UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANITA POMPÉIA SOARES

As ocupações secundaristas de 2015:

Viver entre iguais no mundo da desigualdade

São Paulo
2019

ANITA POMPÉIA SOARES

As ocupações secundaristas de 2015:
Viver entre iguais no mundo da desigualdade

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho.

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

P676o Pompéia Soares, Anita
 As ocupações secundaristas de 2015 / Anita
 Pompéia Soares; orientador José Sérgio Fonseca de
 Carvalho. -- São Paulo, 2019.
 123 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Cultura, Filosofia e História da Educação) --
 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
 2019.

 1. Ocupações. 2. Secundaristas. 3. São Paulo. 4.
 Política. 5. Educação. I. Fonseca de Carvalho, José
 Sérgio, orient. II. Título.

Nome: SOARES, Anita Pompéia.

Título: As ocupações secundaristas de 2015: viver entre iguais no mundo da desigualdade.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Aos secundaristas que se engajaram nos protestos de 2015 e, com esse gesto, mostraram que a educação é uma questão pública de primeira grandeza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, aos estudantes que compartilharam comigo suas histórias e percepções sobre o tempo presente. Este foi o caso de André Ferreira, Aniely Silva, Heudes Castro, João Pedro e Thalita Gomes, os quais possibilitaram que suas narrativas fossem contadas aqui, virassem outras e se misturarem a tantas mais... Mais do que contadores de histórias, eles foram grandes parceiros na difícil tarefa de atribuir significados à experiência das ocupações. Minha gratidão não basta para fazer frente à generosidade sem tamanho e disponibilidade ímpar de vocês.

Deixo, aqui, um enfático “obrigada” aos secundaristas que, em encontros voltados ao tema das ocupações, contribuíram direta, ou, indiretamente para a realização deste trabalho. Este foi o caso de: Lilith Cristina, Sophia Chablau, Marcela de Jesus, Leonardo Nardi, Júlia Cipelli, Maicon Belitato, Fellipe Ribeiro e Eric Oliveira. Há, ademais, os estudantes cujos depoimentos, concedidos a outros meios, foram fundamentais às considerações desenvolvidas aqui, sendo incorporados ao texto desta dissertação, ou, do relatório de qualificação. Agradeço, então, a: Icardo “Kalifa”, Ana Júlia Ribeiro, Marcela Reis, Luana Nardi, Carla Prandini, Lucas Koka, Inaê Lima e o menino que aparece no documentário **Escolas em luta** (2017), mas, cujo nome desconhecemos.

Agradeço a meus professores, principalmente aos da pós-graduação: Julio Groppa Aquino, Ecléa Bosi, Carlota Boto e Paulo Henrique Silveira. Seus cursos incidiram sobre os rumos deste trabalho, influenciaram minha visão de mundo e trouxeram maior solidez teórica à minha formação acadêmica. Um agradecimento especial ao Paulo que, além de compartilhar a leitura que faz da obra de Rancière, indicou preciosas referências bibliográficas, inclusive, acerca da mobilização secundarista. Nesses três anos, sua prontidão e solicitude foram admiráveis e muito proveitosas a esta pesquisa. Agradeço, ainda, à sua participação na banca de qualificação juntamente com o professor Paulo Endo. Os comentários de ambos auxiliaram decisões fundamentais para o prosseguimento deste trabalho.

Aos membros atuais e antigos do Grupo de Estudos sobre Educação e Pensamento Contemporâneo (GEEPC), que fizeram e ainda fazem das nossas reuniões uma das experiências mais frutíferas, em termos formativos, que tive e continuo tendo no meio acadêmico. Um agradecimento especial à Mariana pelo carinho e atenção na revisão deste trabalho. Ao Thiago Biá e ao Denizart, leitores e comentadores do projeto inicial, companheiros nos percursos da pós e que, ao longo do tempo, foram se enveredando por caminhos os quais, em certa medida, também tento trilhar. À Nina, pela alegria que sempre

reservou às coincidências de nossos percursos universitários. À Jana, Taís, Lígia, Sandra, Jonas e Eduardo pelos encontros que, semana a semana, foram adquirindo beleza em função de muito comprometimento, relações de parceria e amizade.

Ao Zé, cujas opiniões, indicações e ponderações sempre me surpreendem e servem de inspiração constante ao trabalho no campo da educação. Que auxiliou, de maneira entusiasmada, as diversas etapas desta pesquisa. Que reitera a importância – de fato, indispensável – dos encontros do grupo de estudos. Que leva adiante projetos, pesquisas e eventos que dão corpo ao *fazer* acadêmico. Que traz, enfim, ao nome *professor* toda dignidade e responsabilidade que lhe competem representando, para mim, um dos exemplos mais felizes do encontro que a educação é capaz de proporcionar.

A meus pais – Ginho e Gilda –, às irmãs – Ceci e Bia – e à madrinha – Naná –, que viveram comigo, cotidianamente, as dores e delícias desse processo de pesquisa e souberam contrapor, a ele, o que, pouco a pouco, fomos criando de melhor: a alegria e a leveza de estar junto.

A meus tios Guto, Magui, Sílvia e Wanda, cujas trajetórias de vida serviram, cada qual à sua maneira, de inspiração à escolha pelo caminho das veredas e espinhaços da educação.

À Gabi, Plínio, Thiago Arnoult, Rê, Rafa, Pedro e Lucas Torigoe que vieram desse universo acadêmico para ficar e que, de maneira muito própria, inventam formas despretensiosas de ver – e viver – o mundo.

Ao Renê, que, há tempos me fala sobre a dignidade da política. À Marilha, pelas conversas de grande reciprocidade e pela ajuda cuidadosa na preparação do texto para a qualificação.

À Clara e à Sofia, que sempre estão por perto e me fazem perceber um dos sentidos mais bonitos do que a palavra amizade pode significar.

Ao Daniel que, nesses três anos, se fez presente no melhor sentido do termo. Que me levou a viver uma experiência de companheirismo mais plena do que eu seria capaz de imaginar. Que esteve a meu lado em todas as fases da pesquisa. Que, nos períodos de trabalho árduo, foi paciente para além do razoável. Que forneceu ajuda incomensurável na etapa final desta dissertação. Que, rotineiramente, me empresta um pouco de seu bom-humor e olhar terno.

A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la.

Jacques Rancière

RESUMO

SOARES, Anita Pompéia. **As ocupações secundaristas de 2015**: viver entre iguais no mundo da desigualdade. 2019. 123 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta pesquisa tem como objeto de estudos a mobilização secundarista paulista no final de 2015, contra a proposta governamental de “reorganização escolar”. A política pública previa o fechamento de 94 escolas e a realocação de cerca de 311 mil alunos para estabelecimentos de ciclo único. Em contraposição ao projeto, estudantes secundaristas iniciaram um ciclo de protestos que levaria a um movimento de ocupação de escolas estaduais, sem precedentes na história nacional. O ineditismo do ocorrido nos levou a tentar compreendê-lo, sob a suspeita de que seus significados ultrapassassem a mera condição de novidade. Então, este trabalho buscou algumas das inúmeras histórias que surgiram de tudo o que se passou, tentando fazer da narração e da compreensão atividades frutíferas ao campo no qual a pesquisa se insere, a Filosofia da Educação. O caráter novo e intempestivo da ação estudantil nos levou a mobilizar um arcabouço teórico específico, advindo principalmente da obra de Jacques Rancière. A partir dele, foi possível enxergar a mobilização enquanto produtora de uma ação política, que nos leva a refletir, também, sobre possíveis relações entre noções de política e de educação escolar.

Palavras-chave: Ocupações. Secundaristas. São Paulo. 2015. Compreensão. Narração. Jacques Rancière. Política. Educação.

ABSTRACT

SOARES, Anita Pompéia. **The Secondary students occuparions of 2015:** living among equals in the world of inequality. 2019. 123p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

The object of this research is the secondary student's mobilization of São Paulo at the end of 2015, against the governmental proposal of "school reorganization". The public policy foresaw the closing of 94 schools and the reallocation of about 311.000 students to schools that house either elementary, middle or high school. Opposing the project, high school students began a cycle of protest leading to an unprecedented occupation of state schools in Brazilian history. The unprecedented character of this event led us to try to understand it, under the suspicion that its meanings exceed the mere condition of novelty. So, this work sought after some of the countless stories that emerged from all events, trying to use the narratives and apprehension of the facts as support to the field in which the research is inserted, the Philosophy of Education. The new and tempestuous feature of student action led us to mobilize a specific theoretical framework, derived mainly from the work of Jacques Rancière. Under this light, it was possible to see the mobilization as producer of a political action, which leads us to reflect, also, on possible relations between notions of politics and school education.

Keywords: Occupations. Secondary Students. São Paulo. 2015. Comprehension. Narration. Jacques Rancière. Politics. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – O MOVIMENTO SECUNDARISTA E ALGUNS APORTES TEÓRICOS	27
1.1 – “A NOSSA VIDA DEPENDIA DA ESCOLA”. UM RELATO SOBRE COMO SE INICIOU UMA OCUPAÇÃO	32
1.2 A MOBILIZAÇÃO E O CONCEITO DE POLÍTICA DE RANCIÈRE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	43
CAPÍTULO 2 – OS USOS DA PALAVRA	53
2.1 – A TOMADA DA PALAVRA	56
2.2 – <i>LOGOS</i> E <i>PHONÉ</i>	62
2.3 – O JOGRAL E A ASSEMBLEIA	67
2.4 – A FERNÃO DIAS E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA	71
CAPÍTULO 3 – A MOBILIZAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO	83
3.1 A PALAVRA E A ESCOLA	83
3.2 A CONFUSÃO NA E. E. JOSÉ LINS DO REGO – UM NOVO DISPARADOR DE REFLEXÕES	87
3.3 A AUTONOMIA DA MOBILIZAÇÃO	90
3.4 EMANCIPAÇÃO, ASSIMETRIAS E TEMPORALIDADES	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	115

Introdução

Ao final dos anos 1960, Hannah Arendt discorreu sobre um tema caro àqueles que, como ela, se propunham a pensar sobre seu próprio tempo. Tratava-se do fenômeno político da “desobediência civil”:

A desobediência civil aparece quando um número significativo de cidadãos se convence de que, ou os canais normais para mudanças já não funcionam, e que as queixas não serão ouvidas nem terão qualquer efeito, ou então, pelo contrário, o governo está em vias de efetuar mudanças e se envolve e persiste em modos de agir cuja legalidade e constitucionalidade estão expostas a graves dúvidas (ARENDT, 2015a, p.68).

Como a autora destaca, a expressão passou a fazer parte do vocabulário político ocidental desde a publicação do ensaio “On the duty of civil disobedience” por Henry David Thoreau, em 1849. A exemplo de ativistas da época, ela recorre ao termo a fim de compreender alguns traços de uma forma de contestação política e social que vinha se delineando nos Estados Unidos e em outros países ocidentais.

Por um lado, Arendt enxerga a desobediência civil como desdobramento de certo espírito das leis norte-americanas, que tinha como princípios inspiradores o “consentimento” e o “direito de divergir” (Cf. ARENDT, 2015a). Tratava-se, então, de um fenômeno desconhecido “em qualquer outro lugar” (ARENDT, 2015a, p.87), sendo que, um de seus agentes de maior relevância era, à época, o movimento estudantil estadunidense. Por outro lado, a autora explora traços da desobediência que também marcaram múltiplas formas de manifestação ao redor do mundo. Dentre eles, vale citar a não violência tal como desenvolvida por Gandhi, ou, a ação em concerto que pode ser relacionada, por exemplo, ao maio de 1968 francês, embora ele não seja diretamente mencionado por Arendt.

Num espectro político mais amplo, o tema da desobediência tangencia formas historicamente encontradas, por certas camadas populacionais, para fazer objeção a práticas e normas institucionalizadas na forma da lei. A diversidade de maneiras encontradas para tanto vai do pacifismo de líderes como Mahatma Gandhi, Martin Luther King e Nelson Mandela à violência para autodefesa de Malcon X ou dos Panteras Negras. Isso torna ainda mais complexa a tarefa de refletir sobre o tema, frente à qual o ensaio de Arendt traz grandes contribuições.

Nesta pesquisa, essas breves considerações acerca da desobediência civil servem como disparadoras de reflexões. Elas se voltam para um acontecimento transformado, aqui, em objeto de estudo. O emprego do conceito não indica uma identidade estrita com o que se passou. As próprias ressalvas feitas pela autora dificultam a utilização dessa noção para

acontecimentos distantes no tempo e no espaço daqueles que ela analisou. No entanto, a ideia de desobediência civil é aqui mobilizada a fim de lançar uma discussão sobre alguns eventos de nossa experiência corrente.

No espectro de lutas políticas brasileiras recentes, algumas se valeram de ações públicas em razão do esvaziamento da autoridade do Estado ou de entidades governamentais, tão caro à desobediência abordada por Arendt. Essas são algumas das características do acontecimento que nos propomos a estudar aqui: a mobilização de uma parcela da sociedade para fazer objeção a o que estava posto. Todavia, diferentemente do que ocorria no contexto de análise de Arendt, nesse novo momento, a parcela da população que se levantou não gozava inteiramente dos direitos e deveres previstos ao cidadão. Ela era formada por estudantes que, por serem secundaristas, ainda não portavam uma cidadania plena.

De forma breve, o ocorrido pode ser descrito da seguinte maneira: em vinte e três de setembro de 2015, jornais de ampla visibilidade no estado de São Paulo noticiaram uma política pública proposta pela Secretaria de Educação, a ser adotada já no início do ano seguinte. Chamada de *reorganização escolar* ela fecharia 94 escolas e realocaria cerca de 311 mil alunos. Tinha como objetivo separá-los em estabelecimentos de ciclo único, isto é, em que fossem ofertadas vagas apenas de Ensino Fundamental I, II ou Médio. A medida desencadeou algumas reações da comunidade escolar, que alegava não ter participado da elaboração do projeto: primeiro, foram organizados atos de rua os quais levaram, na sequência, a um movimento de ocupação de escolas, por parte dos estudantes. Cerca de um mês após o início das ocupações, elas atingiram a marca de 213 escolas interditadas em todo o estado, o que contribuiu para a derrubada do secretário estadual da educação e para a suspensão da reorganização àqueles moldes. O ineditismo de um movimento dessas proporções nos induz a refletir acerca de seus significados, sob a suspeita de que eles ultrapassem a mera condição de novidade.

Alguns autores, como Pablo Ortellado (2016), enxergaram as mobilizações secundaristas como sucessoras do movimento de “junho de 2013”. Ele foi formado por atos de rua chamados, inicialmente, por movimentos sociais que se opunham ao aumento das tarifas de ônibus, em algumas capitais do país. Ao longo do tempo, entretanto, novas pautas foram agregadas aos protestos. Eles levaram às ruas multidões não vistas pela população desde as manifestações pelo impeachment do presidente Collor – em 1992 –, ou, pela campanha das “Diretas Já” – em 1984 – favorável à redemocratização pós-ditadura militar. Outros autores defendem interpretações diferentes: Marilena Chaui (2018), por exemplo, nega

a possibilidade de a mobilização secundarista ser herdeira das movimentações de junho; a autora vê similaridades entre as ocupações de 2015 e as francesas, de maio de 68.

Essas duas maneiras de enxergar a mobilização secundarista trazem informações relevantes sobre suas características, bem como sobre o contexto em que ocorreram. Além disso, ambos os movimentos citados pelos autores – de junho de 2013 e de maio de 1968 – podem ser, cada qual à sua maneira, vinculados a traços da desobediência civil, indicados por Arendt. No entanto, os pontos de vista de Ortellado e Chaui inserem o ocorrido numa lógica causal da qual procuramos nos distanciar. Este trabalho escapa aos intuitos historicizantes, que se propõem a encaixar os acontecimentos em uma cadeia de eventos que explicam uns aos outros. Por isso mesmo, nos damos à liberdade de prescindir do distanciamento temporal tão fundamental às considerações historiográficas.

Procuramos discorrer sobre o que se passou, com o intuito de refletir sobre seus significados. A pesquisa se vale, desse modo, de um aporte filosófico menos vinculado a um campo de conhecimento e mais atrelado a um modo específico de estabelecer relações entre uma experiência e certos saberes. Trata-se de buscar tecer um exercício de pensamento acerca de algo que adveio de nosso viver-juntos.

Como a menção a Arendt, Ortellado e Chaui deixa entrever, discorrer sobre o tema nos leva a tangenciar diferentes campos do conhecimento, o que endossa uma concepção de filosofia que pensa a si mesma, seus limites e seu sentido, não abandonando o compromisso com o rigor conceitual. O exercício crítico que marcou a tradição de pensamento filosófico moderno também incita este trabalho, no sentido de que a crítica opera com critérios. Estes, por sua vez, geram distinções importantes para nos situarmos diante dos desafios do tempo presente¹.

Procuramos, ademais, nos aproximar de uma ideia de filosofia que se assemelha ao trabalho poético, pois inventa possibilidades de nomear fenômenos que, até então, não eram tomados como excepcionais (BADIOU, 1995 apud CERLETTI, 2008, p. 67). De forma similar, ao tratar a mobilização como tema de pesquisa, este trabalho reconhece certa excepcionalidade do ocorrido.

A fim de explorar a singularidade do movimento buscamos, em primeiro lugar, algumas histórias que ele suscitou. Levamos adiante, então, um exercício no qual a narração e a compreensão assumem papéis fundamentais. O significado de cada uma delas será mais

¹ A palavra *crítica* origina-se do grego *kritikē* (κριτική), que significa "a arte de julgar" (JAPIASSU; MARCONDES, 1990). Na tradição filosófica moderna, a noção de crítica foi associada ao julgamento que dispõe de critérios, em contraposição ao pensamento dogmático.

explorado no primeiro capítulo. Neste momento, é importante ressaltar que ambas buscam atribuir um significado humano à ação e ao mundo que lhe serve de palco. Dado que a mobilização secundarista ocorreu no âmbito dos assuntos humanos, ela deve ser interpretada através de mecanismos que se voltam, igualmente, para o que há *entre* os homens e que diz respeito a todos eles. Por esse viés, nos amparamos no sentido arendtiano da compreensão, que é capaz de criar significados para nossa realidade. Por sua vez, a noção de narrativa, aqui esboçada, se baseia no pensamento de alguns autores, tais como Gagnebin (2006): por meio de exercícios de palavra dessa natureza, nossa tarefa consistiria em restabelecer um espaço simbólico, no qual as histórias deem um sentido humano ao mundo.

Em segundo lugar, a singularidade da mobilização nos leva a justificar a transformação dela em objeto de pesquisa convocando, para tanto, um arcabouço conceitual específico. Como já mencionado, a iniciativa estudantil surpreendeu por sua magnitude. Amparada pelos estudos de Breno Bingel², Maria da Glória Gohn (2016) destaca que, a partir de 2007, a tática da ocupação parece ter inaugurado um novo momento do movimento estudantil – só na Universidade de São Paulo (USP), poderíamos citar as ocupações de prédios universitários de 2007, 2009, 2011, 2014... Até 2015, entretanto, as ocupações eram usadas predominantemente no Ensino Superior, o que se modifica daí em diante: em 2016, cerca de um ano após a mobilização paulista, o número de ocupações escolares chegou próximo a 1000. Nesse caso, elas foram organizadas em alguns estados da federação. A secessão secundarista paulista foi, então, disparadora de uma situação sem precedentes no país em termos de abrangência.

A magnitude não é o único nem tampouco o fator mais significativo que justifica a escolha do tema de pesquisa. É preciso considerar que a mobilização se colocou na contramão de um processo em curso, que levava à fragilização da rede pública estadual. Para refletir acerca desse ponto de vista, é preciso lembrar que 2015 tinha sido um ano no qual os professores das escolas estaduais paulistas realizaram a greve mais longa de sua história. Mesmo assim, o governo não apresentou proposta de reajuste salarial compatível às reivindicações (Cf. TAKAHASHI, 2015). Ainda que não analisemos as complexas motivações docentes, é possível perceber que à greve subjaz uma séria precarização do ensino

² Breno Bingel divide as mobilizações estudantis brasileiras dos séculos XX e XXI em quatro grandes ciclos: o primeiro ocorreu ao longo dos anos 1960, com revoltas e passeatas que sofreram um recrudescimento com o golpe militar, mas que se recuperaram em 1968, acompanhando o ritmo das mobilizações internacionais; o segundo aconteceu a partir de 1975, em que se estabeleceu uma dinâmica de “concessões do regime e conquistas da sociedade”; o terceiro ciclo veio na década de 1980 e reuniu tanto o “Movimento pela Anistia” quanto as “Diretas Já”; por fim, o quarto ciclo ocorreu com os “Caras Pintadas” pelo impeachment de Collor (BINGEL 2009, 2012 apud GOHN, 2016, p. 11).

público. O desfecho da paralização também aponta nesse sentido: ao final de 2015, mais de 26 mil professores – 11% do total – tinham abandonado a rede (Cf. TAKAHASHI, 2015).

Além disso, o mesmo ano começou com o fechamento de 2400 salas de aula das escolas estaduais paulistas (Cf. CAPUCHINHO, 2015), o que faz com que alguns defendam que já estava em curso uma “racionalização” administrativa do sistema público. Ela remonta aos anos 1990, quando um conjunto de reformas, endossado pelo governo federal, sugeria uma readequação geral dos serviços públicos no país (BRESSER-PEREIRA, 1998)³. Segundo Mesko, Pereira e Piolli (2016), em 1995, uma primeira proposta de reorganização escolar da rede estadual de São Paulo⁴ já fazia parte desse projeto e levou ao fechamento de 155 escolas e à saída de 20 mil professores do sistema público. Naquele momento, a reorganização intensificou a municipalização do Ensino Fundamental, convertendo o então crescimento do número de matrículas em um decréscimo (Cf. CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1162).

Esses dados demonstram que a atitude dos secundaristas, em 2015, se interpôs a um fluxo de acontecimentos que assistiu ao enxugamento da estrutura pública estadual. Além disso, a redução do número de docentes, em 1995 e 2015, aponta para o aumento da fragilidade do sistema de ensino paulista. Em face ao enfraquecimento da estrutura pública sobressaiu a força das revoltas estudantis. Nesse sentido, as iniciativas secundaristas comportaram consequências simbólicas relevantes: enquanto a máquina pública era reduzida, os estudantes se fecharam em suas escolas para impedir o fechamento de algumas delas. Além disso, durante os meses de protesto, as ocupações se tornaram palco de atividades diversas, que produziram indagações sobre o que é, e o que pode ser, uma escola.

A mobilização apresenta-se, também, como um terreno fértil à reflexão, porque deu usos singulares aos espaços escolares sem prescindir, ao mesmo tempo, de características inerentes a eles. Os estudantes criaram uma situação na qual precisaram lidar com a

³ O termo *racionalização* foi empregado para caracterizar a reorganização escolar proposta em 2015 por alguns autores (Piolli, Corti, dentre outros) consultados por este trabalho. É importante ressaltar que a palavra esteve presente em um ramo de produções acerca da educação, a partir das propostas da “Nova Gestão Pública” que marcaram o governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990. Naquele momento, o fato de políticas públicas educacionais terem endossado uma *racionalização*, revela que havia a perspectiva, hegemônica no país, de que o sistema público de educação passava por uma situação de desregulação. Os projetos governamentais, por sua vez, seriam as alternativas viáveis para sanar os problemas. A força de termos como este – que identifica *gestão econômica* com *racionalidade* – não pode ser negligenciada, inclusive, por conta das considerações tecidas nesse trabalho a respeito das palavras e de sua, eventual, conotação política.

⁴ Em 1995, o governo do estado de São Paulo levou a cabo uma reorganização do sistema de ensino, rompendo com aquele vigente desde 1970, que instituíra o 1º grau de oito anos. Em meados dos anos 1990, a reestruturação baseou-se na separação das escolas para alunos menores – 1ª à 4ª séries – e maiores – 5ª à 8ª séries e 2º grau (NEUBAUER, 1996).

porosidade dos muros da escola, com o contraste entre o que é próprio daquele ambiente e o que está fora, no mundo público que a cerca. A iniciativa estudantil surgiu dessa mistura: foi motivada por uma política pública elaborada externamente, mas, que incidiria exclusivamente sobre o cotidiano escolar. Para protestar, os estudantes, bem como pais e professores, transpuseram os muros das instituições de ensino e ganham as ruas, dando visibilidade pública à causa até então circunscrita a gestores, especialistas e membros da comunidade escolar. Apesar de fecharem-se em suas escolas, os alunos trouxeram para dentro delas pessoas estrangeiras àquele espaço, que ministraram aulas, oficinas e rodas de conversa. E assim, a cada nova iniciativa, a mobilização foi dando uma atualidade a essa mesma mescla entre o dentro e o fora ao escolar.

