex nihilo*.

A função do liberalismo no passado foi pôr um limite aos poderes dos reis. A função do liberalismo no futuro será limitar o poder de parlamentos submetidos à pressão impaciente das massas incultas. Atacando Bentham, Spencer vai à raiz teórica das tendências intervencionistas do liberalismo e do radicalismo inglês oriundo do utilitarismo. Ele ataca uma interpretação que consiste em fazer do bem-estar do povo o fim supremo da intervenção do Estado, sem levar em conta as leis naturais, isto é, as relações de causalidade entre fatos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 50).

O liberalismo, portanto, deve se afastar das leis sociais sob o risco de cair em um retrocesso a um estado anterior da evolução, ou seja, a escravidão socialista.

Reportando-se a Darwin, Spencer traça um paralelo entre a evolução econômica e a evolução das espécies, na qual a primeira

é apenas uma variedade da “luta pela vida”, que faz prevalecer as espécies mais bem adaptadas a seu meio. Esse paralelo conduzia diretamente a uma deformação profunda da teoria da seleção, na medida em que não era mais a herança seletiva das características mais adaptadas à sobrevivência da espécie que importava, mas a luta direta entre raças e entre classes que era interpretada em termos biológicos. A problemática da competição levava a melhor sobre a da reprodução, dando origem, assim, ao que foi chamado de maneira muito imprópria de “darwinismo social” [já que] Darwin, de sua parte, sustentava que a civilização se caracterizava sobretudo pela prevalência de “instintos sociais” capazes de neutralizar os aspectos eliminatórios da seleção natural e acreditava que o sentimento de simpatia estava destinado a estender-se indefinidamente. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 52).

O pensamento de Spencer marca uma virada na história do liberalismo. É a prevalência na vida social da luta pela sobrevivência o ponto decisivo que permite a passagem da lei da evolução biológica para suas consequências políticas.

À essa influência, porém, somou-se a idéia de que a competição entre indivíduos constituía para a espécie humana, que nisso é assimilável às outras espécies, o próprio princípio do progresso da humanidade. Daí a assimilação da concorrência econômica a uma luta vital geral, que é preciso deixar que se desenvolva para que a evolução não seja interrompida; daí as principais consequências que examinamos antes, em especial as que condenavam a ajuda aos mais necessitados, que deveriam ser abandonados a própria sorte. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 52-53).

O centro de gravidade do pensamento liberal é deslocado por Spencer, passando do modelo da divisão do trabalho para o da concorrência como necessidade vital.

Esse naturalismo extremo, além de satisfazer interesses ideológicos e explicar lutas comerciais ferozes entre empresas e entre economias nacionais, faz a concepção do motor do progresso passar da especialização para a seleção, que não têm as mesmas consequências, como bem podemos imaginar.

No primeiro modelo, que encontramos de forma exemplar em Smith e Ricardo, mas é muito anterior a eles, a livre troca favorece a especialização das atividades, a divisão de tarefas nas oficinas, assim como a orientação da produção nacional. O mercado, nacional ou internacional, com seu jogo próprio, é a mediação necessária entre as atividades, o mecanismo de sua coordenação. A consequência primeira desse modelo comercial e mercantil é que, pelo aumento geral da produtividade média que decorre da especialização, todo mundo ganha na troca. Essa não é uma lógica eliminatória do pior dos sujeitos econômicos, mas uma lógica de complementaridade que melhora a eficácia e o bem-estar do pior dos produtores. É claro que aquele que não quiser obedecer a essa “regra do jogo” deve ser entregue à própria sorte, mas aquele participa do jogo não pode perder. No segundo modelo, ao contrário, nada garante que aquele que participa da grande luta da seleção natural irá sobreviver, apesar de seus esforços, de sua boa vontade, de suas capacidades. O menos apto, os mais fracos, serão eliminados por aqueles que são mais adaptados, mais fortes na luta. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53).

Os dois modelos seguirão no debate do liberalismo ulterior. Contudo, o impacto do pensamento de Spencer terá efeitos múltiplos e duradouros, marcando o neoliberalismo, em seus diferentes ramos, mesmo quando o evolucionismo biológico for abandonado. À época os

grandes industriais norte-americanos John D. Rockefeller e Andrew Carnegie, respondendo às acusações de predação e pilhagem, recorreram a essa retórica selecionista para justificar o crescimento dos grupos capitalistas gigantes que vinham construindo.

No plano teórico, foi o sociólogo norte-americano e professor do Yale College William Graham Summer (1840-1910) quem estabeleceu mais explicitamente as bases desse concorrencialismo. No ensaio *The Challenge os Facts* [O desafio dos fatos], dirigido contra o socialismo e todas as tentações do pensamento social “sentimental”, Summer tenciona lembrar que o homem, desde o princípio dos tempos, está em luta por sua existência e pela existência de sua mulher e seus filhos. Essa luta vital contra uma natureza que distribui com parcimônia os meios de subsistência obriga os homens a trabalhar, a disciplinar-se. A moderar-se sexualmente, a fabricar ferramentas, a constituir um capital. A escassez é a grande educadora da humanidade. Mas a humanidade tem tendência a reproduzir-se além das suas capacidades de subsistência. A luta contra a natureza é ao mesmo tempo, e inevitavelmente uma luta dos homens entre si. Essa tendência está na origem do progresso. É próprio da sociedade civilizada, caracterizada pelo reino das liberdades civis e da propriedade privada, transformar essa luta numa competição livre e pacífica, da qual resulta uma distribuição desigual das riquezas, que, por sua vez, produz necessariamente ganhadores e perdedores. Não há razão para deplorar as consequências desigualitárias dessa luta, como fazem desde Rousseau os filósofos sentimentais, sublinha Summer. A justiça nada mais é do que a justa recompensa do mérito e da habilidade na luta. Os que fracassam devem isso apenas a sua fraqueza e a seu vício. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 55).

Não temos como objetivo nesta oportunidade traçar a história da construção do pensamento neoliberal e do seu enraizamento nas estruturas políticas, como fizeram brilhantemente Dardot e Laval. Acreditamos, contudo, que ao apresentar seus primórdios – a polêmica existente entre os liberais clássicos em torno do papel do Estado na sociedade e a resposta a essa polêmica dada por Spencer centrada na ode à concorrência – expomos as bases que alicerçam os quatro traços fundamentais que caracterizam a razão neoliberal. São eles:

- 1) O mercado, [apresentado como forma de sociabilidade ideal], apresenta-se não como um dado natural, mas como uma realidade construída que, como tal, requer a intervenção ativa do Estado, assim como a instauração de um sistema de direito específico;
- 2) A essência da ordem de mercado reside não na troca, mas na concorrência, definida como relação de desigualdade entre diferentes unidades de produção ou “empresas”. Por conseguinte, construir o mercado implica fazer valer a concorrência como norma geral das práticas econômicas [ou seja] a missão dada ao Estado, que vai muito além do tradicional papel de “vigia noturno”, é instaurar a “ordem-quadro” a partir do princípio “constituente” da concorrência, “supervisionar o quadro geral” e zelar para que este seja respeitado por todos os agentes econômicos.
- 3) O estado não é simplesmente o guardião vigilante desse quadro; ele próprio, em sua ação, é submetido à norma da concorrência. Segundo esse ideal de uma “sociedade de direito privado”, não existe nenhuma razão para que o Estado seja exceção à regra de direito que ele próprio é encarregado de fazer aplicar. Muito pelo contrário, toda forma de auto isenção ou autodispensa de sua parte apenas o desqualificaria em seu papel de guardião inflexível dessas mesmas regras. Resulta dessa primazia absoluta do direito privado um esvaziamento progressivo de todas as categorias do direito público que vai no sentido não de uma ab-rogação formal destas últimas, mas de uma desativação de sua validade operatória. O estado é obrigado a ver a si mesmo como uma empresa, tanto em seu funcionamento interno

como em sua relação com os outros Estados. Assim, o Estado, ao qual compete construir o mercado, tem ao mesmo tempo de construir-se de acordo com as normas do mercado.

4) A exigência de uma universalização da norma da concorrência ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo diretamente até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmos. De fato, a “governamentalidade empresarial” que deve prevalecer no plano da ação do Estado tem um modo de prolongar-se no governo de si do “indivíduo-empresa” ou, mais exatamente, o Estado empreendedor deve, como os atores privados da “governança, conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores. Portanto, o modo de governamentalidade própria do neoliberalismo cobre o conjunto das técnicas de governo que ultrapassam a estrita ação do Estado e orquestram a forma como os sujeitos se conduzem por si mesmos. A empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 377-378)

Chegamos à conclusão, portanto, de que a implantação do neoliberalismo se dá por intermédio das democracias liberais, solapando, assim, suas próprias estruturas e dando origem a uma nova forma de Estado. Ou seja, ela ocorre através de e também contra as democracias liberais, como bem nos mostra Algebaile (2004). A autora destaca dois conjuntos de modificações efetuados pelo programa de ação neoliberal que têm implicações graves para as possibilidades democráticas. Primeiramente, no que tange o mundo do trabalho, novas tecnologias que tornaram a produção mais ágil e diversificada, permitindo menor emprego de mão de obra, foram essenciais para o aumento das taxas de lucros desejadas pelo capital. A isso se somariam políticas voltadas para modificações na organização da produção, como a terceirização de parte de atividades das empresas e a intensificação da utilização de formas de trabalho temporárias.

Em segundo lugar, a tendência à financeirização do capital, já exposta acima, é intensificada no mundo neoliberal: o capital financeiro ganha uma liberdade assustadora, desenvolvendo “[...] imenso poder de regulação das relações econômicas internacionais e de influência sobre relações políticas internas e externas que haviam se consolidado como prerrogativas dos Estados nacionais.” (ALGEBAILLE, 2004, p. 183). As nações passam a abrir mão de sua autonomia, da gestão sobre sua economia e território, tornando-se inevitável a adaptação às mudanças na produção e às novas orientações econômicas, sob o risco de ficarem desintegradas da ordem internacional emergente.

Nesse contexto, seriam prescritas, ao Estado, medidas de ajuste capazes de favorecer a nova ordem econômica que se implantava, envolvendo, entre outros aspectos, nos termos da perspectiva neoliberal já comentada, a redução do aparato estatal e dos gastos sociais, por meio de privatizações e do redimensionamento de políticas já consolidadas, a retirada do Estado da regulação de parte substancial das relações econômicas, a sua atuação na garantia da estabilização monetária, na realização de uma reforma fiscal que favorecesse os agentes econômicos e no desmonte do poder adquirido pelos sindicatos. (ALGEBAILLE, 2004, p. 183).

Em resumo, no que tange as políticas sociais, tais “orientações” solaparam os compromissos sociais até então assumidos pelos Estados. Entretanto, nos países centrais, o padrão conquistado pelos Estados de bem-estar social não ruiu da noite para o dia. Mas no caso dos países periféricos tal processo ocorreu de forma mais intensa, devido ao fato de terem vivido a crise mais profundamente e das novas “orientações” ocorrerem “[...] sobre um antigo, amplo e consolidado quadro de pobreza e de baixo e precário alcance mesmo das mais clássicas proteções trabalhistas e serviços sociais considerados básicos.” (ALGEBAILLE, 2004, p.185).

Os avanços tecnológicos permitiram às empresas multinacionais maior liberdade de localização e, com isso, a ampliação do domínio de mercados, reforçando a dependência tecnológica, econômica e política entre os países periféricos e os países centrais. Prova disso é a concentração das etapas de planejamento, pesquisa e gerenciamento nos países centrais ou em grandes núcleos metropolitanos e o deslocamento das atividades de produção “em si”, ou seja, a fabricação de peças e/ou montagem final dos produtos, para os países periféricos onde os incentivos e isenções fiscais são maiores e a remuneração da força de trabalho é menor. Desta maneira, a inserção dos países periféricos nessa nova ordem tinha como pressuposto a aceitação prévia de inúmeras desvantagens, como a destinação de grandes somas dos recursos públicos para produção de infraestrutura e isenções fiscais como forma de atração de empresas que gerassem dinamização da economia e maior oferta de empregos – o que resultou em diminuição dos gastos sociais.

Por outro lado, esses países tornaram-se mais dependentes dos organismos internacionais de financiamento, que passaram a prescrever “orientações” acerca dos novos formatos de atuação do Estado. As renegociações das dívidas externas só poderiam ocorrer mediante suas aprovações, resultando na imposição de um programa de ajustes que determinava, além de reformas fiscais e controle orçamentário, reorientações da política social

[...] que levariam a mudanças em dois principais sentidos: a redução do escopo de serviços e proteções que, apesar de não universalizados concretamente, já haviam sido objeto de definições jurídicas nesse sentido; e a mudança na dinâmica da atuação do Estado, que deslocaria seu foco das políticas tendentes à universalização para um conjunto de medidas em torno de diferentes formas de privatização, de focalização da ação em setores específicos dentro das políticas setoriais básicas já instituídas e da criação progressiva de uma rede de programas tópicos dirigidos aos aspectos mais agudos do novo quadro de pobreza que então se formava. (ALGEBAILLE, 2004, p. 185)

No programa neoliberal, a questão da pobreza está presente. Contudo, aparece sob uma abordagem bem mais restritiva, exposta na ideia de “alívio da pobreza”, que naturaliza as desigualdades sociais. A situação dos pobres não é mais compreendida como



temporária e sua superação não se constitui enquanto meta a ser alcançada. É assumido apenas o “alívio” de certas condições de privações e marginalidade que, uma vez tendo seus limites transpostos, podem oferecer riscos aos rumos traçados pelos centros de poder mundial ou, no mínimo, riscos a sua realização serena.

A garantia de educação escolar estaria dentre as estratégias de redução da pobreza e para a melhora dos níveis de vida e de promoção de maior sustentabilidade econômica para os países periféricos, desde que essas metas fossem viabilizadas “[...] por meio de reformas educacionais, orgânicas ao ajuste estrutural, que adequassem os sistemas de ensino aos novos limites impostos à atuação social do Estado e às novas demandas formativas requeridas pelo mundo em transformação.” (ALGEBAILLE, 2004, p. 277)

Tais reformas orientavam-se a partir da redução de gastos através de uma reestruturação dos sistemas de ensino que determinasse novas prioridades e métodos organizacionais, tornando-os mais eficientes. Resumidamente, as novas prioridades seriam principalmente definidas em termos de focalização dos esforços no nível mais elementar de ensino e a eficiência seria implementada com a adoção de métodos gerenciais.

## 2.2 Brasil e Rio de Janeiro

O processo descrito por Lefebvre (2010) – em que no capitalismo o valor de uso da cidade dá lugar ao valor de troca – se agudiza a partir da instauração do neoliberalismo, como nos mostra Harvey (2005). As mudanças econômicas e políticas observadas especialmente a partir da década de 1970 alteram a capacidade de arrecadação fiscal do Estado, arrecadação esta que era a base do financiamento estatal da infraestrutura e das políticas sociais. A perspectiva “administrativista” de gestão urbana, característica do período de crescimento econômico e expansão estatal, predominante até a década de 1960, dá lugar à abordagem “empreendedora”.

Nos anos recentes, em particular, parece haver um consenso geral emergindo em todo o mundo capitalista avançado: os benefícios positivos são obtidos pelas cidades que adotam uma postura empreendedora em relação ao desenvolvimento econômico. Digno de nota é que esse consenso, aparentemente, difunde-se nas fronteiras nacionais e mesmo nos partidos políticos e nas ideologias. (HARVEY, 2001, p. 165)

Nesse contexto, o local ganha maior ênfase diante da fragilidade dos Estados-Nação em controlar a pressão financeira das empresas multinacionais. Se antes era esperado que as administrações locais atuassem na produção e gestão dos serviços públicos, com as incertezas fiscais no contexto neoliberal passa-se a atribuir a elas a função de atrair atividades

econômicas que, em tese, geram empregos e dinamizam a circulação da riqueza. A atuação dessas administrações se volta, assim, para a produção das condições e meios que tornem a cidade atrativa para o capital, incluindo a produção de eventos – artísticos, esportivos, comerciais – que incrementem as atividades terciárias.

Harvey se arrisca a fazer três asserções sobre o “empreendedorismo”. Em primeiro lugar, ele se estabelece a partir de “parcerias público-privadas”. Em segundo lugar, em maior parte das vezes, o setor público assumiu o risco, e o privado os lucros. E em terceiro lugar, o foco dos empreendimentos é muito mais em cima da economia política do lugar do que no território, ou seja, não são primordiais projetos que visem melhorar as condições de vida de uma determinada jurisdição, mas sim aqueles que gerem lucros.

No Brasil, as condições para a ação do programa neoliberal em nível local se dá a partir da crise da década de 1980. Segundo Oliveira e Soares (2012), a Constituição de 1988 facilitou a fragmentação das políticas públicas no país, porque, apesar dela dotar a União, os estados e os municípios de autonomia e de definir o compartilhamento de responsabilidades, o que ocorre na prática é

uma complexa divisão das atribuições administrativas e de gestão do território em que, curiosamente, a maior parte das definições de uso e controle do solo, bem como a responsabilidade de elaboração do planejamento e gestão dos recursos destinados ao ordenamento do território, é conferida aos municípios. (OLIVEIRA; SOARES, 2012, p.2)

Essa descentralização é apresentada como forma mais democrática de tratar das questões entre o Estado e a população. Contudo, do jeito que está colocada, gera uma incapacidade de melhor gestão, já que a autonomia dada a cada ente federativo possibilita que não haja integração permanente entre as instituições, gerando isolamento e, conseqüentemente, mau uso dos recursos naturais e sociais. Se por um lado, a Constituição de 1988 representa uma vitória em relação ao alto grau de centralização existente ao longo da Ditadura, por outro fortalece uma estrutura político-administrativa ancorada na base do velho domínio territorial da política brasileira. Oliveira (2016) afirma que tal dinâmica se deu justamente no momento da instituição definitiva de uma economia globalizada sob o neoliberalismo, que privilegia as relações com os governos locais em detrimento dos Estados nacionais.

Apesar das condições de articulação entre o local e o mercado já estarem dadas pela Constituição de 1988, a implementação do programa neoliberal só ocorrerá de forma estrutural durante as duas gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995 a 2002). Em seu governo, FHC, além de estabelecer a reforma monetária, também lidera uma

reforma do Estado que envolveu um amplo programa de privatizações – que desmontou qualquer possibilidade de autonomia por parte do Estado na orientação da economia conforme interesses nacionais – e uma renegociação da dívida – que implicou no confisco pré-programado de grande parte dos recursos orçamentários e na intervenção da gestão dos gastos dos recursos do orçamento por parte dos organismos internacionais.

Além das privatizações clássicas – venda direta de empresas estatais – houve outras formas de repasse de atividades estatais para o setor privado. Uma delas foi a implantação gradual do mercado de planos de saúde que foi acompanhada pela fragilização do Sistema Único de Saúde (SUS) que teve seus leitos reduzidos de 3,3 mil por habitante em 1993 para 2,9 mil em 2001 (ALGEBAILLE, 2004, p. 196). Outra foi a implementação da terceirização no serviço público a partir da contratação de empresas, cooperativas ou ONGs.

A tônica da Era FHC foi a de redimensionamento de políticas já instituídas conjugado à instituição de uma nova linha de ação tópica e difusa. Exemplos dessa dinâmica foram a reforma da previdência, que mudaria as regras de aposentadoria, e a reforma educacional, que realizou de forma dissimulada uma “[...] intervenção nos níveis estadual e municipal de governo, orientada para a focalização no nível de ensino mais elementar, para a correção pragmática de seu desempenho e para uma municipalização fortemente induzida.” (ALGEBAILLE, 2004, p.200).

A gestão da educação na Era FHC foi ancorada em um discurso modernizador, atribuindo a persistência do atraso à produção anterior da escola e a solução seria dotar o sistema de ensino de maior eficiência a partir de uma lógica gerencial de administração. Além disso, houve o

[...] enquadramento das políticas estaduais e municipais às prioridades estabelecidas em nível federal e permitiria a dissimulação da redução dos encargos do próprio governo federal no setor educacional, repassados concreta e simbolicamente principalmente para os municípios, mas também para a “sociedade civil”. Configura-se, assim, uma reforma que, longe de se resumir a uma redução do Estado, se definiria pela tentativa (e pelo êxito parcial) de centralização da elaboração e decisão política que, por sua vez, viabilizaria o repasse de responsabilidades para os demais níveis de governo e para a “sociedade”, por meio da descentralização apenas das responsabilidades financeiras, da execução e do controle administrativo dessa política definida a partir de cima. (ALGEBAILLE, 2004, p. 213)

Uma das imposições da gestão FHC foi a conjugação dos PCNs com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um mecanismo que além de buscar uma avaliação padronizada do desempenho do sistema de ensino também ajudou a conferir força normativa aos PCNs. Outra foi o programa de Aceleração de Aprendizagem

[...] que apareceu na pauta de ação do governo federal, inicialmente, como um dos itens prioritários para assistência financeira, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que [...] se estendia aos estados, Distrito Federal, municípios e organizações não governamentais. Tratava-se, nesse caso, do financiamento de capacitação de professores e de impressão de material didático-pedagógico vinculados à implantação de programas de aceleração de aprendizagem [...]. (ALGEBAILLE, 2004, p. 217).

O programa era financiado por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que previa a designação de recursos especiais para os municípios que tivessem alto índice de distorção idade-série, o que se configura em “[...] “grande negócio” em tempos de ampliação da capacidade de atendimento das redes municipais (já que a saída mais rápida dos repetentes permite maior volume de novos ingressos sem necessária ampliação da rede) e de entrada de recursos financeiros novos.” (ALGEBAILLE, 2004, p. 220).

Além dessas, outras medidas acabariam reforçando esses objetivos como, por exemplo, a implantação de ciclos no lugar de séries, como era previsto na LDB/96. Esse artifício possibilitava a progressão continuada que permite a aceleração da saída dos repetentes, mudando as estatísticas nacionais e a capacidade das redes de realizarem uma taxa de escolarização mais alta, sem, contudo, ter como consequência a concretização da aprendizagem dos alunos.

Em conjunto, essas medidas ajudariam a “disparar” processos fundamentais à realização de finalidades de racionalização da administração pública no setor educacional. São medidas que, em geral, representariam pouco em termos da adoção efetiva da perspectiva curricular fomentada pelo MEC. Mas representariam muito em termos do estabelecimento de uma pauta formal de discussões sobre a escola, de um roteiro de atividades que permitiriam certo comando do governo federal sobre as práticas governamentais de municípios e estados e sobre a rotina do professor, bem como da modificação do quadro de atendimento escolar no Brasil, em aspectos amplos da organização da oferta (por exemplo, a municipalização) e em aspectos quantitativos referentes à escolarização (por exemplo, redução de índices de repetência e maior equilíbrio na distribuição de matrículas por séries). (ALGEBAILLE, 2004, 218)

Em relação ao financiamento da educação destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) cujos objetivos eram agilizar e promover a redistribuição de parte dos recursos vindos da receita de impostos vinculados à educação, não representando, contudo, efetivamente mais dinheiro para a educação. Além disso,

Dissimulou [...] uma outra “redistribuição”, de encargos financeiros entre a União, estados e municípios, já que a EC nº 14/96 “liberou” a União de parte das responsabilidades financeiras com o ensino fundamental, estabelecidas na Constituição de 1988, e forçou que os estados e, principalmente, municípios, assumissem maiores responsabilidades na manutenção desse nível de ensino. (ALGEBAILLE, 2004, p. 220)

Foram utilizados, ainda, métodos coercitivos da ação governamental no sentido de reforma administrativa e de indução da focalização no ensino fundamental e da expansão da oferta no sentido da sua municipalização.

Ainda que o governo PT tenha ampliado em muito a escala das políticas educacionais em comparação com governo PSDB – que eram restritas e focais – como, por exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb) que estendeu o financiamento do Fundef para toda a educação básica, não houve no período alterações estruturais no ensino brasileiro. Mesmo o programa Mais Educação que visava estabelecer a escola em tempo integral

ao invés de superar as experiências passadas, renova e aprofunda a ideia de “educação compensatória”, “robustecendo” a escola com uma série de tarefas não propriamente educativas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores e encurtar a sua função social de socialização do conhecimento historicamente acumulado. Isso porque a ampliação da jornada escolar não vem acompanhada da garantia das condições de trabalho adequadas, sendo a maior parte das responsabilidades repassadas aos estados e municípios, que são, na sua grande maioria, detentores de parcos orçamentos. Na precariedade, a função de “proteger” prevalece em relação à de educar, resultando, muito mais, na responsabilização da escola e dos educadores pela “guarda” de crianças e adolescentes. Ou seja, prevalece a política do “disciplinamento da pobreza”, tarefa atribuída à escola nos países subdesenvolvidos, conforme recomendações do Banco Mundial, desde a década de 1990. (DA SILVA; SILVA, 2014, p. 118-119).

No Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, diante da penúltima (26<sup>a</sup>) colocação no ranking do IDEB em 2009, resolveu escolher novamente um secretário de educação com perfil gerencial: Wilson Risolia assumiu em 2010 com a missão de resolver a péssima situação do ensino no estado a partir de um novo modelo de gestão. O novo secretário, outrora diretor da Caixa Econômica Federal e presidente do Rioprevidência, era, indisfarçadamente, 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, 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 importava de fato. Se preciso fosse, tudo o que se punha no caminho desse objetivo era afastado ou atropelado: valores democráticos, pedagógicos, humanos etc... No rastro dessa obsessão, medidas imperiais 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 ao EJA, 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. E, principalmente, se construiu 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. (PEREIRA, 2017, p. 30).

Chama atenção a política do Currículo Mínimo (CM), um conjunto de conteúdos, habilidades e competências a serem obrigatoriamente trabalhados em sala de aula determinados de cima para baixo. Na prática o currículo não era mínimo, pois ocupava quase todo o tempo de aula, retirando as possibilidades de experimentação e inovação e da adoção de alguma metodologia mais dinâmica, lúdica, experimental ou, seja como for, mais livre, em nome da reprodução do esquema tradicional de aula expositiva com exercícios.

Outro aspecto importante é o papel do diretor, agora chamado de gestor escolar e, por isso, dotado de fortalecimento político desproporcional, alçado a 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, o caminho que leva às metas elaboradas e definidas pela direção da Seeduc será 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, também, 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. [...] 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. (PEREIRA, 2017, p. 38-42)

Em suma, o diretor-gestor concentrava os poderes em suas mãos, mas não para fazer o que bem entender ou para dirigir a escola junto a comunidade escolar, mas sim para executar, sem desvios, a política educacional proposta pelo secretário e seus assessores que formulavam suas ações a partir da influência de duas instâncias, principalmente: o Centro de Políticas

Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora (CAED)<sup>48</sup>, na pessoa de seu coordenador e posterior Secretário de Educação Básica do MEC no Governo Dilma, o professor Manuel Palácios; e o Instituto Ayrton Senna que, financiado por grandes empresas, é uma das instituições ponta de lança do pensamento dos chamados reformadores empresariais da educação

O fato é que o Rio de Janeiro teve uma súbita ascensão no ranking do IDEB chegando ao 5º lugar no ano de 2015. Contudo, essa ascensão, se expressava uma alteração na gestão e ação escolar que não eliminava antigos problemas e até os ampliava, também foi uma maquiagem permitida pelas já citadas medidas tomada pelo governo. Assim, no dia 2 de março de 2016 a verdadeira faceta do ensino no estado se mostraria com a eclosão da maior e mais extensa greve da história da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro seguida das ocupações das escolas pelos estudantes.

---

<sup>48</sup> “O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. A instituição também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver software para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional. O CAEd oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro.” Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>. Acessado em: 8 de abril de 2019.

### 3 MOVIMENTO ESTUDANTIL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA E HISTÓRICA

Eu vou à luta com essa juventude/ Que não corre da raia/  
 À troco de nada/ Eu vou no bloco/ Dessa mocidade  
 Que não tá na saudade/ E constrói a manhã desejada

*E vamos à luta, Gonzaguinha, 1980*

#### 3.1 Um movimento *sui generis*

Maria Tereza Gohn (2000) enfatiza que existem dois “modelos” clássicos para se analisar os movimentos sociais: o culturalista e o classista. Mas ela defende uma terceira posição

que destaca a importância da cultura na construção da identidade de um movimento social, mas concebe os movimentos segundo um cenário pontuado por lutas, conflitos e contradições, cuja origem está nos problemas da sociedade dividida em classes, conflitos e contradições, cuja origem está nos problemas da sociedade dividida em classes, com interesses, visões, valores, ideologias e projetos de vida diferenciados. Entendemos que a análise sobre os movimentos sociais não pode ser separada da análise de classe social, mas também não podemos resumir os movimentos a algo determinado pelas classes. (GOHN, 2000, p. 11).

A seguir, Gohn estabelece algumas diferenças necessárias para definir movimento social. Em primeiro lugar, não basta ser um mero grupo de interesses para ser um movimento social: há de haver identidade relacionada a alguma causa. “Mas eles têm uma realidade anterior à aglutinação de seus interesses. Eles têm uma história de experiências culturais”. (GOHN, 2000, p. 12)

Uma segunda diferença deve ser feita quanto ao uso ampliado da expressão ao se designar a ação histórica de grupos sociais, tais como o movimento da classe trabalhadora. Aqui se trata de uma categoria da dialética, a de movimento, em oposição à estática. É a ação da classe em movimento e não um movimento específico da classe. Esta diferença possibilita demarcar dois sentidos para o termo movimento: um ampliado e geral, o outro restrito e específico. (GOHN, 2000, p. 12).

Em terceiro lugar, o movimento não se resume a uma ação coletiva, apesar das ações serem instrumentos dos movimentos sociais. “Um protesto (pacífico ou não), uma rebelião, uma invasão, uma luta armada, são modos de estruturação de ações coletivas; poderão ser estratégias de ação de um movimento social, mas sozinhos não são movimento social”. (GOHN, 2000, p.12). E por fim, as ações coletivas dos movimentos acontecem em espaços não institucionalizados, nem na esfera pública e nem na esfera privada.



Dito isso, a autora define assim movimento social:

[...] são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 2000, p. 13).

O movimento estudantil tem sido objeto de variados estudos que buscam apreender tanto as suas especificidades quanto os seus nexos com outras formas de organização da ação política. Para Bringel (2009), o movimento estudantil é um movimento social assim como o movimento de mulheres, camponeses, indígenas, etc. Contudo, ao assumir tal perspectiva deve-se atentar, avisa o autor, para três implicações que podem gerar confusão. Em primeiro lugar, a diferença entre ação coletiva e movimento estudantil: é comum que interpretes apontem como sendo movimento estudantil qualquer ação feita por estudantes; tais ações podem ou não fazer parte do movimento estudantil. Em segundo lugar, a diferença entre movimento estudantil e organização estudantil: só será movimento estudantil aquele conjunto de ações que não forem organizadas por instituições ou entidades. E em terceiro lugar, a diferença entre movimento estudantil em singular e movimentos estudantis no plural: quando se fala de “movimento” em singular não se deve ocultar a existência de diferentes movimentos estudantis, em plural, e as tensões que há entre eles.

Pelo que foi dito, já se vê que os movimentos estudantis são de difícil definição e caracterização. Feuer (1969<sup>49</sup> apud BRINGEL, 2009), em obra clássica sobre o tema, destaca a característica peculiar do movimento estudantil: enquanto a maior parte das lutas sociais estão permeadas pela questão de classe, às lutas dos estudantes subjaz outro tipo de conflito, o geracional.

Compara assim o status esporádico e transitório do estudante na universidade com a trajetória mais estável ou contínua dos operários nas fábricas (algo menos nítido na atualidade com a incessante flexibilidade e precariedade dos mercados laborais), introduzindo categorias de análises distintas para compreender ambos os casos. Desse modo, Feuer define o movimento estudantil como uma coalizão de estudantes inspirada em propósitos que procuram traduzir-se numa ideologia política, e impulsionada por uma rebelião emocional em que estão latentes a desilusão e a rejeição dos valores da velha geração. (BRINGEL, 2009, p. 101)

---

<sup>49</sup> FEUER, L. The conflict of generations. The character and significance of students movements. Nova York/Londres: Basic Books Publishers, 1969.

Albuquerque (1977) chama a atenção para o fato de que o movimento estudantil tradicionalmente é um movimento social sem base social devido à sua origem social e ao fato dos estudantes estarem em mobilidade. Entretanto, afirma o autor, as orientações do movimento estudantil explicam-se em parte pela origem social (as camadas médias urbanas<sup>50</sup>) e pelo papel que são chamados a desempenhar na sociedade. Desta forma, não se pode reduzir esse tipo de movimento, pelo menos na América Latina, a um simples movimento de idéias. Com efeito, mais do que uma base social, o que falta ao movimento estudantil é a possibilidade de definir tal base social de maneira autônoma.

Temos, assim, duas das condições de existência de um movimento social: o movimento estudantil define suas orientações em função da problemática do desenvolvimento da sociedade e reclama sua parte no controle do desenvolvimento social, mas o faz em nome da classe operária, do campesinato, das populações urbanas em geral, e mesmo em nome da “burguesia nacional”. Esse papel de arauto de uma base social de empréstimo provém das origens sociais do meio estudantil. As camadas médias urbanas fornecem o maior contingente de universitários, mas não lhe fornecem o modelo de ator (econômico, social, político) em nome do qual possam estruturar-se reivindicações em nome próprio. (ALBUQUERQUE, 1977, p. 76)

Ainda segundo Bringel (2009) o movimento estudantil é um movimento social sui generis. Neste sentido, cabe destacar tanto os elementos comuns aos demais movimentos, como também os rasgos característicos ou específicos. Assim, contém

[...] uma série de elementos mínimos, que também estão presentes nos demais movimentos sociais: definição de reivindicações, demandas e objetivos coletivos; exposição dessa problemática a interlocutores políticos por meio de diferentes estratégias e repertórios de ações coletivas; mínima organização com certo grau de continuidade no tempo; caráter não institucional; trabalho comum que leva à construção de uma identidade coletiva, mesmo que incipiente. (BRINGEL, 2009, p.7)

Como rasgos específicos, o autor destaca o seguinte:

1) A maioria de suas lutas tem um objetivo específico de curto prazo, pois se trata de uma força social conjuntural. Contudo, isso não impede que existam mobilizações que permaneçam em um horizonte de médio ou longo prazo, dependendo da conjuntura e das forças sociais e políticas existentes; 2) Sua organização é pendular e variável. Não responde a uma forma de organização concreta, contando com diferentes graus de estruturas e organicidade; 3) Sua composição social está constituída principalmente por setores das classes médias, algo contemplado nos movimentos estudantis que estudamos tanto na Europa quanto na América Latina, e que os diferencia dos movimentos “populares”, conformados principalmente por um extrato mais pobre da população; 4) Possuem, com frequência, o que poderia ser identificado como uma “identidade secundária” ou de “baixa intensidade”; 5)

<sup>50</sup> De 2010 a 2014 esse quadro parece ter mudado no Brasil já que 2 em cada 3 alunos das universidades federais estão nas classes D e E. Ver FORMENTI, Lígia, PALHARES, Isabela e VIEIRA, Victor. 2 em 3 alunos de universidades federais são das classes D e E. O Estado de S. Paulo. Ago. 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,2-em-3-alunos-de-universidades-federais-sao-das-classes-d-e-e,10000070529>. Acessado em: 19 de julho de 2018.

Converge um amplo espectro ideológico na composição dos movimentos estudantis, que normalmente varia desde a socialdemocracia até a esquerda mais radical, incluindo um amplo leque de “sensibilidades” de esquerda; 6) As demandas podem ter um caráter interno (reivindicações endógenas como residência universitária, restaurantes, discussões sobre o uso do espaço universitário etc.) ou externo (questionamentos que vão além das demandas de grêmio e que procuram incidir em discussões de maior alcance político, como a qualidade do ensino público ou o papel que deveriam desempenhar as universidades nas sociedades contemporâneas). Ainda que não se trate de uma divisão rígida entre ambas as dimensões, a hegemonia das demandas de caráter interno está ligada a um menor papel dos movimentos estudantis como movimentos antissistêmicos. (BRINGEL, 2009, p. 102-104).

### 3.2 A Reforma de Córdoba

A história das universidades na América Latina remonta ao período colonial. A Real Pontifícia Universidade do México e a Universidade de São Marcos em Lima, fundadas em 1551, e a Universidade de Córdoba, em 1621, são algumas das mais antigas instituições de ensino que as Américas conheceram. Apesar do sentido da universidade naquela época ser muito distante do que concebemos hoje, sua existência revela, ao menos, a preocupação de que saberes e ensinamentos tinham um lugar próprio e que as principais áreas coloniais espanholas deveriam ter seus núcleos para os conhecimentos importantes da época, como teologia, filosofia e normas jurídicas.

A título de comparação, nas colônias inglesas temos a fundação de Harvard em 1636 e de mais seis instituições de ensino superior até 1764. No âmbito da formação, os saberes não se distanciavam daqueles apresentados nas universidades católicas e também estavam atrelados à religião, a ponto dos estatutos da Universidade de Yale, de 1745, exigirem na admissão de estudantes o domínio de trechos da Bíblia em grego (KARNAL, 2007 apud Neto, 2011). Na área colonial da América portuguesa as universidades eram proibidas e alguns poucos colégios jesuítas funcionavam. Cursos superiores tiveram seu início apenas depois da independência do Brasil, com a abertura dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda, em 1827, e as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, em 1832 (PRADO, 1999<sup>51</sup> apud NETO, 2011). (NETO, 2011).

Um longo processo se passou desde as universidades coloniais até a Reforma de Córdoba, no início do século XX. Neste momento a universidade ainda preservava algumas das características do período colonial, a saber: ligação com os jesuítas e resistência a mudanças de procedimento.

Uma prática que permanecia era a cátedra vitalícia. Se, por um lado, a cátedra era uma garantia para que a docência pudesse ser exercida sem pressões externas à questão acadêmica, por outro, ela significava a perpetuação de nomes ligados à oligarquia local, sem o debate intelectual e o mérito ao qual deveria estar relacionada. As cátedras eram quase “hereditárias” e preenchidas por “ilustres” que

---

<sup>51</sup> PRADO, Maria Lígia Coelho. América Latina: tramas, telas e textos. São Paulo/Bauru: Edusp/Edusc, 1999.

se enraizavam na estrutura universitária em busca de prestígio político na principal cidade do interior argentino. No ensino também não se viu maiores alterações, pois os métodos preservavam aspectos dogmáticos em aulas pelos docentes e na repetição dos cursos oferecidos (TUNNERMANN e BERNHEIM, 1998: 111-112<sup>52</sup> apud NETO, 2001). (NETO, 2011)

As manifestações estudantis podem ser verificadas antes da eclosão do movimento pró reforma de 1918 dadas interferências do clero nas atividades acadêmicas que expunham visões diferentes das preconizadas pela Igreja, por exemplo. Na faculdade de Medicina alunos se opunham ao fechamento dos internatos justificado pela falta de recursos e por questões “morais”. Na Faculdade de Engenharia, por ordem dos catedráticos, aumentaram as exigências para que os alunos pudessem assistir às aulas, restringindo a presença de jovens de classe média. A proposta de mudança no sistema de cátedras reuniu os estudantes das três faculdades existentes: Medicina, Engenharia e Direito. Sem serem atendidos, iniciaram uma greve geral no dia 31 de março e lançaram um manifesto à juventude argentina.

Em 2 de abril a universidade foi fechada pela administração sem que fossem atendidas nenhuma das reivindicações dos estudantes o que os levou a tomarem as ruas da cidade em frequentes protestos. Em Buenos Aires foi criada a Federação Universitária Argentina (FUA), agregando os estudantes de todo país em torno das demandas expostas em Córdoba. O presidente Hipólito Yrigoyen decretou a intervenção na Universidade no dia 11 de abril de 1918.

A intervenção presidencial ocorreu, além da pressão estudantil, pela simpatia que o governo eleito em 1916 tinha entre as classes médias argentinas e como forma de romper o conservadorismo atribuído às oligarquias agrárias que assistiam à perda de poder político, após a criação da Lei Sáens Peña (1912), que estabelecia o sufrágio universal e secreto. Os estudantes da FUA encontraram o presidente para apresentar suas reivindicações e receberam o apoio do mandatário que afirmou, na ocasião, que a Argentina vivia um “tempo novo” e a “Universidade deveria nivelar-se com o estado de consciência alcançado pela República” (LUNA, 2003, p. 95 apud NETO, 2011). (NETO, 2011)

Teve início então a reestruturação da universidade a partir de princípios liberais: foi concebido um novo estatuto que alterava a imobilidade dos corpos diretivos e o caráter vitalício dos conselhos existentes. Foram declarados vagos os cargos de reitor e de membros do Conselho da universidade sendo abertas eleições para preenchê-los. Os estudantes saíram vitoriosos na eleição para o conselho ocorrida em 28 de maio. Contudo foram derrotados na eleição para reitor sendo escolhido Antonio Nores, o mais conservador entre os concorrentes.

---

<sup>52</sup> TUNNERMANN BERNHEIM, Carlos. “La reforma universitária de Córdoba”. In: Educación Superior y Sociedad. Caracas: Unesco, vol. 9, no.1, 1998. p. 103-127.

Para os estudantes, estava claro que as mudanças recentes não estabeleceram uma democracia universitária e nem uma mudança em relação às estruturas internas de poder. Por isso entraram novamente em greve por tempo indeterminado recebendo apoio de sindicatos, políticos de esquerda e intelectuais de diferentes posições como José Ingenieros e Manuel Ugarte.

Em 21 de junho de 1918, os estudantes aprovam o importante *Manifiesto Liminar* ou *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica*. Redigido por Deodoro Roca, o documento foi assinado por Enrique Barros, Horácio Valdés, Ismael Bordabehere, alguns dos dirigentes da Federação Universitária de Córdoba (FUC), que havia sido fundada no dia 18 de maio. O documento é considerado pelos pesquisadores da história das universidades latino-americanas a principal carta de princípios apresentada até então. (NETO, 2011).

O manifesto possuía três pontos centrais, a saber: o diagnóstico da crise vivida pela Universidade de Córdoba; a afirmação do poder de renovação da juventude e suas propostas políticas; e as reivindicações reformistas propriamente ditas. No plano da crítica à universidade e à docência foi ressaltado o caráter anacrônico do regime fundado numa espécie de direito divino do professorado, que mantinha os docentes separados da realidade e distantes dos alunos.

A manutenção de regras que reforçavam a mera obediência, similar a um quartel, não tinha qualquer relação com um lugar em que se produz ciência, segundo o Manifesto. “Se não existe uma vinculação espiritual entre o que ensina e o que aprende, todo ensinamento é hostil e, conseqüentemente, infecundo”. (NETO, 2011)

No plano das questões políticas e do papel histórico dos estudantes foi ressaltado o caráter de rompimento com a dominação monárquica e monástica do movimento constituído por “homens de uma República livre”.

Debelar o que classificavam como “absurda tirania” dos modelos representativos da Universidade e que servia para proteger a “falsa competência” era a bandeira dos estudantes. Para os estudantes, em Córdoba, não havia desordem por conta da ação estudantil, mas o “nascimento de uma verdadeira revolução que há de agrupar sob sua bandeira todos os homens livres do continente”. (NETO, 2011)

No plano das demandas estudantis foi ressaltada a necessidade de superação do “regime administrativo”, do “método docente” e do “conceito de autoridade” que impediam a inovação, o desenvolvimento da ciência e a introdução de “disciplinas modernas”. “A estrutura administrativa e burocratizada, fechada em si mesma, não permitia a participação estudantil nas instâncias deliberativas da Universidade e ignorava seus anseios.” (NETO, 2011).

O impasse prosseguiu nos meses seguintes com a intransigência da administração da universidade querendo conter os ímpetus reformistas e a resistência dos estudantes que permaneciam em greve. Em julho ocorreu o I Congresso Nacional de Estudantes Argentinos que definiu de forma mais consistente o que havia sido apontado pelo manifesto de 21 de junho. As reivindicações podem ser sintetizadas nos seguintes pontos: coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo.

Em 7 de agosto o reitor Nores renunciou. Em 9 de setembro, os estudantes tomaram a direção e o controle da Universidade e reabriram a instituição. O governo de Yrigoyen designou como interventor o próprio ministro da Educação, José Salinas, que foi recebido em outubro com apoio dos estudantes. Salinas levou a cabo o projeto de reforma universitária tal como reivindicado pelos estudantes, assegurando o triunfo do movimento universitário que se espalhou por toda América Latina e estabeleceu as bases para o funcionamento das universidades do continente. (NETO, 2011)

Para além das questões particulares do ensino na Argentina que levaram ao movimento de Córdoba, podemos elencar mais dois fatores: em primeiro lugar, o processo de urbanização ocorrido na Argentina que criou uma classe média ansiosa de participação nos rumos do país; e em segundo lugar a contestação ao europeísmo proporcionado pela crise gerada pela Primeira Guerra Mundial e pela comoção gerada pela comemoração do centenário da independência do país.

### 3.3 O Maio de 68

Cinquenta anos após o movimento de Córdoba os estudantes voltariam a protagonizar na cena da história, mas dessa vez tomando uma dimensão mundial: o ano de 1968 foi marcado por eclosões de revoltas estudantis em países como França, Alemanha, Itália, Bélgica, Holanda, Suíça, Dinamarca, Espanha, Reino Unido, Tchecoslováquia, Polônia, Iugoslávia, China, Japão, Vietnã, Paquistão, Bangladesh, Sri Lanka, Índia, Iraque, Irã, Síria, Israel, Palestina, Turquia, Líbano, Tailândia, Birmânia, Malásia, Nigéria, Senegal, Egito, Argélia, Marrocos, Maurítânia, Congo, Camarões, Chile, Argentina, México e Brasil. (GROPPO, 2008; ZAPPA; SOTO, 2008). Podemos tomar como explicação para o fenômeno os seguintes fatores: a contestação da sociedade de consumo e patriarcal fundamentada na família burguesa; a luta do terceiro mundo contra o imperialismo (a China e a revolução

cultural, Cuba, o Vietnã, o socialismo árabe, etc); a luta contra o racismo nos Estados Unidos; a luta contra ditaduras, principalmente nos países latino-americanos; a luta contra o stalinismo pós-stalinismo nos países socialistas; e o movimento de reflexão de diversos marxistas italianos, ingleses e franceses da Nova Esquerda sobre as condições da revolução e da edificação do socialismo nos países desenvolvidos da Europa Ocidental. Obviamente que em cada país o movimento guarda características específicas que merecem ser ressaltadas. Nesta oportunidade, entretanto, nos dedicaremos somente ao caso francês.

Até a Segunda Guerra Mundial a França possuía 60 mil estudantes universitários para uma população de 42 milhões de habitantes. Em 1958 esse número subira para 175 mil. E em 1968 tinha uma população de 50 milhões de habitantes para 600 mil estudantes. Com isso o sistema universitário francês enfrentava uma dupla crise: os prédios, os alojamentos estudantis e as instalações eram insuficientes e a qualidade da educação sofria com esta situação. Aliado a isso se desenvolvia nas cidades universitárias uma campanha contra o Plano Fouchet, do governo, uma tentativa de reforma do ensino superior cujo objetivo era adequar o número de estudantes às necessidades da economia, que já não conseguia empregar toda a mão-de-obra formada. Era preciso, portanto, controlar, selecionar e limitar a saída de profissionais das faculdades, uma vez que o mercado não poderia absorvê-los. O Plano determinava a exclusão de dois terços dos estudantes das universidades transferindo-os diretamente para a produção, sem qualificação, ou para os Institutos Universitários de Tecnologia, além de instituir o vestibular e recolocar em questão os direitos e as vantagens adquiridas dos estudantes, como o IPEs, as bolsas, o direito de alojamento na cidade, etc. Também eram alvos dos estudantes a disciplina rígida, os currículos escolares e a estrutura acadêmica conservadora: matérias fragmentadas; ausência de uma visão de síntese; predominância da abstração; utilização de esquemas desvalorizados; não abertura em relação as idéias, teorias e pesquisas novas; ausência de perguntas e discussões; indiferença dos professores em relação à matéria ensinada e seu papel pedagógico, toda ênfase estando colocada na carreira, nos diplomas, na preparação para o exame; e programa uniforme para todas as faculdades da França.

Foram esses os fenômenos superficiais que deram base material a revolta que se seguiu, somados à estrutura autoritária e à tentativa insensata de impor a disciplina da reitoria. O tiro saiu pela culatra, mas, se isso não acendesse o rasilho, outra coisa [provavelmente] o faria. A verdade é que a França estava a ponto de explodir. Os dez anos de gaullismo haviam sufocado a sociedade francesa. A taxa de crescimento caíra e o desemprego aumentara para 2,3%. Somou-se a isso um congelamento de salários. A classe operária crescera 30%. O descontentamento nacional teve sua primeira voz entre os universitários. (ALI, 2008, p.288).

O estopim para o Maio de 1968 ocorreu em 22 de março do mesmo ano, quando estudantes liderados por Daniel Cohn-Bendit, em protesto contra a prisão de membros do Comitê contra a Guerra do Vietnã, ocuparam a universidade de Paris em suas extensões na região metropolitana de Nanterre, dando origem ao Movimento 22 de Março. No dia 2 de maio ocorreram manifestações simultâneas no centro de Paris e em Nanterre. As famosas barricadas se espalharam pelas ruas onde o confronto com a polícia foi inevitável. A universidade de Nanterre foi fechada pela reitoria o que levou a Sorbonne a abrir as portas para os alunos daquela universidade. No dia seguinte a Sorbonne foi ocupada sendo invadida pela polícia no dia seguinte, o que levou a diretoria a fechar suas portas. Novas barricadas foram erguidas no Quartier Latin, bairro dos intelectuais e dos estudantes em Paris, levando a novos confrontos com a polícia e a um saldo de 600 estudantes presos e 100 feridos. “Uma das maiores batalhas ocorreria na chamada Noite das Barricadas, em 10 de maio. A essa altura, outros setores da sociedade, como sindicalistas, professores, funcionários, jornalistas, comerciantes e bancários, aderiram à causa estudantil.” (ZAPPA; SOTO, 2008, p. 117). Operários de Paris passaram então a realizar protestos, ocupando fábricas e organizando passeatas e greves. Serviços como de metrô, ônibus e telefonia foram paralisados. Ainda no mês de maio Sorbonne voltou a ser ocupada. Cerca de 10 milhões de trabalhadores entraram em greve.

As greves e ocupações duraram até junho quando o governo ordenou nova repressão policial e negociou um aumento de 35% nos salários. Novas eleições foram convocadas para 23 e 30 do mesmo mês nas quais saiu vitorioso o partido de De Gaulle. Por esse lado podemos dizer que o movimento saiu derrotado. Por outro podemos dizer que saiu vitorioso já que disseminou ideais de liberdade e igualdade e o modelo de organização autogestionado que iria influenciar não somente a sociedade francesa da época mas também diversas outras sociedades pelo mundo assim como as gerações futuras.

### **3.4 A Rebelião dos Pinguins**

Em 30 de maio de 2006 estudantes entraram em greve, tomaram escolas, organizaram assembleias e saíram em passeatas pelas ruas do Chile. O movimento denominado “Rebelião dos Pinguins” (devido ao uniforme usado pelos estudantes ao estilo do século passado)

[...] abalou o governo recém-empossado de Michelle Bachelet, obrigando à realização de reuniões ministeriais de emergência, pronunciamentos do Legislativo, dos empresários, manifestações do sindicato docente (denominado Colégio de Professores), das universidades e de outras entidades. A subsequente demissão do



ministro de Educação foi um fato traumático para as esferas oficiais, com grande repercussão nos meios de comunicação e na área política. (ZIBAS, 2008, p. 199)

O movimento teve grande repercussão na América Latina e não foi à toa: o modelo neoliberal de gestão da educação inaugurado na era Pinochet contestado pelos estudantes serviram de influencia em grande medida aos governos do continente durante a década de 90.

De fato, na década passada, as três características mais marcantes do sistema educacional chileno – a descentralização da gestão, a subvenção pública à demanda (ou por aluno presente na sala de aula), tanto na rede municipal quanto na rede privada, e o “financiamento compartilhado”, isto é, a permissão de que escolas subvencionadas cobrem mensalidades às famílias – foram constantemente destacadas por agências internacionais, por empresários e por diversos especialistas como exemplos a serem seguidos pela América Latina. (ZIBAS, 2008, p. 200).

Além disso, outros aspectos do modelo chileno se tornaram inescapáveis para toda a América Latina como o *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE) que foi o precursor de programas de avaliação de sistemas, o programa de financiamento compensatório destinado a escolas mais carentes (Programa das 900 Escolas – P-900) e a Jornada Escolar Completa (JEC) que disponibilizou a alocação de recursos adicionais para horas adicionais das aulas, além de investir em infraestrutura que permitisse que o mesmo número de alunos usasse escolas e escolas secundárias por mais horas por dia<sup>53</sup>.

Inicialmente a pauta dos estudantes era a seguinte: gratuidade do exame de seleção para a universidade, passe escolar grátis e sem restrições de horário para transporte municipal, melhoria e aumento da merenda escolar e reforma das instalações sanitárias em mau estado em muitas escolas.

Essas questões foram quase imediatamente equacionadas ou atendidas pelo governo da presidenta Bachelet. Todavia, a ampliação do debate nas assembleias estudantis e a adesão de outros agentes políticos, como o sindicato docente, vieram dar maior profundidade e amplitude à pauta inicial, que passou a incluir, entre outros pontos, a anulação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE)<sup>54</sup> e a modificação ou anulação da JEC. (ZIBAS, 2008, p. 203).

Em abril de 2007 a presidenta Bachelet apresentou seu projeto da nova Lei Geral de Educação (LGE), que substituiria a LOCE. A nova lei determinaria, dentre outras medidas, o seguinte: eliminação da possibilidade de seleção de candidatos à matrícula até a 8ª série do

<sup>53</sup> Segundo Juan Gonzáles López, pesquisador do Observatório Chileno de Políticas Educativas (OPECH), “A Jornada Escolar Completa transformou-se em um pesadelo para os estudantes, porque em todas as escolas não há atividades diferenciadas. Trata-se de “mais do mesmo”, uma vez que se tratou de apenas reforçar os conteúdos cobrados pelo SIMCE. Os dois períodos na escola tornaram-se pesados, monótonos e desinteressantes. Além disso, há a questão da merenda, que é pouca. Os estudantes chamam a JEC de “jornada da fome” [pois muitos alunos não tem acesso à merenda]”. (ZIBAS, 2008, p. 211).

<sup>54</sup> Pode ser vista em: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>

ensino fundamental, proibição da obtenção de lucro por parte das escolas privadas subvencionadas com verbas oficiais e maior exigência de pré-requisitos aos responsáveis por tais escolas. Contudo, os partidos de oposição reunidos em um bloco denominado Alianza, juntamente a economistas, liceus municipais e a Igreja Católica se colocaram contra o projeto. Assim, o governo não teve maioria para aprovar a LGE no Congresso.

Em julho a Alianza lançou um projeto alternativo “[...] em um documento de 36 páginas, em que o binômio “qualidade/liberdade” se torna uma enfática defesa do financiamento público da escola privada e do direito ao lucro na educação subvencionada”. (ZIBAS, 2008, p. 204). Ainda em julho o governo propôs a formação de um comitê pluripartidário para que estudasse os pontos de acordo entre as duas propostas. Alguns dos principais pontos acordados foram os seguintes:

#### *Mudança nos níveis do sistema*

O ensino fundamental (enseñanza básica) foi reduzido de oito para seis anos. O ensino médio foi ampliado de quatro para também seis anos, sendo que as duas últimas séries desse nível se transformarão em cursos de especialização, compreendendo três ramos: científico, humanístico e técnico-profissional. A mudança baseou-se no argumento de que a partir da 7ª série os alunos necessitariam de professores especializados, tal como no ensino médio, uma vez que os professores generalistas (até agora dedicados às oito séries do ensino fundamental) seriam adequados apenas para as seis primeiras séries. A especialização nos dois últimos anos do ensino médio foi entendida como necessária para atender a diversidade de objetivos dos adolescentes; no entanto, a técnico-profissional restringirá posteriores opções por cursos superiores.

#### *Pré-seleção de alunos*

Para as escolas que recebem subvenção, fica proibida a seleção de candidatos a matrículas desde a pré-escola até a 6ª série (e não até a 8ª série, como propunha o governo). Ou seja, deve ser abolida (até a 6ª série) a prática, muito comum na rede particular subvencionada, de selecionar seus alunos de acordo com o “rendimento passado ou potencial do candidato” ou de acordo com os “antecedentes socioeconômicos da família”. No entanto, mesmo nessas séries iniciais, as crenças religiosas poderão ser, sim, um tema de seletividade, apoiada, nesse caso, no argumento de “particularidades do projeto educacional da escola”. Nesse aspecto, prevaleceu a posição da Igreja católica, que sempre manteve uma atitude crítica com respeito ao discutido fim da seleção. A partir da 6ª série, os critérios de seleção poderão ser baseados em padrões acadêmicos, continuando válida a seleção subordinada às características da proposta institucional (ensino religioso, por exemplo), aí incluídos aspectos de disciplina e de conduta. Entretanto, os critérios seletivos devem ser transparentes e informados detalhadamente às famílias. Em todos os casos, a renovação da matrícula poderá ser negada se os pais se mostrarem incapazes de arcar com o custo da mensalidade escolar.

#### *Condições que permitem obtenção de lucro pelos empresários da educação e criação da Superintendência da Educação*

Continua permitido que os proprietários privados de escolas subvencionadas tenham lucro, mas devem ser pessoas jurídicas, dedicadas somente ao ramo da educação. Além disso, os proprietários devem ter estudos de nível superior. Os gastos dos recursos recebidos do governo central deverão ser fiscalizados por uma Superintendência de Educação, a ser implantada. Tal entidade será um serviço público funcionalmente descentralizado, dotado de personalidade jurídica e patrimônio próprio, que se relacionará com o presidente da República por meio do

MINEDUC. O superintendente será designado pelo presidente da República a partir de uma lista tríplice proposta pelo Conselho da Alta Direção Pública. A nova entidade poderá punir de diversas formas os estabelecimentos que cometerem infrações referentes aos requisitos de operação e funcionamento.

#### *Agência de qualidade*

Foi acolhida a sugestão da oposição de criar uma agência, independente do MINEDUC e da Superintendência da Educação, dirigida por uma comissão técnica de alto nível. As avaliações do desempenho do sistema, das escolas e dos professores estarão sob responsabilidade dessa agência autônoma, que realizará diagnósticos e apoiará o trabalho das escolas, sendo tal apoio maior no caso das mais deficitárias. Suas recomendações não serão obrigatórias, mas o mau desempenho provocará sanções que vão desde a perda do direito à subvenção até o fechamento da escola. Tais sanções valem tanto para as escolas municipais quanto para as particulares subvencionadas. A diretoria da agência será composta de cinco membros, com mandato de seis anos, escolhidos pela presidência da República em lista a ser apresentada pelo Conselho da Alta Administração Pública.

#### *Conselho Nacional de Educação*

Esse conselho será um organismo autônomo, que se relacionará com o presidente da República por meio do MINEDUC. Será constituído por dez conselheiros, sendo três deles designados pelo Executivo, quatro por aprovação de 2/3 do Senado e três eleitos diretamente por instâncias do sistema educacional. Suas atribuições serão, principalmente, aprovar bases curriculares, planos e programas para o ensino fundamental e médio elaborados pelo MINEDUC, analisar os planos de avaliação dos objetivos fundamentais da aprendizagem e assessorar o ministro da Educação. (ZIBAS, 2008, p. 204-205).

Esses pontos acordados deram outro perfil ao projeto da LGE. O projeto assim modificado foi novamente encaminhado para aprovação do Congresso, no início de 2008. Contudo, alguns aspectos polêmicos da política educacional não foram incluídos no acordo. Foram eles:

#### *Itens reivindicados pelos estudantes*

Importantes reivindicações dos estudantes foram omitidas pelo acordo: a revisão da JEC, o fim do lucro em educação, o estabelecimento de menor número de alunos por classe e a extensão do currículo para incluir formação sindical e educação sexual. [...].

#### *Financiamento “compartido”*

Apontado como uma das principais causas da profunda segmentação educacional existente no Chile, o “financiamento compartilhado” – a liberdade das escolas subvencionadas de cobrar mensalidades às famílias – continua vigente, não tendo sido abordado pelo pacto.

#### *Subvenção preferencial*

A questão da “subvenção preferencial” é apenas marginalmente mencionada no acordo, uma vez que, conforme já explicitado, se trata de proposta de lei apresentada pelo governo ao Congresso antes da mobilização dos estudantes. [...]

#### *Municipalização/desmunicipalização e o estatuto docente*

Esses são aspectos correlatos do debate educacional chileno sobre os quais não foi possível estabelecer consenso entre governo e oposição, tendo ambos sido omitidos pelo pacto. Na verdade, a municipalização sempre foi um tema polêmico da reforma chilena desde sua implementação durante o Governo Pinochet. Desde então, o MINEDUC continuou com a responsabilidade pelo cumprimento do currículo mínimo nacional, pela elaboração e distribuição de material didático e pelo controle

da qualidade, enquanto os municípios administram as verbas recebidas do governo central e supervisionam as unidades escolares e seus quadros de pessoal, inclusive os contratos de professores<sup>55</sup>. Todavia, a resistência dos docentes conseguiu que o seu estatuto continuasse válido para todo o sistema municipalizado. Ou seja, as normas para o magistério têm abrangência nacional no que diz respeito à admissão à carreira, salários, progressão e estabilidade funcional. Nesse sentido, o estatuto docente é um dos últimos baluartes da resistência à introdução de leis de mercado na educação chilena, constituindo um resquício do “Estado docente” que prevaleceu até a chegada de Pinochet ao poder. Até por ser considerado símbolo de políticas que privilegiam o papel do Estado, o estatuto docente está constantemente em litígio, sendo criticado ou defendido por diferentes setores do espectro político e acadêmico do Chile. O vigor de tal embate não permitiu que as negociações entre o governo e a oposição tratassem do tema. Além disso, há diferenças entre os municípios quanto aos investimentos em educação: os mais ricos podem complementar o financiamento advindo do governo central e aportar prêmios e outras bonificações aos docentes, enquanto outros não podem conceder qualquer financiamento extra às escolas ou aos professores<sup>56</sup>. De outra parte, somente 10% dos 345 municípios existentes contam, em seu organograma, com um departamento de educação, o que indica que os demais não têm sequer estrutura para gerir a educação municipalizada. Essas conhecidas fragilidades fazem com que os partidos da Concertación acenem para a possibilidade de estabelecer, mais adiante, outras unidades administrativo-educacionais, correspondentes às 15 regiões em que se divide o país ou constituídas por outros critérios. Entretanto, essas propostas não foram incluídas no pacto, em vista das restrições dos partidos da Alianza.

#### *SIMCE*

Embora durante a negociação do pacto não tenha havido qualquer focalização no SIMCE por parte de nenhum dos setores envolvidos, a aplicação e o uso dos resultados dessa prova-padrão têm sido questões geradoras de grande controvérsia. Na verdade, esse instrumento é apontado como o único balizamento da política educacional e, como tal, acusado de empobrecer todo o processo. [...]. (ZIBAS, 2008, p. 205-206).

O pacto fechado no Congresso parece ter sido muito mais um processo de *gattopardismo* do que um avanço democrático já que as bases do programa da ala mais a direita do espectro político chileno foram aprovadas, como o financiamento público dos estabelecimentos privados, a legitimidade da pré-seleção de alunos, a participação das famílias no financiamento das escolas particulares subvencionadas e a legitimidade do lucro dos proprietários desses estabelecimentos. Esta derrota se deve em parte pela divisão interna do movimento estudantil e pela repressão corporificada na nova legislação de penalidade de jovens e adolescentes de junho de 2007, que admitiu penas até de prisão para maiores de 14 anos.

<sup>55</sup> É preciso lembrar que o Chile não é uma República federativa, mas centralizada. Assim, os municípios são as entidades políticas mais importantes depois do governo nacional, com o qual se relacionam diretamente. As 15 regiões em que se agrupam os municípios são simples unidades administrativas, cujos titulares não são eleitos, mas nomeados diretamente pela Presidência da República.

<sup>56</sup> Em 2007, o valor do repasse do governo central aos municípios foi de 33 mil pesos mensais por aluno presente em aula o que representava aproximadamente R\$132,00. Com esse aporte, as escolas devem arcar com todas as despesas de manutenção e funcionamento, inclusive pagamento de salários dos docentes.

### 3.5 O movimento estudantil no Brasil

O início da coletividade das ações estudantis remonta a segunda fase do período imperial quando foram criadas as primeiras sociedade acadêmica que tiveram um papel importante no desenvolvimento político das iniciativas discentes. Mas somente com o Golpe de 1930 que os estudantes passaram a se organizar em entidades com maior peso como Juventude Comunista, Juventude Integralista, Federação Vermelha dos Estudantes e a União Democrática Estudantil. Essas organizações aceleraram e aumentaram o desejo pela criação de uma única entidade que representasse os estudantes e a luta por outra sociedade. Com isso, em 1937 foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE) e assim as formas de envolvimento estudantil em debates e decisões passaram a ser consideradas parte dos movimentos sociais, tornando-se um dos movimentos sociais de maior expressão do país.

Inicialmente a relação da entidade com o Estado Novo era de proximidade. Contudo, com o acirramento da Segunda Guerra Mundial os estudantes saíram à ruas contra o nazifascismo, se afastando assim do governo. Após o Estado Novo, a entidade estudantil passou a refletir as disputas que nasceram com o final da Segunda Guerra Mundial. A ideologia dos socialistas era evidenciada nas campanhas realizadas pela UNE neste período, tais como: O pronunciamento contra o fechamento do PCB (Partido Comunista Brasileiro) e a campanha pela criação da Petrobrás intitulada “O petróleo é nosso!”.

Até 1949 a UNE teve uma orientação de esquerda. Porém, a ala da direita passou a se organizar dentro do movimento estudantil formando a CAD (Coligação Acadêmica Democrática). No ano seguinte, essa ala venceu as eleições com apoio da presidência da república, que preferia uma UNE que não fosse de encontro às decisões de seu governo. Essa gestão permaneceu no poder até 1955 quando a esquerda voltou ao poder

Em meio a essas manifestações foi criada em 1948 a União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES) que no ano seguinte mudaria de nome passando a se chamar União Brasileira do Estudantes Secundaristas (UBES).

A primeira grande luta da entidade após a sua fundação foi o contra o aumento das taxas escolares, em 1950, que provocou uma greve geral no Rio de Janeiro e em São Paulo. Em 1956 os secundaristas pararam o Rio de Janeiro, então capital federal, com a célebre Revolta dos Bondes, na luta contra o aumento da tarifa e por mais acesso e qualidade no transporte público.

Na década de 60, a articulação da UNE tornou o movimento estudantil bastante visível no cenário político brasileiro. Seu principal ponto de manifesto era a necessidade de uma reforma universitária. Essa reforma propunha, dentre outras coisas, o aumento da autonomia dos universitários nas decisões dentro dos campus das universidades brasileiras, a contestação ao caráter antidemocrático do acesso ao ensino superior e à formação individualista dada aos profissionais que saíam das faculdades.

A partir de 1964 as mobilizações estudantis no Brasil foram conduzidas num campo político extremamente polarizado entre o Estado militar e a oposição estudantil.

Entre a promoção do crescimento das forças produtivas a partir de uma “modernização conservadora” e o incremento da repressão, o 1968 estudantil brasileiro esteve marcado por importantes lutas, conectadas com outras lutas sociais, como as sindicais, e outras manifestações culturais pós-1964, que seriam silenciadas de forma radical com o AI-5. A morte de Edson Luis no dia 28 de março, a greve geral do dia seguinte, a “Passeata dos Cem Mil” do dia 26 de junho ou a repressão ao Congresso da UNE, realizado em Ibiúna, foram os principais marcos de um ciclo de lutas que seria seguido por um período de clandestinidade e exílio, em que a repressão e o arbítrio seriam a tônica dominante. (BRINGEL, 2009, p. 108-109)

Dez anos após o Golpe de 1964 reabriu-se uma estrutura de oportunidades políticas mais favoráveis à rearticulação dos movimentos sociais, entre os quais os estudantis, com as políticas de liberalização e “distensão” promovidas por Geisel. Na década de 1980 o movimento estudantil esteve ligado a mobilizações como o “Movimento pela Anistia” e as “Diretas Já”, além de participar da Assembléia Constituinte propondo cinco emendas – mesmo que apenas uma tenha conseguido mais de 100 mil assinaturas.