Esses fatores, que vão da contraposição aos acontecimentos em curso à mistura entre o interno e o externo às escolas, nos levam a convocar, para o exercício aqui desenvolvido, o conceito de política de Jacques Rancière. Para ele, a política é uma ação que não tem substância própria nem se prende a espaços específicos, mas, que sempre comporta consequências igualitárias. Nesse sentido, ela diz respeito a características marcantes da mobilização: a negociação da igualdade e o uso da palavra como instrumento de luta. Além disso, ao recorrer ao conceito, a fim de trazer certa inteligibilidade ao ocorrido, esta dissertação suscitada uma reflexão acerca das possíveis relações entre educação e política, da forma como Rancière as concebe.

Assim, o que se quer com esse trabalho não é inventar um idioma próprio para tratar de um acontecimento, mas sim, fazer uso de um arcabouço teórico – em especial, o de Rancière – como uma espécie de “corrimão” para, quiçá, elaborar uma tradução do ocorrido. Toda tradução é uma forma de contar novamente, que não equivale estritamente à versão original, pois, nesse processo novos sentidos são agregados ao conjunto.

A fluidez das traduções condiz com a ideia de que o acontecimento a ser traduzido está em constante construção. Trata-se de um assunto que, assim como a tradução e a compreensão, possui uma “feição adaptativa”, aberta a diálogos e reformulações intermináveis. O tema é formado, também, por interpretações como as que se pretende fazer aqui. Diferentemente da “verdade” empírica almejada pelo conhecimento científico, as ideias de tradução e de compreensão comportam diversas versões sobre os fatos, alternativas entre si.

É importante ressaltar ainda que, embora canonicamente a Filosofia da Educação priorize a análise de fontes bibliográficas, o exercício de compreender a mobilização nos levou a entrar em contato com mecanismos que diferem da consulta a fontes teóricas escritas. O que foi produzido até agora sobre a mobilização de 2015 traz perspectivas dos estudantes

protagonistas das ocupações, apoiadores, ou, apenas, observadores externos, que se propuseram a tratar do tema. Aqui, fez-se uso desse material já elaborado e, também, de algumas entrevistas feitas com secundaristas para esta pesquisa. Elas foram motivadas pela ideia de que as palavras, silêncios, reticências e outras interjeições inerentes às entrevistas possam ser meios importantes de expressão de sentidos que já foram e que poderão ainda ser atribuídos às ocupações.

As entrevistas realizadas para este trabalho tiveram caráter aberto, isto é, não seguiram um questionário estrito. Embora houvesse um conjunto de indagações previamente elaborado, ele serviu apenas como disparador da fala motivada, essencialmente, pelo pedido de que o entrevistado contasse sobre aquela experiência. Os áudios gerados nessas ocasiões foram ouvidos à posteriori, na sequência de um período de leituras mais intenso. Partíamos da hipótese de que, sob as lentes de um referencial teórico, estaríamos mais preparados para selecionar trechos interessantes das entrevistas e a eles conferir maior inteligibilidade. Ao mesmo tempo em que forneceram informações essenciais sobre os fatos pretéritos, as entrevistas construíram significados únicos aos acontecimentos de 2015. Por esse viés, elas poderiam ser vistas mais como parceiras na construção de sentidos, do que como objetos de pesquisa propriamente ditos.

Quem sabe assim, ouvindo o que os próprios estudantes disseram a respeito de sua mobilização, possamos ser condizentes com o que defendeu, certa vez, Marshall Berman:

Talvez fosse mais proveitoso se, em vez de perguntarmos se a modernidade ainda é capaz de produzir obras-primas e revoluções, perguntássemos se ela é capaz de gerar fontes e espaços de significação, de liberdade, de dignidade, de beleza, de alegria, de solidariedade (2001, p.189).

Voltar nossas atenções para a mobilização secundarista não projeta sobre ela a expectativa de que tenha representado tudo isso; indica, antes, a possibilidade de certas cenas da mobilização comportarem significados dessa natureza.

Há inúmeras maneiras de se contar uma história. Aqui esboçamos algumas delas. Diante das narrativas escolhidas, convocamos determinadas companhias teóricas. Como esta introdução já deixa entrever, por mais que o trabalho tome um autor como referencial teórico principal, não nos furtamos a recorrer a outros. Além disso, tentamos não cair em reducionismos. Afinal, a diversidade de situações que perpassaram os mais de três meses de protesto estudantil traz desafios à nossa capacidade de compreensão e impede que a mobilização seja vista como um todo homogêneo.

Capítulo 1 – O movimento secundarista e alguns aportes teóricos

Viver ultrapassa qualquer entendimento
Clarice Lispector

“Nisso, começou a chover e aí a gente tinha que passar pelas salas com o teto todo pingando. E a gente desviando das poças d’água pra passar. E eu falei ‘olha só, que coisa né, como o universo é maravilhoso, mandou uma chuva pra provar pra você o que a gente passa aqui todo dia’. E aí eles viram que a escola estava caindo aos pedaços. Eles viram! Isso que eu achei sensacional: caiu uma chuva, que chovia mais dentro da escola do que fora”⁵.

“Um dia, se o meu filho virar professor, ele vai contar a minha história, vai contar a história de todos aqueles que lutaram para ter uma educação melhor, para que uma escola... possa se chamar de ‘escola’”⁶.

Aniely era uma aluna recém-formada no Ensino Médio quando contou sobre aquela situação em que choveu em sua escola. Embora as tempestades não tenham sido tão incomuns nos onze anos em que estudara na Escola Estadual Professor Arthur Chagas Júnior, nenhuma tinha sido como aquela. Alunos, direção e coordenação transitavam entre os corredores por onde se formavam poças d’água do verão que se iniciava pontualmente naquele vinte e dois de dezembro. Eram acompanhados pelo dirigente de ensino que, à época, supervisionava aquela instituição. Além disso, estavam presentes alguns convidados que vinham do conselho tutelar de Sapopemba – distrito da zona leste da cidade de São Paulo onde se localiza a Chagas Júnior–, do Conselho de Direitos Humanos (CDHS) do mesmo bairro e ainda, do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca).

O extraordinário da circunstância mencionada por Aniely já tinha se tornado ordinário no cotidiano escolar. Três anos antes, parte do teto de duas salas de aula despencou, o que levou à sua interdição. Para substituí-las, foram disponibilizadas a biblioteca e a sala multimídia que, desde então, estavam sendo usadas como ambiente de aula. A falta de verbas e o excesso de burocracia figuravam, para alguns que frequentavam rotineiramente o local, como justificativas para a postergação das reformas necessárias. O buraco, que causava inundações restritas às duas salas, revelava problemas no telhado cujas goteiras se multiplicavam na estação chuvosa do clima tropical.

O dia da chuva lembrado por Aniely é marcado por outra estranheza. O fato de estarem no local pessoas que, não obstante diretamente vinculadas à educação estadual, não costumavam participar da rotina escolar. Os frequentadores assíduos da Chagas Júnior

⁵ Transcrição da fala da secundarista Aniely Silva, estudante da Escola Estadual Professor Arthur Chagas Júnior, retirada de entrevista realizada por esta pesquisa em 25 out. de 2016.

⁶ Transcrição da fala do secundarista Icardo ‘Kalifa’, estudante da Escola Estadual Joaquim Adolfo, que consta no documentário **Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile** (2016).

também destoavam ali em vinte e dois de dezembro, época em que, em geral, permaneciam no local poucos funcionários remanescentes, por conta das férias. A escola, pois, passava por um momento de suspensão. Suspensão, primordialmente, do que costumava acontecer naquele espaço às vésperas das festividades de final de ano.

Um dos fios condutores da análise que se busca fazer, neste trabalho, guia-se pela suspeita de que a interrupção do cotidiano escolar possibilita perceber o que ele tem de singular. Embora muito longe de colocar em prática um ideal de pesquisa educacional que se volte para um trabalho descritivo da cultura escolar, defendido por Azanha (1991), a presente dissertação busca desenvolver alguns exercícios de pensamento que, em última instância, nos façam refletir sobre o que é próprio da escola. Como destaca o autor, apesar de *sinuoso*, o caminho nesse sentido pode levar a um “quadro compreensivo da situação escolar” necessário para a superação de pressupostos simplistas que, por vezes, nublam nossa percepção sobre as práticas escolares (AZANHA, 1991, pp.3-4). Trata-se de um objetivo deveras audacioso para a alçada de um texto como este; portanto, a descrição minuciosa e sistemática das práticas intraescolares não figura como uma meta a ser atingida aqui. No entanto, por envolver cenas que ocorreram no interior de escolas da rede estadual paulista, esta pesquisa tangencia o universo descritivo.

A busca pelo que faz uma escola ser escola nos remete à fala de Icardo escolhida, junto com a de Aniely, para a abertura deste capítulo. O que, segundo Icardo, falta à escola para que ela seja digna desse nome? Para nós, que entramos em contato apenas com um breve fragmento de seu depoimento, essa pergunta admite uma infinidade de respostas. Quem sabe, elas envolvam até mesmo as telhas que faltam ao telhado da escola de Aniely. Por mais que a fala de Icardo tenha sido acrescentada aqui, separada do contexto em que fora pronunciada, ela deixa entrever que o adolescente atribui certa dignidade à escola. Do contrário, não haveria motivos para *lutar* por ela nem tampouco para *contar* essa história às próximas gerações.

Contar. Atividade tão ancestral quanto resinificada ao longo do tempo. Palavra-chave para este trabalho que busca contar uma, ou, algumas histórias se valendo de outras, contadas por pessoas tanto ou mais implicadas naquilo que se conta. Por meio dessa *atividade contadora*, buscamos traçar significados outros, diferentes daqueles atribuídos pelos protagonistas das cenas narradas.

A sobreposição de histórias e de seus respectivos significados traz complexidade ao projeto, intensificada quando refletimos sobre as diversas conotações que a narrativa adquiriu na modernidade, pelo menos desde o ensaio “O narrador”, de Walter Benjamin (2012). Nele,

o autor fala de uma noção de narrativa mais profunda do que somos capazes de traçar aqui, pois ela se voltava para um saber ancestral, transmitido de geração em geração. A autoridade de uma narrativa dessa natureza se firmava com o passar do tempo e apoiava-se, conseqüentemente, em uma instância coletiva. Apenas sendo julgada como relevante por pessoas de diferentes épocas, uma história poderia ultrapassar períodos a fio, criando um elo entre aqueles que a recontavam.

Vale ressaltar que a palavra *narrativa* foi se desdobrando em novos significados. Figurou como alvo de disputa nos debates historiográficos que previam a superação da história factual por uma história narrativa pautada pela interpretação, na qual a pretensão de um relato imparcial caiu por terra. Sendo assim, o emprego do termo *narrativa* é feito, aqui, de forma cautelosa, considerando a diversidade de maneiras como pode ser compreendido. Neste trabalho, ele é associado às histórias contadas pelos alunos que, como Aniely e Icardo, viveram, no ano de 2015, o processo de ocupação de suas escolas, processo este que figura como nosso objeto de estudos.

Apesar de estarem, ali na epígrafe, lado a lado, os depoimentos de Aniely e Icardo distanciam-se no tempo e no espaço: foram feitos com mais de um ano de diferença e referem-se a escolas públicas bastante díspares, localizadas na zona leste e sul da cidade de São Paulo. Em contrapartida, suas falas derivaram de uma ação que, em alguma instância e por algum momento, conectou os dois alunos. Por um breve período de tempo, algo em comum figurou entre eles, que diferia do que compartilhavam até então: o fato de serem estudantes adolescentes de escolas públicas de periferia da rede paulista de ensino. Ao final de 2015, Aniely e Icardo envolveram-se, cada um a sua maneira, com o processo de ocupação de suas escolas. Dessa forma, mesmo que não tenham chegado a se conhecer, esses dois estudantes vivenciaram situações similares que transformaram, momentaneamente, o cotidiano escolar.

Abordar a ação deles e de outros colegas a partir das narrativas que o ocorrido desencadeou não é, necessariamente, uma aposta de que a atitude estudantil possa ser vista como uma experiência aos moldes do que Benjamin (2012) ou Larossa (2002) certa vez imaginaram. Não se trata de olhar para nosso objeto como algo que se coloca na contramão de um processo muito mais profundo, atestado por Benjamin, de esvaziamento das experiências intercambiáveis na modernidade. No entanto, ao alçarmos a ocupação das escolas à condição de objeto desta pesquisa, estamos enxergando-a como algo que merece ser pensado. Pensar, por meio da narrativa, é apostar na ação de narrar como algo que resguarda a potencialidade

de criar, ou recrear, eles cada vez mais frágeis em um mundo assolado pela superfluidade das relações e superficialidade da informação.

Nesse sentido, a preocupação de Icardo, de legar às próximas gerações sua própria história, é também uma preocupação de criar algo comum, compartilhável, entre pessoas separadas no tempo e no espaço. Em contraposição ao ciclo sempiterno da vida natural, em que vivemos e morremos sem deixar vestígios, contar uma história é atentar para o que faz do mundo, mundo: uma herança compartilhada que, assim como as histórias, tem a capacidade de transcender o tempo, sobreviver frente ao nascimento e à morte de cada um. O mundo, assim como as histórias, conecta vidas individuais.

A narrativa elaborada por Icardo acerca do ocorrido certamente não coincide com a nossa. Como relembra Benjamin, “a narrativa imprime necessariamente a marca do narrador” (2012, p.205). Por isso, este trabalho possui forte tom hermenêutico. O que procuramos fazer, então, é atribuir um, ou alguns, significados ao ocorrido, tentando compreendê-lo. Como já sinalizado na introdução, compreender, segundo Arendt (1993), não significa buscar a causalidade de um acontecimento. Indica, antes, buscar algum sentido para ele. Embora os significados que atribuímos às ocupações possam ser muito parecidos com os de Icardo, eles não se equivalem, têm conotações diferentes.

É importante ressaltar que, apesar de Rancière figurar como o principal referencial teórico deste trabalho, a noção de compreensão aqui adotada é arendtiana e não coincide com o sentido que o autor atribui ao termo. A compreensão não é empregada como sinônimo de explicação. Ela condiz com a ideia, expressa por Clarice Lispector na epígrafe deste capítulo, de que “viver ultrapassa qualquer entendimento”. O que se quer, então, não é elaborar um entendimento único e exato acerca de um acontecimento, mas, sim, esboçar uma, dentre diversas possibilidades interpretativas do ocorrido.

Dessa maneira, tal como a história contada por Icardo, a compreensão que buscamos delinear daqui em diante parte de um evento concreto, as ocupações secundaristas. Por conta disso, ela se soma à difícil tarefa empreendida diversas vezes por Arendt, de “pensar o que estamos fazendo” (ARENDT, 2017, p.6), refletir sobre algo concreto que advém de nosso viver-juntos. Por partir de algo do mundo que nos cerca, a compreensão se coloca aberta a exame público; convida os leitores a se tornarem, eles também, criadores de sentido, quicá inauditos, para aquilo que se interpreta. Assim, a compreensão é marcada por certa intermitência, pois se coloca incessantemente aberta à reconsideração, à reformulação e ao exame de terceiros.

Quando Icardo manifesta a vontade de contar sua história às próximas gerações está sinalizando que há algo significativo nela. É esse elemento singular que, conforme as reflexões arendtianas, merece ser alvo da compreensão. Ela volta-se para aquilo que, por sua novidade, desafia a tradição, coloca em xeque “categorias de pensamento e padrões de juízo tradicionais” (ARENDT, 2017, p. XVIII). O ineditismo da mobilização que abordamos nos induz à tentativa de compreensão destituída do intuito de traçar, como já fez Arendt, novos conceitos, ou, categorias teóricas de análise.

Fica claro, ainda em relação à fala de Icardo, que partimos de uma ação, a qual levou à ocupação das escolas. Aliás, a linha de raciocínio do menino deixa entrever que o caráter efêmero da ação justifica a necessidade da narrativa: apenas uma história, contada às próximas gerações, seria capaz de salvar a luta dos secundaristas do esquecimento. As perguntas lançadas a nosso objeto de estudo advêm justamente da constatação de que lidamos com algo surgido em uma ação, a qual perdurou por um período relativamente curto de tempo – cerca de três meses, considerando o conjunto de manifestações. Ao longo das ocupações, enquanto se desencadeava aquela ação, o caráter das escolas se modificou: deixaram de ser escolas, tornaram-se ocupações. Por isso mesmo, Aniely e seus colegas recebiam tantos visitantes, externos àquele ambiente, em vinte e dois de dezembro.

Nesse ponto de nossa trajetória, convocamos para o exercício de compreensão, um referencial teórico específico, Jacques Rancière. A ação que atribui novas funções aos espaços e aos sujeitos pode ser relacionada a seu conceito de política. Parte deste trabalho se volta, então, para a pergunta: como o conceito rancièreano de política pode nos auxiliar na tarefa de compreensão das ocupações? Ao refletir sobre o tema, estamos indiretamente, pensando também sobre o que concerne à escola: se a Chagas Júnior foi visitada por membros de todas aquelas instituições reguladoras, é preciso considerar que uma escola da rede estadual, em seu dia-a-dia, também está direta ou indiretamente vinculada a elas.

As ocupações das escolas de Aniely, Icardo e das outras 211 trazem uma infinidade de histórias e suscitam uma série de questionamentos. Aqui, nos voltaremos para algumas dessas narrativas; voltaremos, também, nossa atenção prioritariamente para as indagações que rondam a questão da ação e suas implicações – políticas ou não. Partimos do pressuposto de que as ocupações suspenderam temporariamente o funcionamento normal daqueles espaços. Interessante, por esse ponto de vista, o paralelo com Rancière, para quem a escola é, por si só, um espaço de suspensão, como será desenvolvido posteriormente.

Contudo, para explorarmos as possibilidades interpretativas de afirmações como essa, vale, antes, rememorar brevemente o que foram as ocupações, de que forma surgiram e de que maneira foram, aos poucos, se encerrando. Para tanto, tomamos de empréstimo a história de Aniely. Além de exemplificar como se deu esse processo, o caso da Carlos Chagas resguarda particularidades. Elas nos lembram que cada ocupação foi única, o que invalida tomá-las como um todo uniforme. Ao tratarmos dessa diversidade, nos somamos à luta de Aniely e Icardo, em sentido amplo: não como defensores de suas causas, mas, como pessoas atentas à ideia de que a escola pública é um assunto político de primeira grandeza, pois diz respeito ao mundo público que nos cerca.

1.1 – “A nossa vida dependia da escola”. Um relato sobre como se iniciou uma ocupação

A Escola Estadual Professor Arthur Chagas Júnior localiza-se no distrito de Sapopemba, região de transição entre os locais próximos ao centro da cidade de São Paulo e os bairros mais periféricos da zona leste. Segundo dados do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca), em 2016, o distrito era o segundo maior da metrópole em população e densidade demográfica. A partir dos anos 1960, Sapopemba passou a ser ocupada por operários que se estabeleciam naquela área intermediária, entre a Mooca e o ABC, cujas indústrias começavam a passar por um processo de modernização (Cf. FELTRAN, 2008, p.68). A partir dos anos 1990, o perfil social do bairro se consolidou como heterogêneo. O local passou a abrigar filhos das famílias operárias e outros, de núcleos mais pobres, que vinham ocupando os vazios urbanos formados na intermitência do loteamento operário. Tratava-se, nesse último caso, de pessoas com baixa escolarização e empregabilidade (Cf. FELTRAN, 2008, p.69-70). Se consolidavam na região, ademais, outros grupos, empregados no comércio e nos serviços.

A ocupação territorial desde os anos 1960 foi acompanhada pela construção de equipamentos públicos essenciais – como escolas, postos de saúde, centros esportivos e praças – que, nos anos 1990, ganharam mais infraestrutura. No entanto, permaneceram, no bairro, fronteiras simbólicas entre as populações e sua condição social: a desigualdade saltava aos olhos, inclusive, para os moradores dessas áreas, habituados ao dia-a-dia do bairro (Cf. FELTRAN, 2008, p.70).

Foi nesse cenário, depois da virada dos anos 2000, no qual Aniely ingressou na Chagas Júnior, onde viria a completar, onze anos depois, sua formação na educação básica. A seus olhos, quando ela cursava a primeira série, em 2005, o perfil da escola era bastante rígido.

Isso se devia, em parte, ao fato da diretora ser casada com um policial militar: todos os dias, os alunos cantavam o hino nacional e não podiam entrar sem uniforme. Em 2011, três irmãs assumiram cargos de vice-direção e coordenação. Além de parentes, elas também pertenciam à Igreja. Na opinião de Aniely, tal fato transformou radicalmente o caráter da escola, pois levou à entrada de valores religiosos, a despeito, como ela mesma ressalta, da laicidade do Estado brasileiro. Em contrapartida, segundo seu ponto de vista, esse momento também foi permeado por um processo de desorganização da escola, que até então era tida como referência no bairro.

Em meados do segundo semestre de 2015, os alunos da Chagas Júnior foram informados, por meio de algumas listas penduradas no mural de avisos da escola, que alguns deles seriam transferidos para outra instituição de ensino, já no início do próximo período letivo. Nenhuma observação adjacente acompanhava as prescrições. Elas resultavam de um projeto do governo estadual, chamado de *reorganização escolar* que, desde o dia vinte e três de setembro daquele ano, estava sendo anunciado por jornais da grande imprensa. Como já mencionado, a reorganização fecharia salas de aula e 94 escolas. Além disso, ela promoveria a realocação de cerca de 311 mil alunos, separando-os em instituições de ciclo único – isto é, em que funcionassem apenas o Ensino Fundamental I, ou o Fundamental II ou o Médio. Como ressaltam Campos, Medeiros Ribeiro (2016, p.28):

Os argumentos apresentados para a mudança, além da simplificação da gestão, eram essencialmente dois. O primeiro se baseava em dados coletados pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), que indicariam que a rede estadual de ensino perdeu cerca de dois milhões de alunos nos últimos dezessete anos e, portanto, segundo a Secretaria, haveria salas ociosas nas escolas. O segundo se fundamentava em um estudo conduzido pela Cima (Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional), um órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), que sugeria que o desempenho dos alunos nas escolas de ciclo único seria superior (supostamente 10% acima da média).

Na Chagas Júnior, o Ensino Médio e o EJA (Educação de Jovens e Adultos) fechariam, sendo que ficariam abertos o Ensino Fundamental I e II. Aniely percebeu que a mudança traria más consequências para sua vida pessoal, pois ela, a irmã e a mãe estudavam ali, cada uma em um nível diferente. Por isso, sob seu ponto de vista, a vida de sua família *dependia da escola*. Se ela e a mãe fossem transferidas, a ida da irmã caçula à Chagas Júnior seria prejudicada; a mãe, provavelmente, abandonaria a formação no EJA, em razão da distância entre a nova escola e seu trabalho.

Segundo uma nota no site da Secretaria de Educação, os alunos não seriam submetidos a deslocamentos entre bairros e esses deslocamentos não excederiam o raio de 1,5 km da escola original. A informação não coincidia com aquela a que Aniely tivera acesso nos avisos

pendurados no mural de sua escola. A menina achava que os alunos seriam transferidos para uma escola do bairro vizinho. As dúvidas sobre como se daria esse processo eram inúmeras e, muitas delas, só seriam respondidas no *Dia E*: batizado, pelo governo com a inicial da *Educação*, o dia quatorze de novembro fora reservado para uma conversa de funcionários da Secretaria com cada escola. Nesse encontro, os pais poderiam sanar suas dúvidas sobre a reorganização. Até lá, os únicos canais de obtenção de informação sobre a política pública eram jornalísticos e a tal nota, lançada no site da Secretaria. Nela, constava que ainda estavam sendo definidas quais escolas seriam “selecionadas para o processo”. Ademais, a nota ressaltava que os alunos seriam “comunicados sobre a mudança de escola”⁷; os pais seriam “avisados” e “pela internet e por carta” poderiam tomar “conhecimento do projeto e das mudanças”. A reorganização só viria a ser formalizada num decreto publicado em trinta de novembro (SÃO PAULO, 2015a), isto é, mais de dois meses depois do anúncio da medida. Ou seja, até o momento da publicação desse parecer institucional, a página *online* da Secretaria figurava como uma das únicas fontes de informações concedidas pelo governo sobre o assunto.