O movimento estudantil reaparece com força em 1992 compondo o movimento dos caras pintadas, que resultou no impeachment do presidente eleito Fernando Collor de Mello, acusado de corrupção. Contudo, o restante da década foi de apatia geral do movimento estudantil – que ficou limitado a questões internas e ao reporte de algumas questões por meio dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs) e demais “instituições estudantis” – ocasionada em grande medida, segundo Bringel (2009), pelas reformas neoliberais na educação.

Em fins da década de 2000 um novo ciclo de lutas se abre para o movimento estudantil: entre 2007 e 2008 cerca de “[...] 30 universidades públicas de todas as regiões do País assistiram à ocupação de suas respectivas reitorias pelos estudantes e/ou a protestos e paralisações de considerável intensidade”. (BRINGEL, 2009, p. 114). Se num primeiro momento as mobilizações eram respostas a demandas internas das universidades posteriormente houve um fator catalisador das lutas: “o lançamento, em 24 de abril de 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contém cerca de quatro dezenas de

medidas, entre as quais o Decreto n. 6.096 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)”. (BRINGEL, 2009, 115).

As principais críticas ao REUNI eram os seguintes:

escassez ou ausência de diálogo no processo de elaboração (caráter antidemocrático); atentado contra a autonomia universitária (a eventual liberação de recursos estaria condicionada ao atendimento das diretrizes e metas estabelecidas pelo REUNI); ataque contra a democracia interna das instituições (exigência de novas estratégias e cronogramas) e seu caráter público (expansão das possibilidades de introdução do setor privado, especialmente o de cunho mais mercantil, com possíveis reflexos inclusive nas linhas de pesquisa); preocupação com números e metas, e não com a qualidade do ensino; ampliação do acesso à universidade sem o correspondente aumento dos investimentos feitos pelo Estado; REUNI como forma encontrada pelo MEC de viabilizar o projeto de “Universidade Nova” (este argumento foi muito utilizado na ocupação da UFBA, pois o dito projeto foi arquitetado por Naomar Almeida Filho, reitor dessa instituição). (BRINGEL, 2009, p. 116).

É importante destacar que a irradiação dessas ações coletivas não respondeu exclusivamente à convocatória de associações, centrais ou comitês de estudantes previamente constituídos, mas se deve a um processo em que primaram a conformação de novas assembleias mais horizontais e a ausência de uma liderança estudantil marcada, dando lugar inclusive para o questionamento à hierarquização, à burocratização e à centralização da organização estudantil no Brasil, características estas que também se manifestaram nas ocupações das escolas entre 2015 e 2016.

O aluno C.E. Irineu Marinho sinaliza em relação ao movimento secundarista que de 2003 a 2016 houve uma decadência de organização com uma queda brutal no número de grêmios. Ele afirma que esse processo se deve ao crescimento do individualismo na sociedade, a pressão para que os estudantes entrem no mercado de trabalho e às organizações estudantis viciadas.

## 4 AS OCUPAÇÕES NO RIO DE JANEIRO

Se va enredando, enredando/ Como en el muro la hiedra/ Y va  
brotando, brotando/ Como el musguito en la piedra/ Como el  
musguito en la piedra, ay si, si, si

*Volver a los diecisiete, Violeta Parra, 1966*

### 4.1 Conjuntura

Como iremos demonstrar, concordamos com Pelbart (2016) quando afirma que os estudantes acupantes, ao questionarem o autoritarismo dos gestores, também questionaram a mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação e até mesmo o objetivo da escola. Gomes (2018), por seu lado, entende, como nós, que as ocupações são fruto do movimento de lutas históricas como a Comuna de Paris, a Revolução Russa, a Reforma de Córdoba, a Revolta dos Pinguins, a Primavera Árabe, os Indignados, o Occupy e Junho de 2013, que na conjuntura atual se materializa na luta contra os avanços neoliberais na educação.

Flach e Schlesener (2017) concordam com Gomes quando este identifica as ocupações como uma luta contra o neoliberalismo. Neste sentido avaliam que a educação vinha sofrendo reformas e ajustes que evidenciavam a necessidade das classes dominantes em manter a hegemonia. Isso diante de problemas históricos da educação brasileira do que tange, dentre outros inúmeros, a dificuldade em garantir o acesso e a permanência na escola, assim como os resultados adequados no final da escolaridade. O Censo Demográfico de 2010 a gravidade e a persistência dos problemas relacionados à formação escolar no Brasil: cerca de 49,3% dos jovens com 25 anos de idade não tinham nenhum grau de instrução ou não haviam completado o ensino fundamental, enquanto apenas 11,3% tinham pelo menos o curso superior.

Já discorreremos nos capítulos anteriores sobre as estruturas neoliberais contra as quais se voltam as ocupações, como demonstraremos a seguir. Também demonstraremos a seguir a presença de influências de lutas histórica do movimento estudantil nas ocupações. Neste momento se torna mister apresentar a conjuntura que se abre a partir de 2013 e a análise das transformações na lutas sociais.



Para Breno Bringel e Geoffrey Pleyers (2015) foram duas as leituras na academia, nos meios de comunicação e entre os atores políticos e sociais sobre as mobilizações entre 2013 e 2015. Para a primeira, as manifestações de junho de 2013 foram mais à esquerda (com uma visão de aprofundamento democrático ou de uma ruptura de carácter mais radical), enquanto as de 2015 foram mais à direita (e, conseqüentemente, com uma guinada autoritária e antidemocrática). Para a segunda, a despeito do seu carácter de massas, as mobilizações não passaram de um epifenômeno.

Segundo os autores, ambas as visões são problemáticas e insuficientes. Na primeira, 2013 e 2015 são tratados como eventos desconexos (ou, no melhor dos casos, relacionados a partir de uma lógica reativa). As diferenças (ideológicas, contextuais e de atores e demandas) são reforçadas entre duas ondas de protesto que não teriam nada ou muito pouco a ver entre si, excetuando que a direita estaria fazendo uso de algumas práticas e inclusive certos símbolos habitualmente vinculados a esquerda. Para este campo, 2013 foi uma insurgência de indignação contra a representação, o sistema político e os políticos de maneira geral enquanto 2015 teria um foco muito mais direto e restrito: o Partido dos Trabalhadores (PT) e o governo Dilma.

Para o segundo campo, 2013 nunca teve um potencial transformador da sociedade e da política brasileira que, de fato, teria sofrido transformações significativas na última década – dentro das (di)visões políticas e dos horizontes normativos, alguns diriam que para bem, e outros para mal. Essa leitura converge com a anterior quando representa 2013 como uma explosão, como mero grito e estrondo, enquanto 2015 representaria a polarização, acentuada pelo cenário eleitoral de 2014. Espontaneísmo e fragmentação são palavras-chave destas leituras.

Lidas em conjunto, estas interpretações trazem uma série de perguntas sobre as relações entre as manifestações de 2013 e os protestos de 2015: como reivindicações com teores a priori tão diferentes podem mobilizar símbolos e formas de organização às vezes parecidas? Há alguma continuidade entre as ruas de 2013 e as de 2015? De que tipo? São manifestações diametralmente opostas? (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 5).

Diante do que foi exposto, os autores propõem duas hipóteses:

Em primeiro lugar, na indignação difusa das mobilizações de 2013 já coexistiam críticas, repertórios e atores à esquerda e à direita, sempre com posturas polarizadas. Assim, a polarização deve ser lida não como algo exclusivo de 2014 e/ou 2015, mas como resultado do retorno da ação direta e do conflito à política nacional; logo, como parte constitutiva do atual ciclo de protestos no país iniciado dois anos atrás, embora possam ser diferenciados – como faremos mais adiante – graus e momentos de acirramento da polarização social e política. Em segundo lugar, não é possível entender os desdobramentos de junho de 2013 olhando somente para os impactos

político-institucionais e político-eleitorais dos protestos. Destarte, torna-se fundamental visualizar os efeitos sociais e culturais, bem como captar Junho não somente como um evento de protesto, mas como um processo aberto e inacabado, que inclui uma ampla reconfiguração do ativismo social. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 6).

Para os autores as mobilizações massivas de Junho de 2013 promoveram uma abertura societária no Brasil. Surgiram novos espaços e atores que levaram ao aumento da conflitualidade no espaço público e a um questionamento dos códigos, sujeitos e ações tradicionais que primaram no país durante as últimas duas décadas.

Embora com visões e projetos distintos (e, em geral, opostos) da sociedade brasileira, os indivíduos e coletividades à esquerda e à direita do governo mobilizados entre 2013 e 2015 são fruto desta mesma abertura sociopolítica. As formas de ação e de organização por eles adotadas – próprias de uma transformação das formas de ativismo e de engajamento militante no país e no mundo hoje – favoreceram um surgimento rápido, a midiaticização e a capacidade de interpelação e expressividade, mas também provocaram tensões e ambivalências em sua própria constituição e nos resultados gerados. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 6).

Os indivíduos e grupos sociais que participaram das mobilizações de 2013 eram diversos e com um amplo espectro ideológico. Ficou evidente a indignação difusa, a ambivalência dos discursos, a heterogeneidade das demandas e a ausência de mediação de setores tradicionais, algo também comum em diversas mobilizações de massa contemporâneas, a exemplo da Espanha e dos Estados Unidos.

A diferenciação dos ritmos, composições e olhares dos protestos nos vários lugares onde ocorreram nos leva à importância de situar as mobilizações em diferentes coordenadas espaço-temporais. Embora o lócus de ação das manifestações fossem os territórios e espaços públicos (através da ocupação maciça de praças e ruas) havia uma conexão prática e simbólica com outras escalas de ação e significação, sejam elas nacionais ou globais, marcando uma ressonância de movimentos e de subjetividades, bem como dinâmicas de difusão e de retroalimentação. (BRINGEL; PLEYERS, p. 6-7).

Uma das características mais marcantes de Junho de 2013 foi sua capilaridade em todo o território nacional. Entretanto, as lógicas de mobilização, a composição social dos manifestantes e a correlação de forças variaram de cidade para cidade, o que questiona certo “sudestecentrismo” com o qual se interpretou o que ocorreu no Brasil a partir das experiências de São Paulo e Rio de Janeiro.

O que se seguiu às manifestações de Junho de 2013 também foi desigual no Brasil. No Rio de Janeiro, por exemplo, os protestos seguiram com alta intensidade, com uma concatenação de mobilizações e greves, como a dos professores e a dos garis, que acabaram, na véspera da final da copa do mundo, com a prisão preventiva de 23 ativistas. Em várias cidades outras cidades seguiram acontecendo ocupações, mobilizações, ações de base e

experimentalismos culturais, desmobilizadas pela repressão e criminalização, assim como geraram-se várias experiências mais submersas entre indivíduos, comunidades, grupos e coletividades. Em outras localidades o fenômeno foi muito mais uma representação coletiva (que, por sinal, mostrou que as coisas podem ser mudadas com as pessoas comuns fazendo política) do que um processo contínuo de articulação e organização política.

Seja como for, é crucial entender Junho de 2013 como um momento de abertura societária no país. Uma vez aberto o espaço de protesto pelas mobilizações iniciais, outros atores se uniram para fazer suas próprias reivindicações, sem necessariamente manter os laços com as mobilizações originais e repetir as formas, a cultura organizacional, as referências ideológicas ou os repertórios de ação dos iniciadores dessas mobilizações. Como já nos alertava Charles Tilly, o uso de um mesmo repertório de ação não implica que estejamos diante necessariamente de um mesmo movimento, mas sim de uma gramática cultural e histórica disponível e interpretada pela sociedade e pelos grupos sociais. Angela Alonso e Ann Mische captaram com bastante precisão essas fontes sociais e culturais, bem como a ambivalência dos repertórios presentes em junho dentro do que elas definiram como repertórios «socialista» (familiar na esquerda brasileira das últimas décadas), «autonomista» (afim a vários grupos libertários e propostas críticas do poder e do Estado) e «patriótico» (que usa um discurso nacionalista e as cores verde e amarela com um significado histórico e situacional bastante particular).

Nesse momento, ao emergir um novo ciclo de protestos, presenciou-se um transbordamento societário, isto é, um momento em que o protesto se difunde dos setores mobilizados para outras partes da sociedade, transbordando os movimentos sociais que o iniciaram. No clímax desse processo, um amplo espectro da sociedade está mobilizado em torno de uma indignação difusa, portando diferentes perspectivas e reivindicações, que coexistiram no mesmo espaço físico e às vezes com um mesmo lema (contra a corrupção ou contra o governo), embora com construções e horizontes muito distanciados e em conflito. Houve uma confluência ambígua marcada por movimentos contraditórios de forças centrípetas (a externalização da indignação e a simultaneidade presencial e simbólica nas mesmas ruas e praças) e forças centrífugas (que, a despeito da copresença nos mesmos espaços, indicavam diferentes motivações, formas de organização e horizontes de expectativas).

Nesta fase catártica, que começou em Junho de 2013 e durou alguns meses, a polarização ideológica já existia (vide, por exemplo as agressões a manifestantes que portavam bandeiras, camisetas e outros símbolos da esquerda), mas estava diluída na indignação em massa e na experimentação das ruas. (BRINGEL; PLAYERS, 2015, p. 7-8).

Após a heterogeneidade inicial segue-se em 2014 uma fase de decantação, na qual alguns temas e reivindicações se diferenciam no espaço e se alinham mais claramente à esquerda e à direita, mesmo que as noções de direita e esquerda sejam vistas por boa parte da sociedade como inócuas para dar conta de seus objetivos, expectativas e inquietações.

Neste momento, já não há manifestações massivas nas ruas e nas praças, mas seguem ocorrendo várias mobilizações mais pontuais, bem como uma reorganização mais invisível dos indivíduos, das redes e dos coletivos. A confluência no mesmo espaço público é paulatinamente deslocada a convocatórias com objetivos e recortes mais definidos. Embora boa parte destas ações não se dirigisse ao campo político-institucional e político-eleitoral, que possui lógicas e temporalidades diferentes do campo da mobilização social, o cenário pré-eleitoral de meados de 2014 rumo à contenda presidencial acabou abrindo um novo momento de acirramento das

polarizações que absorveu boa parte dos atores sociais e políticos ao longo de 2015. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 9).

Mesmo com as críticas formulados contra o PT e os partidos políticos em geral as eleições de 2014 mobilizaram massivamente os brasileiros nem que fosse para defendê-los como um “mal menor”.

A vitória apertada de Dilma gerou um clima de instabilidade que foi alimentado constantemente por setores da oposição. No calor da disputa presidencial, não foram poucos os analistas que associaram a perda de votos do PT com as manifestações de 2013. Embora possa haver, de fato, algumas relações entre protesto e voto, não se pode estabelecer ilação direta e uma causalidade sem maiores cuidados analíticos. Além disso, o maior problema é que as leituras hegemônicas sobre os impactos das manifestações de 2013 acabaram restringindo os efeitos ao campo político-institucional e político-eleitoral. Nesta chave, muito orientada por uma «política de resultados», haveria outcomes políticos claramente mensuráveis, se olharmos, por exemplo, para como as demandas formuladas nas mobilizações foram recebidas (ou ignoradas) pelo sistema político. Pensemos em políticas públicas concretas, na inserção de novas pautas nas agendas governamentais, na criação de novos espaços canais de mediação e/ou de participação, e na conquista real – mesmo que transitória ou parcial – de algumas das reivindicações mais simbólicas, tais como o preço das passagens de ônibus. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 9).

No que toca o cenário eleitoral o conturbado pleito de 2014 pode ilustrar alguns elementos. Primeiramente, destaca-se a tentativa de apropriação de algumas das pautas das manifestações por certos candidatos (como Marina Silva e sua “nova política” recheada de “velhas práticas”) e “partidos políticos descolados dos setores mobilizados daqueles processos em que há uma relação histórica ou alianças táticas e estratégicas entre grupos sociais e políticos (caso do PT – como partido e não como governo –, visto em sua heterogeneidade interna, e de outros menores à esquerda)”. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 10). Em segundo lugar, é interessante frisar como o discurso do “medo” foi utilizado nas eleições como forma de contrapor “direita” versus “esquerda”, limitando esta última ao discurso governamental, ao campo governista, o que traz como consequência a contenção às possibilidades de mudança que emergiram no país.

Se, por um lado, a criação de uma fronteira rígida entre amigos/inimigos por parte do governismo serviu para tentar frear (e às vezes deslegitimar) as forças à esquerda, por outro, os desfechos eleitorais não invalidam as mobilizações sociais e não necessariamente pressagiam sua perda de influência. Lembre-se que na França pós-Maio de 1968 as eleições nacionais de junho deram uma ampla vitória eleitoral para a direita. Apesar disso (curiosamente este fato é hoje escassamente lembrado), poucos podem negar que, em um horizonte temporal ampliado, o impacto dos resultados destas eleições foi muito menor do que a do «movimento de maio», um movimento cultural que transformou a França e influenciou movimentos de várias partes do mundo. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 10).

Bringel e Pleyers estavam certos quando afirmaram que estas perspectivas político-institucionais e político-eleitorais, preponderantes tanto nas correntes *mainstream* da ciência

política brasileira como no campo governista a época, restringiram a visão da política e do político e ignoraram outro tipo de resultados, impactos e cenários possíveis. Argumentaram eles, de maneira inversa, que um olhar ampliado e multidimensional para os impactos era fundamental, pois nem todos os desdobramentos das mobilizações de junho de 2013 eram facilmente mensuráveis. Dois tipos de impactos foram considerados por eles: sociais e culturais.

Dentre os impactos sociais, podem-se destacar dois principais: a reconfiguração dos grupos sociais e a geração de novos enquadramentos sociopolíticos. No primeiro caso, as mobilizações recentes serviram para chacoalhar as posições, visões e correlações de forças entre partidos, sindicatos, movimentos sociais, ONGs e outras coletividades. Embora ainda seja cedo para afirmar o alcance e o efeito disso, alguns atores se realinharam ou ainda buscam fazê-lo (em alguns casos, sem saber muito bem como), enquanto outros têm problematizado sua própria trajetória e papel, tentando se (re)situar na nova conjuntura. No segundo caso, incluem-se novos enquadramentos individuais e coletivos, relacionados hoje principalmente à qualidade de vida nas grandes cidades brasileiras, ao bloqueio midiático, à violência (inclusive a estatal, que afeta de forma particular as mulheres e os jovens negros pobres que vivem nas periferias urbanas) e ao machismo. São processos de reelaboração da vivência social que produzem, paulatinamente, ressignificações das constelações semânticas da sociedade a partir de experiências diversas de politização da vida cotidiana, a maioria delas invisíveis à mídia e aos intelectuais de escritório. No âmbito cultural, observam-se inovações na lógica de mobilização e nos mecanismos relacionais e interativos do ativismo. Marcada pela conflitualidade, pela difusão viral, por identidades multirreferenciais e por uma expressividade do político mediada pela cultura, tanto militantes de primeira viagem como movimentos mais consolidados colocam em xeque a cultura política da apatia. Embora em alguns casos haja um distanciamento entre uma nova geração de ativistas e a militância mais experimentada (o que nos obriga a repensar os espaços e as fórmulas de diálogo geracional), em outros aparecem confluências criativas, como é o caso de algumas sinergias entre redes submersas e iniciativas artístico-culturais no engajamento político (algo habitual em cidades como Belo Horizonte). Associado aos impactos sociais e culturais, situa-se um impacto de caráter mais biográfico, isto é, individual. Trata-se do impacto subjetivo das mobilizações na trajetória dos ativistas. Tem sido recorrente em nossas pesquisas escutar os entrevistados definirem as mobilizações de Junho de 2013 como «um antes e um depois», uma «inflexão», «um começo» ou «um novo começo ». Para uma nova geração de ativistas e de jovens que não necessariamente se autodefinem como ativistas, Junho de 2013 foi, no dizer de um dos próprios entrevistados, «um incêndio que não se apaga com água». Mesmo que efêmeras, as experiências vividas nas mobilizações e em evento de protesto produzem «marcas» nos participantes, reforçando a propensão a que possam se engajar politicamente no futuro e podendo, ademais, transformar, no médio e longo prazo, suas identidades sociais e seus valores políticos. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 11)

Para Bringel e Pleyers a reconfiguração das formas de ativismo e dos sujeitos políticos a partir de 2013 está associada a alterações mais abrangentes de elementos estruturais e subjetivos da sociedade como um todo, como maior inserção no mercado global e no cenário geopolítico e centralidade de políticas sociais, incluindo a luta contra a pobreza.

Em uma sociedade tão desigual como a brasileira, estas mudanças afetaram de diferentes maneiras as classes sociais, levando a frustrações que embora, em alguns

casos, convergentes analiticamente, eram, de fato, opostas ideologicamente. Os ricos ficaram mais ricos, uma parcela da população saiu da pobreza e passou a ter acesso a certos serviços, espaços e direitos que antes somente eram exercidos por uma classe média alta que viu seus «privilégios» e seu estilo de vida ameaçados. As clivagens de classe, mas também as de raça, gênero e origem são absolutamente centrais neste ponto para nos questionarmos se estas mobilizações e o ativismo emergente serão, de fato, capazes de permear o campo popular. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 12).

No entanto, os autores identificaram dois pólos antagônicos com uma diversidade de situações intermediárias possíveis.

Por um lado, um campo progressista e de radicalização da democracia que age orientado por valores como a igualdade, a justiça, a pluralidade, a diferença e o bem viver. Por outro lado, um campo reacionário, marcado pelo autoritarismo, certos traços fascistas e antidemocráticos e pela defesa dos privilégios de classe, da propriedade privada e de uma visão sempre evasiva da liberdade.

No primeiro caso, trata-se de uma camada diversa de jovens, coletividades, plataformas e movimentos que têm militado na denúncia (e na tentativa de eliminação) das hierarquias, da opressão e dos abusos do Estado – principalmente, violência, racismo institucional e criminalização – e em reivindicações variadas, como a qualidade dos serviços públicos e por uma vida mais humana nas cidades. Travam lutas territorializadas e/ou culturais e entendem a democracia em um sentido ampliado, não como sinônimo de instituições, representação ou eleições, mas como uma criação sociopolítica e uma experiência subjetiva.

Já o segundo polo perpetua, em seus discursos e na prática cotidiana, as estruturas de dominação e as formas de opressão. Aceita a alta desigualdade social existente no país com um discurso da inevitabilidade e/ou da meritocracia. Prega, em alguns casos, pelo retorno de um passado melhor (a ditadura), para o qual não teme pedir a intervenção militar. Conta, em geral, com apoio e atua em colusão

com as elites econômicas e midiáticas. Costuma atuar nos bastidores da política, embora combine agora estas estratégias com uma novidade: o recurso à mobilização nas ruas e à ação direta. Trata-se de um isomorfismo que apareceu nas ruas já em 2013 e seguiu durante os últimos dois anos, gerando-se certas semelhanças entre culturas de mobilização e formas de compromisso. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 12-13).

Para eles houve uma reconfiguração do ativismo no Brasil afetando os atores, as práticas, as formas de mediação, a expressividade e suas matrizes discursivas e visões de mundo. No que toca os *atores* pôde-se observar um maior descentramento dos sujeitos e das organizações.

As mobilizações de massa passaram a ser menos controladas por organizações sociais e políticas e são difundidas e reproduzidas de forma viral, sob uma lógica que abre um maior espaço para indivíduos. Além disso, os principais atores, mais estruturados, que até pouco tempo detinham praticamente com exclusividade o papel de formação e de socialização política no Brasil (sindicatos, partidos e, inclusive, determinados movimentos sociais, principalmente o estudantil) estão sendo deslocados como instâncias centrais da socialização militante. Vários fatores influenciam nesta mudança, tais como o descrédito dos partidos tradicionais e das organizações hierárquicas e verticais, a diminuição do trabalho de base realizado junto às comunidades e os territórios e a rejeição à delimitação organizativa muito estrita com fronteiras bem definidas para a entrada e a saída em uma organização. Nesta lógica, os processos de engajamento militante tendem a se transformar, com destaque para a inserção em pequenas coletividades, redes e grupos de afinidades. A amizade, as emoções e as proximidades, mesmo que circunstanciais, animam os rumos a serem tomados. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 14).

Neste terreno as novas tecnologias de informação e comunicação tiveram papel central por sua capacidade de contrainformação, de interação e de difusão mais veloz e menos mediada por terceiros, como também pela possibilidade de aproximar a participação política à vida cotidiana. Desta forma, as novas formas de experiências do ativismo e “do compromisso político formam parte de uma mudança societária e cultural mais ampla que situa os «cidadãos comuns» no centro dos debates, das iniciativas e das práticas. Isso aproxima o ativismo social e a cidadania ao mundo da vida e das experiências vividas pelas pessoas”. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 15).

Observa-se também que 2013 revelou uma nova geração de militantes, que nasceu e/ou cresceu em democracia que não guardam relações com o campo democrático-popular dos anos de 1970 e 1980. Este em 2015, a propósito, se via em pleno processo de dissolução, tanto pelo questionamento do modelo “PT-cutista” quanto pela sua incapacidade de articulação com as forças sociais emergentes.

Não deixa de ser curioso que aqueles atores (como o próprio pt e outros vinculados aos «novos movimentos sociais» e ao «novo sindicalismo» emergente no ciclo de luta das décadas de 1970 e 1980) que apareceram então como novidade no emblemático trabalho de Emir Sader<sup>21</sup> sejam hoje vistos, pela nova geração de ativistas, como sinônimo do velho. Este debate exige cautela, já que nesta emergência – ainda parcial e inacabada – de novos sujeitos políticos no Brasil o velho não acabou de morrer e o novo não terminou de nascer. Isso significa que, mais que reproduzir uma visão dicotômica entre o «velho» e o «novo», como fazem alguns sujeitos presos nas entranhas mais imediatas do embate político, precisamos captar as tensões, as imbricações, as ambivalências e as possíveis retroalimentações. Um exemplo: o surgimento recente de novos atores (mais descentrados), visões de mundo (menos dogmáticas e mais libertárias), formas de organização (mais fluídas e transitórias) e expressividades (mais culturalmente orientadas) não implica o fim das relações de cooperação com o Estado e o desaparecimento da sociedade civil institucionalizada. Em outras palavras, não há no Brasil neste momento uma substituição dos sujeitos prévios nem das matrizes sócio-políticas e ideológicas guiadas pelas organizações tradicionais e pelo Estado, mas sim uma coexistência, com diferentes possibilidades de cooperação e de conflito. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 15-16).

Quanto às *práticas e expressividades* nota-se uma rejeição aos modelos clássicos da “forma-movimento” e da “forma-partido” e seus repertórios de mobilização guiados por bandeiras e lemas previamente definidos que são puxados por carros de som e ou vozes únicas. A opção pelo imediatismo e pela ausência de lideranças formais são características comuns tanto nas manifestações de Junho de 2013 como nos acampamentos do “Occupy” e dos indignados e nos espaços de ação dos jovens alter-mundialistas da década de 2000. Se por uma lado tal postura possa ser interpretada como intolerância, por outro é vista pela maioria dos militantes como afirmação de sua autonomia diante das instâncias clássicas de socialização política e de organização dos militantes.

Outra ambivalência típica deste ciclo de mobilizações no Brasil é a tendência à transversalização das agendas e das ações. Por um lado, isso tem enriquecido bastante os movimentos, pois a maioria das coletividades hoje não se restringe a defender somente sua própria causa, dialogando e internalizando temas (gênero, meio-ambiente, etc.) e lutas diversas (afins, mas distintas). Há, no plano interno, uma assunção de muitos debates e identidades, enquanto, no plano externo, geram-se demandas aglutinadoras que permitam a inteligibilidade de lutas distintas. Por outro lado, no entanto, a agregação de várias agendas não necessariamente leva a uma retomada das grandes agendas políticas, como a reforma agrária ou a reforma urbana. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 16)

Por fim, em relação às matrizes discursivas pode-se destacar duas tendências.

A primeira delas é a de um discurso da urgência da ação que, mesmo sendo capaz de pensar o presente e mobilizar para causas, campanhas e intervenções imediatas, não parece se projetar para a construção de uma utopia de um futuro ideal. De todo modo, poder-se-ia argumentar, a despeito das possíveis contradições, que, no caso dos atores emergentes, a construção de um horizonte porvir encontra-se nas práticas e não nos discursos, materializada em um ativismo pré-figurativo que busca construir o mundo que queremos a partir do espaço que habitamos. Neste sentido, o compromisso pessoal e a coerência aparecem como elementos-chave de uma atitude e uma performatividade do mundo vindouro. Já a segunda tendência está marcada pela ênfase do que podemos denominar como «política dos eventos». Sob a marca da urgência da ação, é realizada e convocada uma infinidade de atos e eventos que não necessariamente geram acúmulo social. Eis aqui um desafio central, pois a adoção de uma lente analítica processual, como a aqui sugerida, enfrenta-se com o movimento em movimento, com os atos mais visíveis obscurecendo aqueles mais subterrâneos e com um processo político truncado e escorregadio, onde nem sempre os eventos se concatenam claramente e cuja permanência no tempo é incerta. Junho é mais longo e mais complexo do que prevíamos em 2013. (BRINGEL; PLEYERS, 2015, p. 17).

No final de 2015 a abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, acusada de cometer pedaladas fiscais, deu início a um novo ciclo de mobilizações. Novamente a polarização descrita por Bringel e Pleyers se fez presente, mas dessa vez organizada em torno do apoio ao governo (pólo progressista) e contra o governo (pólo conservador). Foram duas grandes mobilizações em defesa do governo: uma dia 16 de dezembro de 2015 e outra dia 31 de março de 2016. Foram capitaneadas pelo PT, CUT, Intersindical, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), da União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outras entidades. Contudo, as mobilizações contra o governo nos dias 13 de dezembro de 2015 e 13 de março de 2016 conseguiram maior adesão sendo esta última considerada o maior ato político da história do país até então. Organizadas principalmente pelo Movimento Brasil Livre (MBL) e pelo Revoltados Online contou com o apoio da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), bem como receberam um evidente suporte da grande mídia e mesmo de setores institucionais estatais do campo jurídico, cujos



pronunciamentos diretos ou indiretos funcionaram como importante reforço às mobilizações e sua identificação com a luta contra a corrupção.

No Rio de Janeiro o período que vai de 2013 a 2016 parece ter sido ainda mais dramático. O índice de aprovação do governador Sérgio Cabral do MDB, por parte da população fluminense, que até 2010 chegava a apresentar a expressiva proporção de 55% despencou para 12% em 2013 devido às revelações de seu envolvimento em uma série de escândalos e polêmicas, a saber: a relação do governador com vários empresários, como Eike Batista, que participou do grupo vencedor da concessão do Estádio do Maracanã, pelo prazo de 35 anos; o uso de helicópteros do Estado para fins pessoais, inclusive para o cachorro de seu filho; a mulher de Cabral ser sócia-proprietária de um escritório de advocacia que presta serviço a empresas concessionárias de transporte público do Rio, como a SuperVia e o Metrô Rio; a brutalidade da Polícia Militar; o favorecimento ao seguimento das empresas de ônibus principalmente querendo acabar com as vans de lotação de transporte alternativo que tinha um apoio político do ex-governador Anthony Garotinho; as relações do governador de favorecimento ao presidente do Comitê Olímpico Brasileiro Carlos Arthur Nuzman desde os Jogos Pan-Americanos de 2007 e os Jogos Olímpicos de Verão de 2016 que destruiu o Autódromo de Jacarepaguá onde a população é contra estes eventos esportivos e a truculência do governador contra greves de bombeiros e professores e servidores públicos e do descaso com a saúde e educação em que toda a verba do Estado está sendo entregue para o COB.

Mesmo assim, em 2014, Cabral conseguiu eleger o seu vice Luiz Fernando Pezão, também do MDB, que logo a partir de 2015 teve que enfrentar uma seríssima crise fiscal ocasionada pela queda de arrecadação do ICMS (seguindo a recessão que assolava todo o país) e pela queda na arrecadação de royalties (devido à queda do preço internacional do petróleo). As receitas despencaram e o governo passou a realizar cortes que ocasionaram na intensificação da precarização dos serviços públicos – como a falta de manutenção dos aparelhos de ar condicionado e ventiladores nas escolas – e que motivou uma greve de professores – a maior da história da categoria – que durou do dia 2 de março a 26 de julho de 2016. A pauta era a seguinte: reajuste salarial; contra as propostas de mudança no sistema previdenciário dos servidores estaduais enviada para a Alerj no dia 2 de fevereiro; pelo reenquadramento do difícil acesso; pela inclusão da hora atividade; pela merenda escolar para todos os alunos; pelo fim do fechamento de turmas e escolas; pelo retorno do calendário anterior de pagamentos; pelo fim do parcelamento de salários; pelo pagamento integral do décimo terceiro salário (que foi parcelado em cinco vezes), entre outras reivindicações. (PEREIRA, 2017). Estava aberto o caminho para as ocupações...

## 4.2 Quem são?

Antes de começarmos a discorrer sobre as ocupações e apresentar os relatos colhidos nas entrevistas achamos por bem apresentar uma breve biografia dos entrevistados, que, como já informado, são uma professora e seis estudantes de variadas escolas envolvidas no processo.

A professora<sup>57</sup> do C.E. Visconde de Cairú no Méier tem hoje 38 anos. Começou a dar aula de sociologia em 2011 numa escola em Cabo Frio. Em 2012 se mudou para o Rio e ingressou em uma escola privada. Em 2013 foi convocada para o estado. Lecionava no C.E. Prefeito Mendes de Moraes durante as ocupações, mas após o ocorrido pediu transferência alegando perseguição. Antes de tudo isso já tinha trabalhado com educação popular no pré-vestibular da UFF e em um curso do MST.

O aluno do C.E. Prefeito Mendes de Moraes, primeira escola a ser ocupada, tem hoje 17 anos e mora na Ilha do Governador. Seu pai é falecido, mas trabalhava em TI e sua mãe é pensionista. Suas primeiras experiências políticas foram em 2013 quando seu pai o levou para as manifestações

O aluno do C.E. Visconde de Cairú tem hoje 18 anos e mora em Ricardo de Albuquerque. Quando começaram as ocupações estudava no C.E. Nutha Bartlet James em Nilópolis. Lá tentou organizar uma ocupação, mas sofreu resistência e perseguição devido ao conservadorismo da escola. Partiu então para outras escolas: esteve na ocupação do C.E. Prefeito Mendes de Moraes e ocupou o C.E. Gomes Freire de Andrade na Penha. Hoje é presidente do grêmio do C.E. Visconde de Cairú e faz parte do Juntos!, movimento de juventude ligado à corrente Movimento Esquerda Socialista (MES) do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Relata que suas primeiras experiências políticas foram em torno das denúncias dos escândalos e arbitrariedades que envolveram a Copa do Mundo e as Olimpíadas pelas redes sociais.

O aluno do C.E. Paulo de Frontin na Praça da Bandeira mora no Borel. É de uma família de pai ausente e a mãe trabalha como auxiliar de serviços gerais. A aluna também do C.E. Paulo de Frontin também mora no Borel. Também tem um pai ausente e a mãe é técnica de enfermagem. Ambos já haviam participado de projeto sociais dentro da favela antes da ocupação e participaram das manifestações de 2013. Hoje ele cursa Filosofia na UERJ e ela

---

<sup>57</sup> A entrevista com a professora foi feita com o intuito de ter uma primeira proximidade com o tema e não foi utilizada ao longo da pesquisa.

Biblioteconomia na UFRJ. Ambos militam hoje num coletivo chamado Brota na Laje e participam do conselho de ex-alunos da escola.

O aluno do C.E. Hebert de Sousa no Rio Comprido tem 20 anos e mora em Madureira. O pai é pedreiro e a mãe diarista. Seu primeiro contato com política foi no movimento estudantil de sua escola que era comandado por integrantes da Associação dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro (AERJ) na qual ingressou. Hoje cursa Ciências Sociais na UNIRIO, atua no DCE da Universidade e também na Associação Cultural José Martí.

A aluna do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila em Manguinhos tem 20 anos e mora em Manguinhos. Os pais trabalham como vendedores. Seu primeiro contato com política foi com o grêmio da escola ainda no Ensino Fundamental. Hoje cursa Pedagogia na UNIRIO. Participou do RUA, movimento de juventude ligado a corrente Insurgência do PSOL e atualmente atua na União da Juventude Rebelião (UJR) do Partido Comunista Revolucionário (PCR) e na Unidade Popular (UP)

O aluno<sup>58</sup> do C.E. Irineu Marinho tem 23 anos e mora no Morro do Sapo em Duque de Caxias. Em 2008 entrou para o grêmio estudantil e depois foi eleito Coordenador Geral da União dos Estudantes de Duque de Caxias (UEDC). Participou do Movimento Caxias de Cara e das manifestações de 2013. Em 2014 foi um dos fundadores do RUA Juventude Anticapitalista. Também fundou o Pré-Vestibular +Nós. É militante da Insurgência, corrente do PSOL, e é pré-candidato a vereador pelo município de Duque de Caxias. Já trabalhou no gabinete do deputado Flávio Serafini (PSOL). Organiza a Roda Cultural do Centenário e faz parte da Família Lanatampa. Também milita no Movimento Negro Unificado. É evangélico pentecostal e secretário da Igreja Projeto. Hoje cursa a faculdade de História na UFRJ.

### 4.3 Das ruas às ocupações

O C.E. Prefeito Mendes de Moraes foi o primeiro a ser ocupado no dia 21 de março de 2016. A professora e o aluno entrevistados relatam que a tensão entre alunos e direção havia aumentado desde 2015. Autoritarismo da direção – inclusive indicando os alunos que deveriam pertencer ao grêmio e permanecendo no cargo a mais de meia década sem eleições – , queda na qualidade da merenda, espaços, como o laboratório, não utilizados, livros sem uso e salas superlotadas eram alvos dos alunos. Mas a gota d’água parece ter sido a falta de

---

<sup>58</sup> A entrevista com este aluno foi feita com o intuito de obter uma análise geral do movimento estudantil e das ocupações no Rio de Janeiro. Por isso as experiências vividas por ele em sua ocupação não estarão presentes na pesquisa.

manutenção dos aparelhos de ar condicionado, o que elevou a níveis insuportáveis o calor nas salas que não tinham janelas nem ventiladores adequados. Pela manhã do dia 25 de fevereiro os alunos então se recusaram a entrar em sala e sentaram nos corredores, o que foi seguido pelos alunos da tarde. O fato do diretor ter atendido a reivindicação dos alunos trazendo técnicos para consertar os aparelhos parece ter motivado os alunos a irem além. Assim aderiram a uma manifestação de rua convocada por uma escola vizinha. Em seguida fizeram outras manifestações, assembleias e atos na escola e em um deles, inclusive, foi chamado um policial militar conhecido na região por reprimir jovens usuários de drogas e filmá-los fora de seu horário de trabalho, para intimidar os alunos. Em outra oportunidade os alunos começaram a organizar os livros que estavam inutilizados e novamente a PM foi chamada. Em uma dessas assembleias os estudantes decidiram pela ocupação. O aluno relata assim esta ação:

**Diego:** Como começou a ocupação na sua escola? **Aluno:** [...] E aí um dia chegaram pra mim esse grupo. Nesse grupo que eles estavam mandando as manifestações eu não tinha gente só do Mendes. Tinha gente de outros colégios também tinha levou até o colégio de fora do Gomes, tinha gente nesse grupo e o pessoal do comando chegou e falou sim vamos ocupar o colégio. Eu... tinha muita gente na ocupação que não sabia o que era isso, mas eu já tinha um pouco do conhecimento sobre o porque eu lembro de ter lido bastante coisa sobre as ocupações São Paulo. Então eu sabia mais ou menos o que estava acontecendo. Na hora assim, “Caraca! É isso aí! É isso que faltava”. Então não estava tendo aulas já nessa semana por conta da greve dos professores não estava praticamente nenhuma aula. Se... olha pra não falar muito, tinha uns 10 professores dando aula. Num colégio de 100 professores, tinha uns 10 dando aula. E aí a segunda feira vai para o colégio ao meio dia. Tá bom. Vamos ver. Tá bom. Chegou no colégio estava mais lotado do que normalmente, porque nessas duas semanas antes de decidir no dia da ocupação ninguém estava indo para escola. Porque não estava tendo aula, mas estavam tendo as manifestações e aí chegando lá na hora vamo, vamo, vamo. Eu estava, estava todo mundo nessa pilha assim que a gente tem que fazer, ok, vamos convocar uma assembleia, os professores ajudaram aí gente passou de turma em turma chamando os alunos para auditório. Aí foram os alunos para o auditório. Aí a gente explicou a situação explicou que a ocupação era, era a saída para aquele problema que pelo menos até o que nós acreditávamos e a gente queria a opinião das pessoas para saber se era a opinião certa. Tinha gente que discordava claro, mas naquele dia naquela assembleia muito mais gente apoiou e naquele mesmo dia a gente decidiu como se organizar, qual seria o nosso manifesto da ocupação. Então nesse dia um grupo de estudantes pelo whatsapp organizou e junto com os outros estudantes nessa assembleia onde vou passar a noite. E aí no primeiro dia aconteceu muita coisa...

Para além dos problemas estruturais da escola e do autoritarismo do diretor o aluno entrevistado chama a atenção para outro fator de motivação para as ocupações:

**Diego:** Quais foram os motivos ou influências para a ocorrência das ocupações das escolas no Rio de Janeiro em 2016? **Aluno:** [...] Olha assim no plano geral eu acho que o que aconteceu foi que a gente veio de uma greve dos professores fortíssima, mais de 80% dos professores aderiram a essa greve, e já vinha aquele sentimento dos alunos de que estava acontecendo alguma coisa. Só que o que aconteceu de diferente naquele ano? Em vez dos alunos verem na greve dos professores algo

ruim, como algo que está atrapalhando as aulas, eles viram e entenderam o porque que os professores estavam paralisando.

A aluna do C.E. Paulo de Frontin também coloca como principal motivação para as ocupações a greve dos professores. Entretanto o aluno do C.E. Paulo de Frontin lembra que no ano anterior houve vários movimentos e atos dentro da escola de repúdio ao lanche, às salas sem ar condicionado, à falta de limpeza, enfim, a precarização da infraestrutura do colégio. O C.E. Paulo de Frontin foi a 45ª escola a ser ocupada. O processo seguiu o modelo de assembleia para decidir sobre a ocupação antecedida por algumas reuniões.

O aluno do C.E. Hebert de Sousa chama atenção para o fato de que 2016 era o ano das Olimpíadas e enquanto os governos destinavam verbas para outras áreas ao invés de para os serviços prestados às escolas, como a demissão de funcionários terceirizados da limpeza e os porteiros e bebedouros com água enferrujada. O aluno também chama a atenção para o fato de que os alunos perceberam através das redes sociais e da mídia que os problemas que viviam também eram vividos por outras escolas no Rio de Janeiro. E logo as manifestações de rua que eram feitas por algumas escolas eram seguidas por outras, como uma reação em cadeia. Diante da ineficácia das manifestações os estudantes decidem pela ocupação a partir do exemplo do C.E. Prefeito Mendes de Moraes, gerando nova reação em cadeia. Como outras escolas já estavam sendo ocupadas a SEEDUC se antecipou e estabeleceu recomendações às direções das escolas para evitarem que o fenômeno se espalhasse. No caso do Hebert o estudante que estava a frente da organização da ocupação foi coagido por um PM e levado até a sala da direção. No dia seguinte a direção fechou a escola alegando falta de água, sendo que neste dia havia um carro da SEEDUC dentro da escola. Uma funcionária da cozinha relatou que havia água sim e que membros da SEEDUC estavam em reunião com a direção. O aluno relata o seguinte:

**Diego:** Como começou a ocupação na sua escola? **Aluno:** [...] Isso foi numa sexta... E no dia 11 de abril, numa segunda, que foi o dia seguinte de aula desse dia mentiroso que eles falaram que não tinha água a gente chegou no colégio já organizado através de whatsapp falando que o colégio seria ocupado para os estudantes, a gente chegou em multidão na escadaria... porque o colégio fica ele fica na subida do morro do Turano, então tem uma escadaria antes do colégio. A gente se reuniu na escadaria do colégio já com panfleto rodado, a gente fez um copinho... que no dia que não teve aula, que é importante, no dia que não teve aula, que eles alegaram que não tinha água, a gente foi para a praça Afonso Pena e lá a gente fez um copinho junto com os estudantes pra arrecadar dinheiro, pra já rodar o folheto informando sobre a ocupação e tal, que foi também elaborado na sexta-feira, a gente pensou: “Já que eles estão se preparando, vamos dar motivo, vamos ocupar mesmo”. Que foi quando a gente percebeu que não tinha outra saída senão ocupar. Né? Porque a gente pensou, tipo: “Ah, já que eles já estão se preparando dessa forma, vamos lá, vamos mostrar que vamos ocupar mesmo”. A gente já se preparou na sexta-feira. A gente digitou um texto que ia ser rodado, o panfleto, fizemos um copinho com os estudantes que desceram para a Afonso Pena pra ter dinheiro pra

rodar. E quando chegou na segunda-feira... E na sexta-feira também a gente também decidi as pautas da ocupação. A gente sentou na Afonso Pena e a gente foi perguntando: “Ah, o que você acha que tem que mudar no colégio?”. Aí o pessoal que ia mais no teatro dizia: “Eu quero que o teatro tenha uma estrutura melhor”. Porque o teatro era uma sala que tinha um espelho velho e uma cortina e tudo muito a custo do professor, que corria atrás pra caramba, sabe? Tirava estrutura de onde não tinha. E o pessoal do teatro falou: “Ah, quero um teatro reformado”. Aí a galera que jogava futebol: “Quero uma quadra reformada, uma quadra que tenha banheiro”. Porque tinha banheiro, mas não tinha água. “Quero uma quadra que tenha água, pra tomar banho depois do futebol”. “Ah, eu quero que o bebedouro não tenha gosto de ferrugem”. Então assim, as pautas variam entre coisas muito complicadas que giravam em torno de verbas de certa maneira grandes, como a reforma de um teatro, pra que ele tenha uma estrutura melhor... [...] Mas ia também a problemas que não necessariamente precisava de uma quantia absurda, como a troca de um filtro de bebedouro, sabe? [...] Aí quando eu cheguei segunda-feira cedinho no colégio, eu cheguei as 6:00 da manhã. A aula só começava as 7:00, e os estudantes iam chegando as 7:00, eu fui numa copiadora na Tijuca e junto com outro rapaz nós tiramos 600 cópias do panfleto. Aí quando deu 7:00, a gente já estava na escadaria, os estudantes iam chegando e a gente falava: “Senta aí”. Passando o panfleto, e a gente fez a assembleia na escadaria. E a gente falou: “Vamos ocupar o colégio? Vamos!”. A direção já estava no colégio. E a gente subiu a rampinha pra entrar no colégio, e já entramos no colégio com palavras de ordem: “Oh! O Hebert ocupou!”. Já entrou gritando palavras de ordem... A direção apareceu na porta com cara de assustada, mas claro que de certa forma já não estavam porque eles já se preparavam desde a semana passada e a gente também já estava articulando pelo Whatsapp e claro, os estudantes que falaram para os professores... Então a gente entrou e disse que o colégio estava ocupado, a gente pediu pra que eles se retirassem e ela disse que só iria pegar as coisas dela e sair. E saíram...

A aluna do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila afirma que o colégio era parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e era para ser uma escola modelo devido ao fato de não ter muro, ser de fácil acesso, ter piscina e ter outros equipamentos próximos, como a Biblioteca Parque Manguinhos, a Casa da Mulher e o Centro de Referência da Juventude (CRJ). Quando a aluna entrou na escola percebeu diversos problemas como a piscina inutilizada – que inclusive era foco de dengue, zica e chikungunha –, esgoto a céu aberto, falta de manutenção dos aparelhos de ar condicionado, quadra muito suja e banheiro sem chuveiros. A aluna narra o seguinte:

**Diego:** Como começou a ocupação na sua escola? **Aluna:** [...] Durante o mês de março, assim, eu acompanhava muito amiga minha que estava no Heitor Lira, a Amanda, e aí ela falou: “E agora Jéssica, a gente vai ocupar aqui”. Eu falei: “Cara, o que que é isso?”. Eu nem sabia o que era ocupação... E aí ela falou: “A gente vai ocupar aqui, vem aqui ver o que que a gente vai fazer”. E aí eu ia visitar aos finais de semana a ocupação no Heitor Lira. E aí quando deu abril, logo depois da Semana Santa, teve um assalto, né? Entraram pelas janelas, a maioria estavam quebradas, e retiraram os objetos que a gente tinha guardado, no caso, o diretor tinha guardado, os objetos de uma banda, em algum momento teve essa banda, é... como é mesmo o nome? Aí ele tinha guardado na secretaria e a secretaria foi assaltada. Aí, disse ele, que levaram os instrumentos, notebook, computador e tudo mais, e que a escola estava sofrendo muito com esses assaltos, que antes eram as janelas e que agora era a parte mais estrutural como os computadores, e tudo mais, aí a gente começou a falar: “A gente tem que fazer alguma coisa!” E aí a gente pensou na ocupação, porque esse processo já estava já se dando, né? [...]. E o Clóvis tinha sido ocupado na semana anterior. “Ah, o Clóvis ocupou por que a gente não pode ocupar?” E aí a

gente pediu pro diretor pra ele abrir a porta do auditório, né? Pra gente ter uma conversa com os alunos, porque a ideia era dialogar, né? Não era, nunca foi um movimento imposto, sempre foi uma movimento de tentar dialogar pra melhorias pro colégio. E aí a gente perguntou: “Tem como você deixar a gente fazer uma reunião aqui, uma assembleia?” Aí, ele disse: “Ah, eu não posso, vocês estão querendo invadir o colégio!” Aí ele trancou o colégio todo, liberou a maior parte das turmas mais cedo, aí a gente pensou assim: “Já que ele não está deixando fazer do lado de dentro, vamos fazer do lado de fora.” E aí eu lembro disso até hoje, assim, a gente começou a sentar em roda, na porta do colégio mesmo, e começamos a falar: “Olha, ele fez isso, isso e isso...” E aí fomos relatando várias cenas de homofobia, de racismo, cometidos tanto pelos policiais, porque na época existia um projeto de policiais dentro da escola, como também pelo diretor. O diretor já chegou a pedir para um policial para retirar um aluno de dentro de sala de aula, como se o aluno fosse um meliante. E a gente começou a questionar: “A gente não tem blusa! Isso é um absurdo!”. E a questão da comida... Sempre não tem aula porque falta água. “Como assim só falta água no colégio? Não falta água na região? Ah! Não tem comida, só lanche, as vezes nem lanche.” A gente foi começando a reivindicar, né? E aí uma das questões que a gente mais apontava era essa falta de organização com o grêmio, por exemplo. A gente não tinha grêmio. O diretor alegava que não tinha como ter eleição para grêmio porque não tinha uma ata. Ele dizia que esse documento estava perdido, que ele ia procurar, que ia procurar, e nunca deixava se consolidar um grêmio no colégio. E o interessante dessa roda é que não foram só os alunos. Apareceu a comunidade escolar de fato: os professores, os responsáveis, os moradores daquela região em torno. Todo mundo pegava o microfone e falava alguma coisa. “Olha eu acho um absurdo...” Principalmente a piscina, a piscina era a principal revolta... Porque durante o processo na época, de início assim do colégio em 2009, a piscina funcionava perfeitamente, tinha projetos sociais na piscina, e depois que o Estado decretou crise e explanou essas questões de corrupção e tudo mais, a gente viu descaso total com o dinheiro público, assim. E aí a gente foi questionando, questionando... E aí essa questão também, que causou mais revolta, foi a falta de acesso ao colégio, porque o aluno que está do lado de fora não pode ser tratado como um inimigo, como uma ameaça, ele é um aluno e ele tem todo o direito de estar no colégio. E eles tratavam muito a gente assim. Se você não conseguisse chegar numa hora, o problema é seu, você vai ficar do lado de fora no sol. E ali em Manguinhos é uma área perigosa, né? Tem tiroteio, tudo mais. E eles tratavam a gente como inimigos! E a gente começava a questionar essas situações... Por que não ter um espaço pra pelo menos ficar do lado de dentro do colégio. [...] E aí por volta de seis horas chegou a turma da noite, que também tinha as questões deles, e aí a gente falou: “Vamo ocupa!” E aí tudo trancado, a gente pulou a grade...

Segundo Lima (2018) as pautas (gerais) dos estudantes eram as seguintes: fim do currículo mínimo; fim do SAERJ<sup>59</sup>; gestão participativa (alunos, professores, pais e funcionários sendo ouvidos pela SEEDUC – Secretaria de Educação); aumento da carga horária para disciplinas que envolvam pensamento crítico; volta dos porteiros e inspetores; eleição para diretores em todas as escolas; pagamento imediato, sem parcelamento, do salário dos professores; convocação dos professores concursados para reduzir a superlotação das salas de aula; fim da “coleira eletrônica” (regime burocratizado do RioCard), entre outras

<sup>59</sup> Foi criado pelo governo do estado em 2008 com o intuito realizar um melhor planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino. Atrelado ao SAERJ estava a Bonificação por Resultados. Era um programa que visa remunerar as escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) que atingirem ou superarem as metas estabelecidas na Resolução 4.669 de 04/02/2011, publicada no DOERJ de 07/02/2011. A principal crítica ao programa era que ele remunerava as escolas sem levar em consideração as disparidades da rede como a falta de professores, os colégios que viviam em zona de conflito armado e por isso ficavam dias sem aulas, etc.

pautas menores, umas mais utópicas, outras mais particulares de cada colégio. Em alguns colégios, por exemplo, existia a demanda por exoneração imediata do diretor ou diretora.

Vale destacar que, segundo Simone Fátima Flach e Anita Helena Schlesener (2017), as ocupações além de constituírem-se em exercício de liberdade de expressão, caracterizaram-se como um movimento legítimo referendado pela Constituição Republicana de 1988, Estatuto da Juventude e Estatuto da Criança e do Adolescente.

#### 4.4 A experiência d'O Mal Educado

Como nos mostram Campos, Medeiros e Ribeiro em São Paulo o fenômeno das ocupações ocorreu de forma semelhante ao do Rio de Janeiro, ou seja, foram antecedidas por manifestações de rua. Mas se é possível afirmar que no Rio de Janeiro a inspiração para ocupar veio de São Paulo, de onde veio a inspiração para o movimento paulistano? A aluna da EE Diadema relata o seguinte:

Só que aí, nesses milhões de grupos que surgiram no WhatsApp de reorganização eu vi uma cartilha d'O Mal Educado... que isso, nossa, foi o ápice do negócio... Eu primeiro já vi: “Como ocupar um colégio?”. Aí eu li aquilo ali e aí: “Opa! Como assim?! Oi?” Aí eu comecei a ler e vi: é uma galera do Chile que tinha feito isso em 2006... 2006 ou 2011... foram 2 vezes. Teve na Argentina também. Aí eu tava lendo e eu: “Caraca! É loucura... Mas talvez dê certo!”. (EE DIADEMA – ENTREVISTA – 26/11/15 apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 54-55).

O manual “Como ocupar um colégio?” foi traduzido e adaptado pelo coletivo O Mal Educado a partir de documento elaborado pela seção argentina da “Frente de Estudantes Libertarios”, sobre sua experiência de luta, inspirada, por sua vez, na luta dos secundaristas chilenos. A versão impressa passou a ser distribuída pelo coletivo a partir 4º ato centralizado, no dia 20/10 de 2015. Anteriormente a isso, entretanto, a página do coletivo já estava veiculando pela internet uma versão online do manual.

O Mal Educado é resultado de duas experiências. A primeira delas data de 2009 quando estudantes da EE José Vieira de Moraes em um distrito da Cidade de Dutra em São Paulo se mobilizaram contra a diretoria. A 1ª edição do jornal *O Mal Educado: luta e organização nas escolas* de setembro de 2012, relata assim a experiência:

A E.E. José Vieira de Moraes [...] é considerada uma das melhores escolas da região, atraindo alunos que viajam mais de 10 km para lá. Mas, o que podia parecer um sonho se tornou um pesadelo quando, em 2009, uma nova diretora assumiu o comando. Ela se propunha a implantar uma rigidez sem limites na escola: queria que alunos e professores se tornassem marionetes. Não tardou muito, porém, para que se instalasse um clima de revolta generalizada.



Mal completava um mês de aula e, no dia 10 de março, logo pela manhã, os alunos trancam os portões do pátio e realizam um protesto contra a direção da escola. A polícia é chamada para conter a revolta e, mesmo assim, ela segue por todo o dia, continuada pelas turmas da tarde e da noite. Durante toda a semana, são feitas manifestações relâmpagos – a qualquer momento os alunos descem para o pátio e protestam. A diretora se reúne com alguns representantes dos estudantes e se compromete a cumprir uma série de reivindicações feitas por eles. Passado dois meses sem que nada fosse cumprido, ocorre uma manifestação, e a diretora ameaça cinco alunos de expulsão.

Depois disso, o movimento entra em refluxo e praticamente desaparece. [...]

No segundo semestre uma aliança firmada entre os alunos, funcionários, professores e o sindicato dos professores se compromete a retomar a mobilização. Em meados de novembro, todos paralisam os trabalhos e convocam a comunidade e os pais a protestarem em frente à escola. No mesmo mês, os alunos boicotam o SARESP e participam de um ato junto a outros colégios contra a prova. Em dezembro, consegue uma reunião com o Secretário de Educação, Paulo Renato, e exigem a saída da diretora. Mas o ano acaba sem nenhuma resposta.

No entanto, logo no início de 2010, o governo do Estado anuncia a remoção da diretora e a nomeação de uma nova gestão. Os alunos comemoram a vitória com um gosto amargo na boca: embora a derrubada da direção expressasse a força que os estudantes haviam conquistado, a nova administração não seria escolhida pela comunidade escolar, como eles queriam, mas pelo governo.

Após a conquista, o movimento desmantelou. Grande parte dos estudantes envolvidos na luta concluiu o Ensino Médio e deixou a escola. Os poucos que restaram, estavam dispersos. Embora tivessem o projeto de construir um grêmio que fosse capaz de dar continuidade a essa batalha e manter os alunos organizados, não conseguiram fazer nada nesse sentido. Tudo voltara a ser como antes, e a nova diretoria logo se mostrou tão autoritária quanto a anterior. Os estudantes não tinham mais força para se levantar contra ela e foram se conformando. Mas, no fundo, muitos continuam revoltados com a escola e guardam a mesma raiva que os alunos tinham em 2009. E enquanto for assim, eles tem tudo para se organizar de novo. (O MAL EDUCADO – JORNAL – 09/2012 apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 60-61)

A segunda foi a Poligremia, articulação entre grêmios de diversas escolas particulares e estaduais (incluindo a Vieira) que durou de 2010 a 2011. No ano de fundação do coletivo O Mal Educado, quatro estudantes que participaram da Poligremia escreveram um artigo que foi publicado no site Passa Palavra denominado “A experiência da Poligremia – autocrítica em busca de um sentido histórico no movimento secundarista” em que resgatam e registram a história desta iniciativa como também exploram características estruturais do movimento estudantil secundarista que são atuais para se pensar a luta contra a “reorganização” e seus desdobramentos posteriores.

No artigo os estudantes ressaltam que o ritmo imposto pelo ciclo de três anos atrapalha a formação de organizações estudantis duradouras. Nesse sentido, parece que o movimento secundarista está sempre (re)começando, já que torna-se difícil para os mais velhos passarem suas experiências aos mais novos, o que faz com que os estudantes continuem a cometer os mesmos erros das gerações anteriores.

A mobilização da Poligremia se deu em torno da organização de um festival de curtas-metragens feitos pelos próprios alunos. Com o seu fim ocorreu um vazio em termos de

objetivos práticos e concretos, somente preenchido no começo de 2011 pela luta contra o aumento da tarifa de ônibus lançada pelo Movimento Passe Livre de São Paulo (MPL-SP). Foram feitas manifestações descentralizadas nos bairros das escolas e suas formas de ação remetem ao movimento dos estudantes em 2015, como o uso do jogral (que também faz parte do repertório do MPL) e os trancamentos de ruas e avenidas. Foram realizadas também exibições de um documentário sobre o movimento no Chile (A rebelião pinguina) como forma de evocar “[...]‘experiências práticas [...] numa tentativa de provocar mobilização’, ação que retornou em 2015 quando este filme foi divulgado na fase das manifestações de rua da luta contra a “reorganização”, a fim de demonstrar para os estudantes a eficácia histórica da tática de ocupação”. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 63).

A Poligremia tinha se proposto desde o início a tarefa de auxiliar na criação de grêmios, e a assessoria mais significativa foi junto a um grupo pró-grêmio formado por alunas do Vieira.

Como a mobilização de 2009 que derrubou a diretora não conseguiu formar um grêmio, esta experiência foi se perdendo nos dois anos seguintes. Um professor de sociologia que apoiava a criação do grêmio tinha proximidade com o MPL-SP e fez a ponte com integrantes da Poligremia. Assim, foi possível também as alunas de 2011 conhecerem um ex-aluno da turma de 2009, que compartilhou com uma nova geração a experiência da luta anterior. Foi a rede de contatos e a sociabilidade em torno do MPL-SP que permitiu o encontro das duas experiências que resultaram na fundação do coletivo O Mal Educado. A participação na mobilização pró-grêmio em 2011 no Vieira levou os ex-membros da Poligremia a uma reflexão crucial sobre os obstáculos à organização estudantil nas escolas do estado, como a “burocratização da relação entre o grêmio e a escola, personalização e perseguição individual”. Mais do que uma “cartilha pré-fabricada com um passo-a-passo abstrato”, seria necessária “a conexão com outras experiências de mesmo sentido, do presente e do passado”. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 63).

Ainda segundo o artigo, a Poligremia não deveria ter ido buscar fora da experiência dos grêmios um sentido para sua identidade, uma vez que o vácuo de identidade foi em parte preenchido pela luta contra o aumento da tarifa. Assim, com a angústia de que sua experiência não se perdesse e sob o desafio de dar continuidade às suas práticas que se reuniram, no primeiro semestre de 2012, aquele ex-aluno do Vieira se une a remanescentes do Poligremia e outros jovens que haviam participado de uma experiência autogestionária do grêmio da ETESP e deram início ao coletivo O Mal Educado. Como primeira ação criaram um jornal homônimo que tinha por objetivo seguir o diagnóstico traçado pelo artigo “A experiência da Poligremia...” e, assim, impedir que o ciclo do Ensino Médio, estruturalmente restritivo para a luta dos estudantes, apagasse a sua história, suas experiências e vivências.

Registrar a memória das lutas passadas possibilitaria uma troca de experiências tendo em vista o fortalecimento do movimento no presente e no futuro.

A primeira edição do jornal reuniu algumas experiências de luta: a derrubada da diretora do Vieira (2009); o envolvimento da Poligremia com atos contra o aumento da tarifa (2011), um grupo de estudos feministas de uma escola municipal (2011); a experiência de autogestão da Etesp (2010); e o boicote ao Saresp (organizado desde 2009) – sendo que esta última ação se repetiria em 2015, agora inserida no contexto da luta contra a “reorganização”. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 64-65)

Em 2013 alguns participantes saíram. O coletivo permaneceu a maior parte do ano dedicado à pauta dos transportes públicos se juntando ao MPL-SP. Somente no fim do ano é que se volta à pauta da educação com a publicação da cartilha “Como ocupar um colégio?”; a atuação junto a EE Antonio Manoel Alves de Lima (Jardim São Luís, Zona Sul de São Paulo); e a organização de um encontro de grêmios autônomos da Zona Sul.

A ideia de traduzir, adaptar e publicar a cartilha veio do fato de que um dos participantes do coletivo tinha ido ao Chile em 2011 para acompanhar o movimento dos estudantes secundaristas para conhecê-lo de perto, como explica outro integrante do coletivo:

Foi um negócio, assim, fortuito. Meio que... um dia vai acontecer ocupação de escolas no Brasil e a gente precisa... se a gente traduzir isso vai ajudar bastante a gente. [...] Era uma ideia: “Vamos deixar mo gatilho...”. Um dia os estudantes vão usar isso daí. [...] Foi um negócio desprezioso: traduzimos, deixamos lá, quando a gente viu que dava pra usar...” (O MAL EDUCADO – ENTREVISTA – 23/01/16 apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 65-66)

O coletivo tentou apresentar a cartilha em outras ocasiões anteriores ao movimento contra a “reorganização” em 2015, mas sem sucesso.

Em 2014 foram realizados seis Encontros de Estudantes, voltando a pauta do coletivo a ser a educação pública – alguns temas destes encontros foram “educação popular” e “educação libertária e anticapitalista” – mesmo que a questão dos transportes ainda permeasse os debates.

Já em 2015 o coletivo esvazia-se contando com apenas cinco integrantes. Contudo, foram os próprios estudantes que demonstraram espontaneamente vitalidade, autonomia e disposição para lutar, ao se aliarem à greve dos professores da rede estadual e organizarem atos em seu apoio. O trabalho do coletivo neste período foi comparecer nestes atos, pegar contatos e registrar as manifestações e os trancamentos de rua. Uma militante do coletivo, estudante secundarista, explora como foram estas manifestações dos alunos:

O processo da greve foi muito louco. De repente a greve tava começando e tal, e aí nisso vários relatos de vários atos regionais sw estudantes, vários... Tem até uma foto que foi icônica pra mim. Os estudantes estavam na sala de aula e viraram as costas para o professor substituto que fuou a greve. [...] e eles assim: “Não, a gente não vai ter aula”. [...] [Tudo] puxado pelos próprios estudantes. Então foi um momento em que, o que a gente tinha, essa nossa ideia de atuação pra aquele momento, não era de explodir uma revolta. A gente queria conseguir os contatos,

fazer formação política pra essas pessoas, mas aí acabou que O Mal Educado ficou um pouco sem perna por causa desse processo. [...] A ideia da greve era de repente fazer funcionar processos futuros que pudessem fazer com que estudantes participassem das mobilizações. A gente nem faz ideia de que ia acontecer reorganização até então. Então foi um momento em que a gente conseguiu muitos contatos, e esses contatos foram super úteis depois [...] e tals, tinha grupos de estudantes no WhatsApp e etc. [...] Então acho que a greve, assim, foi fundamental, se não tivesse acontecido antes, se antes os estudantes não tivessem... não se a greve não tivesse acontecido antes, se antes os estudantes não tivessem... não se a greve não tivesse acontecido, mas se os estudantes essa postura diante da greve, assim, de mobilização e etc. E no fim das contas foram os mesmos estudantes, né, que participaram desses processos, lá na [EE] São Paulo, enfim, e em outras escolas. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 70).

Para ela, esta “postura diferente” seria consequência do impacto de Junho de 2013:

Então, essa é uma análise minha, eu acho que depois de 2013, essas coisas ficam muito mais fortes [...]. As pessoas se apropriaram de como fazer um ato, do porquê de fazer um ato, da facilidade de fazer um ato, travar uma rua... não é difícil. As pessoas veem no ato o tempo inteiro e isso fica no imaginário né? Isso se trabalha enquanto uma tática, às vezes ela é aprimorada, às vezes ela funciona, às vezes não. É uma questão de uma tática que se aprimorou e ficou aí como ferramenta pra ser utilizada pelas pessoas. Que as pessoas aprenderam, como usar um martelo, então vamos usar! Martelo de fazer ato. [...]”. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 70-71)

A efervescência estudantil também é tratada pelo artigo “Escolas em luta em São Paulo: pode a greve escapar do roteiro?” publicado no site Passa Palavra como resultado das manifestações de 2013. Entretanto, o impacto do corte de verbas no cotidiano escolar também é levado em conta: fechamento de turmas e períodos letivos, superlotação das classes, falta de recursos básicos como papel higiênico e água etc.