Algumas iniciativas tomadas por instituições da sociedade civil começaram a contribuir para a explicação de como se daria o processo. No dia oito de outubro, por exemplo, a Apeoesp (Sindicato dos professores do estado) divulgou uma lista com o nome de 155 escolas que poderiam fechar (SOUZA, 2015). Ela foi produzida a partir de um levantamento feito próprio sindicato, entrando em contato com as escolas e enumerando aquelas que tinham sido avisadas pela Secretaria a respeito de um eventual fechamento.

Esses canais alternativos de obtenção de informação contribuíram para que o assunto começasse a ser discutido pela sociedade, como ocorreu no JADE (Jovens Agentes pelo Direito à Educação), projeto da ONG Ação Educativa cursado, à época, por Aniely. No momento em que o tema veio à tona, os alunos e professores do curso já precisavam considerar uma nova situação: alguns estudantes tinham iniciado um processo de ocupação de suas escolas estaduais em oposição à forma como o projeto estava sendo implementado. Embora tenham sido iniciadas em novembro de 2015, as ocupações foram precedidas por algumas mobilizações, também contrárias à reorganização. Entre o fim de setembro e o início de novembro, foram identificados 163 protestos em pelo menos 60 cidades do estado (Cf. CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p.41).

⁷ As palavras e expressões entre aspas nessa passagem referem-se àquelas empregadas na nota que constava no site da Secretaria de Educação. Ver: SÃO PAULO, 2015d.

Dentre esses atos, quatro – realizados nos dias seis, nove, quinze e vinte de outubro – centralizaram, na capital paulista, membros de diferentes escolas da cidade e da região metropolitana. Alguns atos resultaram em conversas entre alunos e membros da Secretaria da Educação, ou, com funcionários das Diretorias de Ensino. Nesses encontros, os estudantes revelaram que, a seus olhos, o diálogo com as escolas não estava ocorrendo, ou, acontecia de forma insuficiente. Diziam que a Lei de Diretrizes e Bases, a qual rege a educação brasileira, estipula a participação da comunidade escolar nos processos decisórios das escolas, o que não parecia estar ocorrendo no caso da reorganização. Os estudantes reivindicavam, então, a realização de um amplo debate sobre o tema para poderem, posteriormente, participar do processo de elaboração do projeto junto com outras parcelas da comunidade escolar.

No quarto ato realizado na capital, começou a circular entre os alunos uma versão impressa da cartilha “Como ocupar um colégio” (Cf. CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p.57) escrita por estudantes argentinos e chilenos com base nas ocupações de escolas chilenas em 2006 e 2011⁸. Essa experiência havia sido documentada no filme **A rebelião dos pinguins** (2007) que, desde 2011, circulava entre secundaristas participantes dos atos de rua organizados pelo Movimento Passe Livre, que lutava pela redução das tarifas de ônibus. Foi justamente em uma dessas manifestações de 2011 que surgiu o coletivo O Mal Educado⁹. Esse, por sua vez, foi responsável pela difusão do manual das ocupações chilenas no quarto ato contrário à reorganização. (Cf. CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, pp.60-63).

Na sequência das passeatas, foram feitas assembleias regionais que ocorreram na zona leste de São Paulo – em vinte e sete de outubro –, sul, oeste e centro – em trinta de outubro – e norte – em sete de novembro (Cf. CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 76). Como esses mecanismos pareciam não surtir o efeito esperado, dois dias após a última assembleia, alunos do período noturno da Escola Estadual de Diadema, motivados pela cartilha e pelo documentário da experiência chilena, resolvem radicalizar as estratégias, ocupando sua escola

⁸ Em 2006, a mobilização, que ficou marcada pelo nome de “Revolta”, “Revolução” ou “Rebelião dos pinguins” já deixa entrever o protagonismo secundarista, uma vez que faz referência ao uniforme dos alunos chilenos do Ensino Médio. Com a participação de mais de um milhão de alunos, esse movimento teve articulação nacional e pautas amplas, que reivindicavam mudanças estruturais no país e no sistema de ensino, reconhecido pelos manifestantes como conservador. Dentre as novidades do movimento estudantil desse período está a utilização da estratégia das ocupações de escolas, que suscitou uma visibilidade internacional ao movimento, registrada no documentário citado na sequência. Em 2011, motivados por essa primeira experiência, os estudantes chilenos voltam às ruas no que foi visto, por alguns, como a “mobilização mais importante desde o retorno da democracia” (CELEDON, 2016, p.153). Para saber mais sobre essas últimas mobilizações, ver: DOWLING; RIQUELME (2013).

⁹ O Mal Educado foi fundado a partir do encontro de duas experiências secundaristas que, em 2009 e 2011, tinham fomentado a criação de grêmios em escolas de Ensino Médio (Cf. CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, pp.60-63).

(Cf. ALONSO; COLOMBINI, 2016; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). No dia seguinte, foram seguidos pela Escola Estadual Fernão Dias Paes, o que desencadeou uma reação em cadeia:

ao final da primeira semana do movimento, já eram 20 escolas ocupadas; uma semana depois o número passa para 89 ocupações; em apenas dois dias, graças ao boicote ao SARESP, as escolas ocupadas saltam de 116 para 176; o ápice se deu na primeira semana de dezembro (do dia 02/12) quando foram registradas 213 ocupações (JANUÁRIO et. al., 2016, pp.16-17)¹⁰.

Foi justamente no *boom* das ocupações, ocorrido nos dois dias destinados à realização do SARESP, que a escola de Aniely foi ocupada. No sábado, vinte e um de novembro, após passar a terça e a quinta-feira anteriores discutindo n'Ação Educativa sobre a reorganização, Aniely mandou mensagem para dois colegas do curso, que também estudavam em sua escola. Sugeriu a ocupação da Chagas Júnior na segunda-feira – vinte e três –, um dia antes da aplicação da prova do SARESP. A estudante achava que os alunos não aceitariam sabotar a avaliação, por isso, a necessidade de tomar a iniciativa o quanto antes. Acreditava, ainda, que sua escola seria a primeira da zona leste a ser ocupada.

Na madrugada do domingo, um evento modificou esse cenário: os alunos da Escola Estadual Sapopemba tomaram a dianteira e iniciaram a primeira ocupação daquela região da cidade. Precisaram, então, lidar com dois fatores adversos. Em primeiro lugar, a escola era tida como modelo e, portanto, ocupá-la, significava dar visibilidade à causa. Além disso, a Escola Estadual Sapopemba representava um caso mais raro diante das outras ocupações, pois, ela não figurava entre as escolas que passariam pela reorganização. Entretanto, os alunos mobilizados estavam preocupados com a questão da superlotação das salas, em função do fechamento de ciclos e de escolas vizinhas.

Os acontecimentos daquele domingo inflaram as expectativas de Aniely e de seus colegas. Criaram, então, um plano de ocupação da Chagas Júnior: na manhã daquela segunda-feira, um aluno pegaria a chave da biblioteca com o professor responsável por ela. Na época, apenas um docente tinha acesso à chave. Sem que o professor soubesse, fariam uma cópia e, na hora da saída, uma pessoa ficaria trancada ali. Depois de todos irem embora, ela sairia, desceria as escadas, abriria os portões e faria o anúncio: a escola está ocupada.

¹⁰ O SARESP, mencionado pelos autores, corresponde a provas aplicadas anualmente aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio das escolas da rede estadual paulista. O boicote ao exame já era utilizado antes das manifestações de 2015 como uma forma de protesto ao sistema de bônus pago aos servidores da Educação com base nos resultados alcançados pelos alunos de cada escola.

De início, sabiam do plano os vinte alunos do curso do JADE, considerando os três da Chagas Júnior, além de apoiadores de outras escolas – ocupadas ou não – e membros de movimentos sociais. Os estudantes perceberam, então, que no momento crucial da tomada daquele espaço, precisavam de apoio e atuação das pessoas da escola. Do contrário, a atitude dos ocupantes seria questionada e talvez até considerada ilegítima. Por isso, ao entrarem na escola às 7h15, os alunos envolvidos na elaboração do plano começam a contar a alguns colegas sobre a estratégia, tomando cuidado, na medida do possível, para que a notícia não se espalhasse rápido demais, chegando aos ouvidos da direção. O esforço fracassou: por volta das 7h30, a ideia de que a ocupação ocorreria naquele dia corria à solta pelos corredores, saía do controle.

A diretora que, em geral, não ficava na escola de manhã, chegou pouco tempo depois. Como não sabia quem estava envolvido no plano de ocupação, conversou com um grupo de alunos considerado pouco estudiosos. Em seguida, passou pelas salas pedindo para não tomarem aquela atitude, elencando toda sorte de hipóteses sobre o que poderia acontecer: quebrariam a escola; os alunos repetiriam o ano letivo, pois não conseguiriam terminá-lo; os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio iriam perder pontos no ENEM¹¹ por não terem feito as provas do SARESP etc. Apesar de serem infundadas, as ameaças surtiram efeito. Embora a diretora não soubesse quem era o autor do plano, os alunos sabiam e foram eles, então, que passaram a encabeçar novas ameaças, com base, agora, nos argumentos da diretora. Aniely passou a ser interpelada por indagações tais como: “só temos o ENEM para entrar na faculdade”, “se minha pontuação no ENEM baixar e eu não conseguir entrar na faculdade, é você que vai pagar minha faculdade?”.

Os questionamentos e ameaças não foram suficientes para interromper o processo de ocupação. Alunos do curso do JADE junto a estudantes da Chagas Júnior reuniram-se na casa de Aniely e, à noite, voltaram à escola com um grupo de vinte e sete pessoas decididas pela ocupação. No portão, foram logo reconhecidos pela diretora, quem, de início, tentou barrá-los, dizendo que não poderiam fazer aquilo.

O relógio marcava 21h40, hora em que os alunos do EJA e do Ensino Médio começavam a sair. Os primeiros que tentaram foram barrados por ordem da diretora, pois a abertura do portão era também a chance dos ocupantes entrarem na escola. Não é difícil imaginar como o impedimento revoltou aqueles que tentavam ir embora. As pessoas se

¹¹ O ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, é a prova que possibilita o ingresso de alunos em universidades federais e estaduais. Aplicada em instância nacional, ela não é influenciada por resultados obtidos nas provas estaduais, como o SARESP – citado em nota anterior.

acumulavam do lado de dentro e de fora da escola. Acontece, que a parede do corredor do andar de cima, onde ficavam as salas de aula, era vazada, feita com tijolos intercalados, de forma que o som poderia transpassá-la facilmente. Assim, aqueles que permaneciam no piso superior começaram a perceber que havia algo acontecendo lá embaixo.

A agitação dos alunos que começavam a sair das salas para ver o que ocorria foi a deixa para Aniely e seus colegas começarem a gritar: ‘quem apoia a ocupação bate na carteira, bate na carteira!’. Um som ensurdecedor tomou conta de todos os espaços. A ideia de deixar um aluno dentro da escola com uma cópia da chave da biblioteca tinha malogrado, pois logo cedo todos tomaram conhecimento da notícia. O que muitos não sabiam, era que a ideia tinha sido substituída por um “plano B”. Quando o barulho tomou conta dos espaços, Aniely avisou sua mãe, que estava nas aulas do EJA, de que aquela era a hora de agir. Sua mãe, junto com dois amigos da menina que cursavam o Ensino Médio, desceu as escadas e foi até a quadra, onde havia outras passagens que ligavam a escola à rua. O barulho dos alicates quebrando os cadeados e correntes dos portões passou despercebido frente ao ecoar dos golpes nas carteiras. A afirmação da menina, *a nossa vida dependia da escola*, ganhava corpo ali, de maneira inesperada: mãe e filha agiam em concerto na escola que, naquele momento, era de ambas como nunca tinha sido antes.

O grupo manifestante, então, se dividiu: uma parte permaneceu em frente à escola, enquanto a outra deu a volta e entrou no pátio pela quadra. Os alunos ocupantes entravam e os alunos do noturno saíam. Alguns resolveram ficar para aderir à causa, o que elevou o número de manifestantes para cerca de trinta e cinco.

Pouco tempo depois, a polícia chegou. No entanto, essa já era uma época em que todas as ocupações escolares dispunham de um documento que impedia a reintegração de posse. No início de novembro daquele ano, um juiz elaborara um parecer solicitando a reintegração das escolas ocupadas. Algum tempo depois, o mesmo juiz suspendeu seu próprio pedido, pois modificara sua compreensão do caso (Cf. CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p.98). No parecer final, afirmava que as ocupações tinham “pauta reivindicatória que busca maior participação da comunidade no processo decisório da gestão escolar” (SÃO PAULO, 2015f, p.292). O juiz enfatizava, ainda, que “a maior parcela dos ocupantes é de adolescentes ou crianças” (SÃO PAULO, 2015f, p.293). Contrariava, assim, seu texto inicial, em que deixava entrever que os alunos estavam sendo aliciados por movimentos e entidades sociais mais experientes. Esse parecer foi outro fator que levou ao crescimento considerável do número de escolas ocupadas (Cf. JANUÁRIO et. al., 2016, pp.15-16).

Iniciava-se a ocupação da Chagas Júnior, à sua maneira, reverberando a onda de movimentos da mesma natureza que tomava conta do estado. A escola de Aniely contou, como ocorreu com a maior parte das outras ocupações, com comissões de limpeza, segurança, comunicação e alimentação, tal como sugerido no manual argentino; foi palco de atuação de pessoas externas à escola, como mães que foram algumas vezes cozinhar para os alunos ocupantes. A Chagas Júnior, assim como grande parte das outras instituições interditadas pelos secundaristas, enviou representantes ao Comando das Escolas Ocupadas, entidade criada ao longo do período de protesto, que passou a se reunir periodicamente para centralizar a pauta daquela luta ao redor da oposição à reorganização. Após a instauração da ocupação, os alunos da escola de Aniely organizaram assembleias para a tomada de decisões, recurso comum durante todo o processo de manifestação.

A ocupação da Chagas Júnior foi muito marcada por questões próprias da escola. Durante as três primeiras semanas, por exemplo, os alunos ficaram sem água, pois a caseira se opunha ao movimento e fechar o registro foi a forma que encontrou para revelar sua insatisfação. A água usada na cozinha ou na limpeza, então, era trazida em baldes da casa de alunos vizinhos. As particularidades da Chagas Júnior também ficaram explícitas no documento que reunia as reivindicações para a desocupação. Em primeiro lugar, os alunos solicitavam reformas na escola que sanassem o problema das salas com o teto cedido, além do conserto de equipamentos e estruturas, como portas quebradas de sala de aula, ventiladores inoperantes, goteiras, iluminação deficitária... Outra reivindicação era de que os estudantes ocupantes não sofressem nenhum tipo de retaliação. Por fim, requeriam uma auditoria nas contas da instituição para saber se havia alguma irregularidade. A suspeita de que houvesse algo errado nesse sentido foi fomentada por acontecimentos anteriores, que não cumprem ser discutidos aqui.

No entanto, essa última reivindicação está relacionada com um aspecto que também foi bastante marcante em outras escolas: ao longo das ocupações, os alunos foram tendo acesso a espaços das instituições escolares que desconheciam e, nesse processo, acabaram encontrando muitos materiais fechados, que não tinham sido disponibilizados para uso. Alguns poderiam estar estocados, para a reposição quando necessário, tais como bebedouros, ventiladores, computadores, bolas para as aulas de Educação Física. Ocorre que, em diversos casos, os alunos encontraram materiais vencidos, que nunca tinham sido disponibilizados ao corpo discente.

Só na Chagas Júnior, foram achados: um projetor, um conjunto fechado de instrumentos de sopro e percussão para fanfarra, inúmeros livros didáticos vencidos¹²; uma grade da quadra que não tinha sido colocada, sendo que a antiga estava esburacada; caixas de lâmpadas fechadas, ainda que diversas salas de aula estivessem com lâmpadas quebradas; equipamento para corte de grama há tempo não utilizado; um *kit* vencido de Química para fazer experimentos; entre outros.

Esse breve panorama sobre como se deu a ocupação da Chagas Júnior nos traz alguns elementos interessantes para as reflexões que nos propusemos a fazer. Para efeito de coesão, acrescentamos ainda neste tópico alguns acontecimentos que marcaram o desfecho das ocupações, no qual ocorreu a cena de “alagamento” da escola de Aniely, a qual abre este capítulo.

Aos poucos, a pressão gerada pelas ocupações se fez sentir. Ela aumentou em vinte e nove de novembro, quando uma reunião convocada naquele domingo pelo chefe de gabinete da Secretaria de Educação, Fernando Padula, com dirigentes das escolas estaduais foi gravada e divulgada pelos Jornalistas Livres (2015b)¹³. Nela, o chefe de gabinete disse que o governo se encontrava em uma “guerra”¹⁴ com os estudantes e que era preciso vencê-la, pois “nem passava pela cabeça” do governador – Geraldo Alckmin – e do secretário – Herman Voorwald – reconsiderar o projeto da reorganização. Segundo Padula, o “dialogrômetro” da página *on line* da Secretaria deveria contrastar com a “radicalidade” das “invasões”. Além disso, o chefe de gabinete defendeu a tese de que as ocupações faziam parte de um movimento “político”, organizado por partidos que procuravam “retirar as atenções de Brasília”. A divulgação do áudio da reunião inaugurou um novo momento da mobilização: com cadeiras trazidas de suas escolas, os alunos passaram a travar ruas e avenidas das cidades sob os gritos “Geraldo a culpa é sua, hoje a aula é na rua!” (Cf. CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p.238).

Na quinta-feira – três de dezembro – que se seguiu à divulgação do áudio da reunião, o secretário estadual da educação foi substituído. No mesmo dia, promotores do Ministério Público do Estado de São Paulo e da Defensoria Pública do Estado de São Paulo entraram conjuntamente com uma ação civil no Tribunal de Justiça contra a reorganização (Cf. MESKO; PEREIRA; PIOLLI, 2016, p.24). Alegavam, dentre outras coisas, que o decreto

¹² Os materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras são avaliados pelo “Programa Nacional do Livro e do Material Didático” (PNLD) que estipula que eles têm validade de três anos.

¹³ Os Jornalistas Livres são uma rede de coletivos que se propõe a fazer um jornalismo independente, alternativo àquele veiculado pela grande imprensa.

¹⁴ As palavras e expressões adicionadas neste parágrafo entre aspas referem-se aos termos empregados por Padula. Para ter acesso ao áudio ver: JORNALISTAS LIVRES. (2015b).

publicado em trinta de novembro afrontava o princípio constitucional, pois “não há como se impor por decreto [...] a transferência involuntária de milhares de alunos de suas escolas” (SÃO PAULO, 2015c, p.44). Além disso, o parecer afirmava que o projeto foi construído apenas “no interior da máquina pública” (SÃO PAULO, 2015c, p.35).

No dia seguinte, então, quatro de dezembro, o governador declarou a suspensão do projeto de reorganização por um ano, tempo em que, segundo ele, seria priorizado o “diálogo” com estudantes e “em especial com os pais dos alunos”¹⁵. A reação unânime dos estudantes foi de não desocupar as escolas (Cf. CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p.285), pois queriam medidas mais contundentes, que pudessem assegurar a realização de debates sobre o tema e impedissem a punição dos alunos ocupantes. Nessa mesma data, um decreto publicado no diário oficial formalizou a revogação da reorganização¹⁶. Com a suspensão, “a impressão era de que o movimento conquistara não apenas parte da sociedade acostumada a participar de mobilizações populares, mas uma fração bem mais ampla da população” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p.280).

As diferentes reivindicações e situações de desocupação – que perduraram até o início de janeiro de 2016 – demonstram como a mobilização foi múltipla. Na Chagas Júnior, o dia da desocupação foi aquele mencionado no início, em que choveu torrencialmente e Aniely ficou satisfeita com o fato do dirigente e dos convidados verem que sua escola “caía aos pedaços”.

Também foram diversas as consequências sofridas pelos estudantes envolvidos com as ocupações: alguns foram presos em protestos de rua, outros tiveram seus certificados de conclusão do Ensino Médio atrasados e vários deles disseram sofrer perseguições internas nas escolas, principalmente durante as reposições de aulas que se seguiram às ocupações. Outros relatam, também, represálias e perseguições de policiais militares que, durante os protestos, descobriram onde os alunos moravam ou estudavam.

Em 2016, a estratégia de ocupação das escolas se proliferou para outras lutas no interior do campo educacional. Em São Paulo, estudantes das escolas técnicas ocuparam o Centro Paula e Souza – órgão que as administra – e a Assembleia Legislativa, em protesto aos casos de corrupção vinculados à merenda escolar. Em Goiás, os alunos adotaram esse método para se mostrarem contrários à militarização – no início de 2016, vinte e sete escolas eram geridas pela Polícia Militar; também se opunham à transferência da gestão de 30% das escolas para as Organizações Sociais (Cf. CATINI; MELLO, 2016, p.1180). Houve mobilizações,

¹⁵ Para ter acesso à fala do governador, ver: ALCKMIN suspende reorganização escolar em SP (2015).

¹⁶ Para ter acesso ao decreto, ver: SÃO PAULO, 2105b.

además, em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Pará que responderam a particularidades de cada uma dessas unidades federativas.

Para além dos protestos circunscritos a estados específicos, o ano de 2016 foi marcado por uma onda de ocupações articuladas, agora, em instância nacional. Fomentavam a oposição a projetos da nova base governista, instaurada após a retirada de Dilma Rousseff da presidência. Dessa forma, cerca de um ano após o início das manifestações paulistas, quase 1000 escolas foram ocupadas em todo o país (Cf. ROSSI, 2016); em especial no estado do Paraná. Nesse novo momento, as ocupações faziam objeção ao Projeto de Emenda Constitucional 241 – que previa o estabelecimento de um teto de gastos públicos com a educação para os próximos vinte anos – e à Reforma do Ensino Médio, que, dentre outras coisas, ameaçava a presença no currículo de disciplinas como Artes, Filosofia e Sociologia.

Em São Paulo, nesse período de 2016, as ocupações às escolas da rede estadual foram inviabilizadas, pois, com base em um pedido de parecer jurídico do então secretário de segurança, Alexandre de Moraes, “o governo Alckmin concluiu que não precisaria mais recorrer ao Judiciário para a reintegração de posse de prédios públicos” (Cf. CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p, 329). Com isso, as novas ocupações duraram poucas horas, sendo rapidamente desfeitas pela polícia militar. Em 2017, Alexandre de Moraes foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal e tornou-se relator da ação que discute a legalidade de sua iniciativa (Cf. CASTANHO, 2019).

No estado de São Paulo, além das novas tentativas de ocupação, algumas iniciativas surgiram em resposta ao tema da reorganização: em 2016, foi formada a FIPESP (Frente de Instituições Públicas pela Educação) composta pela Secretaria de Educação, Defensoria Pública, Ministério Público, Procuradoria, Assembleia Legislativa do estado e pela Ordem dos Advogados do Brasil. Seu objetivo era tornar-se um “canal permanente de diálogo com alunos, pais ou responsáveis e profissionais de educação” (CONSED, 2016, p.2) para discutir melhorias na educação do estado e, además, para servir de órgão mediador de conflitos, caso surgissem novas ocupações. No mesmo ano, surgiu a Rede Escola Pública e Universidade que uniu professores e pesquisadores de universidades públicas, federais e estaduais, localizadas no estado de São Paulo, com o objetivo de realizar pesquisas e intervenções que pudessem contribuir para a ampliação do direito à educação de qualidade. Apesar de possuir um objetivo mais amplo, a Rede surgiu em resposta ao projeto da reorganização.

Com o apoio da ONG Ação Educativa, um ano após a onda de ocupações paulistas, a Rede divulgou um estudo indicando que o projeto estava sendo implementado de forma velada. Dentre os dados levantados, encontrava-se a surpreendente informação de que, a

despeito da diminuição do número de alunos da rede estadual, apontado pelo governo como justificativa para a reorganização, entre 2015 e 2016 o número de alunos da rede estadual aumentou – foram feitas 24.433 matrículas a mais. Apesar disso, o mesmo estudo ressalta que, no mesmo período, 2158 salas de aula foram fechadas (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2016, p.10).

Após esse panorama inicial, que será complementado pelos relatos dos capítulos subsequentes deste trabalho, propomos um enfoque, mais pormenorizado, aos motivos que levaram os estudantes a se mobilizarem. Para isso, é necessário voltar aos textos legais, o que também possibilitará uma primeira aproximação do ocorrido com o conceito rancièreano de política.

1.2 A mobilização e o conceito de política de Rancière: primeiras aproximações

*La política no sería ni una sustancia ni una forma, sino
em primer lugar um gesto*
Jean-Luc Nancy

“A pauta inicial era: ‘nós queremos organizar um debate sobre esse processo em que as escolas serão afetadas’. Os alunos, os pais e os professores, ou seja, a comunidade escolar quer participar desse projeto. Se a reorganização escolar vai ser feita, ela tem que ser feita seguindo a Lei de Diretrizes e Bases, que rege a educação, a qual diz que a comunidade escolar tem que estar envolvida nos processos que vão decidir sobre a escola”¹⁷.

Essa fala de Heudes, secundarista que participou de todas as fases da manifestação de 2015, sintetiza o primeiro motivo que levou à organização de atos nas escolas e ruas das cidades paulistas: a exclusão, aos olhos estudantis, dos pais, alunos e professores da discussão e elaboração do projeto da reorganização. Seguindo nesse argumento, a exclusão seria avessa à legislação vigente, que prevê um tipo de participação desses setores em processos que dizem respeito às escolas públicas. A proposta de realizar um debate sobre a questão foi apresentada pelos alunos ao secretário da educação do estado, ao final do primeiro ato de rua de 2015, organizado pelos secundaristas, na cidade de São Paulo. Como o encontro não surtiu efeitos práticos, a exclusão da comunidade escolar da decisão pela reorganização continuou a figurar como o principal motivo de insatisfação que levou à onda de ocupações.

Entender a reivindicação estudantil requer uma breve apreciação acerca do que é estipulado pela legislação brasileira que versa sobre a educação básica. Ela é formada por

¹⁷ Transcrição da fala do secundarista Heudes Castro, estudante da Escola Estadual Fernão Dias Paes, retirada de entrevista realizada para essa pesquisa em 24 ago. de 2017.

alguns documentos fundamentais: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1996 e o Plano Nacional da Educação renovado a cada dez anos.

A participação de pais, alunos e professores em assuntos internos às escolas foi incorporada na Constituição Federal de 1988, a partir de um termo muito em voga no contexto da redemocratização pós-ditadura militar, a “gestão democrática” (Cf. PINHEIRO, 2017). A Constituição incorporou – no artigo 206 – a expressão “gestão democrática” como princípio do ensino público brasileiro. Por ser um documento que dá diretrizes a outras leis, ela trouxe a primeira menção ao tema que seria melhor desenvolvido em textos oficiais subsequentes.

O ECA, aprovado dois anos depois, não trouxe especificações sobre o assunto. Então, como enfatizam Lisete Arelaro, Márcia Jacomini e Silvio Carneiro (2016): caberia “à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ 1996) determinar como deveria ser a gestão democrática no ensino público” (2016, p.1146). No entanto, os mesmos autores ressaltam que a LDB não trouxe maior detalhamento sobre o assunto, uma vez que atribuiu aos sistemas de ensino estaduais e municipais a responsabilidade de estabelecer normas que pudessem levar à gestão democrática, considerando as particularidades de cada região. A LDB sinalizava, apenas, a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” bem como a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”¹⁸.

Assim, as normas estaduais e municipais foram essenciais para o detalhamento acerca do que poderia se entender por dinâmica democrática nas escolas públicas. Nesse sentido, elas passaram a versar sobre demandas de diferentes parcelas da comunidade escolar. Foi o caso das Associações de Pais e Mestres (APMs), regularizadas em São Paulo desde 1978, cuja finalidade é “colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade”¹⁹. Já os alunos, foram contemplados pela Lei do Grêmio Livre, vigente em toda a federação desde 1985, que prevê “entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais”²⁰. Outra forma de atuação da comunidade foram os chamados “Conselhos de Escola” incorporados, em São Paulo, à Lei Complementar nº 375 de

¹⁸ Artigo 14, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

¹⁹ Artigo 2 do Decreto n.º 12.983 que estabelece o estatuto padrão das Associações de Pais e Mestres no estado de São Paulo. Ver: SÃO PAULO, 1978.

²⁰ Artigo 1º da Lei do Grêmio Livre. Ver: BRASIL, 1985.

1984 e ao Estatuto do Magistério Paulista, de 1995, contando com a composição de professores, pais, alunos e funcionários para a elaboração dos projetos político-pedagógicos de cada unidade escolar.

Por fim, o Plano Nacional de Educação em vigor na época da mobilização secundarista tinha sido aprovado em 2014. Ele aponta, na meta dezenove, um prazo de dois anos para efetivação da gestão democrática da educação. Segundo Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016), o PNE traz um significado para a gestão democrática diferente daquele que vinha se esboçando até então. No Plano, ela é associada a questões administrativas e financeiras das escolas, que diferem do sentido da expressão nas legislações federais (ARELARO, JACOMINI, CARNEIRO, 2016, pp.1154-1155) e estaduais. Para os mesmos autores, nas normativas sobre as APMs, os Grêmios e os Conselhos de Escola, a gestão democrática é associada, principalmente, a questões pedagógicas. No livro **Em defesa escola pública** (2017), Camila Pinheiro apresenta um argumento favorável à essa mesma tese de modificação do significado da gestão democrática na legislação: a partir de 2007, o lançamento, pelo governo federal, de Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola) emprega um sentido singular para o termo, diferente daquele que vinha se consolidando até então:

os princípios da *gestão democrática* e da *participação*, previstos na CF/88 e na LDB/96, foram progressivamente sendo substituídos, nos Planos Nacionais de Educação e de Desenvolvimento da Escola, pela *gestão eficiente e eficaz* (PINHEIRO, 2017, l.51, grifos da autora)²¹.

Segundo a autora, a *gestão eficiente e eficaz* busca realizar diagnósticos e apontar planos e metas para a melhoria da educação. Ela ressalta que o predomínio dessa nova expressão, em detrimento da gestão democrática, representou o advento de um novo paradigma, pautado por uma política educacional neoliberal, disseminado por agências internacionais (Cf. PINHEIRO, 2017, l. 59)²².

Essas duas perspectivas – do artigo de Arelaro, Jacomini e Carneiro (2016) e do livro de Pinheiro (2017) – fortalecem a ideia de que a legislação não dispunha de um único significado para a expressão *gestão democrática*. As leis estaduais mencionadas indicam,

²¹ As referências ao livro de Camila Pinheiro foram retiradas da versão digital (Edição Kindle). Portanto, a abreviação 'l.' indica localização no arquivo digital.

²² Lisete Arelaro, Márcia Jacomini e Silvio Carneiro (2016) apresentam dados que complementam essa argumentação de Camila Pinheiro. Os autores associam esse viés liberalizante da legislação educacional brasileira mais recente com a alguns fatores internacionais, como a noção de eficiência expressa pelo “Relatório Delors”, que resultou dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

também, a multiplicidade de sentidos que a expressão pode comportar. Isso ocorre, pois há uma diversidade de práticas que dizem respeito à atuação de pais, alunos, professores e funcionários nas escolas, que vai desde a organização de atividades pedagógicas extraclasse até a ingerência em processos administrativos, mais vinculados à direção. O assunto é controverso: seria possível determinar um único sentido, oficial, para a gestão democrática? Havia, então, na legislação, alguns enunciados que passaram a ser empregados para apontar a falta de efetividade da participação da comunidade escolar numa política pública específica: a reorganização.

Nesse sentido, questões relevantes podem ser identificadas:

as decisões seriam implementadas sem que fosse permitido serem ouvidos todos os concernidos no processo e sem levar em conta as necessidades e os direitos das alunas e alunos pertencentes às escolas alvos do processo, pois a ‘reorganização’ foi tratada como assunto meramente administrativo e centralizado na burocracia da Secretaria de Educação [...]. O que o governo tomou por participação democrática, na realidade, foi o envolvimento de alguns estratos burocráticos das Diretorias de Ensino e, mesmo essa participação, possuiu muito mais um caráter de execução do que um envolvimento na formulação da ‘reorganização’ como um todo (JANUÁRIO et. al., 2016, p.4).

Segundo esses autores, então, a elaboração do projeto da reorganização envolveu *estratos burocráticos* das Diretorias de Ensino. Tais estratos apontam para uma participação da comunidade bastante diferente daquela sugerida, por exemplo, nos Conselhos de Escola. Isso nos leva, por conseguinte, à retomada da ideia de que há diferentes formas de entender o que quer dizer a gestão democrática, prevista na legislação federal.

Além disso, é possível perceber que algumas falas feitas durante as manifestações atribuíram diferentes significados a outro termo muito relevante no contexto da mobilização, a *comunidade escolar*. Na fala de Heudes que abre este tópico, a comunidade escolar inclui “alunos, pais e professores”. Geraldo Alckmin, em contrapartida, no pronunciamento que suspendeu a reorganização, prometeu “rediscutir o projeto com a comunidade, com os estudantes e, em especial, com os pais dos alunos”. A prioridade que o então governador do estado deu aos pais indica um tratamento diferenciado a cada parcela da comunidade escolar, que não aparece na fala de Heudes²³. É importante destacar que não há, no conjunto da

²³ Na bibliografia sobre o tema da gestão democrática, também é possível perceber que há formas diferentes de enxergar o grau de atuação de cada uma das partes da comunidade escolar. No livro de Paro (1997), por exemplo, ele associa, primeiramente, a gestão democrática da escola pública com a “efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola” (1997, p.9). No entanto, ao longo do livro, os pais parecem ser os principais membros da comunidade escolar. Além disso, na obra do autor, a gestão comporta tanto práticas que dizem respeito à participação da comunidade e dos “demais membros da unidade escolar” no cotidiano escolar e práticas que dizem respeito ao processo decisório.

legislação federal citado acima, nenhuma especificação sobre quem de fato pertence a tal comunidade e quais são as atribuições de cada grupo que a compõe²⁴.

Em conclusão, portanto: à diversidade de formas de entender o que era estipulado pelas normas oficiais, se somava a falta de clareza em algumas instâncias da legislação – sobre quem seriam os membros da comunidade escolar; sobre o grau de atuação de cada um deles; sobre o significado da gestão democrática, que chegou a ser substituída por gestão eficiente e eficaz; sobre, enfim, os mecanismos que poderiam levar à gestão democrática. A ação estudantil, então, convocava esses enunciados legais, testando, na prática, sua efetividade.

Ao longo dos protestos, uma ideia foi se fortalecendo: diante de políticas públicas como a reorganização, os estudantes não tinham lugar. A tarefa do final deste capítulo, assim como do seguinte, é discorrer sobre esse *não lugar*. Com isso, pela primeira vez neste trabalho, aproximamos a mobilização secundarista do conceito rancièreano de política. Mas, para explorar esse ponto de vista é preciso, antes, abordar como Rancière pensa o sentido do ato político. É importante destacar que as noções por ora mencionadas não esgotam a complexidade do pensamento do autor. Elas servem como ponto de partida para a análise das motivações iniciais do movimento.

O primeiro conceito implicado na concepção rancièreana de política é a *partilha do sensível* (CF. RANCIÈRE, 2009). Segundo o autor, a vida em sociedade é regulada por uma partilha do sensível, que significa duas coisas: “a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões” (RANCIÈRE, 2009, p.7). Dessa forma, por um lado, a partilha – no original, *partage*, o que é partilhado – conecta os indivíduos dando coesão a esse corpo ao qual chamamos de sociedade; por outro lado, a partilha – *partage*, como fração, quinhão – atribui, a cada um, a parte que lhe cabe no trato social – que também pode ser entendida como a função, o espaço de fala, a visibilidade etc. Como será abordado ao longo deste trabalho, Rancière explora algumas formas de diferenciar as parcelas que integram a partilha do sensível. Em Atenas, na Antiguidade, por exemplo, os *oligoi* representavam os donos de riqueza, os *aristoi* eram portadores de excelência – *areté*²⁵–

²⁴ Aqui é preciso fazer um adendo: na LDB, a *comunidade escolar* é diferenciada da *comunidade local*, o que deixa entrever que, provavelmente, fariam parte da primeira as pessoas diretamente vinculadas ao dia a dia escolar, enquanto a segunda seria composta por pessoas da sociedade civil que eventualmente atuem na escola – vizinhos, especialistas chamados para alguma reunião etc (Cf., BRASIL, 1996).

²⁵ Rancière também atribui à *areté* o significado de “virtude”, o que ocorre por conta da tradução do termo para o latim, como fica explícito na definição da palavra dada por Marilena Chaui (2010, p. 495): “Areté: mérito ou qualidade nos quais alguém é o mais excelente; excelência do corpo; excelência da alma e da inteligência. Virtude é sua tradução costumeira porque foi traduzida para o latim por *virtus*, que significa, inicialmente, força,

e o *demos* possuía a liberdade – *eleutéria* (1996, p.22). Dessa forma, todos os indivíduos estavam incluídos em um mesmo corpo – a pólis ateniense – ainda que, ali dentro, tivessem valores e atribuições diferentes.

Para Rancière, a partilha do sensível é assegurada por instituições chamadas de ‘policiais’, em uma acepção ampla da palavra:

A polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e a outra não o seja (RANCIÈRE 1996, p.42).

Assim, para ele, a polícia não corresponde à instituição que faz uso da força em nome do Estado. Ela é, antes, um termo de conotação neutra que corresponde aos mecanismos que garantem a cada uma das parcelas da sociedade agir em conformidade com o lugar e com a tarefa que a partilha lhes reserva. Trata-se de uma instância institucional que permeia a vida em sociedade e que é visível, ou seja, sensível, explícita a todos.

A polícia, então, assegura o funcionamento da partilha do sensível, sendo que ambas se estendem a todas as esferas da vida em sociedade. No caso da mobilização secundarista, por exemplo, é possível constatar que o conjunto de leis procura conformar uma ordem *policial*, pois atribui diferentes papéis às pessoas e às entidades diretamente envolvidas na educação básica. É em contraste com esse caráter policial de manutenção de uma ordem partilhada que Rancière definirá o domínio da política:

Proponho agora reservar o nome de política a uma atividade bem determinada e antagônica à primeira [polícia]: a que rompe a configuração sensível na qual se definem as parcelas e as partes ou sua ausência a partir de um pressuposto que por definição não tem cabimento ali: a de uma parcela dos sem-parcela. Essa ruptura se manifesta por uma série de atos que reconfiguram o espaço, onde as partes, as parcelas e as ausências de parcelas se definiam (RANCIÈRE, 1996, p.42).

A política, portanto, é para o autor, uma ação que se contrapõe às determinações policiais da partilha do sensível, pois evidencia que em toda partilha existe, necessariamente, uma *parcela dos sem-parcela*. Rancière destaca que, historicamente, foram vários os que não tiveram parcela: “os pobres da Antiguidade, o terceiro estado ou o proletariado moderno” (1996, p.24). Isso significa que, apesar de integrarem a sociedade, esses setores são tratados como se não tivessem parte nela. Ou seja, ainda que, no trato social essas parcelas sejam

coragem e só depois, excelência e mérito moral e intelectual. A *areté* indica um conjunto de valores – físicos, psíquicos, morais, éticos, políticos – que forma um ideal de excelência e de valor humano para os membros da sociedade, orientando o modo como devem ser educados e as instituições sociais nas quais esses valores se realizam. A *areté* se refere à formação do *áristos*: o melhor, o mais nobre, o homem excelente”.

reconhecidas por nomes específicos, seus modos de “fazer”, “ser” e de “dizer” são tratados como irrelevantes; dito de outra forma, os modos como vivem, exercem suas funções e expressam seus pontos de vista são menosprezados, desconsiderados na contagem do todo. Dessa forma, Rancière enfatiza que a partilha do sensível é marcada por uma contagem que “é sempre uma falsa contagem, uma dupla contagem ou um erro na contagem” (1996, p.22). Segundo ele, há um engano inerente à partilha do sensível, que encobre a existência dos sem-parcela²⁶.

No contexto da mobilização secundarista esse erro de contagem está no fato de que, diante da discussão acerca da reorganização, os estudantes eram sem-parcela. A despeito de toda polêmica sobre os significados dos termos *gestão democrática* e *comunidade escolar*, ao organizarem atos de ruas, ocuparem suas escolas ou trancarem avenidas, os secundaristas mostravam que, diante da partilha instituída, algo não era visto ou considerado como relevante. Existia uma ineficácia dos aparatos policiais que deveriam garantir a atuação da comunidade escolar nas políticas públicas, acabando por excluir parte considerável da comunidade – ou até mesmo toda ela. Assim, os protestos estudantis tornaram visível a ausência de parcela da comunidade escolar.

Em Rancière, a política explicita o erro de contagem, constitutivo da partilha do sensível. Assim, ainda que a partilha e os mecanismos policiais se apresentem como necessários e justos para todos, eles são nocivos a uma parte da população, a parcela dos sem-parcela. Essa desvantagem é camuflada quando se reitera a ideia de que para manter a ordem é necessário que mandem e outros obedeçam (Cf. RANCIÈRE, 1996, p.31). Assim, a partilha encobre o fato dela se basear numa lógica de dominação, que também é responsável pela exclusão dos sem-parcela. A partilha concede, a cada um, certas propriedades, ou, atributos – como as funções sociais, a visibilidade ou o espaço de fala. No entanto, tais propriedades não são igualitárias entre si, mas, proporcionais ao valor de cada parcela.

Portanto, para Rancière, a política, por uma série de atos (Cf. RANCIÈRE, 1996, p.42), bloqueia a lógica das propriedades e da dominação por meio de um princípio estranho à partilha: a igualdade (Cf. RANCIÈRE, 1996, p.31). Ao longo dos próximos capítulos será

²⁶ Para exemplificar o que se pode entender como erro de contagem, o autor explora um pouco mais o caso ateniense na Antiguidade: no momento em que a escravidão por dívidas foi abolida, a liberdade – que antes era a única qualidade definidora do *demos* – passou a ser compartilhada por todos os habitantes da cidade. Assim, aqueles que possuíam títulos positivos – riqueza e virtude – passaram a dispor da mesma liberdade de quem não os possuía (RANCIÈRE, 1996, p.23). O *demos* tornou-se, então, a parcela dos sem-parcela: continuava sendo membro da pólis, mantinha o nome de *demos*, mas perdeu a qualidade que antes lhe era exclusiva e que o conectava ao todo. Deixou de dispor do “título”, que antes lhe era exclusivo, tal como eram a riqueza para os *oligoi* e a virtude, ou, excelência para os *aristoi*. Aí está o erro de contagem.

discutido de que forma Rancière defende a tese de que existe uma igualdade primordial, comum a todos os seres humanos, por mais que ela seja ignorada pela ordem social. Por ora, é importante ressaltar que a igualdade, para o autor, só aparece em ato, jamais pode servir como princípio ordenador da vida em sociedade. Isso ocorre justamente por conta da relação imprescindível da partilha com os aparatos policiais que “operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes e a gestão das populações, a distribuição dos lugares e das funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição” (RANCIÈRE, 2006, p. 372). Dessa forma, a partilha e a polícia não existem sem esses elementos próprios da lógica da dominação, que produzem hierarquias entre os membros de uma sociedade.

A atualização da igualdade, mediante o ato político, corresponde à demonstração não apenas de que existem os sem-parcela, como também, que eles são, primordialmente, iguais a quaisquer outros seres humanos. Para produzir, a cada contexto, efeitos igualitários a política precisa, então, opor à partilha instituída uma nova configuração do sensível, na qual os sem-parcela ficam em evidência, passam a ser vistos e ouvidos. Mas, para que o invisível e o inaudível se tornem vistos e ouvidos é preciso reconfigurar todo o sensível: subverter as lógicas da dominação e das propriedades que encerravam cada qual em uma parcela ou na ausência de parcela. Por isso, aos olhos de Rancière, a política promove um *dissenso*, isto é, a ação que contrapõe à partilha instituída uma nova configuração do sensível (Cf. RANCIÈRE, 2006).

Esse é outro elemento que nos leva a afirmar que a mobilização secundarista pode ser reconhecida como política aos moldes rancièreanos: ela carregava consigo uma nova percepção sobre a esfera sensível. Para que os estudantes evidenciassem o *não-lugar* da comunidade precisavam, antes, negar sua condição de sem-parcela. Contra as determinações da partilha, os secundaristas se firmavam, em ato, como seres portadores de direitos, isto é, como indivíduos que *têm parte* no que é estipulado pela lei. Assim, os protestos mostraram que os direitos previstos na legislação – mesmo os mais indefinidos, vinculados à gestão democrática – não estavam afastados, escritos nos documentos oficiais. A eficácia de tais direitos podia, antes, ser verificada ali, na prática daqueles que se levantavam. Somente assim, assumindo os direitos que cotidianamente lhes eram negados, os sem-parcela poderiam apontar incongruências inerentes à própria legislação. Podiam, ademais, demonstrar a distância entre o cotidiano escolas e os mecanismos pretensamente democráticos previstos nas normas oficiais.

Dessa forma, a ação manifestante fundava um espaço, tal como o dissenso para Rancière, que só podia se construir na polêmica, pois dependia do contraste entre o que era previsto na legislação – em termos amplos²⁷ – e a ação estudantil – que dava voz e visibilidade àqueles que se enxergavam como excluídos, sem-parcela.

Rancière também se refere ao dissenso produzido pela política como um *dano* “que nada mais é do que o próprio enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só” (RANCIÈRE, 1996, p.40): o mundo da partilha do sensível e aquele criado pela ação política, no qual os sem-parcela aparecem e fazem uso de propriedades que antes lhes eram negadas – como o *logos*, tal como será explorado no próximo capítulo. O dano opõe dois modos de estar-junto humano: aquele que “situa os corpos em seu lugar e nas suas funções segundo suas ‘propriedades’, segundo seu nome ou sua ausência de nome” (RANCIÈRE, 1996, p.40) e o modo que suspende essa harmonia.

O dano político, como se vê, interrompe as lógicas da dominação próprias da partilha instituída, ao mesmo tempo em que gera um espaço comum entre os agentes envolvidos. Outrossim, o dano revela que há algo *entre* os sujeitos, os quais, antes, ocupavam lugares distintos da partilha. Para que a concomitância entre duas configurações do sensível ocorra “é preciso primeiro provar que há algo a argumentar, um objeto, parceiros e um mundo que os contém. E é preciso prová-lo na prática, ou seja, como se esse mundo já existisse” (RANCIÈRE, 2006, p. 374). Esse algo intermediário, portanto, representa um novo mundo comum, uma nova configuração do sensível. Por rearranjar as parcelas e reconectar os indivíduos, a nova configuração remonta, na prática, à igualdade primordial de todos os seres humanos entre si. Nesse sentido, a política indica uma ação que atualiza, adapta a um contexto específico, a igualdade.

A mobilização também comportou efeitos igualitários: se as práticas cotidianas indefiniam a participação estudantil, para exercê-la era preciso agir revelando que os secundaristas tinham voz, visibilidade, direitos e capacidades como quaisquer outras parcelas da sociedade. Esse argumento será melhor desenvolvido no decorrer deste trabalho. Por enquanto, cumpre ressaltar que a ação estudantil criou um espaço onde o vínculo comum entre os sujeitos em disputa podia operar. Um espaço em que nem tudo estava dado de

²⁷ Os estudantes defenderam a ideia de que seus protestos, antes de discorrerem sobre a gestão democrática, defendiam o direito básico à educação. A mobilização, então, revelou uma polêmica a respeito da reorganização: enquanto os proponentes do projeto defendiam que ele melhoraria a qualidade da educação, seus opositores acreditavam que a verdadeira intenção governamental era cortar gastos, que colocaria em risco um direito constitucional.

antemão, pelo contrário, em que tudo era formado à luz do conflito instaurado. Em consonância com a epígrafe deste tópico, a política seria, *em primeiro lugar*, um *gesto*. Os estudantes criaram um gesto, de consequências igualitárias.