Desde o primeiro ato centralizado na capital contra a reorganização, no dia 06/10, O Mal Educado se fez presente, com seus panfletos, conversando com os alunos de diferentes escolas e pegando seus contatos. Além disso, compartilham na sua página no Facebook notícias, relatos e fotos de protestos por todo o estado. No dia do segundo ato, dia 09/10, o Facebook e o blog do coletivo é hackeado e eles perdem grande parte de seu material. Somente no ato do dia 20/10 eles passam a distribuir uma versão impressa da cartilha. E, aos poucos, o coletivo, de quase extinto, passa a ganhar proeminência na luta dos secundaristas.

O nome “O Mal Educado” acaba ficando com uma fronteira fluida entre o núcleo mais duro de integrantes e ex-integrantes históricos do coletivo e novas pessoas, provenientes de outros coletivos e movimentos com uma cultura política similar. É o que vários dos militantes passaram a chamar de uma “Frente”. Os grupos que participaram do decorrer de outubro desta Frente d’O Mal Educado foram (em ordem alfabética): Comitê de Luta Direta Contra a Opressão Política e Social; Grupo Autônomo Secundaristas (G.A.S.); Intersindical (Instrumento de Luta e Organização da Classe Trabalhadora); Luta do Transporte do Extremo Sul; Movimento Passe Livre (MPL); Passa Palavra; Rede 51; São Miguel em Luta; estudantes secundaristas e militantes não organizados em nenhum coletivo. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, p. 73-74)

Com o avanço da política de “reorganização” e Frente lidera uma virada tática do movimento ao promover encontros regionais e divulgar a tática da ocupação através da cartilha e da exibição do documentário *A rebelião dos pinguins*, sobre a luta dos secundaristas chilenos. Os resultados destas assembleias foram díspares com a organização preparatória para algumas ocupações, mas em outras não. A estratégia contou ainda com o lançamento do hit “Escola de luta” pelo “MC Foice e Martelo”:

FOICE: “Salve, salve Martelo!”

MARTELO: “E, aí, Foice, firme mano?”

FOICE: “Firme não né, tio! Cê é loko, o Alckmin aí fudendo com os estudantes, mano!”

MARTELO: “Cê é loko, eu ouvi dizer, né mano, vai fechar uma á de escola. O cara fecha escola e abre cela, não tô nem entendendo, tio! Mas é isso, eu ouvi dizer que os estudante tá tudo organizado, né não?”

“O Estado veio quente

Nóis já tá fervendo (x2)

Quer desafiar

Não tô entendendo

Mexeu com estudante

Vocês vão sair perdendo

(por quê?)

O Fernão é Escola de Luta

Andronico é Escola de Luta

Ana Rosa é Escola de Luta

Fica preparado

Que se fecha

Nóis ocupa

(vai, vai)

Antonio Viana é Escola de Luta

Salim Maluf é Escola de Luta

Fica preparado

Que se fecha

Nóis ocupa”

FOICE: “Estudante tudo zica, mano, só na luta autônoma organizada, nós tem que incentivar essa porra, tio?”

MARTELO: “É isso, tio, é nós por nós, né mano? Porque ta fudendo pro nosso lado, se nós não se organizar, mano, cê é loko tio. Mas é isso, o recado é esse né não? Pra cada escola que ele fechar nós vai ocupar é duas, tio”

FOICE: “Cê é loko, não podemos deixar os companheiros pra trás não mano. Cê é loko, nenhuma escola a menos.”

MARTELO: “É isso, tio, nenhuma escola a menos, carrralho!”

(MC FOICE E MARTELO – YOUTUBE – 27/10/15 apud CAMPOS, MEDEIROS E RIBEIRO, 2016, p. 77-78)

Pode-se afirmar que a Frente não cumpriu o papel de direção do movimento, mas sim de catalisador que detonou uma virada tática – das manifestações de rua às ocupações – apresentando uma nova forma de ação coletiva, desconhecida ou impensável para os alunos

#### 4.5 Autogestão

Alain Guillerme e Yvon Bourdet (1976) estabelecessem comparações e distinções em relação às formas de organização dos trabalhadores. Nesse sentido, existiria o que eles chamam de participação, co-gestão, controle operário, cooperativa e autogestão. Na participação o trabalhador apenas participa de uma atividade que já existe, que tem sua própria estrutura e finalidade; “[...] o participante se mistura quase que individualmente ao grupo preexistente; junta-se aos outros e com eles colabora, mas carece de iniciativa, limitando-se a prestar seu concurso, a dar sua contribuição”. (BOURDET; GUILLERM, 1976, p. 19 e 20). Na co-gestão o trabalhador passa a ter uma palavra a dizer na própria organização da empresa, podendo se manifestar em dois níveis: organização técnica do trabalho e política geral da empresa. Há também a possibilidade de participação nos lucros. Contudo, escapa aos operários a definição das metas. Entende-se por controle operário “[...] uma intervenção conflitual – principalmente no curso de greves – que arranca ao patronato concessões das quais resulta uma melhoria das condições de trabalho, ou, se preferem, uma ligeira atenuação das formas de exploração”. (BOURDET; GUILLERM, 1976, p. 25). Já a cooperativa seria o conjunto de associações operárias que podem “[...] deduzir e administrar com sucesso lojas, fábricas em todos os ramos da indústria e, ao mesmo tempo, melhorar extraordinariamente a condição dos trabalhadores”. (MARX, p. 870 apud BOURDET; GUILLERM, 1976, p. 26). Por fim a autogestão seria a generalização do sistema de cooperativas, mas não a simples multiplicação de cooperativas. Seria

a transformação de todas as estruturas econômicas e sociais em uma imensa cooperativa, ou, para retomar os termos de Marx, a conversão da “produção social em largo e harmonioso sistema de trabalho cooperativo”.

Vê-se assim que, no princípio, não há diferença entre cooperativa e autogestão; mas que, historicamente, aparece uma diferença de natureza: a extensão ou, antes, a generalização do sistema cooperativo não se pode fazer sem abolir o Estado, substituído por uma organização nacional de tipo radicalmente novo. (BOURDET; GUILLERM, 1976, p. 30).

Segundo Lefebvre (1968) a autogestão não elimina a luta de classes: pode apenas estimulá-la. “Considerada isoladamente, isto é, fora de sua problemática e de um projeto teórico de conjunto, a autogestão é apenas uma ‘palavra de ordem vazia’. Torna-se vazia ao ser isolada. [...] Ou o conteúdo da autogestão, seu conteúdo social e político, se desdobra e se torna estratégia, ou então o projeto fracassa”. (LEFEBVRE, 1968, p. 122). Implica uma pedagogia social.

O processo da autogestão, prática social e teoria dessa prática, implica na colocação, na base, de uma rede complexa de organismos; a prática e a teoria modificam o conceito clássico – na democracia formal – de representação e de representatividade.

Os interesses múltiplos da base devem estar presentes e não “representados”, isto é, delegados a mandatários a partir de então separados da base. A autogestão e a participação efetivas não podem se separar de um “sistema” de democracia direta, mais próxima de um movimento perpétuo e perpetuamente renovado, tirando de si mesmo sua capacidade de organização, do que de um “sistema” formal. Em todos os níveis, as relações mudam: as antigas relações entre os ativos e os passivos, os governantes e os governados, as decisões e as frustrações, os sujeitos e os objetos, se dissolvem. (LEFEBRVRE, 1968, p. 123)

Para Luís Antonio Groppo, Júnior Trevisan, Livia Furtado Borges e Andréa Marques Benetti (2017) o termo autogestão é um daqueles que tenta referenciar essa capacidade e esse desejo próprio dos humanos, a saber, o de tomar conta de seu destino, em vez de delegar a outrem esse poder. Há outros termos correlatos, como autonomia, auto-organização, democracia direta, participação, democracia participativa. A origem e o desenvolvimento do conceito de autogestão estão muito ligados às experiências cooperativas e anarquistas, desde o século XIX. Nessas, a autogestão significa a submissão das decisões de controle e gestão às necessidades, interesses e desejos dos indivíduos que compõem a unidade social a ser administrada. Envolve a democratização radical não apenas das instituições governamentais, mas sobretudo das atividades do cotidiano, nas esferas socioeconômicas.

Segundo os autores, as primeiras experiências e sistematizações acerca da autogestão envolveram principalmente as atividades econômicas, com base na formação de cooperativas de consumo e produção ou na tomada do poder decisório em fábricas ocupadas. A tática da ocupação tem, assim, uma ligação histórica com a vontade autogestionária. Nos anos 1960, sobretudo nos movimentos estudantis de 1968, com destaque à França, a ideia da autogestão foi apropriada pelos estudantes em universidades e escolas ocupadas para se referir à possibilidade de os próprios jovens tornarem-se os gestores de seu processo formativo. A ideia buscava romper tanto com a lógica pedagógica tradicional que opunha “os que sabem” aos “que nada sabem”, quanto com a desigualdade ferrenha entre as categorias etárias, em especial entre jovens e adultos..

Como não há diferença no princípio entre cooperativa e autogestão segundo Bourdet e Guillherm e fazendo uso do que foi desenvolvido por Lefebvre, Groppo, Trevisan, Borges e Benetti, conceituaremos autogestão como uma forma de associação em que prevalece a democracia direta e a responsabilização dos indivíduos participantes pelo trabalho, organização e condução do grupo e classificaremos como autogestão a experiência vivida pelos estudantes nas ocupações, como demonstraremos a seguir.

A introdução do manual “Como ocupar um colégio?” do coletivo O Mal Educado faz menção à luta dos estudantes no Chile em 2006 e 2011 por uma educação pública gratuita e de qualidade e conclama os alunos a fazerem o mesmo em São Paulo. Em seguida, passa ao

primeiro ponto, que propõe um plano de ação que aponta as ocupações como ultimo recurso diante da negativa de negociação por parte dos governos. O êxito da ação dependeria da conscientização dos alunos em relação aos objetivos da luta, do processo de convencimento de um número cada vez maior de estudantes e das táticas de avanço e recuo diante do processo de desenvolvimento do movimento. E antecipa as dificuldades por qual passarão os estudantes, não só pelo fato de terem que passar a morar nas escolas, mas principalmente devido às mentiras veiculadas pelo governo e meios de comunicação.

O segundo ponto trata da organização das ocupações que tem como eixo fundamental o respeito à democracia direta. Assim, a decisão de ocupar ou não a escola deve ser votada pela totalidade dos alunos em assembleia geral. Uma vez tomada a decisão de ocupar, para que haja respeito a democracia e para que se garanta o cumprimento das tarefas, é recomendável que a assembleia seja regular, que debata e decida as questões mais importantes e que nomeie comissões específicas. São elas: comida, segurança, imprensa, informação, limpeza, relações externas, assembleias e atividades, cada uma com suas próprias recomendações.

Não é de meu interesse e nem possível comprovar que todas as ocupações seguiram à risca as orientações do manual, nem tão pouco afirmar que as situações que foram enfrentadas pelos estudantes já estavam previstas nele. O importante aqui é constatar que, diante do autoritarismo e descaso do Estado, a saída construída pelos alunos foi a luta coletiva, seguindo os princípios da democracia direta e da autogestão. E também apresentar alguns desdobramentos que, a meu ver, são resultado, em grande medida, dessa escolha feita pelos estudantes.

O C.E. Prefeito Mendes de Moraes possuía a época da ocupação cerca de 2 mil alunos matriculados e ocuparam efetivamente cerca de 60 alunos – pois havia aqueles que participavam da ocupação, mas não dormiam no colégio e outros que apenas visitavam. O aluno entrevistado afirma não ter tido contato com o manual d'O Mal Educado e que a idéia de ocupar e como ocupar partiu de um grupo de cinco alunos do colégio. Contudo, também afirma ter visto o programa Profissão Repórter da Rede Globo sobre as ocupações de São Paulo e que parte de suas opiniões sobre a questão vieram daí.

A ocupação se organizou em cinco comissões tiradas na primeira assembleia. Eram elas: alimentação, estrutura, segurança, atividades e comunicação. Durante a ocupação surgiu mais uma comissão denominada “núcleo” que, segundo o aluno entrevistado, foi uma evidencia de início de um processo de burocratização do movimento, já que esta comissão era



responsável pela representação política e seus membros passaram a ser considerados as lideranças da ocupação.

Havia horário para dormir, para acordar e para comer. Todas as regras da ocupação eram votadas entre os alunos em assembleia que ocorria todos os dias às 17:00h. A assembleia também servia para organizar o que seria feito no dia seguinte, fazer balanços e até para “lavar roupa suja”.

No C.E. Gomes Freire de Andrade havia cerca de 1600 alunos matriculados e cerca de 100 ocuparam efetivamente. A aluno entrevistado não reconhece o contato com o manual d’O Mal Educado, mas também admite que a inspiração para a ocupação veio de São Paulo.

A ocupação também se dividia em comissões: limpeza, segurança, alimentação, atividades e comunicação. A assembleia também era o órgão máximo e aconteciam todos os dias, geralmente à noite.

No C.E. Paulo de Frontin tinham inicialmente 50 alunos ocupando efetivamente. Esse número caiu para 10 até o final do processo. Os alunos entrevistados tiveram acesso ao manual d’O Mal Educado e tem conhecimento que ele circulou também por outros colégios e afirmam que ele serviu de inspiração. Contudo, também afirmam que a forma de organização partiu das próprias necessidades e demandas que eram colocadas para os estudantes.

Havia 3 comissões: alimentação, limpeza e comunicação. E os alunos se alternavam entre elas. A assembleia também era o órgão máximo.

No C.E. Hebert de Souza havia cerca de 1800 alunos matriculados e cerca de 30 ocuparam efetivamente. O aluno entrevistado relata que não teve contato com o manual d’O Mal Educado e que seu o aprendizado de como organizar uma ocupação veio de uma visita feita no C.E. Visconde de Cairú uma semana antes da sua escola ser ocupada.

A ocupação também se organizava em comissões: segurança, limpeza, alimentação, comunicação e finanças. A assembleia era o órgão máximo.

A aluna do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila alega não ter tido contado com o manual d’O Mal Educado, mas que leu muitas notícias sobre o que aconteceu em São Paulo, que sofreu a influência, ainda na escola, do que havia ocorrido no Chile e que, por outro lado, as demandas colocadas para os alunos deram o tom da forma de organização escolhida.

As comissões eram as seguintes: limpeza, segurança, comunicação e infraestrutura. A assembleia também era o órgão máximo. A aluna relata o seguinte: “Todo o dia tinha assembleia. Nada era feito de forma autoritária. Era muito democrático, sabe? Todo mundo tinha voz. Desde a comunidade, que participava...”.

## 4.6 Opressões

Não podemos negar que as ocupações foram compostas pelas classes mais baixas da população, já que se trata de um movimento de colégios estaduais. Mas também pelo mesmo motivo podemos considera-lo um movimento composto majoritariamente por negros. Nossos entrevistados relatam ainda a forte presença de LGBT's e maioria feminina na liderança e na composição das ocupações.

Tais características elencadas acima também foram a tônica das ocupações para outros autores, como para Pereira (2017) no caso da C.E Amaro Cavalcanti no Rio de Janeiro; Groppo, Trevisan, Borges e Benetti (2017), no caso do Sul de Minas; Corsino e Zan (2017) e Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), no caso de São Paulo. Contudo, no C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila a maioria do movimento era composto por homens, o que nos parece ter gerado experiências diferentes das demais escolas, como nos relata a aluna:

**Diego:** Como a ocupação se organizava? **Aluno:** [...] Justamente pela maioria ser menino a gente tentava, né? Fazer com que tivesse uma rotatividade nas comissões, que a gente não ficasse subordinado a um padrão “Ah, meninas na cozinha e meninos na segurança”. Só que assim, na maioria das vezes a gente batia de frente porque eles não cozinhavam. Quem cozinhavam eram as meninas. E nisso eles queriam que nós ficássemos na segurança também. Mas como a gente ficava o dia inteiro na cozinha e na limpeza, como que a gente ia ficar durante a madrugada na segurança? E como era uma quantidade de meninas era menor, a quantidade de meninos era maior, eles se aproveitavam da autoridade da voz para impor essas situações. E muitas vezes eu batia de frente com eles. Eu, Indiana, Dani, as meninas, Sergiele, Taís... Tinham meninas que não podiam dormir, por inúmeros motivos. E aquelas que ficavam sofriam diversas retaliações. Por muitas vezes a Indiana, a minha amiga, foi acordada com água na cara, puxando o cobertor “Acorda!”. E aí, se você ficasse com uma pessoa na ocupação, por exemplo, e depois parasse de ficar com essa pessoa e quisesse ficar com outra você era taxada de piranha, porque você só pode estar subordinada a esse cara, entendeu? Várias situações de palavras a agressivas mesmo, de agressão verbal, de chamar disso e daquilo, que nem vale a pena, assim, é... lembrar, porque hoje em dia eu percebo que por mais que que eles estivessem errados, eles só estavam reproduzindo o que eles convivem naquele espaço. Que mulher não tem voz, que a mulher é agredida, né? Infelizmente, assim, a gente tinha muita dificuldade com essa questão do machismo. Só que a gente lutava. A gente fazia roda de conversa. Inclusive a gente chegou a fazer uma exposição. A gente imprimiu com a ajuda de companheiras da UFRJ, a gente imprimiu, é, imagens de mulheres e espalhamos pela escola toda, que era uma forma da gente se fazer presente naquele espaço. E aí eles aproveitaram o dia que não tinha menina nenhuma na ocupação, fizeram uma assembleia e decidiram retirar! Eu lembro disso até hoje: eles decidiram retirar as fotos das mulheres. Pra eles aquilo ali foi um absurdo! Essa é a imagem de como o corpo feminino incomoda, né? Porque uma imagem incomodou eles, imagina a gente que... principalmente a Indiana que sempre tava de frente das paradas... A gente organizava todos os eventos, a gente usava o microfone pra falar. Então, assim, a gente tava de frente. A gente saía nas fotos e eles, por timidez, por não ter engajamento, por muitas vezes não querer entender o discurso que a gente pregava. Muitas vezes, tinha muito aluno que tava ali porque em casa era um inferno e porque no colégio, “Pelo menos aqui eu tenho comida. Tem comida, tem os meus amigos, tem mil coisas pra fazer e fico aqui”. E esses alunos geralmente eram os alunos mais problemáticos. A gente tinha

muito problema em lidar com eles, porque eles queriam consumir droga, consumir álcool. E a gente dizia: “Oh, consumir só lá fora. [...] A nossa luta é uma luta política, a qualquer momento a gente está sendo testemunhado, o tempo todo”. Então eles tinham muita raiva desse empoderamento feminino, de ver uma garota tão engajada, né? E isso incomodava eles de tal maneira que eu lembro que quando meu pai foi visitar a ocupação, eles disseram: “Pelo amor de Deus! Tira a Jéssica daqui! Porque a gente não aguenta mais ela!”. Porque além de eu tumultuar, porque eu trazia a tona as questões. “Não, porque vocês não podem lavar a louça hoje se Ane fez a comida?”. Então a gente tinha muito embate, muito embate. E após isso a gente percebeu que era necessário criar um espaço, aonde as meninas da ocupação pudessem falar das suas situações de abuso, de tudo mais, só que foi muito difícil também. Porque muitas meninas eram contra, muitas meninas não entendem até hoje o que foi o feminismo. Então, assim, a gente sofre muito por falta de informação. Muita gente não entendia que movimento vai além do próprio Estado, que vai contra uma ideologia que prega que pobre, negro e favelado tem que ser morto, eles não entendem a história. Qual foi o processo que a gente passou pra gente chegar ali? Por que o Compositor foi uma política pública que tentou ser um modelo para outros colégios e fracassou? Fracassado por mil motivos. Eles não tinham esse debate tão ampliado. Era um debate tipo assim: “Ah, tá todo mundo aqui, vou ficar aqui!”. E aí tinha uma outra galera, que já tinha o debate mais ampliado e que falava dessa questão do diretor ser racista, dessa situação de homofobia, do machismo. Então assim, essa galera mais politizada a gente tinha espaço para dialogar, mas também tinha muito bloqueio deles entenderem. Infelizmente, assim, a falta de uma base realmente...

E ainda diz mais:

**Diego:** Como a ocupação se organizava? **Aluno:** [...] A comissão que mais dava problema era a comissão de segurança. Porque era complicado, as pessoas ficavam a madrugada toda acordadas, os meninos, geralmente, tomavam essa postura. Ficavam acordados e faziam ronda pelo espaço do colégio, que era um espaço gigante, para ter certeza de que estava tudo bem, né? E assim, eles reproduziam muito o militarismo, porque era uma forma deles se organizar, então de manhã era uma pessoa tal... Eles até hastearam uma bandeira preta, que entra a questão do anarquismo e tudo mais... Eles se organizavam assim: “Grupo tal, e fulano de tal, como referência, é o capitão”. Eles tinham essa organização militar em mente. Aí andavam com vassoura, com pedaço de pau, pedaço de ferro...

A aluna narra também que a ocupação era composta também, em geral, por alunos que eram tidos como vagabundos, repetentes, ex-alunos que haviam participado de projetos na escola e hoje careciam disso e artistas que não tinham espaço dentro da sala de aula.

A experiência do C.E. do Compositor Luiz Carlos da Vila, apesar de ser muito importante na nossa análise, nos parece uma exceção que confirma a regra: o movimento foi majoritariamente feminino. E mesmo neste colégio, apesar da maioria masculina, a liderança era das meninas, apesar de toda a dificuldade. O protagonismo das mulheres nas ocupações foi fundamental para que não fosse naturalizada a divisão social do trabalho: enquanto muitos homens compuseram as comissões de comida e limpeza, muitas mulheres assumiram funções nas comissões de segurança, como relatam os demais entrevistados e como mostram Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) nas experiências em São Paulo.

Através das assembleias, das atividades mencionadas, do trabalho coletivo e da necessidade e da experiência da luta em comum, os alunos saíram de seu isolamento e as divisões em grupos (por gênero, idade, orientação sexual etc.) se diluíram. Alunos que nunca sequer haviam trocado um “oi” passaram a conhecer e a conviver com múltiplas personalidades. Talvez o traço mais marcante desse processo tenha sido a ruptura com relação à dinâmica das relações de gênero, de raça e sexualidade anterior, assim como a tolerância e reconhecimento com relação a questões culturais, pois num mesmo espaço conviviam LGBTs com heterossexuais, funkeiros com roqueiros, meninos com meninas, etc. O aluno do C.E. Paulo de Frontin relata o seguinte sobre o ambiente da escola antes da ocupação:

**Diego:** Como as questões de raça, gênero, sexualidade, classe e meio ambiente foram tratadas? **Aluno:** Porque a gente não podia, os meninos não podiam beijar na escola, não podiam ficar perto, era uma coisa muito sinistra, assim. Eu lembro que eu passei uma situação assim: eu parei com um menino no corredor, o inspetor e a diretora mandaram a gente subir pra sala só porque a gente estava conversando. Mas eu já era assumido e tal. Mas tinha todo esse cuidado, toda essa repressão assim com a gente que era LGBT na época. [...] “Seus pais sabem?”. Faziam essa pergunta, sabe?

A aluna do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila entrevistada por Gomes diz o seguinte:

A direção não dialogava com os estudantes. O diretor não conversava diretamente com os estudantes. Para pedir alguma documentação ou reclamar das condições da escola era uma grande dificuldade. Além desses problemas, o antigo diretor já ofendeu muitos estudantes com comentários racistas, machistas e homofóbicos. (GOMES, 2018, p. 114).

Chama à atenção a existência de um grande cartaz em uma escola em Santo André em que se lia: “Evite um estupro, vista-se”.

Na ocupação do C.E. Prefeito Mendes de Moraes ocorreu o seguinte: “A ocupação e esse debate todo LGBT fez muita gente se descobrir. Isso é uma coisa legal. Porque depois da ocupação você viu que muita gente teve coragem de se assumir. Durante a ocupação e depois, sabe?”.

A experiência de se assumir ou se descobrir enquanto homossexual também foi vivenciada pelo aluno do C.E. Visconde de Cairu, que durante a ocupação passou a se assumir enquanto gay e negro, assim como foram várias as experiências desse tipo no C.E. Paulo de Frontin, como relatam os alunos entrevistados.

Os alunos entrevistados por Pereira (2017) do C.E. Amaro Cavalcanti narram o seguinte:

**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? **Gabriel:** 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? **Gabriel:** 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 Dandara, 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! **Gabriel:** 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? **Gabriel:** Foi um autoaprendizado coletivo, uma coisa bem louca, as pessoas aprendiam com elas mesmo, aprendiam com o coletivo. Iam aprendendo com as atividades com as oficinas, com espaços e pessoas diferentes que chegavam até a gente.

**Fabio:** Que ganhos a questão racial teve com a ocupação? Localmente no Amaro, de um modo geral... **Gabriel:** 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 autopoliciando 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? **Gabriel:** 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? **Gabriel:** Estávamos próximos.

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

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

**Fabio:** Por exemplo? **Gabriel:** 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? **Gabriel:** por exemplo, você dormir na hora da limpeza, dormir numa oficina, não acordar na hora marcada.

Sobre o mesmo assunto falam Witor e Pollyana:

**Fabio:** como vocês conviviam, como gente tão diferente misturada convivia, existe respeito a essas diferenças? Vocês se davam bem? **Witor:** 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? **Witor:** 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? **Witor:** noventa e nove por cento. **Pollyana:** 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? **Pollyana:** No início a gente tinha que fazer as coisas, não tinha essa de não gosto de você, não falo com você.

**Witor:** No início a gente brincava de verdade e consequência.

**Fabio:** (risos) brincavam mesmo? **Witor:** 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. **Pollyana:** Pra se conhecer mesmo. **Witor:** 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? **Witor:** 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. (PEREIRA, 2017, p. 60-64).

#### 4.7 Atividades e a relação com o espaço da escola

Usamos o termo “atividades” para designar tudo aquilo que constava na programação diária das ocupações que era organizado por comissões e assembleias e que fazia parte da proposta educacional dos alunos. No geral os alunos entrevistados relatam a presença de oficinas diversas, como as de teatro, gastronomia, circo, capoeira, dança, maracatu, yoga, música, fotografia, cartografia, primeiros socorros, autodefesa, segurança política; debates e rodas de conversa sobre preconceitos, racismo, a questão LGBT, feminismo, direitos humanos, saúde mental, nutrição; Aulões, principalmente voltados para a preparação para o ENEM; e shows.

No C.E. Prefeito Mendes de Moraes o aluno relata ter havido rodas de conversa com o Movimento Zapatista e com Gregório Duvivier. Os alunos do C.E. Paulo de Frontin destacam dois debates, um sobre o movimento das ocupações, e outro sobre a Primavera Árabe. A aluna do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila destaca uma feijoada aberta à comunidade, uma roda de samba e a visita da Orquestra Voadora. Vale ressaltar que foi permitido aos professores não grevistas darem as suas aulas normamente. Segundo o aluno, não o fizeram porque não quiseram.

O aluno do C.E. Hebert de Sousa narra o seguinte:

**Diego:** Quais foram as atividades ocorridas na escola durante a ocupação? **Aluno:** Assim é de certa forma claro tinha aquela repulsa ao modo tradicional do colégio. E assim, a idéia que a ocupação trouxe a ideia de que outro colégio era possível, né, a gente ocupar aquele espaço e fazer uma outra forma de conhecimento, diferentemente daquela que era tradicional de sala de aula. E assim, quando a ocupação termina, fica muito disso no ar, da gente querer uma coisa mais prática, sabe? Não uma coisa também mecânica, uma coisa que seja espontânea... Ficou na nossa cabeça, depois da ocupação, essa coisa de manter características que a gente viu e experienciou no dia-a-dia. A gente queria ter uma coisa espontânea, prática na educação que seja mais... que sensibilize mais o estudante. Que não seja só em sala de aula, “vamo ter uma aula no pátio. Vamos conhecer nosso espaço”. Como a gente fez na ocupação? Acho que a ocupação, como não foi algo esperado, mas necessário, o último recurso né? Porque não fazer no di-a-dia de aula o que foi feito na ocupação? Porque não abrir a escola pras pessoas que moram no entorno da escola fazer uma tividade complementar? Ah, na rua da escola mora uma pessoa que pinta. Porque ela não pode fazer uma oficina de arte? É isso, tinha na cabeça manter a escola no ritmo que foi a ocupação. Mas é claro, quando acaba a ocupação tem todo o peso de volta da instituição.

Assim como as relações entre os alunos e entre os alunos e o conhecimento se transformaram, também se alterou a percepção sobre o espaço da escola. Uma vez assumindo

para si a responsabilidade de gestão e a permanência por longos períodos no espaço, os alunos passaram a se apropriar simbólica e concretamente da escola. Os estudantes trabalharam muito nas escolas durante as ocupações, fazendo limpeza diária e mutirões especiais para cortar o mato, desentupir calhas e ralos, reorganizar depósitos, revitalizar as paredes tanto com grafites quanto pintando etc. Mutirões de limpeza eram feitos até de madrugada.

Além disso, diversos materiais e equipamentos vedados aos alunos, desde bolas de basquete, livros handebol e vôlei até mesas de som, foram encontrados pelos alunos abandonados em depósitos. No C.E. Prefeito Mendes de Moraes eles chegaram a montar uma biblioteca numa sala antes inutilizada. E em quase todas as escolas foram feitas hortas comunitárias.

Relações e práticas semelhantes também são relatadas nos textos de Pereira (2017), Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), Ratto, Grespan e Hadler (2017), Flach e Schlesener (2017), Groppo, Trevisan, Borges e Benetti (2017), Severo e San (2017), Gomes (2018) Costa e Santos (2017). Gomes busca nos fundamentos do materialismo histórico dialético a gênese da formação da coletividade que, no seu entendimento, só é possível a partir do trabalho e assim aborda a experiências dos jovens chamados de trabalhadores-estudantes. Para Ratto, Grespan e Hadler a proposição de atividades, a participação e organização das tarefas e dos protestos permitiram a experiencição da liberdade de se expressar e de agenciamento, possibilitando a desconstrução dos discursos homofóbicos, racistas e sexistas. Durante os debates foi discutida a importância das temáticas sobre gênero e sexualidade serem tratadas na escola devido a situações de preconceito que estudantes ainda sofrem por parte de colegas e professores. Costa e Santos dizem o seguinte:

Visto ter sido o item com maior número de publicações (34%), faz-se necessário discutir alguns pontos acerca da presença das oficinas nas ocupações. De modo a romper com o discurso de que ‘escola ocupada é escola paralisada’, e pensando na formação dos seus próprios alunos, os coletivos das ocupações se organizaram de maneira a movimentar outras aprendizagens. Ao invés das aulas tradicionais – motivos de muitas queixas por parte desses alunos – optou-se por novos formatos, dentre estes: as oficinas. De acordo com Betancourt (1991), as oficinas possuem uma conotação de elaboração, de construção e de aprendizado coletivo, o que acaba por aproximá-las de experimentações mais democráticas como as vividas nas ocupações. As oficinas, por lidarem com agentes e temáticas diversas, tendem por dinamizar a concepção tradicional de aprendizagem, em que um sujeito – o professor – acaba por se tornar o responsável pela transmissão de saberes, estes previamente determinados pelos currículos e parâmetros educacionais. A rede de apoio mútuo operada pelas ocupações gerou uma demanda até então reprimida, de pessoas interessadas em contribuir na formação dos alunos ocupantes das escolas, disponibilizando seus saberes aos coletivos interessados. Nas publicações que divulgam as oficinas, aparecem temáticas de música, teatro, yoga, dança, hortas, conversas, debates sobre gênero e questões raciais. Nesta categoria aparecem muitas publicações de fotos e de vídeos, uma forma de divulgar e ao mesmo tempo retribuir virtualmente a atenção dedicada pelos voluntários. (COSTA; SANTOS, 2017, p. 61)



Bourdet e Guillerm (1976) assumem parecer incongruente ter um capítulo para tratar de educação em um trabalho sobre autogestão. Mas argumentam que o “[...] combate pela libertação da autonomia dos produtores deve ser travado em todas as frentes e direções”. (BOURDET; GUILLERM, p. 196). Segundo Célestin Freinet seria uma grande contradição louvar as instituições democráticas e

[...] continuar a praticar nas escolas as formas mais arcaicas do *magister dixit*, as crianças sendo entregues, no recinto das classes, ao árbitro dominador do ‘mestre’ que, mediante a fêrula ou pela sedução, impõe seu saber e seus valores. Tomando exatamente o avesso dessas atitudes paternalistas, Freinet renunciou aos cursos professorais e os substituiu pela expressão livre e pelo trabalho pessoal destinados a “mudar progressivamente as relações entre a escola e a vida, entra as crianças e os professores”. Nem todas as crianças estão aptas a aprender ouvindo discursos; muitas aprendem mais exprimindo-se elas próprias, e não apenas usando linguagem articulada, mas com as mãos; é assim que Freinet introduziu o texto livre, não somente inventado mas impresso pelas crianças, que prepararam igualmente jornais escolares. A instituição da linguagem escolar perde seu carácter apressivo e gerador de ansiedade. Fala – e não somente quando somos obrigados; escrever – e não somente sobre um “assunto” imposto [...], eis uma experiência não apenas cultural, mas que oferece prolongamentos, culturais e sociais. O professor não deve mais pôr-se em lugar da criança para lhe trazer do exterior (tal e qual um militante leninista a respeito do proletariado), o saber e a consciência de sua situação. A criança não deve ser tratada como culpada de não saber, de não se interessar; em suma, de não ser adulta. É preciso reconhecer nisso, ao contrário, um desejo de autonomia, uma vontade de auto-realização, uma vontade de desenvolvimento e, pelos jornais e pela correspondência interescolar, uma necessidade de expressão da sociabilidade. Assim é que se realiza plenamente a “lição das coisas”. Contribuindo para reunir a documentação, gerando elas mesmas os meios pedagógicos mediante uma espécie de cooperativas escolares, as crianças atingem a finalidade da escola (aprendizado de um saber) por um meio educativo que é em si mesmo uma finalidade, ou, como diz Lourau: “a gestão das atividades educativas vem a ser a primeira ferramenta educativa”. (BOURDET; GUILLERM, 1976, p. 197-198)

#### 4.8 Articulações

Outro fenômeno que parece ter sido comum ao movimento das ocupações, o que é confirmado por Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) em relação ao caso de São Paulo, por exemplo, foi amplo apoio de setores da sociedade civil aos estudantes: pais, vizinhos, comunidades, professores – das próprias escolas ou de fora –, advogados, estudantes universitários, artistas, ONGs e militantes de coletivos, movimentos sociais e partidos políticos foram importantíssimos na proposição de atividades, na defesa pública e legal do movimento e na arrecadação de alimentos e itens básicos. Foi fundamental nesse processo a atuação das comissões de imprensa e relações externas principalmente através das redes sociais, seja no combate aos discursos do governo e das mídias que tentavam a todo custo depreciar o movimento, seja na divulgação das reivindicações e do cotidiano das escolas ocupadas e seja nas articulações e a solidariedade entre as diversas escolas. O aluno do C.E.

Hebert de Sousa narra uma estratégia de agitação e propaganda utilizada pelos estudantes para se aproximarem da sociedade civil:

**Diego:** E como foi a participação da sociedade? **Aluno:** Logo no início da ocupação a gente fez uma passeata, com cartaz, falando “Ocupa Hebert”, né? E com esse cartaz, junto também com uma atividade cultural promovida por uma banda que se chama Bagunço – uma aluna tinha o contato de alguém que conseguiu que eles fossem. Eles tocavam trambone, guitarra com uma caixa de som de bateria ai conseguia andar tocando. A gente com aquele cartaz e com aquela música, gritando palavras de ordem, a gente subiu o Turano até uma determinada parte, falando que o “Hebert ocupou”, com um panfleto da ocupação, o mesmo que a gente usou quando a gente ocupou. A gente foi dando o panfleto. Aí depois a gente desceu o Turano e foi até a Afonso Pena. Aí na Afonso Pena foi aquilo, gritando palavras de ordem “Oh! Oh! Oh! O Hebert ocupou!”.

Os alunos entrevistados rejeitam o discurso de que o movimento das ocupações foi fruto de uma espécie de doutrinação feita pelos professores, discurso comum daqueles que compunham o movimento desocupa. Mas reconhecem o apoio, em maior ou menor grau dependendo do colégio, dado pelos professores. No C.E. Prefeito Mendes de Moraes antes da ocupação os professores se limitaram a explicar o motivo da greve. Deram apoio durante o processo propondo atividades e até dormindo na escola junto com os alunos. Depois da ocupação tiveram um papel importantíssimo na conscientização dos alunos sobre o que representou o movimento. No C.E. Gomes Freire de Andrade muitos professores ficavam na ocupação. No C.E. Paulo de Frontin a participação dos professores foi fundamental na proposição de aulas, debates e oficinas. Os alunos relatam inclusive que a relação com os professores que antes da ocupação era distanciada, tornou-se muito mais próxima depois. Já no C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila os professores se mantiveram mais afastados da ocupação devido ao fato de temerem algum tipo de retaliação por parte do Estado, segundo a aluna.

Muitos pais temeram por seus filhos e não os permitiram participarem das ocupações. Outros aceitaram, mas observaram de longe. E outros compraram a briga e chegaram até a cozinhar para os estudantes como no caso do C.E. Gomes Freire de Andrade e no C.E. Hebert de Sousa.

O papel da vizinhança foi fundamental para a doação de alimentos. No C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila a comunidade foi importantíssima na articulação com movimentos sociais que participaram da ocupação.

As ocupações guardam características comuns com os demais movimentos e coletivos que surgiram a partir de 2013, principalmente na questão do autonomismo. Como bem nos mostra Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), a idéia é que nenhuma organização política teria

legitimidade para representar ou conduzir a luta dos estudantes. Isso não impediu o apoio e a participação destas organizações nas ocupações, mas em outros casos sim, como no C.E. Paulo de Frontin e no C.E. Gomes Freire de Andrade<sup>60</sup> onde a participação delas foi vedada.

No C.E. Prefeito Mendes de Moraes houve a participação do movimento RUA – Juventude Anticapitalista, da Assembleia Nacional dos Estudantes – Livre (ANEL), da Associação Municipal de Estudantes Secundaristas (AMES), da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e de anarquistas. O aluno relata que estas organizações poderiam participar, mas não votar nas assembleias. No C.E. Hebert de Sousa já havia um grupo de estudantes membros Associação dos Estudantes do Rio de Janeiro (AERJ). Também estavam presentes o Movimento Estudantil Popular Revolucionário (MEPR), o RUA e o SEPE. Além disso, receberam a visita do vereador Reimont do PT. E no C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila estavam presentes a AERJ, o MEPR, o RUA e o Levante.

Os colégios ocupados criaram inicialmente uma organização chamada Comando das Escolas Ocupadas que tinha por objetivo discutir e deliberar sobre os caminhos das ocupações. Segundo Lima (2018) a UBES, em conluio com o MDB<sup>61</sup>, tratou de desmobilizar o movimento através do Comando e das escolas nas quais tinha base. Isso gerou um racha que deu origem a Unidade Secundarista, “[...] núcleo composto de escolas que tinham vínculo organizativo crítico às entidades oportunistas”. (LIMA, 2018). Uma parcela desse núcleo ocupou a SEEDUC do dia 30 de maio.

#### 4.9 Mídias

As redes sociais foram fundamentais tanto para a organização dos atos e das assembleias que decidiram pela ocupação, como também como instrumento de divulgação e de luta política contra o que o Estado, o movimento desocupa e a mídia oficial dizia sobre as ocupações. Gibbon Ratto, Carla Lisbôa Grespan e Oriana Holsbach Hadler analisam da seguinte forma as mídias atuais:

A atual computação social, também conhecida como Web 2.0, possibilita a construção de espaços inclusivos, transparentes e cosmopolitas, não garantidos a priori, mas com fortes potenciais para agenciar lutas, desejos e ações. Um espaço não apenas a ser lido, mas também escrito coletivamente. Assim, a computação social aumenta “as possibilidades da inteligência coletiva e, por sua vez, a voz do

<sup>60</sup> A única organização que teve acesso na ocupação foi o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE)

<sup>61</sup> O aluno do C.E. Irineu Marinho afirma, entretanto, que não enxergava na UBES uma atuação deliberada de apoio ao governo, mas sim uma forma diferente de fazer política em relação aos grupos autonomistas, buscando mais a negociação do que o enfrentamento.

povo” e a ideia de democracia passa a ser entendida como ciberdemocracia “um tipo de aprofundamento e de generalização das abordagens de uma livre diversidade em espaços abertos da comunicação e de cooperação” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 14 e 54). [...]. [Contudo], ainda que possamos falar do espaço virtual enquanto produtor de práticas de liberdade, enquanto exercício ético, cabe também ressaltar o quanto as redes sociais também produzem uma retórica exarcebada de posicionamentos acrílicos, interações violentas e segregantes, e uma contínua sobreposição de informações e interações. Dentro dessa perspectiva, encontramos autores (HART, 2004; ROMÃO-DIAS, 2001; ROSADO & TOMÉ, 2015; SANTAELLA, 2004, 2010) que propõem uma análise dialética voltada à produção de subjetividades contemporâneas marcadas por essa tecnologia, onde o espaço virtual passa a gerir novas subjetividades em contínua mutação. (GRESPLAN; HADLER; RATTO, 2017, p. 104 e 109)

Segundo Luciano Bedin da Costa e Manuella Mattos dos Santos as postagens nas páginas do Facebook, em geral, podem ser subdivididas da seguinte forma:

- 1) Comunicados: publicações informativas, que noticiam e esclarecem acontecimentos.
- 2) Organização: avisos de reuniões, mutirões de limpeza, alimentação, produção de cartazes.
- 3) Oficinas: convites à comunidade para participar das atividades, pedidos de pessoas dispostas a ministrar oficinas e divulgação fotográfica das oficinas que aconteceram.
- 4) Doações: alimentos, roupas, cobertores, materiais de artes – canetas, cartolinas, etc.
- 5) Apoio: compartilhamento de notas de instituições que apoiam as ocupações, além de notas dos estudantes apoiando outros movimentos sociais.
- 6) Relações entre as escolas: publicações que mostram conteúdos compartilhados entre as escolas, doação de alimentos e relatos de visitas entre as ocupações.
- 7) Outros: publicações não relacionadas com as categorias anteriores, que não possuem relação com o movimento de ocupação. (COSTA; SANTOS, 2017, p.57)

Para Ratto, Gresplan e Hadler (2017) as postagens ajudaram a trazer apoio dos responsáveis, dos professores e de colegas para a ocupação e também modificaram o posicionamento dos internautas nas redes sociais, criando uma rede de mobilização a favor das ocupações estudantis para combater o discurso da mídia oficial e de membros e simpatizantes do movimento desocupa que costumavam caracterizar os estudantes como vândalos e baderneiros, seguindo a tradição de 2013.

O aluno do C.E. Prefeito Mendes de Moraes nos conta o seguinte:

**Diego:** Como a mídia retratava o movimento? E vocês se utilizavam da mídia?  
**Aluno:** Tem um jornal aqui na Ilha chamado Jornal Ilha, é um jornal local. Eu lembro que durante a ocupação eles escrachavam muito a ocupação. Eles falavam que “Ah!”... Caraca! Um jornal que deve se manter neutro em relação a essas coisas tava falando que é baderna, “Ah! Estão atrapalhando os estudantes!”. Eles postavam vídeos nas páginas deles no Facebook dos ataques do desocupa quase que defendendo, sabe? E isso ajudou com a desinformação. Porque eles viam o que estava no jornal, mas essas pessoas não iam dentro da ocupação pra ver o que acontecia lá dentro. E até hoje tem muita gente que não sabe o que rolou dentro da ocupação.

Diz ainda que o uso das redes sociais pelos estudantes tinha como função primordial unir as escolas ocupadas.

O aluno do C.E. Visconde de Cairu narra que os estudantes vedaram a entrada de qualquer tipo de mídia na escola e que se recusavam a dar entrevistas com receio de manipulação. As redes sociais eram o alicerce dos estudantes para organizarem doações e divulgarem as atividades, as pautas e o que estava acontecendo no interior da ocupação.

Os alunos C.E. Paulo de Frontin também relatam grande receio em relação as mídias que os procuravam tendo em vista a experiência com a manipulação das entrevistas. Por isso selecionavam rigorosamente para quem dariam as entrevistas. Destacam que o uso das redes sociais cumpriam três funções: busca de ajuda, divulgação das atividades e estabelecimento de uma rede de escolas ocupadas.

O aluno do C.E. Hebert de Sousa narra que para além das funções já citadas, a página no Facebook também servia para mobilizar aqueles estudantes que não podiam participar da ocupação e para tranquilizar os pais dos alunos que ocupavam a escola. Vejamos:

Porque os estudantes foram se informar, muitos, pela rede social. Primeiro que ali foi a primeira visão da escola ocupada para quem tava de fora saber. Segundo lugar foi ali que nós colocamos as pautas. Então, assim, também houve uma interação com os estudantes através da rede social. Porque muitos não puderam ir, né? Porque o movimento estudantil secundarista é muito dependente do pai deixar o filho menor de idade estar na rua, né? Então tinha uma certa delicadeza que era conseguir manter os estudantes mobilizados na ocupação [...] assim, manter dentro desse espaço pra que assim, o pai, enganado por *fakenews*, né? Que depois de algumas semanas foram disseminadas pela internet. Ou sei lá, incomodado com uma possível falta de segurança do filho, o proibisse de ir para o colégio. A página era um mecanismo oficial da nossa ocupação, sabe? Assim, “Confie só do que vem da página!”.

A aluna do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila cita o Whatsapp como uma importante ferramenta de solidariedade entre as escolas. Era através dele que se sabia o que estava faltando em uma escola e como as outras poderiam ajudar.

#### 4.10 O Bloco Desocupa Já!

Denominamos de “Bloco Desocupa Já!” o agrupamento formado pelo Estado fluminense – nas figuras da SEEDUC, da Polícia Militar (PM), do Judiciário, diretores de escola e professores –, a mídia oficial e o Movimento Desocupa Já! – formado por estudantes,

pais e simpatizantes – que se colocou contra as ocupações. Flach e Schleneser (2017) analisam o fenômeno:

A realidade expressou o conflito de interesses, evidenciando também opositores ao movimento. Por um lado, o movimento dos estudantes secundaristas ampliou-se e demonstrou sua força, despertando a atenção da sociedade para as ações autoritárias de um governo recém-empossado; e, por outro, o enfrentamento da ala conservadora da sociedade também se fez presente no processo. Negligenciar e, pior, desprezar os movimentos ditos “espontâneos”, ou seja, renunciar a dar-lhes uma direção consciente, a elevá-los a um plano superior, inserindo-os na política, pode ter frequentemente consequências muito sérias e graves. Ocorre quase sempre que um movimento “espontâneo” das classes subalternas seja acompanhado por um movimento reacionário da ala direita da classe dominante, por motivos concomitantes. (GRAMSCI, 2007, p. 197) A esse respeito, é importante destacar que, todo o tempo em que houve a ocupação de escolas, também houve ações com o objetivo de convencer a sociedade sobre sua ilegalidade, na tentativa de motivar uma rejeição generalizada pelo movimento estudantil. Em diversos momentos, houve a desqualificação do movimento por setores conservadores e governistas, os quais utilizaram termos como “baderna”, “invasão”, “doutrinação”, “brincadeira”, “aliciamento de menores”, “uso de força policial para conter manifestantes”, dentre outros. (FLACH; SCHLENESER, 2017, p. 178)

Apesar de relatar ter sofrido processos na justiça, a presença do Conselho Tutelar e que os alunos ocupantes sofreram ameaças constantes da SEEDUC, durante e depois da ocupação, o aluno do C.E. Visconde de Cairú afirma que o Movimento Desocupa Já! foi um fenômeno que atingiu somente o C.E. Prefeito Mendes de Moraes – talvez por ter sido a primeira escola a ser ocupada e por ser a escola referência do movimento. O aluno do colégio narra o seguinte:

**Diego:** Os membros da ocupação sofreram ameaças? De quem? **Aluno:** [...] Não sei se você soube de uma história... Teve um garoto da ocupação do Mendes que no dia dos ataques do desocupa tentaram jogar ele do segundo andar. Então esse garoto era eu! (risos). Pra tu ter noção do nível dos caras! A gente estava no prédio anexo e... Cara, impressionante! Pelo menos deu merda, mas ninguém morreu. (risos). Mas nessa época que o desocupa estava muito mais violento... Porque teve esse dia que a gente apanhou pra sair, e a gente teve que sair à força. A gente só não foi arrastado porque a gente decidiu “Olha gente, vamos sair e a gente vê o que faz lá fora, porque a gente vai apanhar”. Até a gente decidir isso aconteceu muita coisa: gente com o braço rasgado, vidros quebrados, tava tudo... O desocupa tinha rasgado várias paradas nossas, tinha jogado coisa fora... Cara, eles pegaram os livros... A gente tinha feito uma biblioteca, uma biblioteca comunitária, onde a gente pegava um livro e deixava outro livro em troca. Eu lembro que eles jogaram livros fora, sabe? Muita... Enfim... E aí cara, o desocupa, nesse dia da porradaria, a gente saiu, aí nesse dia eu fui direto pra delegacia com a minha mãe pra prestar queixa. Tentaram me matar! (risos) Eu tô rindo agora, porque na hora... Aí desse dia em diante eu fiquei um tempo sem ir para a ocupação. Minha mãe ficou meio boladona, sabe? Mas à noite nesse mesmo dia a gente reocupou o colégio. A polícia não queria deixar... A polícia tirou os alunos... A gente não fez nada... Isso é até um fato... Nesse dia os policiais estavam lá embaixo olhando tudo. Sem entrar no colégio, mas eles estavam lá embaixo olhando tudo e não fizeram nada. Eles estavam deixando o pessoal se bater, só olhando, e rindo... E quando os alunos tentaram reocupar de noite, de madrugada, os policiais não queriam deixar. Aí esse vídeo da reocupação de madrugada [...] “Ah! Invadiram!”. Porque como foi de madrugada, o pessoal teve que pular o muro e tal... E teve o segundo dia, o segundo ataque que foi o dia da

guerra. Não sei se você viu o vídeo na internet. Que no dia que a gente, os estudantes da ocupação que tavam lá ainda, porque já havia saído metade depois desse dia que a gente foi expulso a força... Saiu bastante gente, porque pô, é cansativo você estar lá participando pra caraca e apanhar, tá ligado? Nesse dia o que que a gente decidiu... Foi até uma decisão importante: que se a gente tivesse que cair na porrada, a gente ia cair. Mas só que a gente estaria lá pra se defender. E aí foi nesse dia depois que a gente reocupou disseram que o Choque iria aparecer no colégio pra tentar fazer a reintegração de posse e aí os estudantes barricaram o colégio. Não sei se você viu essa foto, que é o portão do Mendes cheio de cadeira... E aí nesse dia, no dia seguinte... Eu até saí de casa escondido da minha mãe pra ir pra ocupação, aí eu fui pra ocupação, aí falaram que teria um ataque o desocupa. E aí nesse dia cara foi ataque mesmo! Eles chegaram com muito mais gente e com pedaço de pau, pedra, aí foi briga mesmo. A gente também com pedaço de pau e pedra, a gente estava lá pra se defender, e aquele dia foi porradaria total. Tacaram bomba dentro do colégio. Quebraram todos os vidros. É... aquele dia foi tenso. Pau e pedra!

E diz mais:

No movimento do desocupa tinha mais gente no efetivo, existia mais gente do desocupa. Mas essa era a questão: vamos dizer que no desocupa tivessem 200 pessoas. E no total de estudantes ocupados tinham 50 pessoas. Então eram 250 pessoas em um total de 2000 alunos matriculados, então não era uma grande coisa... Então depois que acabou a ocupação você percebeu que a maioria era neutra. “Ah! Eu era contra, mas não ia!” ou “Ah! Eu era favor mas não ia!” ou “Ah! Tava só aproveitando minhas férias!”. Mas tinham mais alunos do desocupa efetivamente nos ataques e isso foi uma das coisas que ocasionou as brigas, porque eles eram mais violentos e por estarem em maior número ficou mais fácil. Existia muito mais alunos que eram a favor e não estavam lá, sabe?

E ainda:

**Diego:** Os membros da ocupação sofreram ameaças? De quem? **Aluno:** [...] Então o que acontecia era o seguinte... Toda vez que nós tentávamos... Tiveram umas 5 assembleias. Todas vez que essas assembleias iam acontecer existia muita pressão ali. Muita gente de um lado querendo tirar as pessoas, e do outro gente não querendo sair. Então o que que a gente faz? Vamos conversar e vamos ver o que que a gente faz [...]. Então a gente tem que conversar para encontrar um meio pelo menos. E toda vez que chegava nessa tentativa de conversa, não acontecia sabe? Eles não queriam a conversa. Eles diziam: “Vocês vão sair e acabou! Nem que seja na porrada!”. E enfim, essas conversas tiveram... Enfim, o Ministério Público teve que aparecer no colégio pra tentar mediar as conversas, mas acabou que... Nunca chegamos ao ponto de votar... E por isso aconteceram essas brigas... O Mendes teve uma desocupação, que foi uma desocupação forçada. Teve porradaria séria e teve gente que... Eu não gosto de utilizar este termo invadir, porque a escola também é deles, sabe? Eu, particularmente, não gosto de utilizar este termo invadir, porque a escola também é deles. E depois, assim, com a cabeça fria você vê o erro dos dois lados e um dos erros da ocupação foi não tentar amenizar. Porque cara, assim, é todo mundo jovem! Tá todo mundo ali com os hormônios a flôr da pele e se tiver que cair na porrada, vai todo mundo cair na porrada... Mas eu acho que pro que que foi a ocupação, deixar acontecer uma guerra dentro do colégio... E a guerra foi durante a ocupação e ela durou, quando acabou a ocupação ela continuou entre ocupa e desocupa, durante um bom tempo. É... impressionante, porque no primeiro dia de aula depois da ocupação parecia facção: “Ah! Ocupa!”, “Ah! Desocupa!”. Nego saindo na porrada. Eu agora, assim, dois anos tendo se passado, acho que não deveria ter deixado chegar a esse ponto, sabe? Eu acho que se tivesse tido conversa a ocupação poderia ter trazido frutos muito melhores para as pessoas que estavam de fora.

O aluno afirma que o movimento desocupa era formado por pais, professores e alunos (principalmente os do 3º ano), mas que no momento mais violento do movimento existiam garotos e garotas que nem a escola pertenciam. O jornal online Esquerda Diário (2016) denuncia não só o envolvimento do diretor Marcos Madeira do C.E. Prefeito Mendes de Moraes com o Movimento Desocupa Já! – publicando fotos do diretor em conversa com membros do movimento desocupa – como da própria SEEDUC que twittou uma convocação para as manifestações do desocupa em seu perfil oficial.

Figura 1 - diretor Marcos Madeira em conversa com membros do movimento desocupa.



Fonte: ILG, Jean. Após incitar o ‘Movimento Desocupa’, SEEDUC tenta tirar o corpo fora. *Esquerda Diário*. Mai. 2016. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Apos-incitar-o-Movimento-Desocupa-SEEDUC-tenta-tirar-o-corpo-fora>. Acessado em: 28 de agosto de 2019.

Figura 2 - Convocação do Twitter oficial da SEEDUC para a manifestação do movimento desocupa.





Fonte: ILG, Jean. Após incitar o ‘Movimento Desocupa’, SEEDUC tenta tirar o corpo fora. *Esquerda Diário*. Mai. 2016. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Apos-incitar-o-Movimento-Desocupa-SEEDUC-tenta-tirar-o-corpo-fora>. Acessado em: 28 de agosto de 2019.

Os alunos do C.E. Paulo de Frontin narram que os alunos receberam ameaças de um professor de química – e por ironia, uma das reivindicações dos alunos era justamente a reativação do laboratório de química. Outros disseram “Vocês não vão ser nada na vida!”.

O aluno do C.E. Hebert de Sousa afirma que os alunos de sua escola não sofreram ameaças, mas ao mesmo tempo destaca o corte do Rio Card feito pela SEEDUC, o que atrapalhou muito os estudantes ocupantes, principalmente aqueles que não dormiam nas ocupações. Apesar do diretor não ter interferido durante a ocupação, tentou boicotar a assembleia dos alunos antes da ocupação fechando a escola para uma reunião com a SEEDUC, como já foi mostrado por nós.

A aluna do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila narra um episódio jocoso:

**Diego:** Como começou a ocupação na sua escola? **Aluna:** Ele chamou a polícia inclusive pra gente. No momento que ele percebeu que a gente não ia sair do espaço e que a gente ia continuar no colégio, mesmo com a polícia ali, aí ele resolveu sair. Aí ele pediu a uma pessoa que fosse lá, no caso, pegar pela mão dele e retirar ele. [Aí fui eu lá]. Aí eu disse: “Pode sair que não vai acontecer nada com você”. Aí ele começou a gritar com os policiais lá do lado de fora: “Eles vão me bater!”. Só que em nenhum momento a gente ameaçou ele de nada.

Ela narra ainda que os policiais estavam sempre de ronda, perguntando quantas pessoas havia na ocupação. Além disso, três policiais encapuzados chegaram a invadir a ocupação perguntando “Quem é o líder? Quem é o líder dessa ocupação?”, tentando intimidar os alunos.

No Paraná, segundo Flach e Schleneser (2017), foram deferidas várias Medidas Liminares, em todo o estado, para a desocupação das escolas. Para os autores uma reflexão de Gramsci ajuda-nos a pensar sobre a questão e contribui sobremaneira para entender o papel do poder judiciário, como aparato estatal, no processo em questão:

Supõe-se que o direito seja a expressão integral de toda a sociedade, o que é falso: ao contrário, constituem expressão mais aderente da sociedade aquelas regras de conduta que os juristas chamam de “juridicamente indiferentes” e cuja zona se modifica com os tempos e com a extensão da intervenção estatal na vida dos cidadãos. O direito não exprime toda a sociedade (pelo que os violadores do direito seriam anti-sociais por natureza ou doentes mentais), mas a classe dirigente, que “impõe” a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento. (GRAMSCI, 2007, p. 249 apud FLACH; SCHLENESER, 2017).

A atuação do Ministério Público do Rio de Janeiro parece ter sido diferente do Paraná, pois o diálogo foi a estratégia utilizada. Depois dos promotores terem visitado as escolas e terem conversado com os alunos e perceberem que as reivindicações coincidiam com os pedidos na Justiça feitos pelo Ministério Público para melhorias na educação, marcaram uma audiência entre estudantes e a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), tendo os promotores como interlocutores, na 2ª Vara da Infância e Juventude, no Centro do Rio. A subcoordenadora do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Proteção à Educação, Clisanger Ferreira Gonçalves disse o seguinte:

Temos que extrair as justas reivindicações dos alunos. Eles querem, assim como o MP, uma educação de qualidade. Não podemos subestimar esse movimento. São pautas legítimas. Nós estivemos numa escola no município de Duque de Caxias e conseguimos algumas soluções. Os estudantes queriam, por exemplo, uma boa base de ensino para enfrentar um ENEM mais adiante. Outra missão dos promotores é compatibilizar o direito dos alunos do movimento com os dos demais que querem aula de imediato. Estamos pedindo à secretaria um cronograma que traga as reivindicações pertinentes. O movimento dos estudantes é novo e precisa ser valorizado. (ARAÚJO, 2016)

O colégio em Duque de Caxias citado foi provavelmente o Irineu Marinho, colégio de nosso entrevistado. No processo de desocupação a promotora encarregada foi essencial para assinatura de um termo pelo governo que “garantia” a execução das reivindicações feitas pelos estudantes. Segundo o estudante, cada escola negociou particularmente o seu processo de desocupação. Os demais entrevistados não mencionaram a atuação do Judiciário.

Segundo Lima (2018) neste percurso a juíza Glória Heloísa Lima permitiu que as escolas permanecessem ocupadas contanto que estas não impedissem as aulas de acontecerem. As escolas que mantivessem a paralisação seriam desocupadas pela Polícia Militar (PM).

#### 4.11 O fim das ocupações

Gomes (2018) destaca como fatores para o fim das ocupações a atuação da SEEDUC e da PM, o sentimento de descrença na política tradicional e a negação dos partidos políticos e a questão da inserção dos alunos no mercado de trabalho. Concordamos em parte com esta argumentação.

O aluno do C.E. Prefeito Mendes de Moraes responsabiliza o movimento “Desocupa Já!” e a “guerra” feita por ele pelo encerramento da ocupação. Segundo ele os alunos se desmobilizaram e votaram em uma assembleia esvaziada pelo seu fim. Para os alunos dos colégios Gomes Freire de Andrade e Paulo de Frontin, a decisão já citada da juíza Glória Heloísa Lima foi determinante. Mas há ainda outras razões. Os alunos dos colégios Paulo de Frontin e Compositor Luiz Carlos da Vila falam do esgotamento e da consequente desmobilização dos estudantes para sustentar o cotidiano das ocupações. Já o aluno do C.E. Hebert de Sousa cita o sucesso na conquista das pautas prioritárias e possíveis nas negociações com o governo e com o Judiciário.

Como sinalizamos no subcapítulo anterior, não foi somente a SEDUC-RJ e a PM-RJ que atuaram contra as ocupações, mas sim todo o bloco “Desocupa Já!”. Este certamente foi um fator de desgaste, mas não foi o único e nem o mais importante: o próprio cotidiano das ocupações também foi. Apesar de nossos entrevistados não relatarem problemas com relação a emprego, aceitamos que este também possa ter sido um fator desmobilizador. Entretanto, não concordamos com o argumento de que o sentimento de descrença na política tradicional e a negação dos partidos políticos contribuíram para o fim das ocupações. Em primeiro lugar porque este sentimento e esta negação não foram absolutos no movimento: ocorreram em maior ou menor grau nas diferentes escolas, assim como a participação dos partidos e organizações tradicionais. A questão central para o movimento era não deixar que os partidos políticos e as organizações tradicionais conduzissem o processo e que falassem pelos estudantes o que, a nosso ver, foi uma tática corretíssima, independentemente do debate sobre a legitimidade ou não dos partidos e organizações tradicionais na sociedade. Em segundo lugar, se o movimento se constituiu e funcionou durante cerca de dois “longos” meses sem a

elaboração e a intervenção dos partidos e organizações tradicionais, negando a velha forma de se fazer política, porque seria justamente a falta desses elementos os responsáveis pelo seu ocaso? Acreditamos que essa questão deve ser olhada por outro prisma. Na verdade para que as ocupações tivessem maior continuidade no tempo e conseguissem ampliar e ter mais sucesso em suas pautas seria necessário que tivessem sido acompanhadas por outras mobilizações de outros setores da sociedade conjuntamente, o que não ocorreu. Nesse sentido, podemos associar o ocorrido ao desgaste dos partidos políticos e as organizações tradicionais que ao longo das últimas décadas se afastaram e/ou não se dedicaram ao trabalho de base, cometeram desvios burocráticos e se envolveram em escândalos de corrupção. Por fim, as ocupações foram um movimento de vanguarda que não teve a capacidade de mobilizar a massa dos estudantes e, assim, ter mais força para resistir: das escolas auferidas, os alunos ocupantes representavam somente em média 3% do total de estudantes matriculados nas escolas.

#### 4.12 E depois...

Peter Pál Pelbart (2016) analisa da seguinte forma as ocupações de São Paulo:

A ocupação de mais de duzentas escolas no final do ano passado pelos secundaristas de São Paulo, em protesto contra um plano de reorganização da rede pública estadual pelo governo Alckmin, passará para a história como um dos gestos coletivos mais ousados na história recente do Brasil. Eu diria, sem titubear, que esse movimento destampou a imaginação política em nosso País. A coragem e a inteligência com que essa luta foi conduzida, a maneira democrática e autogestiva com que sustentou-se, as formas de mobilização e comunicação que aqui se inventaram, o modo em que soube suscitar diálogo e conexão com as diversas forças da sociedade civil, a maneira autônoma que demonstrou ao longo de todo o trajeto, merecem nossa mais viva admiração e aplauso. Entretanto, mais do que isso, constituíram para todos nós uma verdadeira aula de ética e de política. Se nossos políticos aprendessem um por cento do que aqui se ensinou, nosso País seria outro. Como se dizia na época, enquanto as crianças se comportavam como verdadeiros políticos, os políticos conduziam-se como crianças. Há muito que meditar a respeito dessa inversão, e estamos longe de ter extraído dela as lições e consequências que se impõem. Uma coisa é elogiar a maturidade, a responsabilidade, a organização interna, toda a prudência que não deu margem à vilania da mídia, que apenas buscava os sinais de baderna, orgia, drogas, para criminalizar o movimento. Embora essa cautela tenha sido eficaz, a meu ver não foi o mais importante. Vocês introduziram em paralelo ao teatro esgotado e degradado da representação institucional uma nova coreografia política, carregando uma atmosfera de grande frescor, um afeto coletivo inusitado, uma dinâmica de proliferação e contágio, uma maneira inédita de manifestar a potência multitudinária que prolongou o que de melhor houve em 2013, sem se deixarem capturar pelo que de pior ocorreu ali. Independente do desfecho concreto do movimento, foi um momento em que a imaginação política se destravou. A imaginação política não é uma esfera sonhadora e desconectada da realidade, ao contrário, é precisamente a capacidade de se conectar com as forças reais que estão presentes numa situação dada, as forças do entorno, mas também as forças vossas. As ocupações desencadearam um processo

imprevisível cujo caráter ao mesmo tempo disruptivo e instituinte deixou a todos estupefatos. [...]

Aos olhos de nossos gestores políticos, a resistência dos secundaristas não passava de uma reação passageira, de um estorvo a ser rapidamente removido, uma insanidade juvenil. Mas de repente, inverteu-se a equação – insanidade era o que apareceu aos olhos de todos, da prepotência surda do secretário de Educação à barbárie fascista da polícia militar, protegida pelo Secretário de Segurança, e que se abateu sobre o corpo das crianças e jovens de maneira intolerável, fora ou dentro das escolas.

Eu queria insistir nesse aspecto tão importante, a meu ver – um acontecimento como o do ano passado, com seu cortejo de arbítrio, violência, abuso, mas também de mobilização, iniciativa, afirmação, representou um corte abrupto na percepção social sobre o ensino, a escola, a polícia, o Estado, o poder, o desejo. Essa ruptura, essa reviravolta e o seu efeito significam o seguinte: o que até então era a trivialidade cotidiana, de repente torna-se intolerável. Por exemplo, se até então parecia natural que quem decidia sobre os equipamentos escolares eram os gestores, nos seus gabinetes, subitamente isso aparece como uma aberração intolerável. Com isso, todo um conjunto de coisas torna-se intolerável. A mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação, até mesmo o objetivo da escola... Ao mesmo tempo, em contrapartida, o que até ontem parecia inimaginável (os alunos poderem ocupar e gerir os espaços que lhes são destinados, não apenas para reivindicar seus direitos, aprofundá-los, ampliá-los, mas também para experimentar a força de um movimento coletivo, autogestivo, suas possibilidades inúmeras e inusitadas) torna-se não só possível, mas desejável.

De pronto, já não se tolera o que antes se tolerava, e passa-se a desejar o que antes era impensável. Isso significa que a fronteira entre o intolerável e o desejável se desloca – e sem que se entenda como nem por quê, de pronto parece que tudo mudou: ninguém aceita mais o que antes parecia inevitável (a escola disciplinadora, a hierarquia arbitrária, a degradação das condições de ensino), e todos exigem o que antes parecia inimaginável (a inversão das prioridades entre o público e o privado, a primazia da voz dos estudantes, a possibilidade de imaginar uma outra escola, um outro ensino, uma outra juventude, inclusive uma outra sociedade!).