Além disso, é interessante pensar as ocupações em analogia à noção rancièreana de política, pois ambas operam uma suspensão: interrompem os usos habituais dos espaços e as funções corriqueiras dos sujeitos nesses espaços. A história de Aniely, abordada na parte inicial deste capítulo, mostra a transformação da escola em ocupação que remodela, tal como o dissenso, toda a configuração do sensível vigente ali.

Enxergar na ação estudantil uma atitude de sem-parcelas, que produz efeitos políticos igualitários, indica uma suposição complexa, a qual precisa ser aprofundada. Se, no início da mobilização, a condição de sem-parcela dos estudantes apareceu frente à questão legal, explorada neste tópico, com o passar do tempo essa condição foi se evidenciando em relação à capacidade de alunos fazerem uso da palavra – explorada no segundo capítulo – e à capacidade de se valerem de suas próprias inteligências – desenvolvida no terceiro capítulo.

Na sequência, então, buscamos aprofundar essas considerações, voltando atenções a algo essencial para a atuação estudantil, bem como para a associação dos estudantes com a condição de sem-parcela: trata-se do uso que os secundaristas fizeram da palavra, elemento fundamental para o que Rancière reconhece por política e, também, por educação.

Capítulo 2 – Os usos da palavra

*Margem da palavra entre as escuras duas
Margens da palavra, clareira, luz madura
Rosa da palavra, puro silêncio, nosso pai.*
Caetano Veloso

Alguns adolescentes e adultos encontram-se no interior do terreno de uma escola ocupada. Um policial militar, que estava do lado de fora, abre o portão, gerando protestos verbais das pessoas que permaneciam na parte interna do terreno. É difícil compreender as falas, mas dentre as expressões despontam “não pode” e “calma, calma”. O policial faz um gesto um pouco mais brusco em direção a algo, ou, a alguém, não identificado. Outro PM, em frente ao portão, agora aberto, fala para quem estava ali: “direito de ir e vir preservado”, dando a entender que, ao entrar, estaria exercendo seu próprio direito de trânsito, locomoção. Dentre as respostas dadas ao agente público, sobressai a pergunta de um menino, que aparenta ter entre doze e quatorze anos: “é o senhor que está ocupando?”. Frente à falta de resposta, o mesmo menino prossegue: “o senhor não está ocupando, então dá licença”. O policial repete mais uma vez: “direito de ir e vir preservado” dirigindo-se ao menino e a um homem o qual, do lado de fora, gesticula indignado: “o portão foi aberto, entraram e saíram...”. A fala desse homem é sobreposta pela de uma mulher respondendo ao policial: “o direito de manifestação também deve ser preservado, é o juiz que decide”. O PM que, então, andava em direção ao prédio escolar, dá meia volta e retorna ao portão onde já se acumulam alguns policiais. O menino dirige-se a um terceiro agente da polícia: “vocês estão invadindo nosso espaço! Aí, entra alguém, quebra tudo e vocês vão querer pôr a culpa nos estudantes!”. O público reage com gritos de apoio: “exatamente!”, ““aê’, menino!”. Ele continua: “é sempre assim. Vocês estão fardados, vocês acham que estão no direito. Vocês estão invadindo nosso espaço”. O policial a quem o menino se dirige mantém o rosto virado, olhando para fora do estabelecimento escolar. O adolescente, em contrapartida, se inclina, encarando de forma cada vez mais direta, o rosto de seu interlocutor. “Vocês têm mandato? Vocês têm algum mandato para invadir?”. Novamente, é ele mesmo quem responde: “não têm. Então, dá licença”²⁸.

“Nas nossas ocupações, nós frisamos muito um ensino público de qualidade. Nós frisamos a importância dele, nós frisamos a legitimidade do nosso movimento, nós frisamos que estamos lá porque acreditamos no futuro do Brasil. E, infelizmente, nós temos sofrido repressão de movimentos contrários. Infelizmente a repressão tem

²⁸ Transcrição de fala de um estudante que consta no documentário **Escolas em luta** (2017).

sido violenta. Repressão essa, a qual, na calada da noite, passa nas escolas. Repressão essa que, na calada da noite, passa o som alto do hino nacional como se nós não respeitássemos o hino. Repressão essa que olha pra nós e nos desmoraliza, nos desmoraliza para o nosso pessoal; que usa de táticas abusivas para falar das nossas pessoas e não dos nossos ideais. E nós, sem sombra de dúvida, somos contra essa repressão agressiva. Nós defendemos o direito que eles têm de serem contrários. Nós vivemos em uma democracia e sabemos como é importante ter os dois lados. Só que a repressão violenta nós abominamos e vamos continuar abominando, porque nós estamos lá pacificamente. Nós estamos lá lutando por uma educação pública de qualidade e estamos lá conversando, estamos lá priorizando o diálogo aberto. E é por isso que nós vamos abominar essa violência que está sendo feita contra nós, estudantes, e contra a educação. Nesse período de ocupação que eu presenciei em Curitiba, na minha escola, e ontem aqui em Brasília, eu aprendi, não só eu, mas todos os estudantes aprendemos, um novo significado de “resistência”. Aprendemos que a resistência não acaba quando a gente sai do portão pra fora. A gente aprendeu que a resistência é quando olham pra nós e falam ‘larga isso, larga porque vocês não vão conseguir nada, vocês estão do lado errado’; a gente olha pra eles, ergue a cabeça e fala ‘não’, eu ‘não vou largar’. É quando a gente ergue a cabeça e fala ‘eu acredito na educação pública, eu acredito no futuro do Brasil e eu vou continuar lutando e nós vamos continuar lutando da mesma maneira, pacificamente’. Nós vamos desenvolver métodos de resistência pacíficos e que valorizem o movimento estudantil, que provem tudo isso que nós estamos falando: que nós somos os estudantes pelos estudantes, que nós somos pacíficos, que nós vamos continuar pacíficos. Nós vamos desenvolver métodos de desobediência civil, nós vamos levar a luta estudantil para frente, nós vamos mostrar que não estamos aqui de brincadeira, que o Brasil vai ser um país de todos.”.²⁹

A cena inicial deste capítulo envolve a discussão entre algumas pessoas e policiais que tentavam entrar numa escola ocupada, logo nos primeiros dias nos quais a estratégia da ocupação começou a ser empregada pelos secundaristas. Dentre aqueles que se manifestaram, despontou um menino questionador da legalidade da ação policial. Ele acusava os PMs de “invadirem” a escola e de colocarem a segurança dos ocupantes em risco, pois, por estarem fardados, os agentes públicos provavelmente teriam maior liberdade, inclusive, para praticar contravenções.

A cena foi gravada em vídeo e depois incorporada ao documentário **Escolas em luta**, lançado em 2017. Por reunir filmes amadores produzidos pelos próprios estudantes, no calor dos acontecimentos de 2015, os documentários já lançados sobre o tema resguardam um registro precioso para a compreensão do ocorrido. No caso aqui estudado, o caráter instantâneo do vídeo gravado em tempo real apresenta uma contrapartida significativa. Duas informações fundamentais deixaram de ser registradas: o nome do menino e o nome da escola onde tudo se passou.

²⁹ Transcrição da fala da secundarista Ana Júlia feita em 31 de outubro de 2016, no Senado Federal. Ver: FOLHA DE LONDRINA (Canal do Youtube), 2016.

O pouco que se sabe, então, sobre o adolescente se restringe às falas feitas em alto e bom som àqueles reunidos ali, reverberadas, posteriormente, aos espectadores do documentário. É justamente esse elemento, o fato do menino ter tomado a palavra para expressar sua indignação, que nos levou a associar sua manifestação à fala de Ana Júlia, na abertura deste capítulo.

Ana Júlia não fez parte das manifestações abordadas por este trabalho. Estudante curitibana, ela atuou na mobilização secundarista no Paraná em 2016, cerca de um ano após o ciclo das ocupações paulistas, abordadas aqui. Nesse segundo momento, quase 1000 escolas foram ocupadas em todo o país. No entanto, sua fala refere-se a um processo que vinha se construindo gradualmente, desde antes da manifestação paranaense. Como já mencionado, até 2015, as ocupações eram utilizadas, no Brasil, por alguns movimentos sociais, inclusive, estudantis. Naquele ano, começaram a ser adaptadas ao meio escolar de forma sistemática, o que as diferenciou de situações anteriores, nas quais a mesma estratégia chegou a ser empregada em escolas de maneira esporádica, pontual³⁰. Dessa forma, a fala de Ana Júlia foi realizada num contexto no qual as ocupações vinham se tornando um modo recorrente de mobilização, desde que os estudantes paulistas tomaram a dianteira do processo de manifestação. Apesar de destacar as especificidades da luta paranaense, é possível imaginar que Ana Júlia discorria sobre um tema caro às mobilizações similares no país: o tema das ocupações. Aos poucos, o assunto foi povoado por experiências que ocorreram em diversos estados, dando visibilidade à mesma tática de reivindicação.

Nesse sentido, podemos dizer que parte da fala de Ana Júlia também diz respeito às ocupações paulistas, pois aborda aspectos marcantes de todo o período no qual a estratégia foi utilizada e reutilizada. As dificuldades mencionadas por ela, por exemplo, também foram enfrentadas pelos secundaristas do estado de São Paulo. Isso reforça a percepção de que há um tema comum às mobilizações de 2015 e 2016, se sobressaindo às particularidades de cada circunstância.

Outro elemento reforça esse argumento: o fato de Ana Júlia ter se pronunciado no Senado Federal. Menos de uma semana antes, a secundarista tinha falado na Assembleia Legislativa do Paraná e seu discurso ganhara grande visibilidade em jornais, redes sociais e portais da internet. Essa repercussão certamente contribuiu para a estudante ser convidada a falar no Senado. Assim como as Assembleias Legislativas estaduais, a sede do poder legislativo federal representa um local de grande importância nas Repúblicas Democráticas,

³⁰ Não podemos esquecer que figuram, na história nacional, experiências marcantes de ocupações de escolas, tal como a que ocorreu no Colégio de Aplicação da USP, em 1967, estudada por Janotti (2008).

como a brasileira. Por isso, esses lugares são, em geral, povoados por temas de certa relevância. A proeminência do tema das ocupações certamente não começara a ser enfatizada em 2016, nem tampouco se restringia à mobilização paranaense. Escutar Ana Júlia significava ouvir mais do que as justificativas para a mobilização naquele estado. Seus ouvintes eram levados a atentar para um fenômeno que vinha, há tempos, sendo tratado pela opinião pública por um só nome: as *ocupações*.

A vivência do menino anônimo e a de Ana Júlia parecem representar, então, duas pontas de uma mesma linha temática. A fala do primeiro foi feita num lugar aparentemente banal, do cotidiano escolar, o que provavelmente contribuiu para o anonimato dos que ali se pronunciaram. A fala de Ana Júlia, em contrapartida, foi proferida no lugar público cuja razão de ser é o próprio discurso, fato determinante para seu nome e suas palavras atingirem vastas áreas do território nacional. Talvez, não seja exagero supor que os discursos de Ana Júlia só conquistaram aqueles espaços – de antemão legitimados por princípios republicanos – pois muitas outras falas anônimas, como a do menino, a antecederam.

A despeito das diferenças entre os dois casos, interessa-nos a ideia de que ambos os estudantes se valeram da palavra para fazer objeção ao que estava posto. Quando tomaram a palavra, o menino e Ana Júlia a transformaram em um elemento, a um só tempo, instaurador e mediador dos conflitos. Isso parece um aspecto caro à mobilização como um todo. É preciso lembrar que, ao ocuparem suas escolas, os estudantes protestavam contra a falta de diálogo e participação nas políticas públicas, como já abordado.

Refletir, então, sobre as implicações da tomada da palavra parece essencial à compreensão da mobilização secundarista. Esse exercício deverá ser feito em um tópico à parte, no qual cumpre evidenciar, primeiramente, os recursos teóricos que poderão ser utilizados como uma espécie de corrimão diante da proposta hermenêutica deste trabalho.

2.1 – A tomada da palavra

Ocupar e resistir
Acordei olhei pro lado
Vi manifestação
E do outro lado vi
Uma pá de ocupação
Enquanto uns gritavam felizes
É campeão
Outros apanhavam e lutavam
Pela educação
Política desinteressante
Causada pela corrupção
Estigma digna indignação.
 Lucas Koka e Fabricio Ramos

Pois o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso.

Hannah Arendt

Como ressalta Tarragoni (2016), em Rancière a tomada da palavra é “a maneira de descobrir (e de performar) a hipótese igualitária” (TARRAGONI, 2016, p.181, tradução nossa), dando origem à política³¹. Propomos algumas etapas que nos ajudem a entender o significado dessa passagem. Primeiramente, é preciso considerar que, para Rancière, os homens gozam de uma igualdade primordial baseada no fato de todos disporem, desde o nascimento, de uma capacidade: “o filhote de homem é, antes de qualquer outra coisa, um ser de palavra”³² (RANCIÈRE, 2015a, p.29). Enquanto ser falante, o homem resguarda o signo da humanidade, de forma que essa capacidade distintiva e, ao mesmo tempo comum a todos, indica uma igualdade primordial. No convívio com os outros, essa capacidade possibilita que um indivíduo enuncie suas palavras e compreenda as dos outros (Cf. RANCIÈRE, 2015a, p.37). Esse pressuposto básico permeia as relações sociais, fato perceptível inclusive no caso da mobilização secundarista: apenas acreditando na igual capacidade de seus interlocutores de entender o que diziam, os estudantes se dariam ao trabalho de se pronunciarem.

No entanto, Rancière ressalta que toda ordem social subverte essa igualdade primordial, pois inventa uma *comunidade de seres falantes* (RANCIÈRE, 2014a, p.99). Opera, aqui, a mesma lógica, explorada no capítulo um, da partilha do sensível: o convívio em sociedade leva os indivíduos a estabelecerem uma contagem, que determina quem têm parte – isto é, participa da comunidade dos seres falantes – e quem não têm. Essa comunidade é composta por pessoas cujas palavras e atitudes são legitimadas pela partilha instituída. Os critérios empregados para decidir quem participa de tal comunidade podem ser diversos: o nascimento, a riqueza, a ciência – ou a posse de conhecimento –, tal como será enfatizado mais adiante. Percebemos, então, que ao legitimar a fala de um grupo restrito de indivíduos, a partilha do sensível apaga a igualdade primordial. Ela ignora a igualdade, mas não a abole de fato, pois a igualdade pode ser, a qualquer momento, verificada a custo de contestação da comunidade de homens falantes.

³¹ A ideia de “tomar a palavra” já incitou muitos outros escritos. Rancière menciona o conceito de Nancy (2003). Michel de Certeau (1995) adapta essa noção ao contexto estudantil, de maio de 1968.

³² Essa afirmação, bem como diversas outras retiradas do livro **O mestre ignorante** (2015), dialoga com as ideias de Joseph Jacotot, pedagogo do século XVIII, autor do livro **Enseñanza universal: lengua Materna** (2008). Embora muitas das reflexões de Jacotot sejam fundamentais a Rancière, o autor não deixa claro quais noções são suas e quais referem-se diretamente à obra do primeiro. Por conta disso, ao longo deste trabalho adicionamos poucas distinções dessa natureza.

Quando Tarragoni (2016), baseado no pensamento de Rancière, afirma que a tomada da palavra é uma maneira de descobrir a hipótese igualitária (2016, p.181), ele está sinalizando que, através desse ato, o homem se mostra como um ser de palavra. Portanto, o homem também detém uma capacidade, a despeito do que é reiterado pela partilha do sensível – e, conseqüentemente, pela comunidade de seres falantes. A tomada da palavra tenta introduzir na comunidade dos seres falantes aqueles não contados nela (RANCIÈRE, 2014a, p. 99).

Dessa forma, a tomada da palavra não corresponde à realização de qualquer fala: significa fazer desse gesto uma maneira de testar a hipótese igualitária; indicar que os homens são seres igualmente falantes, ainda que toda partilha do sensível ignore esse traço. O que está em jogo, então, na tomada da palavra é o contraste entre duas partilhas: a que exclui alguns da comunidade dos seres falantes e uma partilha hipotética, na qual os excluídos mostram-se como falantes, isto é, como capazes de fazer parte daquela comunidade. O processo de tomada da palavra envolve, então, a construção de uma capacidade de enunciação não assegurada de antemão. Voltando às cenas do início, percebemos algumas diferenças em relação a esse quesito.

Na cena protagonizada pelo menino, o policial avançou portão adentro, mesmo sob os gritos de protesto do estudante. No vídeo, fica claro como o PM não hesitou nem tampouco deu mostras de buscar responder ao adolescente. Quando argumentou estar exercendo seu “direito de ir e vir”, dirigiu-se aos adultos ali presentes, não ao menino. Desse modo, talvez seja possível pensar que o policial agia como se ele mesmo fosse membro da comunidade dos homens falantes: dado que a polícia militar atua em nome do Estado, suas ações são amparadas por mecanismos institucionais delineadores da partilha do sensível. O “Regulamento disciplinar da polícia militar” do estado de São Paulo estipula que os policiais devem “cumprir” e “fazer cumprir” a “Constituição, as leis e as ordens legais das autoridades competentes”³³. Ao entrar na escola ignorando as falas de protesto do público ali presente, o policial agia como se ele mesmo fosse a encarnação da lei; agia como se a lei não apenas formalizasse a instância de atuação dos policiais, mas, também, autorizasse as decisões dos PMs. Assim, o policial atuava como se suas opiniões estivessem de antemão legitimadas pelo poder público. Por isso, seria possível pensar que ele comportava-se como membro da comunidade falante, da qual os manifestantes não faziam parte. As vozes desses últimos não

³³ Artigo 8º, inciso VIII, do regulamento. Ver: SÃO PAULO, 2001.

tinham lugar ali, representavam mero *ruído*, barulho que não poderia ser reconhecido como discurso articulado.

Portanto, parece existir nessa cena um grande descompasso entre a eloquência do adolescente e o tratamento dado pelo policial aos argumentos do primeiro. O desfecho dos acontecimentos acabou dando razão ao estudante: aquele era um momento inicial das ocupações no qual nenhum juiz havia se pronunciado, oficialmente, sobre elas. Dessa forma, os agentes públicos de segurança não tinham autorização para entrar nos espaços escolares ocupados, tal como o menino apontava³⁴. Mesmo sendo tratado pelo policial como um ser destituído de palavra e, portanto, de capacidade para agir em conformidade com o que a lei estipulava, o estudante falava *como se* ele também fosse capaz de compreender a validade do texto legal em circunstâncias inusitadas como aquela.

Assim, pode-se concluir: na cena em que o estudante interpelou o policial é possível enxergar uma tensão em torno da própria capacidade do secundarista produzir um discurso coerente. A fala do menino explicitava a existência de duas lógicas surgidas, ali, simultaneamente, tal como na tomada da palavra explorada por Rancière: aquela segundo a qual o estudante era visto como um ser falante e aquela em que ele era excluído, apartado dessa capacidade.

O cenário da fala de Ana Júlia parece bem diferente: o fato de ela ter ocorrido no Senado denota que parte de sua capacidade de enunciação estava, a priori, assegurada. Aparentemente, o espaço para ela se expressar não precisaria ser disputado, como ocorrera no caso do menino. Estar ali, significava ecoar outras vozes, não apenas dos demais alunos ocupantes, mas, também daqueles que a convidaram para falar. Se, depois de um ano de ocupações, sua voz tinha chegado à sede do poder legislativo, ao menos uma parcela de seus ouvintes acreditava na capacidade dos estudantes produzirem um discurso dotado de sentido. Ser chamada a se expressar no plenário não necessariamente indicava que todos ali considerassem Ana Júlia como parte da comunidade dos seres falantes; porém, o convite revela que existia, entre seus interlocutores, quem buscava compreendê-la como alguém capaz de produzir um discurso articulado.

Há um fator comum, no entanto, entre a fala de Ana Júlia e a do menino anônimo, que indica uma disputa pela palavra, até mesmo no caso da estudante curitibana. Esse fator esteve presente na mobilização secundarista como um todo: os estudantes que se pronunciaram e

³⁴ Acerca da questão legal que rondou as ocupações ver: TAVOLARI et. al. (2018).

ocuparam suas escolas eram adolescentes. Esse aspecto nos remete à partilha do sensível que permeava todo o processo das ocupações.

Mesmo que os estudantes revelassem argumentações consistentes, as recepções de seus discursos seriam, invariavelmente, afetadas pelo fato deles serem adolescentes. De forma geral, os adolescentes vivenciam uma fase intervalar entre a infância e o mundo adulto. No ordenamento jurídico brasileiro, sua vivência social é balizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que estabelece direitos e estipula procedimentos indispensáveis para a vida em sociedade dos menores de idade. O ECA determina que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos”³⁵ dos menores de dezoito anos. As crianças e os adolescentes, portanto, recebem uma proteção distinta dos demais membros da nação. Isso encerra os mais novos em uma condição de tutela, pois os impede de responder plenamente por seus atos. Provavelmente, é desse “estigma” adolescente do qual falam Lucas Koka e Fabricio Ramos, na epígrafe deste tópico. Em seu *rap*, subtende-se que tal estigma gera “digna indignação” vinculada, provavelmente, não apenas à faixa etária, mas, também, a questões étnicas e sociais determinantes na vida de muitos daqueles que se manifestaram.

No portão da escola do menino anônimo, no plenário do Senado e em todas as ocupações secundaristas, os estudantes eram marcados, *a priori*, por essa autonomia bastante relativa, conferida pela lei e cristalizada pelas mais diversas vivências sociais. Enxergar, então, as atitudes estudantis como maneiras de tomar a palavra, significa atentar para uma potência delas que não tinha respaldo na partilha do sensível instituída, uma vez que esta reservava aos adolescentes um lugar de tutela.

Parte da potência das falas que abrem este capítulo se deve às palavras empregadas em cada ocasião. Ana Júlia e o menino são criteriosos em relação aos termos que utilizam. O menino usa “invasão” para caracterizar a atitude policial e “ocupação” para fazer referência à ação estudantil. Na ocasião da fala do menino, esses termos já possuíam uma conotação bastante carregada de significados, considerando a proeminência, no Brasil, de movimentos sociais que lutam pela reforma agrária – como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) – e por moradia nos centros urbanos – como o Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST). À primeira vista, portanto, a situação parece retomar um velho debate.

No entanto, a leitura da cena a partir do conceito de tomada da palavra traz à tona a possibilidade das palavras indicarem mais do que sua conotação previamente definida. Se os

³⁵ Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ver BRASIL, 1990.

vocábulos empregados pelo menino discorressem apenas sobre a legitimidade da atitude manifestante – tal como ocorre no caso do MST e MTST – teriam uma conotação pré-definida mais restrita. Em alguns casos, esses e outros movimentos sociais optam por chamar de *ocupação* algumas estratégias que não necessariamente lutam pelo direito à moradia. Isso faz com que a própria palavra – *ocupação* – adquira significados vinculados a um cenário mais amplo de disputas. Se, em contrapartida, o emprego do termo questiona o lugar social conferido aos adolescentes, então, esse uso traz um elemento novo, destoando daqueles que vinham se consolidando historicamente.

Rancière ressalta que a tomada da palavra é “o trajeto pelo qual os falantes se dedicam à verdade de sua própria palavra” (RANCIÈRE, 2014c p.147). Embora forte, essa consideração pode ser pensado em face do caso aqui analisado. Ao distinguir a “invasão” da “ocupação”, o menino produziu uma formulação que escapava à verdade institucionalizada. Esta verdade dividia o que caberia a cada uma das partes – policiais, cidadãos e alunos – na discussão do portão da escola. A fala do estudante, no entanto, revelou uma nova verdade, advinda do fato de ali se verificar uma igualdade sem respaldo na condição de tutela consagrada pela lei. Como na ação política, a fala do menino provocou um efeito igualitário: embora pudesse ser visto como excluído da comunidade de seres falantes, ele empregou termos que revelam uma capacidade que, segundo a partilha vigente, pertencia apenas a alguns. Ao se manifestar pela palavra, o menino colocou em questão a legitimidade da ação policial, o estatuto da fala dos adolescentes e também o significado prévio das palavras escolhidas.

Ana Júlia também é criteriosa na escolha de alguns termos, em especial quando ressalta a polissemia da palavra “resistência”: os estudantes aprenderam a respeito de uma resistência que deve acontecer para fora dos portões das escolas ocupadas; uma “resistência pacífica” efetivada pela negação ao pedido de que parassem de se manifestar; uma resistência de “desobediência civil”. A aproximação da fala de Ana Júlia à noção rancièreana de tomada da palavra nos leva a indagar se o que estava em questão era, apenas, a polissemia da palavra “resistência”. Seja na polissemia, seja na oposição entre os termos “invasão” e “ocupação”, o que esteve em disputa foi a própria condição daquele se pronunciava: “é o estado e a situação do falante que marcam o tom do discurso” (BATTEUX apud RANCIÈRE, 2018, p.229). Em ambos os casos que abrem este capítulo, a situação dos falantes indicava uma disputa pelo reconhecimento social de que os estudantes secundaristas fossem capazes de elaborar um discurso articulado.

Associar a mobilização secundarista com a tomada da palavra não significa, necessariamente, dizer que os alunos elencaram a palavra como forma de se manifestar e se opor ao que estava dado, tal como fizeram o menino e Ana Júlia. Significa, antes, que os alunos, enquanto agiam, produziam efeitos igualitários que remontam, em última instância, ao fato primordial do homem ser dotado de palavra. Ao ocuparem suas escolas, fizeram uso de uma capacidade de enunciação que não estava dada de antemão. Buscavam uma igualdade que não tinha respaldo na partilha do sensível vigente e era justamente essa exclusão que poderia ser fermento de toda subversão.

A igualdade em disputa na tomada da palavra, portanto, remete àquilo que faz de nós precisamente seres humanos. Esse fator justifica a escolha da epígrafe arendtiana para este tópico. Para Hannah Arendt, o mundo só se torna humano quando passa a ser objeto de discurso, ou seja, quando é permeado pela palavra. Sem a palavra, transformada em discurso ou narrativa, os habitantes do mundo seriam absolutamente indiferentes a ele. De forma similar, quando se expressaram diante do projeto de reorganização, os alunos imprimiram uma marca sua no que, até então, lhes era estranho, impessoal. Enquanto se expressavam, os secundaristas revelavam-se “filhotes de homem”, que tinham uma capacidade tão importante à política quanto à educação, como será explorado posteriormente.

Além disso, ao se pronunciarem, os alunos diziam que o assunto da reorganização lhes dizia respeito. Contradiam, assim, a percepção de terem sido excluídos da discussão sobre o tema. Há indícios, portanto, de que, ao longo do processo de mobilização, veio à tona uma tensão em relação ao papel das falas estudantis diante do projeto da reorganização. Esse fator será explorado em um tópico à parte, pois envolve uma questão de fundo, a qual permeia toda a mobilização: a forma como o projeto fora planejado e apresentado estabelecia uma diferença no estatuto das falas de quem estava diretamente vinculado a ele. A fim de esmiuçar um pouco mais essa afirmação, recorreremos a outros recursos teóricos que nos ajudarão a refletir sobre a relação entre a palavra e a capacidade inerente a qualquer ser humano.

2.2 – Logos e *phoné*

*Se a conversa tiver que acontecer, ela irá acontecer no nosso espaço,
afinal, no espaço deles a gente não tem voz.*

Heudes Castro, secundarista da Escola Estadual Fernão Dias Paes

Como foi mencionado no primeiro capítulo, o projeto da reorganização foi justificado pelo governo com base em dois estudos. O primeiro trazia dados sobre a perda do número de alunos da rede estadual de ensino nos anos anteriores a 2015; o segundo apresentava

indicadores de desempenho para concluir que “as escolas que oferecem exclusivamente apenas (sic) uma das etapas do ensino, apresentaram resultados mais satisfatórios” (SÃO PAULO, 2015e, p. 3). Apesar de o “rigor e a seriedade do documento”³⁶ terem sido contestados, ele acabou fundamentando a medida governamental. Assim, por supostos cálculos estatísticos, se comprovaria a necessidade da reorganização. Ao justificar o projeto dessa maneira, o governo instaurava uma diferença no estatuto da fala de todos os envolvidos na questão: tornava o tema técnico, da alçada exclusiva de especialistas.

A transformação da reorganização em um tema técnico conferia ao governo estadual uma autoridade para discorrer sobre o assunto maior do que a de quaisquer outras partes diretamente vinculadas a ele. Frente ao projeto, portanto, a fala dos alunos tinha pouca ou nenhuma legitimidade. Os estudos tornavam as parcelas da sociedade relacionadas ao projeto qualitativamente diferentes. Isso nos leva a voltar às determinações da partilha do sensível e, particularmente, aos critérios que delimitam a comunidade de seres falantes, mencionada no tópico anterior. Para aprofundarmos um pouco mais essa questão, tratamos da distinção entre *logos* e *phoné*.

A palavra *logos* é polissêmica. Como indica Marilena Chaui (2010), em seu idioma original, o grego, o termo sintetiza significados que, em português, são separados. Em primeiro lugar, o *logos* é a linguagem: um conjunto de símbolos cujos significados são compartilhados por duas ou mais pessoas. Quando expressos, a partir de recursos sonoros, gestuais ou gráficos, esses símbolos comunicam algo a todos que conhecem a conotação daquela linguagem. Dessa forma, o primeiro sentido do *logos* pressupõe um segundo: pensamento, ou, razão. Apenas sendo dotado de uma capacidade lógica, racional, o homem pode reconhecer o sistema de sinais próprio da linguagem, sabendo operar com ele. Embora em muitas línguas modernas linguagem e razão sejam duas coisas distintas, na filosofia grega da Antiguidade, “dizer, pensar e ser são a mesma coisa” (CHAUÍ, 2010, p.504). Assim, os usos do termo naquela sociedade, produziram outros dois significados essenciais: “ser ou realidade íntima de alguma coisa” e “norma ou regra” (CHAUÍ, 2010, p.504)³⁷.

³⁶ Quase dois meses depois que a reorganização fora anunciada, em decorrência de um pedido feito pelo jornal “O Estado de S. Paulo” com base na Lei de Acesso à Informação, foi tornado público o estudo que a Secretaria tomou como referência para atestar a melhora qualitativa na aprendizagem de alunos que estudavam em escolas de ciclo único. A partir daí, “especialistas em educação e em estatística questionariam o rigor e a seriedade do documento, que era baseado em uma análise univariada (uma única variável foi considerada – o número de ciclos – ignorando todos os outros fatores que poderiam explicar o maior ou menor rendimento de cada escola, tais como o número de alunos por sala, o índice socioeconômico, a equipe de professores etc)” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, pp. 28-29).

³⁷ Chauí (2010) expõe diversos outros sentidos do termo, que advêm da extensão dos quatro significados mencionados. “*Lógos* é: palavra, o que se diz, sentença, máxima, exemplo, conversa, assunto da discussão;

Na tradição aristotélica, o *logos* é o indício de que o homem é um ser político por natureza: o que faz dele único entre todos os animais é o *logos*, a palavra capaz de “manifestar o útil e o nocivo e, por consequência, o justo e o injusto” (ARISTÓTELES apud RANCIÈRE, 1996, p. 17). Ou seja, o fato do homem possuir *logos* faz dele um ser apto a distinguir, no convívio com os demais, o bem e o mal; ou, ao menos, o que cada comunidade decide que representa o bem e o mal. Dessa forma, para essa tradição do pensamento grego, o *logos* implica a palavra – signo da linguagem – e um instrumento lógico, racional, imprescindível às decisões sobre os assuntos da cidade. Ao *logos*, se contrapõe a *phoné*, a capacidade de emitir sinais que, por exemplo, “indicam dor e prazer” (ARISTÓTELES apud RANCIÈRE, 1996, p. 17). A *phoné*, assim, corresponde ao som que todo animal é capaz de emitir dando indícios de sua experiência sensível.

Rancière, no entanto, identifica no conceito aristotélico algo suplementar. Para o pensador franco-argelino, o *logos*, já em Aristóteles, não é signo da *politicidade* do homem; refere-se, antes, a uma “politicidade de tipo superior” (RANCIÈRE, 1996, p.18). O *logos* seria a palavra apenas daqueles que participam da comunidade dos seres falantes. Ou seja, a divisão – que no pensamento de Aristóteles separava os homens (possuidores de *logos*) e os animais (possuidores de *phoné*) – existe, segundo Rancière, entre os homens. Toda partilha do sensível determina que os portadores de *logos* são apenas os membros da comunidade dos seres falantes; suas palavras e atitudes são autorizadas socialmente. Assim, ao determinar quem são os portadores de *logos*, a comunidade dos seres falantes exclui, consequentemente, os demais, tidos como emissores de ruído, *phoné*³⁸. Mesmo esses últimos empreguem palavras, no trato social elas são tratadas como barulho, som destituído de sentido.

pensar, inteligência, razão de alguma coisa; argumento, exercício da razão, juízo ou julgamento, bom senso, explicação, narrativa, estudos; valor atribuído a alguma coisa, razão íntima de uma coisa, justificação, analogia” (2010, p.504). “No plural, *lógoi*, significa: os argumentos, os discursos, os pensamentos, as significações; – *logía*, que é usado como segundo elemento de vários compostos indica: conhecimento de, explicação racional de, estudo de. Diálogo, dialética, lógica são palavras da mesma família de *lógos*. O *lógos* dá a razão, o sentido, o valor, a causa, o fundamento de alguma coisa, o ser da coisa. É também a razão conhecendo as coisas, pensando os seres, a linguagem que diz ou profere as coisas dizendo o sentido ou o significado delas” (2010, p.504).

³⁸Arendt ressalta que, para Aristóteles, o homem é um *zoon politikon*, definição que só pode ser compreendida inteiramente acrescentando-se, a ela, a ideia de *zoon logon ekhon*: “um ser vivo dotado de fala” (2017, p.33). A autora menciona que, com essas noções, Aristóteles não pretendia definir o homem em geral, mas, apenas formular “a opinião corrente da *pólis* acerca do homem e do modo de vida político” (2017, p.33); “segundo essa opinião, todos os que viviam fora da *pólis* – escravos e bárbaros – eram *aneu logou*, destituídos, naturalmente, não da faculdade do discurso, mas de um modo de vida no qual o discurso e somente o discurso tinha sentido e no qual a preocupação central de todos os cidadãos era falar uns com os outros” (2017, p.33). Assim, é possível perceber que apesar de, correntemente, associarmos a fala e a razão exclusivamente ao homem, estabelecer essa relação não era uma preocupação do pensador grego da Antiguidade que expressa uma concepção de *logos* e de política indissociáveis do modo de vida da *pólis*. Arendt trata o *logos* como sinônimo de *discurso ou razão*. Apesar de sublinhar a alta estima do termo nas cidades-Estado, a autora diz que, para Aristóteles, a mais alta capacidade do homem não era o *logos*, mas o *nous*, a capacidade de contemplação. Além disso, essas

Dessa forma, se a partir do pensamento de Aristóteles depreendemos que a politicidade é inerente ao homem, corresponde à racionalidade expressa pelo uso da palavra, para Rancière, a politicidade não é inerente ao homem. Ela é, antes, necessariamente determinada pela partilha do sensível: só a possui quem pertence à restrita comunidade de seres falantes. Portanto, segundo Rancière, a politicidade corresponde a algo *superior*, pois denota uma exclusividade.

Em algumas passagens da obra de Rancière percebemos que, historicamente, houve diversos parâmetros os quais delimitaram quem pertencia à comunidade dos seres falantes, possuindo o *logos*, e quem era destituído desse privilégio, portando apenas a *phoné*. Em Atenas da Antiguidade Clássica, por exemplo, o que determinava como cada fala seria entendida eram os “títulos de comunidade”: “a riqueza dos poucos (os *oligoi*); a virtude ou a excelência (*areté*) que dá seu nome aos melhores (os *aristoi*); e a liberdade (a *eleutéria*) que pertencia ao povo – (*demos*)” (RANCIÈRE, 1996, p. 22). Para o bem comum ser alcançado, cada qual deveria exercer seu respectivo título. Também é bastante recorrente na obra de Rancière a fábula citada por Platão, na **República** (2000), que determina de outra forma a parte que cabe a cada um no trato social: os governantes seriam aqueles que tinham, por nascimento, alma de ouro; os guerreiros possuíam alma de prata e os trabalhadores, por fim, eram os homens nascidos com alma de bronze (Cf. RANCIÈRE, 20013).

Dessa forma, pode-se perceber que certos critérios são tão importantes para definir as parcelas da partilha do sensível quanto para delimitar quem pertence à comunidade dos homens falantes. Esses critérios determinam como cada fala deve ser compreendida no trato social. Em **O dissenso** (2006), Rancière chama os parâmetros que delimitam a comunidade dos seres falantes de “títulos para governar”, tais como: “antiguidade, nobreza, competência, consideração ou riqueza” (RANCIÈRE, 2006, p.369). Em **O ódio à democracia** (2014) é reiterado como, na contemporaneidade, os títulos para governar estão baseados no *princípio da ciência*. Ele ancora a autoridade dos governantes não na virtude deles terem sido escolhidos pela vontade popular, mas, por sua *capacidade* de escolher soluções que “decorrem do conhecimento do estado objetivo das coisas, que é assunto para o saber especialista, e não para a escolha popular” (RANCIÈRE, 2014b, pp.99-100).

considerações nos trazem a importante informação de que há, para o pensador grego, uma distinção entre os homens dotados de *logos* e os destituídos dele. No entanto, essa diferenciação não coincide com aquela estabelecida por Rancière: enquanto, para o primeiro, os homens não possuidores de *logos* são *aneu logos*, para o segundo a destituição do *logos* corresponde à posse da *phoné*.

Esses exemplos demonstram que toda partilha do sensível baseia-se numa desigualdade arbitrária: a cada época, elegem-se critérios que dotam apenas alguns – os membros da comunidade de homens falantes – do poder de governo sobre os demais. Assim, cada partilha estipula que o *logos* é uma capacidade reverenciada socialmente, signo da aptidão para governar. Ao defini-la, a partilha estabelece, ademais, quem é destituído dessa capacidade, sendo subjugado a exercer funções subalternas, excluídas da posse de *logos*. Como, historicamente, os parâmetros que definiram quem pertence à comunidade de homens falantes se modificaram, é possível defender a ideia, como faz Rancière, de que a desigualdade de qualquer partilha é contingente, particular a cada presente. Hoje se considera que o bom governo é aquele que é auxiliado pelo conhecimento científico, da mesma forma como, no passado, o mérito dos governantes era medido por sua virtude, riqueza ou outros atributos.

Assim, para Rancière, há um duplo sentido da palavra *logos*, que não coincide ao duplo sentido do termo em Aristóteles: o *logos* é a palavra, a qual manifesta uma capacidade lógica, mas também é a contagem feita dessa palavra; inclui os critérios que determinam que apenas algumas falas, as falas serão entendidas como discurso articulado, dotado de sentido.

Para Rancière, “o duplo sentido do *logos*, como palavra e como contagem, é o lugar onde se trava o conflito” político (RANCIÈRE, 1996, p.39), como lemos:

Há política porque o *logos* nunca é apenas a palavra, porque ele é sempre indissolavelmente a contagem que é feita dessa palavra: a contagem pela qual uma emissão sonora é ouvida como palavra, apta a enunciar o justo, enquanto uma outra é apenas percebida como barulho que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta (RANCIÈRE, 1996, p.36).

Dessa forma, é possível perceber como o conceito rancièreano de política é permeado por um embate em torno do estatuto da palavra: a política escancara a contagem que, em cada sociedade, faz uma palavra ser entendida como *logos* e outra ser concebida como *phoné*. Assim, a política mostra que, a despeito da comunidade de homens falantes – que outorga apenas a alguns a capacidade para governar –, há uma capacidade primordial, comum a todos os homens.

Voltando ao contexto das ocupações, pode-se dizer que a utilização dos dois estudos estatísticos representava um mecanismo de diferenciação das falas em disputa: ao embasar seus argumentos nesses estudos, os proponentes do projeto colocavam em evidência uma partilha na qual o saber técnico – ou, alegadamente científico – era o critério empregado para estipular qual fala seria entendida como *logos* e qual fala se limitaria ao ruído, porque

entendida como *phoné*. A contagem daquela partilha determinava que só teriam ingerência sobre o projeto aqueles que estivessem tecnicamente capacitados pela suposta posse de um *logos* superior.

Apesar dos estudantes não terem necessariamente se pronunciado nesses termos, sua atitude comportava consequências igualitárias à medida que colocava em xeque o estatuto da fala de quem se manifestava. Mesmo se os dados e as estatísticas comprovassem a necessidade da reorganização, os alunos – e também os pais e professores participantes da mobilização – reivindicavam fazer parte de seu planejamento e de sua eventual operacionalização. Porém, isso só seria possível se pudessem ser ouvidos, o que implicaria uma modificação do estatuto da fala dos manifestantes. Uma linha de raciocínio similar parece permear a fala de Heudes, utilizada como epígrafe deste tópico. Ele afirma que, na Secretaria de Educação, os estudantes “não tinham voz”, indicando a percepção de que as falas estudantis eram tratadas como ruído.

Há um aspecto ainda não mencionado, embora marcante nas situações de palavra desencadeadas pelos protestos secundaristas: eles fizeram advir uma entidade falante que não existia antes. Nas falas do menino e de Ana Júlia, que abrem este capítulo, essa entidade aparece pelo emprego do pronome “nós”. Ambos também foram criteriosos nesse sentido, pois em momento algum utilizaram a primeira pessoa do singular. Isso nos dá indícios de que não falavam em causa própria, mas, em consonância a um conjunto de pessoas que surgia ali, à luz do conflito. Busquemos, então, outras situações de palavra, que possam contribuir para a reflexão sobre o assunto.

2.3 – O jogral e a assembleia

Heudes: pessoal!

Coro: pessoal!

Heudes: o PM

Coro: o PM

Heudes: apontou a arma para mim e para outros estudantes,

Coro: apontou a arma para mim e para outros estudantes,

Heudes: só porque eu sentei com uma cadeira na frente dele.

Coro: só porque eu sentei com uma cadeira na frente dele.

Heudes: um revólver

Coro: um revólver

Heudes: contra uma cadeira.

Coro: contra uma cadeira.

Heudes: a gente está aqui para lutar contra o fechamento de escolas.

Coro: a gente está aqui para lutar contra o fechamento de escolas.

Heudes: o Geraldo Alckmin prefere precarizar o ensino

Coro: o Geraldo Alckmin prefere precarizar o ensino

Heudes: do que respeitar a pátria educadora³⁹

Coro: do que respeitar a pátria educadora⁴⁰.

As falas acima foram registradas em um vídeo e diz respeito a um protesto realizado na Avenida Nove de Julho no dia primeiro de dezembro de 2015. Neste capítulo, em que se discute a premência da palavra e sua relação com a luta estudantil, a aparição da arma do policial torna-se bastante emblemática: em contraposição à palavra, que faz dizer, a arma leva ao emudecimento.

Algumas considerações feitas por Hannah Arendt (2015a) sobre a violência podem ser interessantes nesse ponto de nossa trajetória, por indicarem uma dualidade que também esteve presente nessa cena e nos meses de protesto estudantil. Segundo ela, a violência faz uso de instrumentos, como a arma, para alcançar fins objetivos. Seu oposto não é a não-violência, mas o que a autora denomina de *poder*: a capacidade humana “de agir de comum acordo” (ARENDT, 2015a, p.123). Assim, o poder depende de um reconhecimento coletivo. A violência, em contrapartida, pode ser empregada por apenas uma pessoa e torna-se necessária quando o poder esgota-se ou se enfraquece: quando ninguém está disposto a obedecer por livre e espontânea vontade faz-se uso de meios violentos. Portanto, a violência gera obediência, enquanto o poder produz consentimento.

Na cena acima, protagonizada por Heudes, surgiu um embate que também se verifica na diferenciação entre poder e violência: a arma induzia à obediência, enquanto a cadeira poderia levar ao consentimento daqueles que, voluntariamente, participavam do ato de rua. A cadeira, ademais, reforçava o argumento estudantil de que seu protesto ocorria *por e para* a escola – isto é, por meio de um objeto do cotidiano escolar, em defesa da educação ou, ao menos, da não precarização das condições de ensino.

Portanto, é possível perceber na fala de Heudes, repetida em coro, uma questão que permeou diversas situações da mobilização estudantil: a oposição entre as atitudes violentas e as abertas ao diálogo. Os estudantes endossaram, algumas vezes, o caráter pacífico, mediado pela palavra, de sua luta: na primeira reunião com funcionários da Secretaria de Educação, por exemplo, reivindicaram realizar um debate sobre a reorganização, envolvendo a sociedade civil. Para além de casos pontuais, como esse, os alunos fizeram uso recorrente de um mecanismo que, historicamente, transformou a palavra numa forma de viabilizar disputas de cunho político: as assembleias.

³⁹ Ao empregar a expressão “pátria educadora”, Heudes faz referência ao *slogan* do segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff.

⁴⁰ Transcrição da fala de Heudes, divulgada em vídeo pelo Coletivo de Cobertura das Ocupações de Escola (2015).

Durante os meses de protesto, houve ao menos três momentos em que elas foram utilizadas: primeiramente, nas reuniões de cada região da cidade de São Paulo, que antecederam as ocupações. Na sequência, as assembleias foram adotadas em diversas escolas ocupadas, para a tomada de decisões. Por fim, é possível dizer que os encontros do Comando de Escolas Ocupadas assemelhavam-se a essa forma de organização, pois reuniam representantes de cada ocupação que, ali, tinham voz e voto para a decidirem sobre o futuro da mobilização. Nessas três instâncias, a realização das assembleias reforçou o argumento estudantil de que aquele era um movimento horizontal, isento de hierarquia.

As assembleias, de forma geral, pressupõem voz e voto de seus participantes. Elas buscam chegar a decisões as quais representem a vontade da maioria. Esta, por sua vez, traz legitimidade às escolhas, tal como ocorre no conceito arendtiano de poder. Apesar disso, as assembleias podem resguardar ambiguidades. Uma delas, presente nos meses de protesto estudantil, é a ideia de que os encontros dessa natureza ocorreram no interior de espaços interditados fisicamente. No entanto, diversas vezes, os secundaristas ressaltaram que a estratégia da ocupação foi a última adotada. Tinha sido antecedida por meios menos radicais de reivindicação que elencavam o diálogo como forma de buscar soluções para o caso. Outra questão que pode soar contraditória é a relação da assembleia com a maioria: nas ocupações, a realização das assembleias podia dar a entender que a maior parte dos alunos de determinada escola era favorável à ocupação. No entanto, isso nem sempre ocorreu. Em muitos casos, as reuniões dessa natureza aconteceram após a tomada das escolas por um grupo de alunos e isso criava condições mais favoráveis para a expressão daqueles que apoiavam o método de interdição dos espaços. Dessa maneira, por mais abertos que fossem esses encontros, a expressão de opiniões contrárias esteve, em alguns casos, em desvantagem, considerando o cenário já transformado pela ocupação.

Rancière (2011) comenta sobre as ambiguidades que podem permear as assembleias: por buscarem a concordância do maior número de pessoas ao redor de uma bandeira comum, essas reuniões não necessariamente guardam paralelo com o dissenso instaurador da política. Tais observações nos levam a indagar o que as assembleias secundaristas têm a nos dizer acerca daquele movimento.

De fato, ao abrirem espaço à enunciação da palavra, os encontros secundaristas não garantiam que estes fossem locais privilegiados para a instauração da política. Entretanto, nas ocupações, as assembleias foram dando visibilidade a uma entidade coletiva que se formava

ali, à luz do conflito. Judith Butler (2018)⁴¹ apresenta um ponto de vista que pode contribuir à reflexão sobre esse aspecto específico⁴². Para a autora, as assembleias representam um corpo diferente dos corpos dos sujeitos singulares que nela se reúnem. A seu ver, esse tipo de reunião resulta do agir em conjunto, que não equivale a agir em conformidade (Cf. BUTLER, 2018, l. 2620). Ou seja, desses encontros resultam decisões tomadas coletivamente, porém, que pressupõem uma pluralidade de corpos (BUTLER, 2018, l. 2625). Sem a pluralidade, não haveria motivos para discussão nem tampouco para voto. O poder da assembleia, então, é conferido pela opinião desse conjunto de homens diversos, os quais escolhem uma opção em detrimento de outras. Um conjunto que age por consentimento e não por obediência. Nesse movimento, forma-se uma entidade nova, distinta da mera união de corpos individuais.