Um acontecimento no sentido forte da palavra, como o que foi produzido no bojo desse movimento, divide o tempo em antes e depois. Não dá mais para voltar atrás – algo de irreversível se deslocou no corpo, no afeto, na imaginação, na compreensão dos estudantes, mas também dos seus pais, dos professores, das suas famílias, na comunidade, na cidade. E o que aconteceu torna-se uma espécie de farol, de incandescência, de marca indelével, de referência incontornável – já não é possível fingir que nada aconteceu, que se pode passar por cima disso, que se pode voltar para a mesma subserviência ou apatia ou passividade de antes. É que foi muito forte o que se viveu, foi muito intenso, foi muito vital, foi mais do que uma experiência, foi uma experimentação coletiva, micropolítica e macropolítica, que abriu um campo de possíveis, e por conseguinte pode ser retomada a qualquer momento, e pode ser prolongada, ampliada, transposta, tal como de fato vai contagiando outros Estados do Brasil, de forma variada. (PELBART, 2016, p. 1-3).

E o que será que dizem os alunos entrevistados sobre as consequências e significados das ocupações? Em primeiro lugar, não poderíamos deixar de falar dos resultados objetivos: os alunos conquistaram o direito a eleição direta para diretor nas escolas, o fim do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o um montante em dinheiro para as escolas ocupadas<sup>62</sup>, além de terem destinado força para a greve dos professores.

<sup>62</sup> Nem todas as escolas receberam o dinheiro segundo nossos entrevistados.

No C.E. Prefeito Mendes de Moraes o diretor foi exonerado. Para as eleições para a nova diretoria tiveram duas chapas: a “chapa dos grevistas” e a “chapa dos reações”, segundo o aluno entrevistado. A chapa vencedora foi a dos “reações”. O aluno entrevistado justifica essa vitória devido ao carisma e a visibilidade do candidato a diretor – ele era diretor adjunto a época – sem contar com o apoio dado, principalmente, pelos alunos do 3º ano que eram a base do movimento Desocupa Já!. Nas eleições para o grêmio também existiam duas chapas: a “chapa do Ocupa” e outra chapa mista. Nesse caso quem venceu foi a “chapa do Ocupa”. O aluno narra o seguinte sobre as mudanças ocorridas na escola após a ocupação:

**Diego:** Houve mudanças na escola depois da ocupação? Quais? **Aluno:** [...] Se discuti mais as coisas né? Tudo virou pauta para discussão depois que a ocupação acabou. Tudo era discutido, não em uma assembleia de todos os alunos, mas você via as pessoas conversando de variados assuntos, sabe? Que elas não conversavam antes. Agora, no efetivo assim, a gente pode usar 100% do espaço, que era uma das pautas da ocupação.

E ainda relata:

**Diego:** Qual era o perfil dos alunos da ocupação? **Aluno:** [...] E também diminuí muito as questões, os problemas de homofobia no colégio, sabe? Porque antes da ocupação direto você via gente gritando: “Ah! Viado!”, essas paradas. Que eram as pessoas que faziam parte do Desocupa até... Mas hoje em dia eles tem mais medo de falar essas coisas, porque eles sabem que vão ser muito mais reprimidos agora. Porque agora as pessoas estão tomando mais voz, estão se empoderando mais. Não tem lugar mais pra machismo, racismo e homofobia aqui no colégio.

Sobre as transformações pelas quais passou por causa da ocupação o aluno diz o seguinte:

**Diego:** Houve mudanças na escola depois da ocupação? Quais? **Aluno:** [...] Eu sempre fui uma pessoa mente aberta. O meu pai sempre conversou muito comigo, ele que me levou na minha primeira manifestação em 2013, sabe? “Ah, o que nós vamos fazer hoje pai? Ah! Vamos tomar gás lá na manifestação!”. Ou seja, eu sempre estive aberto aos movimentos e... Só que o que que a ocupação fez comigo? A ocupação fez eu aprender, a ocupação fez eu entender o que que é a política, o que que a gente tá vivendo cara! Ela mudou a minha visão de mundo. Por isso que eu falo que existem dois Andrés, sabe? Porque ela mudou a forma como eu enxergava o mundo, eu enxergo o mundo de forma totalmente diferente, sabe? Eu entendo as coisas diferentes de como eu entendia antes. Eu acho que isso foi muito importante.

No C.E. Visconde de Cairú a direção, caracterizada pelo aluno como “parada”, permaneceu a mesma depois da ocupação, pois os professores não se mobilizaram para formar uma chapa. O aluno não entende até hoje porque isso aconteceu e considera que este fato fez com que os alunos “murchassem”. Até o momento da entrevista, ainda não havia ocorrido ainda eleição para o grêmio. Mas soubemos através do Facebook que o aluno entrevistado havia sido eleito presidente do grêmio. Sobre as mudanças no colégio o aluno narra o seguinte:

**Diego:** Houve mudanças na escola depois da ocupação? **Quais?** **Aluno:** Aqui eu acho que a galera ficou mais unida, teve mais comunhão um com o outro, as brigas que no passado tinham não tem mais. Hoje em si já renovou o quadro geral da galera que ocupou a escola. Entrou uma galera nova, que tá aí... [...]. Mas uma mudança significativa foi o contato com os professores... Muitos dos professores que fizeram greve, que eram a maioria, sei lá, acho que foi 75%... Então acho que o contato com esses professores que estavam em greve foi mais amigável, por exemplo, de estar na rua e falar, conversar... Porque antes não tinha isso, não tinha esse contato assim. [...] Criou-se uma amizade muito grande, assim...

**Diego:** O aluno do Mendes falou pra mim que no colégio as questões de homofobia e de machismo mudaram, assim, porque parece quem era homofóbico, quem era machista, mesmo continuando a ser, ficou mais constrangido de ter esses atos. Essas incidências diminuíram na sua escola? **Aluno:** Aqui diminui muito. Hoje já não se vê mais nenhum... Tipo de preconceito... [...] Mas o debate sobre raça, gênero, essas coisas assim, surgiu muito mais aqui no colégio. Antigamente tinha muito... Aqui foi criado depois da ocupação um coletivo de raça e gênero. E é esse coletivo que começou a fazer peça teatral... Esse coletivo que tentou começar a movimentar alguma coisa, o que foi um saldo positivo. Por exemplo, o coletivo apresentou a peça e o professor passava uma redação para o aluno fazer. Isso ajudou muito...

Em relação ao que as ocupações representaram para a sociedade o aluno diz o seguinte:

**Diego:** Qual foi a importância desse movimento para a sociedade, de um modo geral? **Aluno:** Acho que mudou muita coisa, assim... Porque era muito falado: “Ah, esses alunos não querem nada! Só querem zona!”. E aí quando teve as ocupações... Ia às manifestações e era todo mundo aplaudindo a gente... Mostrou que aqueles alunos do Ensino Médio não tavam ali só pra zona e tavam querendo melhorias para sua escola, estavam indignados com toda a crise que hoje se mantêm no estado, tavam querendo fazer alguma coisa, tavam cansados.

Sobre as transformações que ocorreram na sua vida por causa da ocupação o aluno relata o seguinte:

**Diego:** Esse movimento transformou a sua vida de alguma forma? E como? **Aluno:** Antes eu não tinha contato com absolutamente nada, nada, nada sobre política. Hoje eu já viajei pra caraca pra vários estados, já conheci muita gente, além de assumir a minha homossexualidade, de me afirmar negro. Além disso tudo, pra mim mudou muita coisa, assim... O aprendizado... Eu estar organizado... Mudou bastante coisa. Em casa... Por exemplo... Eu não tinha noção de nada, eu era muito machista com a minha irmã, até mesmo com a minha mãe. Hoje eu sei respeitar mais. Acho que todo mundo que ocupou mudou a vida completamente, assim...

No C.E. Paulo de Frontin a direção também permaneceu a mesma. A aluna considera que a troca da vice-diretora, que era mal quista pela comunidade da escola, foi o fator que explica a não existência de uma chapa concorrente. O grêmio foi recriado depois da ocupação e deu seguimento ao seu legado.

**Diego:** Quais foram as mudanças que ocorreram na escola? **Aluna:** [...] e a questão do racismo, desse debate, acho que agora tá sendo mais promovido pelos próprios professores. Os professores eles já sentem a necessidade de tratarem desses assuntos. Muitos alunos também não conseguem... Assim, muitos alunos que estão chegando agora no primeiro ano, não tem a proporção do que foi aquela escola há um ano, dois anos atrás, né? E os professores que estavam com a gente estão começando a resgatar toda essa história, a política de debate, a política de conversa...

Aluno: Pra que não fosse uma coisa pontual, né? Pra que fosse uma coisa continua a ser promovida, assim...

**Diego:** Mas vocês acham que enquanto cultura, a incidência de casos de machismo, de racismo e de homofobia diminuiu na escola depois das ocupações, na relação entre os alunos? **Aluna:** Acho que diminuiu sim, até pela conscientização que eles estão tendo. Pra fora da escola também. Acho que isso cresceu não só pra escola, acho que cresceu pra fora. As pessoas. As pessoas já chegam ali com uma ideia diferente, sabe? Já chegam ali donos de si. Em relação as pessoas se assumirem negros e LGBT e tal... Então acho que isso vem de fora também... E aí dentro da escola eu acho que sim, eu acho que diminuiu muito os casos de homofobia. Hoje a gente precisa fazer essa visita pra comparar de fato. Mas assim, após a ocupação a gente ainda ficou um tempo na escola. A gente ficou assim até o final do ano. Então depois a única diferença que a gente percebeu de negativa... Não negativa, mas uma diferença foi a presença de partidos, né? Que antes não tinha. Os partidos começaram a botar a cara nas escolas. Inclusive coletivos. Começaram a chegar nos alunos. Mas eu acredito que a questão do machismo diminuiu. Tanto que o grêmio promoveu vários, e vários debates sobre isso. Inclusive no Dia da Mulher os meninos apoiaram as meninas e foram de rosa. Foi maior bacana! [...]. Então isso já é um pouco do que o grêmio implementou.

Quando perguntados sobre qual foi a importância do movimento para a sociedade os alunos responderam o seguinte:

**Diego:** Bom, qual é a importância desse movimento pra sociedade? Qual vocês acham que foi o papel que cumpriu na sociedade as ocupações? **Aluna:** Cara, eu acho que foi a participação política. [...]. Acho que isso colocou muito em pauta a questão de você participar efetivamente da política, né? [...] Esse movimento... Quando os alunos se tornam protagonistas da própria história, acho que isso é muito positivo para a sociedade. Você vê que têm jovens ali... **Aluno:** E pensando na educação, né? A gente não é mais um sujeito passivo que vai e volta da escola. A gente tá ali produzindo. Acho que é isso: produzir, repensar. **Aluna:** A gente pode ser um espelho pra juventude também, de hoje em dia. De olhar pra ocupação de ter aquilo como um espelho [...]. De participação política independente. Acho que é isso... A gente estava conversando o quanto a gente mudou da ocupação pra cá, sabe? E é muito importante, porque a gente tomou... Passa a não se tornar mais indiferente ao problema que está acontecendo. Você olha pra aquele problema com um outro olhar... E um olhar de “Como vou fazer? Que políticas podemos fazer?”. E é o que a gente fez na escola. Foi isso sabe...

**Diego:** Vocês acham que essa foi a maior mudança que se operou em vocês? **Aluna:** Isso. Foi a coletividade, de lutar, sabe? “Se temos que fazer, vamos fazer”. **Aluno:** Agora a gente sabe fazer, sabe?

No C.E. Hebert de Sousa concorreram duas chapas para a direção: uma contra a ocupação e outra favorável. A que venceu foi a chapa que se posicionava contra. Mas o aluno entrevistado chama a atenção que essa chapa era caracterizada como “contra a ocupação” por causa de apenas uma de suas membras, mas que as demais ajudaram os alunos durante a ocupação. Em relação ao grêmio, o aluno relata que debate sobre eleições se enfraqueceu no ano seguinte devido à saída de muitos alunos que ocuparam a escola em 2016. Mesmo assim ele afirma que os alunos conseguiram fazer muita coisa em 2017. Em relação as transformações na escola depois da ocupação o aluno diz o seguinte:



**Diego:** Houve mudanças na escola depois da ocupação? Quais? **Aluno:** De início, é... Porque assim, eu estudei no Hebert até 2017. Então eu vi o primeiro ano da direção pelos professores do colégio, né? Então assim, logo no início não muitas, porque é muito limitado por causa de verbas e tal. Mas a gente viu a preocupação dos professores por serem professores do colégio e saberem que tem coisas que demandam verbas altíssimas. Então a questão dos bebedouros, dos banheiros da quadra né? Foram resolvidas logo em 2017. O que de certa forma era uma pauta nossa, a gente obteve melhorias... Então assim, não foi cumprido em 2016, mas em 2017 a gente viu aquilo sendo cumprido. Então a melhoria sem dúvida teve. Eu visitei o Hebert ano passado e o colégio tava pintado, né? Então, assim, eu vi ali que tá tendo uma preocupação. Porque é aquilo, quando você põe um professor que é do colégio que trabalha ali há 11 anos, é claro que ele vai ter um olhar diferente do que aquele que não mora nem ali naquela localidade, foi imposto ali naquele colégio muitas das vezes com o argumento de querer por ordem na escola, né? Pra colocar a escola no eixo... Então, assim, quando você tem uma direção que é feita pelos professores do colégio, sem dúvida a coisa anda, né? Devagar... Porque a gente sabe que a rede, ela é precarizada, né? A gente sabe que não tem verba o suficiente. E os professores se viram como podem. Mas na medida do possível, tendo em vista que falta verba, eu vejo que houve melhorias.

**Diego:** O aluno do Mendes falou que depois da ocupação, os casos de machismo, os casos de racismo, os casos de homofobia é... se não diminuíram, você passou a ter uma disputa maior sobre essas questões na escola. Que antes os casos existiam e que passou a ter resistência maior em relação a esses costumes. Você notou isso também acontecendo? **Aluno:** Assim, é... Logo depois da ocupação a gente faz um debate sobre feminismo. Aí foi um debate que a gente conseguiu lotar o teatro. Logo depois da ocupação a gente lota o teatro. Aí nesse debate a gente chama mulheres que atuam em coletivos, né? Aí você lota o teatro, cheio de mulheres e isso nunca tinha ocorrido. Pelo menos eu nunca soube que isso tivesse ocorrido no Hebert. A gente lotou o teatro! E o debate tava fluindo muito bem, com a participação das mulheres, intervenções importantíssimas, relatos... algumas se abriram contando relatos de alguns casos até de estupro. Tava um espaço tão grande! Cheio de mulheres do colégio com representantes de algumas organizações, movimentos... E aí sim, foi o primeiro dia que se viu um embate ali no colégio de ideias. Foi quando dois garotos, nesse momento, começaram a fazer zombaria com o evento, reproduzindo frases que na época se discutia, né? Do deputado que agora se tornou presidente, que dizia: “Só não te estupro porque você não merece!”. Reproduziram essa frase... Só que ali eu vi [...]. Era um público muito grande. E o embate ficou acirrado. E a galera se mobilizou totalmente contra aquele discurso daqueles dois e eles foram assim escorraçados daquele evento, porque quando você diz isso você não está simplesmente com uma ideia oposta. Porque assim, debater ideias é permitido, mas assim, porra, você tá vendo que as pessoas estão relatando casos de estupro e você reproduzir isso é afronta! E o pessoal que estava no teatro respondeu à altura, e eles foram escorraçados do evento. Foram postos para fora do evento e eles foram para a direção pra fazer queixa da atividade. E na secretaria, posteriormente, a coordenadora pedagógica conversando com a gente, ela relata que ela quando defende o evento, ele tenta agredir ela! Então, assim, isso foi bem doido. Isso foi posterior à ocupação e eles saíram do colégio expulsos, né? Porque ele tentou agredir a orientadora pedagógica. Então ele foi realocado para outra escola, né? Aí depois, o outro garoto, que tava meio que de “bucha” na história ficou assustado, porque ele tava meio que de onda e não percebeu a gravidade do que eles estavam fazendo. E isso foi em 2016. E isso diz muito sobre o debate que teve em 2018, com a avanço do fascismo, né? Em 2016 já tinha claro assim... Assim, já tava claro que esse setor já existia, assim abertamente. Eu vi isso claramente naquele dia. Aliás, isso também... Além de tentar agredir a coordenadora pedagógica, ele acenou como se estivesse acenando para Hitler, né? Faz um gesto assim... Foi absurdo! E ele saiu na viatura! E outra: quando a mãe dele chega, a mãe defende ele e tenta bater numa aluna, tá ligado? Então eu fiquei muito feliz que a mulherada ouviu aquilo e não ficou calada e hoje eu penso: isso foi em 2016 cara! Então assim, eu acho que a nossa sociedade aceita calada porque não sabe como intervir. Acho que quando a galera perceber que é necessário estar organizado, assim, aí vale a pena. Porque a

galera se indigna... Eu não vejo o brasileiro favorável a todas essas bizarrices, sabe? Mas a galera não tem capacidade de se impor. É feita pra ficar calada, é feita pra ficar na dela, ver um absurdo e não querer se intrometer, sabe? É isso... Eu acho que a ocupação teve muitas coisas boas, né? Acho que esse debate logo depois da ocupação [...]. Como eu falei, o teatro estava lotado. Então a maioria que estava no teatro não estava diretamente ligado na ocupação, mas eles tiveram o impacto da ocupação

Sobre as transformações na sua vida por causa da ocupação o aluno afirma o seguinte:

**Diego:** Esse movimento transformou a sua vida de alguma forma? Como? **Aluno:** É você amadurecer, sabe? Eu acho que a ocupação amadureceu. A responsabilidade de ter que gerir uma ocupação amadurece e foi essencial, assim... Eu me tornei um cara mais sério, mais... Assim, você entra todo, começa todo bobão lá no início da ocupação e tal, tudo as mil maravilhas e depois você vai entendendo tudo, atuando mais, percebendo que a coisa é séria. Então a coisa vai amadurecendo. Então é isso... A relação com os meus pais, consequentemente é melhor. Assim, é... Entender mais que tem que ser mais compreensivo com os pais. Por que, assim, como eles foram compreensivos comigo durante a ocupação deixando eu ficar lá, né? Então você entende ali a disputa pra fazer a coisa andar. Você entende que a vida é isso, no cotidiano você tem que negociar com... Você tem que trazer uma alternativa, você tem que entender, tem também que ceder. Então, assim... O movimento fez com que eu amadurecesse. É isso...

No C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila o diretor também foi exonerado mas também não houve chapa dos professores da escola para concorrer às eleições. Assim, a SEEDUC acabou enviando uma nova diretora. A aluna menciona que pouquíssimas reivindicações feitas pelos estudantes foram atendidas. O que mais se destacou foi a produção de um inédito projeto político pedagógico (PPP). Em relação à importância das ocupações para a sociedade a aluna diz o seguinte:

**Diego:** Qual é a importância desse movimento pra sociedade? **Aluna:** Eu lembro de um exemplo de uma professora que ela era contra a ocupação... No dia da feijoada, porque a gente abriu as portas pra comunidade, ela passou de carro e viu uma grávida no colégio. Aí ela mandou um áudio pro grupo de professores revoltadíssima: “Tem uma grávida dentro do colégio! Eles estão fazendo uma feijoada no colégio!”. Revoltada porque tinha uma grávida no colégio comendo feijoada. E isso me trouxe muitas reflexões de como o colégio ainda é visto apenas como um espaço para a preparação para o mundo do trabalho e nem pra isso ele prepara, né? Não prepara nem para o mundo do trabalho, nem para a sociedade. Não prepara para nada. O colégio sem nenhum projeto é só mais uma estrutura que está ali, abandonada, que as pessoas, geralmente as crianças, na faixa etária de 2 a 4 anos pulavam o muro e ficavam naquela piscina imunda! Uma cena de descaso total!

Sobre as transformações ocorridas em sua própria vida devido à ocupação a aluna relata o seguinte:

**Diego:** Esse movimento transformou a sua vida de alguma forma? Como? **Aluna:** Logo após a ocupação, um ano depois, eu entrei pra Pedagogia e, assim, eu percebo que meu discurso em sala, das opiniões que saem em sala, assim, como que a ocupação foi fundamental pra essa minha entrada na universidade. É em todos os aspectos, que vai desde a perspectiva de eu me entender como mulher negra, periférica e até eu enxergar a educação como a saída pra gente mudar o sistema,

sabe? Porque sem a educação a gente não vai conseguir mudar nada. Então eu percebo como a ocupação foi fundamental pra esse processo de amadurecimento e eu consigo hoje relacionar que eu não seria a pedagoga que eu penso ser, que eu construo hoje, porque tudo é uma construção, porque o aprendizado é construído aos poucos, eu não seria essa pedagoga se eu não tivesse passado por aquele processo. Que a gente viu que realmente a gestão do colégio pode ser feita de diversas formas, desde formas ruins, como tava sendo, precarizado, até forma boa, mesmo com pouco recurso, sabe? Então, assim, foi fundamental mesmo na minha vida, pra eu me enxergar como pedagoga, pra eu me enxergar enquanto Jéssica moradora de Manguinhos, como mulher, como mulher negra, porque até então eu via Manguinhos apenas como a minha casa e que assim que eu me formasse em qualquer atividade eu ia sair. Hoje em dia eu já consigo perceber que, cara, tem qualidades aqui nesse espaço. A gente produz cultura, a gente produz respeito, a gente produz várias coisas dentro da comunidade que as vezes não é visto por nós próprios que moramos lá, porque é uma ideologia que é pregada pela mídia que faz com que a gente se sinta diminuídos, excluídos, quando na verdade nós fazemos parte, nós que movimentamos tudo, nós é que movimentamos a base, sabe? Então a ocupação me trouxe essa perspectiva, porque a gente tava tão acostumado a ter uma autoridade através do diretor e a ocupação, ela não, ela apaga essa situação de hierarquia e fala: “Não! Vamos construir juntos! Se a gente não construir juntos a gente não vai conseguir sair do lugar. E essa gestão aqui pode ser participativa. Você pode falar o que você pensa!”. Aluno não é para ficar calado!

No C.E. Amaro Cavalcanti a chapa eleita foi a dos professores grevistas. A nova direção propôs um plano de ação que apontava para o seguinte: construção e acompanhamento do PPP com a participação de toda a comunidade escolar; conselho escolar como pilar da gestão da escola; promover a leitura no cotidiano escolar; aprofundar os diálogos culturais na escola e com a comunidade externa; retomar a participação da escola nos jogos intercolégiais; fortalecer a dimensão científica do ensino; adotar total impessoalidade e transparência na montagem do quadro de horários; e propiciar o aumento do controle da comunidade sobre os recursos financeiros da escola. O aluno entrevistado por Pereira (2017) narra o seguinte:

**Fabio: você poderia dimensionar, expressar o quanto você cresceu com esse processo todo?** Gabriel: Absurdamente! É absurdo! Foi uma transformação radical.  
**Fabio: Em alguma área especialmente?** Gabriel: 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. (PEREIRA, 2017, P. 62).

O aluno do C.E. Irineu Marinho diz o seguinte:

**Diego:** O que você acha que mudou na sua vida com as ocupações? **Aluno:** A experiência produz esperança... [...]. Se a gente lutar a gente consegue modificar as coisas! A gente tem que ser radical! [...] A ocupação de escola me deu a certeza de que está nascendo uma nova geração. Uma geração muito bolada, muito boa! [...] E até hoje eu ouço assim: Oh! Se não melhorar a gente vai ocupar hein?!

Apesar do aluno reconhecer que as ocupações deram um certo “fôlego” ao movimento estudantil – o congresso da UBES posterior as ocupações teria sido maior e mais “animado”

do que os anteriores – ele permanece muito frágil. Apesar de ter havido um crescimento de 136 grêmios para 957 de um total de 1222 escolas da rede estadual de 2018 a 2019 a partir de uma iniciativa da SEEDUC<sup>63</sup>, o aluno considera que são grêmios de fachada, são muito mais uma tentativa de cooptação e aproximação por parte do estado do que um fomento à organização da luta estudantil.

---

<sup>63</sup> BOTTARI, Elenilce. Grêmios estudantis voltam a crescer nos colégios públicos. Extra. Ago. 2019. Disponível em: [https://extra.globo.com/noticias/rio/gremios-estudantis-voltam-crescer-nos-colegios-publicos-23869425.html?utm\\_source=Facebook&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=Extra&fbclid=IwAR2ikQSHFO-uPxAHCm6pi5C\\_WEGMGs\\_hbsDzLWPEC5s1L71\\_FqNeEFETNLA](https://extra.globo.com/noticias/rio/gremios-estudantis-voltam-crescer-nos-colegios-publicos-23869425.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=Extra&fbclid=IwAR2ikQSHFO-uPxAHCm6pi5C_WEGMGs_hbsDzLWPEC5s1L71_FqNeEFETNLA). Acesso em: 18 de setembro de 2019.

## CONCLUSÃO

Hey! Teachers! Leave them kids alone!/All in all it's just another brick in the wall.

*Another brick in the wall, Roger Waters, 1979*

O professor é meu amigo! Mexeu com ele, mexeu comigo!

*Canto dos alunos nas manifestações de rua em 2015 e 2016*

O que foram as ocupações? Foram um movimento social? Segundo os critérios propostos por Gohn (2000) e Bringel (2009) podemos afirmar que sim, pois: 1) havia identidade relacionada a certas causas, como o apoio à greve dos professores, o fim do SAERJ, a eleição para o cargo de direção, a denuncia das condições precárias da infraestrutura das escolas, etc, oriundas de uma história de experiências culturais vividas dia-a-dia pelos alunos; 2) a problemática das ocupações foi exposta a interlocutores políticos por meio de diferentes estratégias e repertórios de ações coletivas, seja nas manifestações de rua, seja nas ocupações propriamente ditas, seja nas negociações com o Judiciário e com o governo, seja nas veiculações nas mídias; 3) as ocupações tiveram mais do que mínima organização com certo grau de continuidade no tempo: não somente as escolas conseguiram se organizar em sistemas de autogestão como ocorreu uma articulação entre elas para garantir força para as reivindicações em comum e duraram em média dois meses em cada estado se intercalando por todo o ano de 2016; 4) tiveram caráter não institucional: apesar de contarem com a participação de organizações políticas, não foram elas que deflagraram o movimento e nem tão pouco quem o conduziu; 5) e por fim, o trabalho comum – nas tarefas do dia-a-dia, nas assembleias e nas manifestações – levou à construção de uma identidade coletiva, mesmo que incipiente<sup>64</sup>.

Poderíamos dizer que as ocupações não foram um movimento social porque poderiam ser confundidas como uma mera ação coletiva por não terem figurado como repertório da luta estudantil até então e por não terem se constituído em uma nova forma de organização e nem engrossado as fileiras das organizações tradicionais do movimento estudantil, denotando

---

<sup>64</sup> Como exemplo, citamos o caso do C. E. Prefeito Mendes de Moraes no qual as eleições para a direção e para os grêmios pós-ocupação ficaram marcadas pela divisão entre professores grevistas e não grevistas e por estudantes da ocupação e estudantes não ocupantes, respectivamente.

assim uma não continuidade no tempo. Entretanto, não concordamos com tal proposição pelos motivos que exporemos mais a frente.

As ocupações também contaram com elementos que fazem do movimento estudantil um movimento *sui generis*. Em primeiro lugar, as lutas tiveram um objetivo específico de curto prazo – as pautas de reivindicações não foram para além da defesa da eleição para direção, fim do SAERJ, melhoria na infraestrutura das escolas e apoio à greve dos professores –, pois se tratou de uma força social conjuntural. Em segundo lugar, possuíram o que poderia ser identificado como uma “identidade secundária” ou de “baixa intensidade”: ao que tudo indica a identidade formada com as ocupações não durou para além dos estudantes que participaram delas. Em terceiro lugar, como pudemos demonstrar através das atividades ocorridas nas ocupações, das reivindicações e das trajetórias dos alunos, o movimento convergiu um amplo espectro ideológico em sua composição, variando desde a socialdemocracia até a esquerda mais radical, incluindo um amplo leque de “sensibilidades” de esquerda. E por fim, as demandas tiveram caráter interno e externo. Contudo, podemos dizer que as ocupações foram um movimento estudantil *sui generis*. Isso porque sua organização não foi pendular e variável: ao que tudo indica, todas as escolas adotaram um tipo específico de autogestão como forma de organização, com pouquíssimas variações. Além disso, não foi um movimento composto pelas classes médias e sim pelas classes populares, posto que composto por estudantes das escolas estaduais e, por isso, suas reivindicações possuíram um caráter autêntico de classe.

Assim, as duas primeiras características que fazem do movimento estudantil um movimento *sui generis* – uma força social conjuntural e uma “identidade secundária” – são argumentos iniciais para não classificar as ocupações como uma mera ação coletiva. Entretanto, outros elementos se somam a esta argumentação. Em primeiro lugar, as ocupações são herdeiras de 2013 e como tal guardam as características do novo ativismo brasileiro destacadas por Bringel e Pleyers (2015) no que tange aos *atores* – maior descentramento dos sujeitos e organizações – e às *práticas e expressividades* – a opção pelo imediatismo. E em segundo lugar, as ocupações não duraram mais tempo não por uma simples opção tática, como já vimos anteriormente.

Sendo as ocupações, portanto, um movimento social, podemos analisá-las a partir de Sader (1988) e considerá-las como um novo sujeito social e histórico. Em primeiro lugar, porque suas práticas não foram antecedidas por teorias prévias: apesar das claras influências das mobilizações a partir de 2013 e das experiências herdadas da Rebelião dos Pinguins, não podemos dizer que o movimento foi precedido por uma formulação teórica. Em segundo

lugar, porque foi um movimento coletivo e descentralizado, como pudemos demonstrar. Em terceiro lugar, porque não se apresenta como portador da universalidade definida a partir de uma organização determinada, já que as escolas foram ocupadas pelos próprios estudantes segundo suas próprias orientações. E em quarto lugar, porque buscaram garantir sua autonomia rompendo com a tradição sócio política de tutela e da cooptação ao se negarem a serem representados por partidos e organizações.

Dito isso, cabe a nós estabelecer quais foram as causas que determinaram as ocupações. Não concordamos com Pélbart quando afirma, tratando das ocupações de São Paulo, que a “[...] melhor maneira de matar um “acontecimento” dessa ordem é reinseri-lo no encadeamento causal, reduzindo-o aos fatores diversos que o explicariam e o esgotam, [...]”. Pelo contrário, afirmamos que estabelecer as aproximações e vínculos históricos desse tipo de fenômeno dá vida, esclarece, preenche e permite a compreensão, desde que não nos esqueçamos “[...] de desdobrar aquilo que eles trazem embutido, ainda que de modo balbuciante ou embrionário, de novo, de inaugural, de fundante.” (PÉLBART, 2016, p. 2). E também se aceitarmos a proposição de Sader de que

[...] os sujeitos estão implicados nas estruturas objetivas da realidade. Se considerarmos que a chamada “realidade objetiva” não é exterior aos homens, mas está impregnada dos significados das ações sociais que a constituíram enquanto realidade social, temos também de considerar os homens não como soberanos indeterminados, mas como produtos sociais. (SADER, 1988, p. 45).

Ao considerarmos as pautas de reivindicações dos estudantes podemos auferir as causas mais imediatas das ocupações. Em primeiro lugar, as denúncias da intensificação da precarização da infraestrutura e dos serviços prestados às escolas e a greve dos professores relacionam-se à crise econômica vivida pelo mundo desde 2008 que a época foi considerada uma “marola” pelo presidente Lula, mas que atingiu o país feito um “tsunami” nos anos seguintes e mais agudamente o estado do Rio de Janeiro, o que foi agravado pelas denúncias de corrupção durante o governo Cabral. Em segundo lugar, a luta pelo direito à eleição para direção e pelo fim do SAERJ relacionam-se à implantação do gerencialismo na administração da educação no estado. Mesmo que o fim das eleições para a direção date de 2004 foi na administração Risolia (2010-2014) que a desconstrução das relações democráticas no âmbito escolar aí implicada se manifestou de forma mais concreta, à medida que os diretores passaram a obedecer sistematicamente a uma lógica empresarial e, por isso mesmo, mais autoritária, inclusive reprimindo os grêmios. O SAERJ, método de avaliação neoliberal que remonta a experiência chilena, impunha um currículo mínimo que castrava as aulas dos

professores, distribuía de forma injusta e sem planejamento os recursos do governo e, por fim, maquiava a verdadeira situação das escolas da rede estadual.

Outro aspecto fundamental para se entender as ocupações são as Jornadas de Junho de 2013. Como bem analisaram Bringel e Players (2015) as mobilizações massivas do período promoveram uma abertura societária no Brasil, dando origem a novos espaços e atores que levaram ao aumento da conflitualidade no espaço público e a um questionamento dos códigos, sujeitos e ações tradicionais que primaram no país durante as últimas duas décadas. Utilizando Pollack (1992) podemos dizer que esses acontecimentos foram vividos pessoalmente – como no caso do aluno do C.E. Mendes de Moraes que participou das manifestações de 2013 com seu pai e dos alunos do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila que segundo a aluna entrevistada participaram de “quebra-quebras” – ou “vividos por tabela”. Neste sentido, afirmamos que os estudantes se empoderaram e também quiseram ser protagonistas das disputas políticas vividas no país.

Contudo, ao analisarmos a proposta de escola feita pelos alunos – autogestionada, aberta à comunidade, com atividades variadas, etc – percebemos que as ocupações estiveram para além das questões conjunturais e imediatas: ao questionarem o autoritarismo dos gestores, também questionaram a mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação e até mesmo o objetivo da escola.

Podemos dizer ainda que as ocupações são herdeiras das lutas da classe trabalhadora ao longo desses dois últimos séculos, e quem sabe até mais. Afinal o ato de ocupar e a adoção do modelo de autogestão não são repertórios novos dos movimentos sociais: como nos chama a atenção Gomes (2018) estiveram presentes na Comuna de Paris e na Revolução Russa, por exemplo. E estiveram presentes no Maio de 68 na França e na Rebelião dos Pinguins, experiência da qual surgiu o manual “Como ocupar um colégio?” adotado pelos estudantes de São Paulo e seguido, com variações, pelas ocupações do restante do país. Citando novamente Pollack (1992) podemos usar o conceito de “memória herdada” para entender este fenômeno, afirmando que esta herança não ocorre como uma “energia que paira no ar”, mas sim a partir da materialidade das experiências vividas, transmitidas e legitimadas ao longo do tempo, como demonstramos ao tratarmos da experiência d’O Mal Educado.

Experiências... A tríade *id*, *ego* e *superego* que, segundo Freud, forma o aparato psíquico do sujeito são resultado das experiências vividas na sociedade capitalista, das experiências familiares constituídas na e pela sociedade capitalista. O “sucesso” ou o “fracasso” da criança será determinado pela aceitação das “exigências” que os outros impõem



à sua conduta. Quando passa a frequentar a escola as “obrigações” deixam de ser para com ela e as pessoas mais íntimas e tornam-se obrigações em relação à sociedade, e seu desempenho definirá o seu lugar na vida, a sua função e seu papel social. A criança passa a ser treinada para o *trabalho*, para o lugar que irá assumir na vida “para a verdade”, acabaram os jogos, estará amanhã nas fileiras dos entusiastas da produção de vanguarda. Ela agora estará submetida a uma avaliação e esta avaliação ganhará uma expressão numérica, a nota cristaliza em si, por assim dizer, as novas relações, uma nova forma de comunicação em que a criança entrou agora. Essa avaliação ocorre sob forma de troca: à criança só é permitido brincar depois que executar todas as suas tarefas e/ou obter boas notas. E apesar de todo funcionamento de uma escola depender do trabalho coletivo – a atuação do inspetor, do faxineiro, do professor, da merendeira, etc – o aluno, em última análise, é o único responsável pelo seu próprio “sucesso” ou “derrota”. Foucault (2002) aponta que o sistema escolar panóptico é inteiramente baseado em um sistema judiciário. A avaliação, a recompensa, a classificação, dizer quem é o melhor e quem é o pior estão presentes o tempo todo na trajetória do aluno. E então indaga: “Por que para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (FOUCAULT, 2002, p. 121).

A priori, são as experiências familiares que lançam as bases do processo de preparação do sujeito para a competição, de “reprodução” e “produção” do ser social enquanto indivíduo, o que é seguido nas experiências na escola e no mundo do trabalho e em diversas outras no cotidiano das pessoas. Por isso podemos falar em “experiências de encapsulamento individual”. Para nós essas experiências são determinantes para a formação de subjetividades assujeitadas, nas palavras de Miranda (2000).

Mas essas experiências não são absolutas e nem as únicas existentes. Como defende Miranda (2000) o Capitalismo Mundial Integrado possui fendas de onde podem brotar subjetividades singularizadas. A primeira dessas fendas são as “experiências de crise” entendidas como uma não correspondência entre o ideal valorativo presente na visão subjetiva do mundo e a realidade objetiva vivida na ação do indivíduo no mundo. Ela está presente na família, quando ocorre um divórcio. Ela está presente na escola, quando o aluno é reprovado. E no mundo do trabalho, como vimos na trajetória de Jack London. As “experiências de crise” podem levar a restabilização e a um retorno ao ideal valorativo antigo ou, por muitas vezes, à negação desse ideal, gerando adoecimento e/ou rebeldia.

A segunda seriam as “experiências de grupo”. O contato com outros pares que viveram “experiências de crise” ou que são sensíveis a elas pode levar à formação ou à inserção em grupos que podem desenvolver lutas de contestação do *status quo*. É importante frisar que,

para nós, para que se produzam subjetividades realmente singularizadas o grupo não pode ser serializado, isto é, não podem reproduzir os mesmos mecanismos dos quais se vale a sociedade capitalista. O sujeito não pode ser apenas um “número”, obedecer sem participar das decisões, ser inserido numa divisão social do trabalho e ser responsabilizado individualmente por seu desempenho. Esse grupo deve reconhecer a singularidade de cada sujeito, promover o trabalho em conjunto, a participação nas decisões em igualdade de condições e se responsabilizar coletivamente.

Propomos a análise da eclosão das ocupações a partir do uso dessas três formas de experiências. Primeiramente os alunos viviam “experiências de encapsulamento individual” produtoras de subjetividades assujeitadas proporcionadas pelo sistema panóptico de ensino e pela política gerencialista montada no governo Risolia. Ao mesmo tempo já viviam as “experiências de crise”: o racismo, a LGBTfobia, o machismo, a discriminação pela estética, a falta de professores, o baixo rendimento escolar, as aulas enfadonhas, o diretor autoritário, tudo isso levando a quebra da expectativa da escola como garantidora de um presente e de um futuro melhor. A rebeldia já era, portanto, latente. Contudo, a crise tornou-se insustentável quando eclodiu a greve dos professores e os serviços e a infraestrutura das escolas foram comprometidos. Estava ameaçada a continuidade da produção social da existência, nas palavras de Iasi (2006). Como já foi dito, as “experiências de encapsulamento individual” não são absolutas e os alunos provavelmente conspiraram nos tempos vagos, nas aulas matadas, no recreio e, principalmente e com certeza, nos grupos de Whatsapp e decidiram se manifestar nas ruas e depois ocupar as escolas. Eram as primeiras “experiências de grupo” do movimento.

O modelo de autogestão adotado pelos estudantes isolou as “experiências de encapsulamento individual” e desenvolveu novas formas de sociabilidade e de pedagogia completamente avessas à sociedade capitalista. Vejamos: 1) de meros clientes dos serviços prestados pelo Estado, os estudantes passaram a administrar as escolas a partir da democracia direta em que todos participavam em igualdade de condições, o que gerou maior motivação e responsabilização; 2) as avaliações individuais foram abolidas e passaram ser feitas coletivamente; 3) o trabalho e o estudo deixaram de atender a objetivos e expectativas individuais e passaram a se voltar para os interesses do grupo; 4) a escola deixou de ser estatal e passou a ser de fato pública, com a participação da comunidade, coletivos, movimentos, partidos, organizações e simpatizantes; 5) alunos que não tinham trocado nem um “oi” até então passaram trocar experiências, sentimentos e culturas, passando a lutar juntos por um objetivo em comum; 6) meninos na cozinha, meninas na liderança, superando juntos o

patriarcado; 7) as aulas enfadonhas deram lugar a oficinas de teatro, gastronomia, circo, capoeira, dança, maracatu, yoga, música, fotografia, cartografia, primeiros socorros, autodefesa, segurança política, debates e rodas de conversa sobre preconceitos, racismo, a questão LGBT, feminismo, direitos humanos, saúde mental, nutrição, aulões e shows. Enfim, o “eu” deu lugar ao “nós”: novas relações de poder foram estabelecidas e, assim, se constituiu uma nova racionalidade completamente oposta a racionalidade neoliberal. Ressaltamos, entretanto, que as ocupações não podem ser lidas como uma realização concreta de uma nova experiência de gestão escolar, mas sim como um experimento social do qual podemos tirar aprendizados

Mas não foi somente o modelo de autogestão que proporcionou este fenômeno. Para entendê-lo é necessário constatar que foi um movimento composto pelos filhos da classe trabalhadora ameaçados pela pobreza, pelas mulheres oprimidas pelo machismo, pelos LGBTs oprimidos pela LGBTfobia, pelos negros oprimidos pelo racismo e pelos estudantes que não se adequam à escola como ela é, todos em estado de rebeldia e unidos por objetivos em comum. Tanto isso é verdade que no caso singular do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila, em que a composição da ocupação era de maioria masculina, os casos de machismo foram mais frequentes, intensos e, por isso, a luta das mulheres foi mais difícil. Neste sentido, afirmamos que tão importante quanto a “luta” é “quem luta”, donde concluímos que na “luta de classes” o mais importante não são as “classes”, conforme autores de perspectiva marxista, e nem a “luta”, conforme autores de perspectiva foucaultiana, mas sim a “luta de classes” na sua integralidade, destacando sua potência e suas formas possíveis no curso da história, especialmente em termos da construção de formas de ser, pensar, agir e propor que antagonizem de fato com a forma capitalista hegemônica, expressa em sua forma aguda atual no neoliberalismo e no ultraconservadorismo.

. Podemos afirmar que as ocupações geraram “experiências modificadas” das quais nos fala Thompson (1981 apud TIRIBA, 2018) que geraram empreendimentos de “des-subjetivização” como propõe Foucault (1994c apud RODRIGUES) e de “re-subjetivação” como nós propomos resultando em um processo de produção de subjetividades singularizadas como propõe Miranda (2000). O aluno C.E. Prefeito Mendes de Moraes relatou que a ocupação foi um divisor de águas em sua vida. Passou a compreender melhor como funciona a sociedade. Mudou a sua visão de mundo. O aluno do C.E. Visconde de Cairú que nunca teve contato algum com política passou a ter, se organizou politicamente, viajou o país, conheceu gente nova, se assumiu enquanto negro e homossexual e passou a ser menos machista com sua irmã e sua mãe. Os alunos do C.E. Paulo de Frontin destacaram o espírito

de luta coletiva, o aprendizado da luta coletiva. O aluno do C.E, Hebert de Souza sentiu que amadureceu com as experiências da ocupação. E passou a ser mais compreensivo e, assim, a sua relação familiar melhorou. A aluna do C.E. Compositor Luiz Carlos da Vila deve à ocupação a crença na educação como saída para mudar o sistema e por isso escolheu ingressar no curso de pedagogia. Entendeu-se enquanto mulher negra e periférica e passou a valorizar a comunidade onde mora. O aluno do C.E. Amaro Cavalcanti fala em transformação radical, em crescimento em todos os aspectos no que se refere à luta por direitos. E o aluno do C.E. Irineu Marinho descobriu que a experiência produz esperança e que “Se a gente lutar a gente consegue modificar as coisas!”. Obviamente que não podemos generalizar esses tipos de experiência para todo o conjunto dos estudantes que participaram das ocupações: um aluno convidado por nós para dar uma entrevista, por exemplo, desistiu alegando ter problemas psicológicos relacionados à ocupação. Contudo, entendemos que essas formas de experiência foram uma tendência a partir dos relatos dos alunos entrevistados e da bibliografia sobre o tema

Todas as expressões das subjetividades dos alunos expostas acima são singularizadas. Contudo, ao que tudo indica, se manifestaram de forma semelhante em outros alunos, como nos casos daqueles estudantes que também assumiram a sua homossexualidade, como nos narram nossos entrevistados. E, além disso, podemos afirmar que todos os relatos guardam uma característica em comum: o empoderamento. Por isso, ousamos propor a idéia de produção de uma “subjetividade coletiva singularizada”. E nesse movimento de produção de uma nova subjetividade está entranhado o movimento da consciência de classe.

Ao saírem de seu encapsulamento individual e se organizarem para a luta contra a administração do Estado burguês, os estudantes iniciaram um movimento de “classe em si” em direção à “classe para si”. Apesar de consideramos que esta seja a condição necessária para esse movimento da consciência de classe, não consideramos que a partir daí ele tenha necessariamente etapas a serem seguidas em direção à contestação do sistema capitalista e à proposição de uma sociedade sem classes, como parece propor Iasi (2006). Afinal, “A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca da mesma forma.” (THOMPSON, 1987, p. 9-10). Contudo, não podemos negar que a proposta de Iasi não só é possível como foi frequente na história dos séculos XIX e XX. Mas tão importante quanto um programa que proponha a superação do capitalismo, como o Manifesto Comunista, é forma de luta escolhida para alcançá-lo: os estudantes não chegaram a produzir um programa anticapitalista, mas a forma de organização escolhida e suas práticas eram sim

anticapitalistas. E talvez seja essa a principal lição que a esquerda deva aprender com as ocupações...

Outra importante lição foi a capacidade de articulação. Ao contrário do que propõe Gomes (2018) não foi o sectarismo em relação à tradição política que prevaleceu no movimento, mas sim a capacidade de trazer para dentro das ocupações e em apoio a elas setores diferentes da sociedade civil, tradicionais ou não, permitindo, assim, um processo de formação político-pedagógica-cultural amplo e diverso e conduzido pelos próprios estudantes.

As vitórias objetivas também saltam os olhos. A conquista do direito às eleições para as direções, o fim do SAERJ, o dinheiro para a recuperação das escolas ocupadas e a força dada à greve dos professores podem parecer conquistas pequenas diante do tamanho dos desafios colocados para a esquerda e para o campo progressista nesta conjuntura. Contudo, perguntamos: qual outro movimento social teve vitórias maiores do que as ocupações desde 2013? Por outro lado, se é possível falar em derrotas poderíamos citar a tendência de derrota e de falta de iniciativa dos professores da ala grevista nas eleições para as direções e o baixo crescimento dos grêmios e das organizações estudantis tradicionais após as ocupações.

Em relação à questão da transição socialista, discordamos de Coutinho quando ele diz ser um grosseiro equívoco tanto teórico quanto histórico falar em “democracia burguesa”. Isso porque, a partir de tudo que foi exposto, por mais conquistas que a classe trabalhadora tenha obtido por dentro e contra o “jogo” democrático, isso serviu, ao longo da história, muito mais para dar legitimidade ao sistema do que para promover o avanço em direção a uma transição socialista. Iasi (2006) expõe que os partidos socialdemocratas ao longo do século XX que escolheram e se convenceram da disputa eleitoral como instrumento para garantir a vitória do socialismo, nunca conseguiram ultrapassar a barreira de 30% ou 40% dos votos, o que levou, historicamente, a estabelecerem alianças com setores que não se adequavam a seus programas, o que os fez cederem e, portanto, limitou as possibilidades de transição socialista via regras democráticas. Em muitos casos, em nossa avaliação, a frustração das sociedades com aquilo que historicamente foi proposto pelos partidos de esquerda antes das eleições e aquilo que foi realmente implantado – por motivos vários, seja pelas alianças compostas, seja pelos próprios limites e táticas usadas pelo capital – levou em muitos casos à ascensão de governos ditatoriais, seja através de golpes de Estado – como no caso do Chile –, seja através mesmo das “regras democráticas” – como no caso de Hitler na Alemanha. Isso não significa negar que a classe trabalhadora tenha obtido conquistas importantíssimas ao longo da história e nem dizer que essas conquistas não devam ser defendidas como espaço e instrumento de disputa da sociedade. Não queremos entrar em uma completa absolutização dos mecanismos

de cooptação do Estado burguês como parece apontar Mandel, o que não significa negar que tais mecanismos parecem se fortalecer cada vez mais com o avanço do neoliberalismo. Ao mesmo tempo, acreditar, como propõe Coutinho, num processo de “acumulação de forças” progressivo em que se chegará a uma nova sociedade sem um momento de ruptura nos parece improvável.

Neste sentido, concordo com Netto quando propõe a ideia de democracia-método e quando aponta que o momento da ruptura será o momento da tomada do poder pela classe. Ao mesmo tempo, discordo quando ele afirma que defender os valores democráticos atuais incorre no erro de projetar no futuro as questões ideológicas do presente, limitando a possibilidade de se pensar em formas de organização superiores. Isso porque concordamos tanto com Mandel – que afirma a possibilidade de organizações democráticas a partir das organizações da classe por fora do Estado – como com Gurgel e Sousa Filho que defendem um programa de aliança de partidos políticos com as organizações da sociedade civil podem gerar políticas públicas que garantam tanto melhora nas condições de vida dos trabalhadores, como também a criação de hábitos fundamentais para o processo de democratização. Ou seja, acreditamos que tanto é possível a construção de formas de organização e hábitos que apontem para o mundo futuro no presente, como também que caberá ao futuro escolher o que será superado ou não do que foi construído no passado. Estamos convencidos de que as ocupações foram um exemplo dessa possibilidade.

Como já foi dito na introdução, concordamos com Freire quando este afirma que a chave para a superação da opressão escolar está no próprio oprimido e que o horizonte da conscientização através da educação não basta: é necessário que à etapa de aquisição de conhecimento e conscientização se siga a de constituição de uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. E foi justamente isso que os estudantes fizeram. Nesse sentido, defendemos que as políticas públicas em educação para o Brasil no século XXI para uma transição socialista devem apontar para a ampliação da participação dos estudantes na administração das escolas e a “modernização” dos conteúdos e métodos de ensino – questões que não são novas para os estudantes como vimos nos casos da Reforma de Córdoba, Maio de 68 e Rebelião dos Pinguins –, a ampliação da participação da sociedade civil, o estabelecimento da “Semana do Estudante”<sup>65</sup> e a obrigatoriedade do debate e construção do projeto político-pedagógico das escolas feito por estudantes, pais, professores, direção e demais funcionários.

---

<sup>65</sup> Ocorreria uma vez por ano em cada escola, expondo a memória do movimento estudantil no Brasil e no mundo, além da proposição de jogos, brincadeiras, atividades esportivas e oficinas variadas.

Por tudo isso que dissemos e tendo em vista que as ocupações não foram um fenômeno isolado – foram uma verdadeira onda que varreu o Brasil do Oiapoque ao Chuí – é que afirmamos que a reforma do Ensino Médio feita por Temer e a proposição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares feita por Bolsonaro foram também uma reação ao movimento dos estudantes e a possibilidade de novas insurreições. Como diria o aluno do C.E. Irineu Marinho “A ocupação de escola me deu a certeza de que está nascendo uma nova geração. Uma geração muito bolada, muito boa! [...] E até hoje eu ouço assim: Oh! Se não melhorar a gente vai ocupar hein?!”.

Segundo o “Dicionário Online de Português” *faísca* significa “Partícula que se desprende de um corpo em brasa; fagulha ou faísca”<sup>66</sup>. Sendo assim, me parece que Nietzsche se equivocou ou tomou a parte pelo todo – assim como Deleuze em relação ao rizoma – ao usar essa imagem para representar o surgimento do conhecimento. Na verdade, a centelha, ao mesmo tempo que é algo diferente das espadas, é, ao mesmo tempo, parte das espadas. A experiência de produção desta dissertação me mostrou que se Nietzsche está certo quando afirma que a relação do conhecimento com o objeto pressupõe o riso, a deploração e o ódio e que por isso não há adequação nem assimilação do conhecimento com o objeto, mas sim distanciamento e dominação, ele erra ao não conceber a possibilidade dessa relação ser, ao mesmo tempo, de acolhimento, atração e amor e que, por isso, existiria também adequação e assimilação do conhecimento com o objeto, num processo de aproximação e união. Como diria o compositor “Eu odeio, eu adoro, numa mesma oração, quando eu canto”<sup>67</sup>. Ao mesmo tempo em que meu objeto de estudo não sou eu e está distanciado de mim, existe uma carga enorme das minhas experiências e de minha subjetividade presentes nesse objeto. E também ao mesmo tempo, a experiência com meu objeto fez com que minha subjetividade se transformasse, me tornando um pouco parecido com os estudantes que ocuparam as escolas. Obrigado a todos eles por este ensinamento!

Por fim, gostaria de terminar esta dissertação usando uma imagem que consideramos mais adequada a partir de tudo o que discutimos proporcionada pelo saudoso Eduardo Galeano em 2011 em meio às manifestações na Praça da Catalunya:

Vivemos num mundo infame, eu diria! Não incentiva muito... Um mundo mal nascido... Mas existe outro mundo na barriga deste. Esperando... Que é um mundo diferente. Diferente e de parto complicado. Não é fácil o nascimento. Mas com certeza pulsa no mundo que estamos. (GALEANO, 2011)

---

<sup>66</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/centelha/>. Acessado em: 2 de novembro de 2019.

<sup>67</sup> DE HOLANDA, Chico Buarque. Baioque.

“O rock acertou/ Quando você tocou/ Com sua banda/ E tamborim/ Na escola de samba/  
E falou mal/ Do seu amor” (Lobão tem razão, CAETANO VELOSO, 2009)

“Vê passar ela, como dança, balança, avança e recua/ A gente sua/ A roupa suja da cuja  
se lava no meio da rua/ Despudorada, dada, à danada agrada andar seminua/ E continua/ Ai, a  
primeira dama, o primeiro drama, o primeiro amor” (Flor da idade, CHICO BUARQUE,  
1975)

“Que eu me organizando posso desorganizar” (Da lama ao caos, Chico Science, 1994)

“Meu Deus! Meu Deus!/ Se eu chorar, não leve a mal/ Pela luz do candeeiro/ Liberte o  
cativeiro social” (Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão? G.R.E.S. PARAÍSO DO  
TUIUTI, 2018) “Professora me desculpe/ Mas agora vou falar/ Esse ano na escola/ As coisas  
vão mudar/ Nada contra ti/ Não me leve a mal/ Quem descobriu o Brasil/ Não foi Cabral (Não  
foi Cabral, MC CAROL)

“Fica preparado/ Que se fecha/ Nós ocupa” (Escola de luta, MC Foice e Martelo, 2015)



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Movimento estudantil e consciência social na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 278 f. Tese (Doutorado) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004.

ALI, Tariq. O poder das barricadas: uma autobiografia dos anos 60. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALUNO do C.E. Prefeito Mendes de Moraes. [2018]. Entrevista concedida a Diego Medeiros.

ALUNO do C.E. Visconde de Cairú. [2018]. Entrevista concedida a Diego Medeiros.

ALUNOS do C.E. Paulo de Frontin. [2018]. Entrevista concedida a Diego Medeiros.

ALUNO do C.E. Hebert de Souza. [2018]. Entrevista concedida a Diego Medeiros.

ALUNA do C. E. Compositor Luiz Carlos da Vila. [2018]. Entrevista concedida a Diego Medeiros.

ALUNO do C.E. Irineu Marinho. [2019]. Entrevista concedida a Diego Medeiros.

Após dois meses de ocupação, alunos deixam escolas de Goiás. *Correio Braziliense*. Fev. 2016. Disponível em:

[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/02/21/internas\\_polbraeco,518724/apos-dois-meses-de-ocupacao-alunos-deixam-escolas-de-goias.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/02/21/internas_polbraeco,518724/apos-dois-meses-de-ocupacao-alunos-deixam-escolas-de-goias.shtml). Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARAÚJO, Vera. MP intervém na negociação para desocupar escolas: promotores acham que reivindicações de estudantes são legítimas. *O Globo*. Mai. 2016. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/rio/mp-intervem-na-negociacao-para-desocupar-escolas-1-19267714>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

ARGENTA, Evelin. Ocupação em escola símbolo de São Paulo completa um ano. *CBN*. Nov. 2016. Disponível em: <http://cbn.globoradio.globo.com/sao-paulo/2016/11/10/OCUPACAO-EM-ESCOLA-SIMBOLO-DE-SAO-PAULO-COMPLETA-UM-ANO.htm>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2017.

BACELAR, Daniela. Ocupação nas escolas chega ao fim. *O Dia*. Jun. 2016. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2016-06-21/ocupacao-nas-escolas-chega-ao-fim.html>. Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.

BENETTI, Andréa Marques, BORGES, Livia Furtado, GROPPPO, Luís Antonio e TREVISAN, Júnior. Ocupações no sul de minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 141-164 jan./mar. 2017

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDET, Yvon e GUILLERM. Autogestão: uma mudança radical. Paris: Zahar Editores, 1976

BRINGEL, Breno. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 97-121. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. Junho de 2013... dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. Revista Nueva Sociedad Especial, outubro de 2015, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. Escolas de luta. São Paulo: Veneta, 2016.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 26-48 jan./mar. 2017.

CASTEL, Robert. A insegurança social: o que é ser protegido? Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COTRIM, Vera. Trabalho produtivo em Karl Marx: velhas e novas questões. São Paulo: Alameda, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e modernidade. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DA COSTA, Luciano Bedin; DOS SANTOS, Manuella Mattos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de porto alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 49-72 jan./mar. 2017

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo. São Paulo: Boitempo, 2016.

\_\_\_\_\_. Comum: ensaio sobre a revolução do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DA SILVA, Andréa Villela Mafra; DE MELO, Keite Silva. Ocupa ISEJ: o movimento de ocupação das escolas fluminenses. Revista Científica Digital da FAETEC – Rio de Janeiro/RJ – Ano VII – Nº 1 – 1º semestre/2017.

DA SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.94 no.238 Brasília Sept./Dec. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300004>. Acessado em: 30 de novembro de 2018.

DE CAMARGO, Rubens Barbosa; GOULERT, Débora Cristina Goulart e PINTO, José Marcelino Rezende. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 109-133 jan./mar. 2017.

DE MELO, Keite Silva; SILVA, Andréa Villela Mafra. #OcupaISERJ: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do instituto superior de educação do rio de janeiro. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 119-140 jan./mar. 2017.

DE OLIVEIRA, Floriano José Godinho. Estado, administração pública e território: da autonomia administrativa à autarquia. *Revista brasileira de geografia econômica*. Ano V, núm. 9, 2016.

DE OLIVEIRA, Floriano José Godinho; SOARES, Thais de Oliveira. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Universidade de Barcelona. Vol. XVI, núm. 418 (56), 2012.

Escolas estaduais seguem ocupadas em cidades de MT há mais de um mês. G1. Jul. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/07/escolas-estaduais-seguem-ocupadas-em-cidades-de-mt-ha-mais-de-um-mes.html>. Acessado em: 9 de julho de 2018.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, vol. 2ª ed. São Paulo: Editora 34.

FLACH, Simone Fátima e SCHLESENER, Anita Helena. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 165-186 jan./mar. 2017.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FORMENTI, Lígia; PALHARES, Isabela; VIEIRA, Victor. 2 em 3 alunos de universidades federais são das classes D e E. *O Estado de S. Paulo*. Ago. 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,2-em-3-alunos-de-universidades-federais-sao-das-classes-d-e-e,10000070529>. Acessado em: 19 de julho de 2018.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. [20--?]. Disponível em: [https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A\\_Microfisica\\_do\\_Poder\\_-\\_Michel\\_Foulcault.pdf](https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foulcault.pdf)

FRANCO, Paulo Merli. *Dialética em Marx: uma perspectiva a partir de seus elementos centrais*. *Cadernos em campo: revista de ciências sociais*. Unesp FCLAr. n. 16 (2012).

FREIRE, P.; SHOR, I, *Medo e ousadia : o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordaca aos educadores. *Blog da Revista Espaço Acadêmico*. Jun. 2016. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acessado em: 6 de fevereiro de 2017.

GALEANO, Eduardo. Depoimento de Eduardo Galeano na praça Catalunya. [24 de maio, 2011]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mdY64TdriJk>. Acessado em: 2 de novembro de 2019.

GAMA, Aliny. Sem acordo, estudantes decidem manter ocupação de 54 escolas no Ceará... *UOL*. Mai. 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/25/sem-acordo-estudantes-decidem-manter-ocupacao-de-54-escolas-no-ceara.htm?cmpid=copiaecola>. Acessado em: 9 de julho de 2018.

GENTILI, P. (ed.) *Golpe en Brasil: Genealogía de una farsa*. Buenos Aires: Clacso/Octubre Editorial, 2016, p. 212.

GOHN, Maria Tereza. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. Ver. *Mediações*, vol. 5, num. 1, jan./jun., 2000, pp. 11-40, Londrina.

GÓMES-ABARCA, Carlos de Jesús; GOMES, Simone da Silva Ribeiro. #Ocupaescola, #Ocupatudo: experiências políticas de estudantes de secundária en el 2016, en Río de Janeiro, Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 825-838.

GRESPLAN, Carla Lisbôa; HADLER, Oriana Holsbach; RATTO, Cleber Gibbon Ratto. "Ocupa 1º de Maio": ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. © ETD-Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 99-118 jan./mar. 2017.

GURGEL, Claudio; SOUSA FILHO, Rodrigo. *Gestão democrática e Serviço Social: princípios e propostas para a intervenção crítica*. São Paulo: Cortez, 2016. (Coleção Biblioteca básica de Serviço Social; v.7)

Há controvérsias: de acordo com a SEED foram 590 escolas ocupadas, enquanto para o movimento Ocupa Paraná foram 850. *Gazeta do Povo*. Out. 2016. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/tudo-sobre-a-greve-e-a-ocupacao-nas-escolas-do-parana-b6t39taw4sm8yw0yq4l8q379u>. Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

IASI, Mauro L. *As metamorfoses da consciência de classe (o PT entre a negação e o consentimento)*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

LEFBVRE, Henry. *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península. Barcelona: Edicions 62 S/, 1978 [1968].

LIMA, Alfredo. O calor do Rio de Janeiro é uma coisa absurda. *Passa Palavra*. Dez. 2018. Disponível em: <http://passapalavra.info/2018/12/124567/?fbclid=IwAR2fItflxJoipW35KcAotTtBONSHIMd6YGkyh5X8Z57wBKfbMwa3qoQ7i6U>. Acesso em: 17 de setembro de 2019

JONAS, Serge; PRONTEAU, Jean (Org.). *A irrupção: a revolta dos jovens na sociedade industrial: causas e efeitos*. São Paulo: Documentos, 1968.

MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando, 2018.

MANDEL, Ernest. O Capitalismo tardio. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Disponível em: <https://www.portalabel.org.br/images/pdfs/manifesto-comunista.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

MIRANDA, Luciana L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, Solange J. (org.). Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 29 - 46.

NEPOMUCENO, E. et al. Brasil: Golpe de 2016. Madrid: Ambulantes, 2016; PRONER, C. et al. A resistência ao golpe de 2016. Bauru: Canal 6, 2016, p. 425.

NETO, José Alves de F. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto. *Ensino Superior Unicamp*. Mai 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto> Acessado em: 30 de novembro de 2018.

NETTO, José Paulo. Elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista. Partido Comunista Brasileiro, 1998. Disponível em: <http://www.pcb.org.br/portal/docs/elementos.pdf>. Acessado em: 9 de setembro de 2019.

OCUPAÇÕES contra a PEC 241 chegam a escolas de 10 cidades do Sul de MG. *G1*. Out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2016/10/ocupacoes-contra-pec-241-chegam-escolas-de-9-cidades-do-sul-de-mg.html>. Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.

PEREIRA, Fábio de B. Protagonismo estudantil na democratização cotidiana da escola: das ocupações à gestão democrática no CE Amaro Cavalcanti. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, UERJ. Rio de Janeiro.

PELBART, Peter Pál. Pelbart: tudo o que muda com os secundaristas. Disponível em: [outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/](http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/). Acesso em: 8 de novembro de 2019.

POLLACK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro., vol. 5. n. 10, 1992, p. 200-212.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ou “dizível”. *Ciência e cultura* 39. Mar. 1987.

RAMOS, G. T. et al. A Classe Trabalhadora e a Resistência ao Golpe de 2016. Bauru: Canal 6, 2016, p. 448; ROVAI, R. (org.) Golpe 16. São Paulo: Editora Forum, 2016.

RETROSPECTIVA 2016: as ocupações estudantis que sacudiram o Brasil. *Esquerda Diário*. Dez. 2016. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Retrospectiva-2016-As-ocupacoes-estudantis-que-sacudiram-o-Brasil> . Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Para desencaminhar o presente psi: biografia, experiência e temporalidade em Michel Foucault In: Foucault e a Psicologia. 2 ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009, p. 7-30.

ROQUE, Tatiana. Por uma esquerda capaz de disputar a subjetividade. *Le Monde Diplomatique*. Fev. 2017.

ROSSI, Marina. Ocupações diminuem no Paraná, mas aumentam em escolas de outros estados. *El País*. Nov. 2016. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/02/politica/1478102466\\_461878.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/02/politica/1478102466_461878.html). Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.

SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição 2001

SAN SEGUNDO, Mario Augusto Correia; SEVERO, Ricardo Gonçalves. #Ocupatadores – socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no rio grande do sul. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 73-98 jan./mar. 2017

SECUNDARISTAS ocupam mais de vinte escolas em Santa Catarina. *Catarinas: Jornalismo com Perspectiva de Gênero*. Nov. 2016. Disponível em: <http://catarinas.info/secundaristas-ocupam-mais-de-vinte-escolas-em-santa-catarina/>. Acessado em: 4 de fevereiro de 2017.

SINGER, A. et al. Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. *Rev. Sociol. Polit.* . 2007, n.29.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa?. *Estud. pesqui. psicol.*, Set 2009, vol.9, no.2.

SOUZA, J. A radiografia do golpe: Entenda como e por que você foi enganado. São Paulo: LeYa, 2016.

THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, Lia; VENDRAMINI, Célia Regina. Classe, cultura e experiência na obra de e. p. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 55, p. 54-72, mar 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461/8020>. Acessado em: 17 de março de 2019.

ZAPPA, Regina; SOTO, Ernesto. 1968: eles só queriam mudar o mundo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

ZIBAS, Dagmar M. L. A Revolta dos Pingüins e o novo pacto educacional chileno. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

**APÊNDICE - Roteiro para entrevistas com estudantes participantes das ocupações**

1. Qual seu nome completo e escola onde estuda?
2. Quais foram os motivos ou influências para a ocorrência das ocupações das escolas no Rio de Janeiro em 2016?
3. Como começou a ocupação na sua escola?
4. Qual foi a reação da direção?
5. Como foi a participação dos professores antes, durante e depois da ocupação?
6. Como foi a participação dos pais?
7. E como foi a participação da sociedade?
8. Como a mídia retratava o movimento? E vocês se utilizavam da mídia?
9. Quantos alunos estavam matriculados? Quantos alunos participaram da ocupação?
10. Quais eram os perfis desses alunos que ocuparam?
11. Como a ocupação se organizava?
12. Havia lideranças dentro da ocupação?
13. De que tipo eram essas lideranças e como elas se revelaram?
14. O movimento teve a participação regular de alguma organização política tradicional? As lideranças do movimento eram vinculadas a essas organizações?
15. Havia comunicação com outras escolas?
16. Quais foram as atividades ocorridas na escola durante a ocupação?
17. Como era a relação dos alunos com o espaço físico da escola?
18. Os membros da ocupação sofreram ameaças? De quem?
19. Como as questões de raça, gênero, sexualidade, classe e meio ambiente foram tratadas?
20. Como a questão das drogas foi tratada pelo movimento?
21. Como a questão do sexo foi tratada pelo movimento?
22. Qual a duração da ocupação? Ao longo dessa duração, houve alterações significativas na organização do movimento?
23. O que levou ao encerramento da ocupação da escola?
24. Houve mudanças na escola depois da ocupação? Quais?
25. Qual a importância desse movimento para a sociedade?
26. Esse movimento transformou a sua vida de alguma forma? Como?
27. Houve perseguição política após a ocupação?
28. Quem você indicaria para uma próxima entrevista?