Assim, Butler sublinha que as assembleias fazem advir a figura de um *nós*. De certa forma, a pergunta que ela serve, também, a este trabalho: podemos realmente saber quem é o *nós* que se reúne em ruas e assembleias? (Cf. BUTLER, 2018, l. 2606). A mesma indagação aparece quando atentamos para outra característica relevante da cena que abre esse tópico. Ela envolve um jogral, tática de comunicação na qual uma fala é pronunciada e, na sequência, reproduzida por pessoas ao redor do orador⁴³. O som, assim, alcança uma distância maior. Por ter sido recorrentemente utilizado na mobilização secundarista, o jogral não pode passar despercebido numa reflexão sobre o uso da palavra na mobilização. Ele foi empregado com finalidades distintas, seja para pronunciamentos internos, entre os estudantes, seja para comunicações externas, feitas ao público que não participava das ocupações ou dos atos em ruas e avenidas.

No Brasil, a repetição em coro de falas manifestantes marcou, particularmente, um evento específico de nossa história: a mobilização de primeiro de maio de 1979. Naquele dia,

⁴¹ As referências ao livro de Judith Butler foram retiradas da versão digital (Edição Kindle). Portanto, a abreviação ‘l.’ indica localização no arquivo digital.

⁴² Butler foi instigada a tratar do assunto das assembleias por conta de alguns acontecimentos que marcaram a década na qual as ocupações secundaristas estão inseridas. Um dos principais, citado pela autora, fortaleceu o uso das assembleias: a “Primavera árabe”, onda de mobilizações sociais organizadas em países árabes a partir de 2010, que colocou em xeque o poder de ditaduras em países como o Egito – onde os protestos ocorreram primeiramente –, Tunísia, dentre outros. Diferentemente do ponto de vista de Rancière, Butler sustenta a ideia de que as assembleias possuem um valor intrínseco, relacionado diretamente ao espaço público, afinal, no contexto pós-2010, as reuniões desse tipo figuraram como respostas ao fato do espaço público estar sendo “colocado à venda ou submetido a vários tipos de controle secundário” (BUTLER, 2018, l. 2581). Assim, a seus olhos, a assembleia fala antes mesmo que qualquer palavra seja nela pronunciada, uma vez que os encontros dessa natureza são, por si só, expressão da “vontade popular” (BUTLER, 2018, l. 2616).

⁴³ Butler (2018) destaca como essa mesma estratégia foi empregada nos protestos da “*Ocuppy Wall Street*”, protesto que instaurou uma ocupação que perdurou meses, no centro financeiro de Nova York, repudiando a desigualdade social e econômica, a corrupção e a grande influência de empresas sobre o governo norte-americano. Por sua visibilidade internacional, essa forma de manifestação incentivou outras manifestações ao redor do mundo, em um momento inflamado também pela “Primavera árabe”.

os trabalhadores grevistas de São Bernardo do Campo reuniram-se em assembleia no Estádio da Vila Euclides e a falha da aparelhagem de som fez com que as falas do líder sindical, Luís Inácio Lula da Silva, fossem repetidas por milhares de pessoas. Já no contexto escolar, o jogral refere-se à recitação de textos literários que mescla falas individuais com coletivas. Ainda que os secundaristas não fizessem referências explícitas a esses usos do jogral, lembrá-los faz parte do processo de reflexão sobre o ocorrido.

Essa mistura do *todo* (o coro) com o *um* (a voz do orador) revela que, no jogral, é feito um uso da palavra, aparentemente, bastante distinto daqueles abordados neste capítulo. A voz de alguém desponta, mas, é amplificada, ganha uma projeção maior do que a original. A fala, no jogral, ecoa outras vozes; parte de uma única pessoa, porém, ganha uma dimensão que evoca o todo daquela mobilização. Essa característica nos leva a convocar outras histórias: algumas foram contadas por Heudes e outras se passaram em sua escola, a Fernão Dias Paes. Elas parecem interessantes para uma discussão que falta aos tópicos anteriores deste capítulo: quem é o sujeito que se pronuncia, toma a palavra, contrasta o *logos* à *phoné*, ecoa nas assembleias e falas do jogral? Refletir sobre essa indagação parece imprescindível para a compreensão do processo de manifestação, assim como para as considerações sobre sua suposta politicidade.

2.4 – A Fernão Dias e o processo de subjetivação política

Escola de luta

O estado veio quente

Nós já tá fervendo [duas vezes]

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

MC Foice e Marcelo

Bacurau: meu nome é índio Bacurau, sou da comunidade Tupinambá de Olivença, do sul da Bahia. Tô aqui de braços erguidos na luta com vocês. Que a gente vença essa batalha e uma hora a gente chega lá. Vamos pedir a força ao pai Tupã que a gente vence.

Heudes: acho que é importante a presença aqui dos indígenas, porque essa é uma escola que homenageia um bandeirante, pessoas que massacravam os

indígenas. Então a gente ter aqui a presença deles, falando disso, é uma coisa muito importante, uma aula que a gente não teria no dia-a-dia da escola.⁴⁴

As falas acima, de Bacurau e Heudes, revelam uma situação excepcional: pela primeira vez Heudes, aluno do terceiro ano do Ensino Médio, recebia uma visita daquelas. A aula de Bacurau foi apenas uma, das diversas atividades das quais os alunos da Fernão Dias participaram, ao longo do processo de ocupação.

Aquela tinha sido a primeira escola estadual ocupada da cidade de São Paulo. A *Fernão* – como alguns se referem a ela – é uma das doze instituições citadas no *funk* “Escolas de luta”, adicionado na epígrafe deste tópico⁴⁵. Menos de doze horas depois que os estudantes da E. E. Diadema iniciaram o ciclo de ocupações, os alunos da Fernão quebraram os cadeados de sua escola, convencidos a tomarem a mesma iniciativa. O sol nasceu e a diretora chegou ao local. Sendo impedida de entrar, fez duras críticas à iniciativa: “eu acho que todo movimento no Brasil se perde justamente por causa de pessoas desinformadas como vocês”⁴⁶.

Aquela terça-feira, dez de novembro, seria um dia bastante intenso para os alunos ocupantes. A polícia militar, acionada logo cedo, criou um cordão de isolamento que abarcaria todo o quarteirão da escola pelos quatro dias seguintes. Os passantes e a vizinhança logo começaram a se aglomerar ali em frente para saber o que acontecia. A movimentação foi ficando tão grande que órgãos da imprensa passaram a disputar a cobertura do caso.

Um clima de indefinição foi aos poucos se estabelecendo: os alunos achavam que seriam colocados no ônibus enviado ao local, para prestar esclarecimentos na delegacia. Rosângela Valim, dirigente de ensino da região, negava essas suspeitas, mas, afirmava que ali se configurava um cenário de *cárcere privado* (CF. DANTAS, 2015); dizia, também, que os alunos não queriam dialogar, porque não aceitavam deixar a escola para ir conversar com o secretário. A Secretaria de Educação fez um boletim de ocorrência acusando depredação do patrimônio público. O comandante da PM logo se pronunciou: se houvesse depredação, o Conselho Tutelar precisaria intermediar a questão. A Defensoria Pública também tomou providências: enviou ao local dois defensores, para assegurar o direito de manifestação (DANTAS, 2015). Como se não bastasse, estudantes universitários, membros do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) desentenderam-se com integrantes da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da União

⁴⁴ Transcrição de falas que fazem parte de um vídeo divulgado pelos Jornalistas Livres (2015a).

⁴⁵ Ao longo do período de protestos, esse *funk* tornou-se uma espécie de “hino” das ocupações.

⁴⁶ Transcrição da fala da diretora da E. E. Fernão Dias Paes, no dia da ocupação da escola. Essa fala consta no documentário **Lute como uma menina** (2016)

Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), entidades estudantis tradicionalmente mais próximas ao Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido Comunista do Brasil (PCdoB). A água da escola chegou a ser cortada, numa tentativa de forçar os alunos a deixarem o prédio.

Ainda na terça-feira, passaram por ali pessoas e entidades das mais diversas origens: ativistas indígenas, que vinham de um protesto pela demarcação de terras; grupos feministas, que tinham participado de um ato contra o então deputado Eduardo Cunha; trabalhadores em greve da Usiminas e da USP; professores universitários e outros ativistas políticos, como Fábio Hideki, estudante universitário preso em 2014 durante as manifestações contra Copa do Mundo de futebol masculino⁴⁷. Membros do MTST começaram, juntamente com os pais dos alunos, a organizar uma vigília no local. Eles estavam preocupados com a presença da PM que, ao longo do dia, ia se tornando cada vez mais ostensiva. Ao final da tarde, teve até correria e dispersão da população com bombas de gás lacrimogênio. Isso ocorreu quando apoiadores do movimento foram contrários à saída de duas alunas, que prestariam esclarecimento junto à base móvel da PM, estacionada nas redondezas.

Nos dias seguintes, a Fernão Dias serviria de ponto de encontro entre estudantes secundaristas das escolas públicas e particulares de São Paulo – que vinham se aproximando da causa. Na quinta-feira, dois dias após a tomada da escola, surgiu mais um foco de tensão e indefinição: um juiz emitira um pedido de reintegração de posse, a ser executada no dia seguinte. Como já vinha se tornando costumeiro, os alunos fizeram um pronunciamento em jogral, no portão da escola, avisando que ficariam mais um dia ali. No entanto, na iminência de acabar o prazo, o juiz, autor do pedido, voltou atrás em sua decisão. Ele atendeu aos pedidos do Ministério Público, da Defensoria Pública e do sindicato de professores do estado de São Paulo (Apeoesp). Frente às incertezas da terça-feira, a desistência judicial de sexta soava como autorização. Não por acaso, se até o fim daquela semana o número de ocupações atingia as primeiras dezenas, na semana seguinte passaria de oitenta (Cf. JANUÁRIO et. al., 2016, pp.16-17).

Na Fernão, a decisão judicial colocou fim, também, ao cordão de isolamento. Com a saída da PM, as atividades que ocorriam na avenida foram transferidas para o interior da escola. Já no dia seguinte, os alunos fizeram uma discussão sobre quais seriam suas propostas para uma suposta reorganização. A menor quantidade de alunos por sala de aula, a maior

⁴⁷ Em 2014, Hideki foi acusado de portar explosivos, pertencer a *associação criminosa* e aos *black blocs* – grupos apontados, no Brasil, como responsáveis por depredar o patrimônio público, principalmente depois das manifestações de junho de 2013. Apesar de Hideki ter sido apreendido sozinho na escadaria do metrô, sem portar explosivos, recaiu sobre ele uma prisão *em flagrante delicto*. Posteriormente, foi transferido para o presídio de Tremembé, onde se encontravam criminosos “considerados de grande periculosidade” (MAIOR, 2014, p.1).

remuneração para os professores e a participação da comunidade escolar nas decisões da escola estavam entre os itens de destaque. Segundo Heudes, na Fernão havia salas com quarenta e quatro alunos matriculados, desrespeitando o limite estipulado por lei – de, no máximo, quarenta (Cf. SÃO PAULO, 2008). Além disso, Heudes contou que, em agosto de 2015, os alunos de sua série só tiveram três aulas por dia – ao invés das cinco previstas – por conta da falta de professores (Cf. CASTILHO, 2015).

Se na primeira semana a Fernão foi alvo da atenção de jornalistas, ativistas e intelectuais atraídos pelo ineditismo das circunstâncias, nos dias subsequentes ela seria palco de atividades de destaque pelos mais diversos motivos: para além das situações em que os estudantes cozinham e limpam a escola, comuns em outras ocupações, ocorreram, ali, oficinas com temas e formatos ecléticos. Elas iam desde a montagem de instrumentos de percussão com garrafas de vidro até aulas abertas sobre a democracia. Houve um show de Chico César, a visita da cartunista e ex-aluna da escola Laerte Coutinho, preparação de comida pela *chef* Paola Carosella. Alunos da escola foram chamados para participar de rodas de conversa em outros lugares. Uma delas redundaria na Virada Ocupação, evento organizado pela ONG Minha Sampa que promoveu shows, nos dias seis e sete de dezembro, de artistas reverenciados pelo público estudantil – como Criolo, Vitrola, Maria Gadú, Arnaldo Antunes, dentre outros. O evento foi assistido por mais de vinte mil pessoas contabilizando o público ao vivo e os expectadores dos canais de transmissão pela internet.

O sinal da escola, que continuava programado para tocar, passou a ser comemorado: “mais uma aula de colégio ocupado!” exclama a aluna Luana, no documentário **Anjos rebeldes** (2015). Nos panos pendurados na fachada da escola estavam alguns dizeres tais como: “a escola é nossa”, “não à desestruturação” e “ocupar para educar”, seguido pelo “#doeumaaula”⁴⁸. Essa *hashtag*, aliás, serviu como um importante canal que intermediou o oferecimento de atividades por apoiadores do movimento e a realização de eventos diversificados em muitas escolas ocupadas. Foi na Fernão, também, onde ocorreram as primeiras reuniões do Comando das Escolas Ocupadas. Seus encontros eram formados por dois alunos de cada ocupação. Na reunião seguinte, outros dois estudantes eram chamados, possibilitando maior participação.

A imagem da Fernão como centro das atenções no cenário das ocupações foi se estabelecendo de diferentes maneiras: seja por conta de seu pioneirismo na capital, seja pela

⁴⁸ Esta foi uma *hashtag* que surgiu ao longo da mobilização secundarista. As *hashtags* são palavras, ou expressões, antecedidas pela cerquilha (#), empregadas em meios digitais para reunir todas as postagens que compartilham a mesma *hashtag*.

cobertura midiática, seja por sua localização – no centro expandido da cidade –, seja por sua agenda de mobilização, ou, pelas celebridades que recebera. No entanto, a ideia de que a Fernão vinha se tornando uma das protagonistas não era isenta de tensões: para um movimento que se pretendia horizontal, a prevalência de uns em detrimento de outros chegou a ser motivo de desavença entre os secundaristas⁴⁹, o que, invariavelmente, enfraquecia a mobilização.

O relato acima demonstra como o processo de ocupação pode gerar diversas reflexões, pois ultrapassa as questões e os atores tradicionalmente atrelados ao campo educacional. Frente aos acontecimentos que se passaram na Fernão, muitos exercícios de pensamento poderiam ser esboçados. As considerações desenvolvidas adiante, portanto, não têm a pretensão de esgotar as possibilidades de reflexão. Pelo contrário, buscam ser uma dentre as diversas possibilidades de atribuir significado ao ocorrido, tal como sugere a ideia arendtiana de compreensão.

A história mostra como o processo de ocupação da Fernão foi permeado por situações particulares, ocorridas ali e em nenhuma outra escola. No entanto, pouco da singularidade da ocupação da Fernão foi mencionado por Heudes, quando nos encontramos para que ele contasse como foi o processo de manifestação. Sua entrevista seguiu uma trajetória diferente de todas as outras realizadas para esta pesquisa. Já era de se esperar que cada uma abarcasse detalhes exclusivos dos acontecimentos vivenciados em cada escola, o que, no geral, de fato ocorreu.

O caso de Heudes foi diferente, pois, pouquíssimas foram as vezes nas quais ele falou da Fernão. Contou a história de um processo maior do que o ocorrido em sua escola e menos particular do que o vivenciado por ele. Heudes participou de muitas situações fundamentais da mobilização. Iniciou sua fala mencionando o anúncio do projeto de reorganização pelo governo do estado. Relembrou a primeira manifestação organizada em uma escola, feita em trinta de setembro de 2015 na E. E. Padre Sabóia, pouco enfatizada posteriormente. Passou, em seguida, à enumeração dos atos em ruas de São Paulo – realizados nos dias seis, nove e quinze de outubro. Descreveu as reuniões dos alunos com funcionários públicos, que fortaleceram a percepção de que as manifestações não estavam surtindo efeito. Falou da

⁴⁹ Caetano Barros faz uma análise interessante a respeito da relação entre as escolas “de centro” – como a Fernão foi vista – e de periferia, no contexto das ocupações de 2015. Ver: BARROS, 2017.

entrada em contato com a cartilha das *tomas* – ocupações de escolas na Argentina – e com o filme de Carlos Pronzato, **A rebelião dos Pinguins** (2007). Quando começou a abordar o tema das ocupações, citou-as na ordem em que ocorreram, não se prendendo ao caso da Fernão. Contou como foi a criação do Comando das Escolas Ocupadas, mencionando sua função e modo de funcionamento. Ressaltou os eventos marcantes ao final do período das ocupações, como a revogação do pedido de reintegração de posse, o vazamento do áudio de Padula, a derrubada do secretário de educação e o pronunciamento que anunciou o adiamento da reorganização.

Essa breve descrição da fala de Heudes dá mostras de que ele priorizou o processo de mobilização como um todo, passando ao largo dos eventos exclusivos da Fernão. Dessa forma, tal como Ana Júlia e o menino anônimo, Heudes empregou, prioritariamente, o pronome *nós*. Isso ocorreu em sua entrevista, bem como na cena em que falou sobre a aula de Bacurau e na situação em que puxou o coro do jogral. Assim, os três adolescentes argumentavam em prol de um conjunto de pessoas que, aos poucos, ganhava maior concretude: os *secundaristas*.

O termo, *secundarista*, já existia antes do início dos protestos e designava qualquer estudante entre os quinze e os dezessete anos, que finalizou o Ensino Fundamental⁵⁰. No entanto, a partir do segundo semestre de 2015, *secundarista* começou a ser um termo utilizado para caracterizar apenas uma parcela dos estudantes do ensino secundário brasileiro: os alunos paulistas contrários à reorganização.

A mobilização trouxe à tona, então, um sujeito que se formava ali, à luz do conflito. Esse é outro ponto de nossa interpretação no qual convocamos o pensamento de Rancière. Para o autor, a formação de uma noção de sujeito é entendida como um processo de *subjetivação*. Segundo ele:

por subjetivação vamos entender a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de

⁵⁰ No Brasil, até 1971, o termo *secundarista* designava, também, os estudantes do então Ginásio, isto é, dos anos que hoje pertencem ao Ensino Fundamental II. Quando, nessa data, extinguiu-se o exame de admissão, o qual selecionava os alunos que teriam direito a cursar os anos do Ginásio, passou a existir o Ensino de Primeiro Grau, o qual abarcava as séries dos atuais Ensinos Fundamentais I e II. Nesse momento, o termo *secundarista* passou a designar os estudantes do Secundário – também chamado de “colegial” –, posterior ao Primário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, instaurou a designação vigente até os dias atuais: nomeou de Ensino Fundamental a etapa intermediária entre a Pré-Escola e o Ensino Médio (Cf. BRASIL, 1996). Consequentemente, isso restringiu a denominação *secundarista* aos alunos desse último estágio do Ensino Básico. O termo, então, designa jovens de uma faixa etária específica. O fato dele ter sido incorporado ao nome de entidades estudantis – como a União Paulista de Estudantes Secundaristas (UPES) ou a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) – vincula-o a outras mobilizações levadas adiante no campo estudantil.

experiência dado, cuja identificação, portanto, vai de par com a reconfiguração do campo da experiência (RANCIÈRE, 1996, p.47)

Com a ajuda de Étienne Tassin (2012), percebe-se que essa passagem é composta por quatro afirmações principais. Em primeiro lugar, a subjetivação é a “produção” de algo, mediante uma “série de atos”. Entende-se daí que, para uma nova noção de sujeito aparecer é preciso que uma ou mais pessoas ajam. Em segundo lugar, Rancière especifica que esse ato produz uma “capacidade de enunciação”. A ideia de que a fala – “enunciação” –, formada a partir da subjetivação, representa uma “capacidade” parece indicar, implicitamente, a capacidade lógica de todo falante. Em terceiro lugar, Rancière destaca que essa capacidade de enunciação não era identificável num “campo de experiência dado”, instituído. Assim, a subjetivação faz com que uma fala passe a ser compreendida como algo articulado, dotado de sentido, perante uma partilha em que essa fala não tinha, inicialmente, lugar. Esse é um processo, portanto, no qual um som passa a ser reconhecido como *logos* – entendido não como contagem, mas, como palavra que denota uma capacidade lógica. Isso envolve, em quarto e último lugar, “a reconfiguração do campo da experiência”. Ou seja, a transformação de um som qualquer em *logos* implica, simultaneamente, a remodelação de toda a partilha vigente.

Dessa forma, percebe-se como a noção de subjetivação, para Rancière, está estritamente relacionada com a tomada da palavra: uma nova noção de sujeito aparece quando se toma a palavra e, conseqüentemente, remonta-se à igualdade primordial entre os homens. Além disso, a formação dessa nova noção de sujeito é indissociável do que o autor entende por política. Aliás, não é raro que em sua obra a *subjetivação* apareça qualificada como *subjetivação política*. Ao produzir uma capacidade de enunciação não dada de antemão, a subjetivação contrapõe à partilha policial uma outra configuração do sensível na qual os “sem-parcela” se valem de uma capacidade que lhes era negada anteriormente. Esse movimento corresponde, invariavelmente, à contestação da partilha do sensível, própria da política.

Nos termos do autor, o processo de subjetivação cria um *ser-em-conjunto*, que só existe enquanto um ser *entre*: entre nomes, identidades ou culturas (Cf. RANCIÈRE, 2014c, p. 74). Com essa afirmação, percebe-se que o aparecimento de uma nova noção de sujeito depende do contraste entre os sem-parcela e aqueles que passam a portar o *logos*. Os sujeitos construídos no processo de subjetivação ligam um “não-ser [a um] ser-por-vir” (RANCIÈRE, 2014c, p. 72). Eles surgem, então, na contraposição entre a partilha policial – na qual há o *não-ser* dos *sem-parcela* – e uma nova configuração do sensível, advinda com a subjetivação,

na qual existiria um *ser-por-vir*. Portanto, o novo sujeito, tal como a política, aparece na contingência de sua instauração, no breve instante no qual perdura a fala ou a ação, fazendo valer uma igualdade que nenhuma ordem social é capaz de assegurar.

Para a subjetivação ser levada a cabo é determinante testar uma capacidade de todos, qual seja, a capacidade dos homens enquanto seres falantes: “o que distingue propriamente as ações políticas, é que essas operações são atos de um sujeito coletivo, que se tem por representante de todos, da capacidade de todos” (RANCIÈRE apud TASSIN, 2012, p.48, tradução nossa). Assim, a noção de sujeito que aparece através da subjetivação é *suis generis*, pois assume uma configuração coletiva. Por conta disso, Tassin prefere dizer que Rancière trata da formação de figuras coletivas, não individualizadas.

Para Tassin, a subjetivação, em Rancière, forma um sujeito plural não identitário (Cf. TASSIN, 2012, p.43). Isso ocorre porque seria impossível reduzi-lo a identidades fechadas em si mesmas, formadas por questões de classe, raça, sexo, profissão, entre outras (Cf. TASSIN, 2012, p.43). Quando um sujeito assume uma identidade própria, única, ele torna-se policial, perde o caráter político, circunstancial, sendo incorporando à partilha. Em contrapartida, a subjetivação, tal como a política, produz o desenlace contínuo das forças policiais. O sujeito da subjetivação é, portanto, desvinculado de qualquer mediação institucional (Cf. RANCIÈRE, 2012b, p.337). Se ele passa a ser reconhecido como um grupo da sociedade, passa a ser *parcela*, assume tons policiais.

Assim, por conta da questão da subjetivação, Rancière nega a possibilidade de reconhecer certas lutas sociais como políticas:

Por que as lutas levadas a cabo pelos ‘sem’, em particular pelos imigrantes clandestinos sem papeis, não poderiam dar lugar a uma subjetivação política? Porque não poderiam ser universalizadas. Mas, por que não poderiam sê-lo? Porque no fundo os sem-papeis não poderiam falar em nome de todos, nem universalizar sua condição e sua luta, como se essas fossem de cada um e de qualquer um. Dito de outro modo, sua situação se encontra manchada pela particularidade: não poderia dar lugar a um ‘sujeito’ universal (RANCIÈRE apud Tassin, 2012 p.47, tradução nossa).

Nessa passagem fica claro como, em ocasiões nas quais os sem parcela já estão marcados por uma identidade particular, não há política: as mobilizações levadas a cabo por sujeitos previamente constituídos não diz respeito à subjetivação, pois, nelas não está em causa uma igualdade de todos, de caráter universal. A condição de luta das mulheres, dos trabalhadores ou dos imigrantes clandestinos é restrita a estes grupos; é marcada pela particularidade, segundo essa leitura de Rancière. A política, em contrapartida, ocorre quando

emerge um sujeito capaz de reivindicar a igualdade de todos, levando em consideração o conjunto dos homens falantes, inclusive os sem-parcela.

É interessante aproximar a passagem acima com a situação em que Bacurau foi à Fernão Dias. A aula tupinambá parece significativa não apenas por sua novidade. Como ressalta Heudes, o nome da escola homenageia um bandeirante. Dessa forma, em algum momento pretérito a instituição esteve alinhada a uma narrativa que destoa daquela que a presença de Bacurau, por si só, evoca. Por mais que a hegemonia dessa narrativa seja hoje questionada⁵¹, ela continua a ecoar por meio de mecanismos tais como o nome da escola, a estátua disposta em sua fachada e até mesmo o nome da avenida em que a Fernão Dias se localiza, que homenageia outro bandeirante – Pedroso de Morais. A aula de Bacurau, então, tangenciou um debate mais profundo do que o abordado aqui. Trata-se de um embate pela palavra – transformada em narrativa histórica – mas, que transcende o tema das ocupações e até mesmo do passado da Fernão. Ali, o membro do povo tupinambá foi tomado como representante de um legado que foi, durante muito tempo, esquecido, ou, propositadamente retirado da história nacional. Um legado silenciado.

Dessa forma, é possível perceber como a visita de Bacurau é carregada de valor simbólico. A transformação da fala indígena em uma aula, trata-a de maneira diferente daquela que já tinha se tornado costumeira: a fala daquele que, por épocas a fio, tinha sido silenciado, passava a ser vista como algo não apenas singular, como também, necessário à formação estudantil. Assim, a aula de Bacurau ressignificava vozes que, de tanto serem deixadas de lado, já tinham sido relegadas à condição de ruído. A aula de Bacurau fez “ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho” (RANCIÈRE, 1996, p.42).

Naquela escola específica, a força do debate desencadeado pela presença tupinambá parece ainda mais significativa pelo contraste com o legado bandeirante. A aula de Bacurau, então, dotou a ocupação da Fernão de singularidade. No entanto, há algo na fala de Bacurau que diz respeito ao todo da mobilização: ao dizer “que a gente vença essa batalha” ele estava se incluindo no conjunto de pessoas que estava ali, fazendo objeção à reorganização. Mostrava, assim, que a causa dos estudantes também era sua. Certamente, o tupinambá baiano e seus familiares não seriam afetados pela reorganização, restrita ao estado de São Paulo.

⁵¹ As interpretações que rondam as ações bandeirantes passaram por significativas modificações ao longo do tempo. No século XIX e início do XX, houve uma tentativa deliberada de associar os feitos desses homens com um passado glorioso da elite cafeeira - que buscava legitimação histórica para sua ascensão econômica (ALMEIDA, 2013, p.35). No entanto, essa perspectiva se inverte em meados do século XX, quando interpretações revisionistas começaram a destacar um viés trágico da atuação bandeirante, vinculada à dizimação das populações nativas.

Mesmo assim, ele via a política pública como algo que lhe dizia respeito. A visita de Bacurau acabou por mostrar que entre a luta secundarista e a luta tupinambá um vínculo comum podia operar. A despeito das particularidades de cada grupo, era possível falar por todos eles, em nome de uma igualdade comum. A causa dos tupinambá tornava-se, também, a causa dos estudantes e vice-versa. Era universalizável, passível de ser estendida a qualquer sem-parcela. Nesse sentido, enxergar os tupinambá como sem-parcela poderia levar os próprios estudantes a se verem dessa maneira.

Assim, a visita de Bacurau mostrou que era possível falar em nome de uma capacidade de todos: tupinambá, secundaristas, adolescentes, etc. O *nós* que aparece na fala de Bacurau, também marca presença nas outras situações de palavra abordadas neste capítulo. O pronome revela que a luta dos estudantes não era exclusiva de alguns. Não concernia apenas aos secundaristas, ou, aos alunos da Fernão – como pôde parecer nos momentos em que essa escola foi tomada como ocupação principal. Enxergar a mobilização secundarista como uma luta de todos, inclusive daqueles que não estavam diretamente relacionados com as questões educacionais, implicava questionar ao menos dois aspectos: primeiramente, o estatuto do objeto em disputa; em segundo lugar, o estatuto das falas dos agentes envolvidos no debate sobre a medida. Tornar a reorganização um assunto aberto à discussão de qualquer um, significava enxergá-la como algo da alçada pública, que destoa do campo especialista ao qual o projeto tinha sido relegado. Se a reorganização devia ser levada a cabo em função de dados estatísticos, então qualquer fala da comunidade escolar seria relegada à condição de ruído.

Além disso, tratar a reorganização como assunto público, ou, como tema de especialistas condicionava tratar as falas dos envolvidos como *logos* ou como *phoné*. Isso nos leva a voltar à reflexão sobre quem são esses sujeitos, dotados de fala. Ao empregarem o pronome *nós*, Ana Júlia, o menino anônimo e Heudes falaram em nome de um sujeito que advinha da pura oposição entre o *não-ser* – desconsiderado pela partilha tecnocrática – e aqueles que poderiam *vir a ser* – que viam, em sua causa, a causa de todo ser falante.

Ao tratar a reorganização como um tema técnico, o próprio governo do estado, proponente do projeto, relegava a fala dos estudantes à condição de ruído; relativizava a capacidade dos estudantes de ação e de manifestação. Para que pudessem ser vistos como autores de um processo legítimo, a ponto de levar uma aluna ao Senado, os alunos não podiam ser reduzidos pelo saber especialista. Tal como no processo de subjetivação política explorado por Rancière, o *nós* manifestante mostrava-se como dotado de *logos*. Porém, o *logos* indica, nesse caso, apenas um, dos dois sentidos que Rancière atribui ao termo: o *logos* enquanto capacidade expressa pela palavra, destituída de contagem.

As falas estudantis produziam um movimento que envolvia, primeiramente, a negação do lugar, excluído da posse do *logos*, ao qual a comunidade escolar tinha sido relegada. Ao fazê-lo, os manifestantes acabavam produzindo, em segundo lugar, consequências igualitárias: para participarem da discussão, os secundaristas precisavam ser considerados tão aptos quanto quaisquer outras parcelas envolvidas com a questão. Em terceiro lugar, durante os meses de protesto, surgiu um elemento novo. É ele que parece estar em debate quando o substantivo *secundaristas* deixa de indicar os estudantes do Secundário e passa a designar apenas os estudantes em luta, contrários à reorganização. A produção, enfim, desse contraste de partilhas – em que os excluídos da posse do *logos* geram medidas de consequências igualitárias – torna possível enxergar a mobilização secundarista como política.

Essas considerações nos levam a pensar que os usos da palavra podem ter consequências diversas. Como os versos de Caetano, escolhidos para a epígrafe deste capítulo, podem dar a entender, as margens das palavras transitam da obscuridade à clareira; do silêncio e da ausência de sentido à clarividência dos neologismos de um escritor, que fazem ver o que não era visto. Se a palavra diz respeito a uma capacidade comum a todos os seres humanos, então ela é tão fundamental à política quanto à educação. Mesmo que na escola, a subjetivação política e a tomada da palavra evoquem uma capacidade, comum a todos, a verificação dessa capacidade parece ganhar conotações diferentes em situações políticas e educacionais. Nossa aposta, aqui, é que os estudantes se levantaram, no sentido político. Porém, isso revela uma capacidade que não necessariamente guarda paralelo com a experiência educativa em si. Essa discussão será feita no próximo capítulo.

Capítulo 3 – A mobilização e a emancipação⁵²

A emancipação é uma maneira de viver enquanto iguais no mundo da desigualdade. Esta tensão permanece irresolúvel.

Jacques Rancière

3.1 A palavra e a escola

OcupaTudo

Ocupamos nossas escolas
 Tomamos nas mãos a nossa história
 A gente não vai aceitar essa bagunça na nossa educação
 Depois de tudo o que nós vivemos querem tirar nossos direitos?
 É uma falta de respeito.
 E não venha dizer que é pelo bem do nosso povo porque não é.
 O estudante não é bobo
 A gente sabe que os nossos direitos nunca foram concedidos por bondade
 Foram arrancados, conquistados com muita luta e suor daqueles que vieram antes de nós.
 E digo mais, a nossa escola nunca esteve melhor
 Porque são infinitos os talentos que temos
 Que sempre foram menosprezados nas escolas do governo
 E hoje juntos, nós aprendemos
 Lembramos e revivemos resistência de Zumbi e de Dandara!
 São mais de duzentas escolas ocupadas!
 E como grandes quilombos ensinamos uma lição a esse sistema
 A “casa grande” que trema
 Porque a escola, que antes parecia uma prisão,
 Durante a ocupação ganhou cor, papel higiênico e até horta.
 Hoje, juntos, nós aprendemos o que realmente importa.
 Nós tomamos as ruas e vamos até a vitória
 Porque em toda a história foram heróis esses que tiveram coragem de se levantar e lutar
 Eu digo a meus companheiros:
 Não se preocupem se te chamam de “vagabundos”
 Enquanto eles ficam por aí falando,
 Nós estamos aqui, mudando o mundo.⁵³

Ao recitar o poema “#OcupaTudo”, Carla Prandini, estudante secundarista, faz uso da palavra. Trata-se de um uso singular, diferente dos mencionados no capítulo anterior. A aluna cita alguns elementos que, a essa altura do trabalho, já não soam completamente estranhos. Apresenta a mobilização como luta por um direito que, aos olhos secundaristas, seria fragilizado pela reorganização, como mencionado no primeiro capítulo. Também enfatiza o papel protagonista dos estudantes para a mudança do rumo esperado dos acontecimentos, na efetivação do projeto. Enxerga o movimento como sucessor de um passado de lutas levadas à frente por camadas populacionais não hegemônicas – às quais nomeamos de *sem-parcela*.

⁵² A palavra *emancipação* é explorada em diversos campos do conhecimento. Apesar de comentar sobre concepções marxistas e utópicas do termo, Rancière elabora seu próprio conceito de emancipação. Ele será discutido neste capítulo, quando necessário. Dentre os comentaristas da obra de Rancière que estudam especificamente seu conceito de emancipação, pode-se citar Sarah Galloway (2012), Gert Biesta (2008), Géraldine Brausch (2010), Patrice Vermeren (2017), Beatriz Greco (2012), entre outros.

⁵³ Poema de Carla Prandini recitado no documentário **Lute como uma menina** (2016).

Realça a diversidade de circunstâncias advindas com as ocupações – que envolvem as pautas exclusivas de cada escola, bem como uma agenda múltipla de oficinas e de atividades extracurriculares – evocada a partir do caso da Fernão Dias. Faz uso de recursos – como a ideia de “mudar o mundo” – costumeiramente relacionados a certo estigma sobre o adolescente⁵⁴, também já mencionado. Cita, ainda, os ataques que o movimento sofreu, lembrados por Ana Júlia.

Para além desses aspectos que marcaram o período dos protestos e nossa interpretação sobre ele, Carla Prandini explora alguns duplos sentidos que precisam ser mencionados, pois se referem a especificidades daquele momento, os quais podem passar despercebidos para um leitor não familiarizado com os acontecimentos da época. Isso ocorre quando ela diz que, ao longo da ocupação, a escola ganhou “cor, papel higiênico e até horta”. Uma das formas de entender a *cor* é o fato de que algumas escolas foram pintadas pelos alunos ocupantes. Já o papel-higiênico, pode referir-se ao fato de que em várias ocupações foram encontrados diversos rolos, mesmo em escolas nas quais, cotidianamente, não havia papel nos banheiros utilizados pelos alunos. A horta, por fim, resultou de uma oficina organizada no interior de uma ocupação.

Além dos significados desses aspectos pontuais, Carla Prandini nos dá elementos para perceber que mesmo naquele momento de suspensão das atividades habituais – as ocupações – os espaços resguardavam traços inerentes ao ambiente escolar e à prática educativa, a saber: um mundo velho e jovens, recém-chegados a serem apresentados a ele. Nas atividades que ocorreram no interior das ocupações, objetos e assuntos do mundo público intermediavam as relações, tal como acontece nas práticas escolares.

Todavia, Carla Prandini dá indícios de que as ocupações vinculavam-se a algumas dessas práticas, reconhecidamente escolares, ao mesmo tempo em que sugeriam certas modificações das mesmas. As alterações seriam de, ao menos, duas ordens. Em primeiro lugar, referiam-se ao conteúdo. Carla fala que nas ocupações os alunos “aprendem o que realmente importa”; também defende a tese de que a escola “nuca esteve melhor”, pois “são infinitos os talentos que temos”, acrescentando, ainda, que tais talentos sempre foram “menosprezados nas escolas do governo”. Essas podem ser vistas como objeções aos conteúdos e às formas como eles eram apresentados aos alunos da rede estadual. As mesmas afirmações dão margem

⁵⁴ Quando Carla fala em “mudar o mundo” vale-se de um ideal utópico que, segundo Poerner (1995), foi muitas vezes visto como traço constitutivo do discurso estudantil. O livro **O poder jovem** (1995), do mesmo autor, figura como uma referência expressiva acerca dos estudantes e suas formas de organização no Brasil, do período colonial à segunda metade do século XX.

à interpretação de que as ocupações operaram uma segunda instância de modificações, que recaem sobre o valor atribuído pelos secundaristas à experiência educativa. Por esse viés, o poema dá a entender que as interdições das escolas teriam transformado o “menosprezo” dos talentos dos alunos em valorização dos mesmos. Isso alteraria, também, o sentido que os estudantes enxergavam nas vivências que tinham até então, enquanto alunos das escolas públicas paulistas. Segundo essa última interpretação, os processos de aprendizagem tão caros à formação escolar também ocorriam nas ocupações, porém, de forma ressignificada pelos secundaristas.

As afirmações de Carla, então, demonstram que as ocupações ultrapassaram a instância inicial do movimento, de objeção ao projeto da reorganização. A transformação das escolas em ocupações produziu questionamentos sobre algumas práticas que já estavam consolidadas no cotidiano daqueles estudantes da rede estadual. O poema possibilita a criação da hipótese de que, à medida que foi se desenvolvendo, o movimento secundarista começou a fazer objeção, também, à maneira como a educação escolar vinha sendo vivenciada por aqueles estudantes em luta. A mobilização não fazia uma oposição à escola enquanto instituição, mas antes, às formas pelas quais algumas entidades levavam adiante o processo de introdução dos mais novos em uma herança comum. Assim, durante aquelas semanas em que as instituições foram transformadas em ocupações, alguns elementos próprios do escolar não se esvaíram, mas, ao contrário, ganharam outra conotação. Uma conotação que os alunos e os apoiadores – que promoviam aulas e oficinas nas ocupações – construíam conjuntamente.

O poema também foi escolhido para introduzir este terceiro capítulo por possibilitar uma conexão com o anterior e iniciar uma nova reflexão. Em certa passagem de **O desentendimento** (1996), Jacques Rancière defende que “o animal político moderno é antes de mais nada um animal literário” (1996, p.49). Ele reitera essa linha de raciocínio em outros excertos de sua obra, em que aproxima a política à arte, nas suas diversas formas de expressão – da literatura ao cinema, do teatro à fotografia. No entanto, as justificativas que apresenta para defender esse argumento divergem dos discursos que consideram a arte, por si só, política. Como é possível perceber, em seu pensamento, a arte tem o potencial de produzir efeitos similares aos políticos, mas, para isso, é preciso que tal potência seja verificada, em situações específicas. A arte pode, embora nem sempre o faça, colocar em conflito vários regimes de sensorialidade (Cf. RANCIÈRE, 2012a, p.59), isto é, várias configurações do sensível, assemelhando-se, dessa maneira, à política.

Nesse sentido, para Rancière (1996, p.49) o: “animal literário” corresponde ao “sujeito político moderno”, pois ele “desfaz as relações entre a ordem das palavras e a ordem dos

corpos que determinavam o lugar de cada um”. Ou seja, o uso da palavra é capaz de contestar a partilha que encerra cada um em um lugar específico. Comentando especificamente sobre os poemas, Rancière ressalta que é justamente por eles não precisarem fazer jus à ordem policial, instituída, que podem testar, maximizar, os efeitos do que se entende por igualdade (Cf. 2014a, p.59).

É frente à questão da igualdade que o poema de Carla assume grande importância aqui, na abertura deste novo capítulo. Se Rancière defende que os poemas – e a arte, de forma geral – podem suspender as relações diretas entre o que fora imaginado pelo artista e o efeito de fato produzido num público determinado (RANCIÈRE, 2012a, p. 58), então eles comportam consequências igualitárias. Igualitárias, pois, revelam que artista e público são igualmente capazes de atribuir significado a um objeto artístico. Um raciocínio similar pode ser aplicado à educação escolar: há algo de imprevisível na relação do aluno com o conhecimento; experienciar, na prática, essa imprevisibilidade indica assumir, também, que o aluno pode criar significados para o que estuda que não poderiam ser antevistos pelo professor. Essa é uma forma de verificar a igualdade no contexto escolar.

A arte, então, pode colocar em evidência o poder de “qualquer um”, tão caro à política quanto à educação:

o que nossas performances comprovam – quer se trate de ensinar ou de brincar, ou de falar, de escrever, de fazer arte ou de contemplá-la – não é nossa participação num poder encarnado na comunidade. É a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual a qualquer outro (RANCIÈRE, 2012a, p.21).

Portanto, a arte e os processos próprios da escola – como o ensino – repousam na questão da capacidade humana. Uma capacidade que, ao ser associada à escola e à arte, adquire, no pensamento rancièreano, um nome específico: a “inteligência”, inerente a qualquer um e, por isso mesmo, símbolo da igualdade entre os homens, como será explorado ao longo deste capítulo.

Se nas ações de significação política, a palavra é o indício de uma igualdade primordial que subjaz a todas as relações sociais, na escola – e nas artes, em geral – Rancière destaca que a palavra é a manifestação de uma inteligência. Por esse motivo, talvez, o trabalho escolar seja mais próximo das invenções artísticas, ou literárias, do que poderíamos supor. Por conseguinte, no poema de Carla, o uso da palavra guarda, quiçá, mais proximidade com os usos que são feitos da palavra na escola do que nas situações de significação política; um uso relacionado ao poder da inteligência.

Além disso, o poema da estudante representa uma pequena parte dessa totalidade à qual atribuímos o nome de *mobilização dos secundaristas paulistas*. Ele não é representativo da manifestação como um todo, mas, pode ser visto como emblemático da diversidade de aspectos que estiveram implicados nas ocupações. A relação do poema com a noção de inteligência talvez seja útil para a reflexão sobre o ocorrido. Voltemos, então, aos acontecimentos.

3.2 A confusão na E. E. José Lins do Rego – um novo disparador de reflexões

Novamente, a cena que abordamos inicia-se no portão de uma escola. Desta vez, trata-se da E. E. José Lins do Rego, localizada na zona sul da capital paulista. Aquele era o sábado, quatorze de novembro de 2015, destinado pela Secretaria a ser o *Dia E*, em que representantes do governo se reuniriam, nas escolas, com a direção e com pais, para tirar dúvidas sobre a reorganização. Era o final de uma semana agitada: na véspera daquele sábado, o pedido de reintegração de posse das escolas ocupadas fora revogado; apenas quatro dias tinham se passado desde que os alunos da E. E. Fernão Dias Paes inauguraram o ciclo de ocupações na cidade de São Paulo.

Uma gritaria começou. Policiais com cassetetes algemaram um homem, deitado à força no chão. O portão estava semiaberto: uma de suas abas fora escancarada, enquanto a outra permanecia presa ao chão pelo longo trinco de metal. As imagens do acontecimento foram gravadas pelo celular de André e logo postadas na *internet*. O motivo e o desfecho da confusão não ficaram registrados aos espectadores do vídeo, especialmente àqueles que, num futuro mais longínquo, desconhecariam o motivo do tumulto. No entanto, outras fontes complementam o registro audiovisual. Como consta no livro **Escolas de luta** (2016) em decorrência da violência policial daquele dia, dois professores foram levados ao hospital: a mulher estava com o pé machucado e o homem – aquele, deitado à força no chão – tinha recebido socos e golpes de cassetetes sob as acusações de que ele havia agredido um policial (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.100).

Para entender o motivo da desavença, é preciso voltar um pouco mais no tempo. É André que nos ajuda a retornar ao início daquela manhã. Segundo ele, assim que as ocupações começaram, alunos do *Lins* – forma abreviada como alguns se referem à escola –, instigados por alguns professores, começaram a pensar o que fazer diante da situação. A incerteza era grande, visto que poucas escolas tinham sido ocupadas naquela primeira semana. Além disso, a Lins não seria alvo direto da reorganização, pois já tinha passado por um processo similar

outrora, o que fazia com que em 2015 ela já contasse com um ciclo único: o Ensino Médio. Contudo, alunos e professores temiam pelo fechamento de salas de aula – que, de fato, veio a ocorrer no início de 2016⁵⁵ – e pela superlotação, já que receberiam estudantes de instituições vizinhas. Além disso, da mesma forma que as escolas de Aniely e Heudes, a Lins era conhecida na região e seu trabalho dispunha de certo reconhecimento pela comunidade do entorno escolar. Ocupá-la corresponderia a chamar atenção para a causa.

Aos poucos, a possibilidade da ocupação foi ganhando força entre alguns alunos. Marcaram, então, de discutir a ideia no mesmo sábado em que pais, professores e direção estariam no local. Até a véspera, o número de ocupações não ultrapassava a primeira dezena e os alunos da E. E. Antonio Manoel Alves de Lima, uma das primeiras da zona sul ocupada, já perguntavam qual seria a decisão dos estudantes da Lins do Rego.

O primeiro aluno que chegou para a reunião, no sábado de manhã, foi surpreendido por uma situação um pouco estranha: já havia, dentro da escola, um membro do MTST e um carro da polícia militar. À medida que os alunos chegavam, iam se iterando sobre o caso: o integrante do MTST era pai de aluno da Lins do Rego e participava, à época, de uma ocupação perto dali, que lutava pelo direito à moradia. Como membro de um movimento social habituado àquela estratégia de luta, o homem ofereceu ajuda aos alunos durante os primeiros dias, caso eles decidissem ocupar a escola.

A polícia chegou a ir embora, mas retornou em seguida, com um número maior de viaturas. Pais, alunos e professores continuavam a chegar, bem como novos integrantes do MTST. Os policiais, então, passaram a impedir as pessoas de passarem pelo portão: do lado de dentro, ficaram a diretora – que conversava com alguns policiais –, os membros de MTST e cerca de seis ou sete alunos que planejavam ocupar a escola; do lado de fora, permaneciam os pais, professores e demais alunos.

Com a passagem do tempo, um impasse foi se instaurando e se intensificando: quem chamara a polícia? Por que ela estava ali? Retiraria os alunos e membros do MTST à força? Usaria cassetetes e bombas de gás? O que os policiais e a diretora combinavam? Frente a essas e outras dúvidas, que produziam uma tensão crescente, restava uma única salvaguarda: o portão permanecia aberto. Tudo o que ocorresse ali dentro seria testemunhado pelo público.

⁵⁵ Segundo um estudo publicado em junho de 2016 pela Rede Escola Pública e Universidade, com o apoio da ONG Ação Educativa, entre 2015 e 2016 foram fechadas 2158 salas de aula nas escolas da rede estadual paulista. Este é um dos argumentos utilizados pelos autores da pesquisa para a defesa da tese de que, apesar da suspensão da reorganização anunciada ao final de 2015, o projeto começou a ser implementado no ano seguinte, de forma velada. O estudo também destaca que, a despeito da diminuição do número de alunos da rede estadual, apontado pelo governo como justificativa para a reorganização, entre 2015 e 2016 o número de alunos da rede aumentou – foram feitas 24.433 matrículas a mais (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2016, p.10).

Em tese, isso reduzia as chances de uso da violência ou, ao menos, do uso tão drástico de meios coercivos.

Foi justamente no portão onde se deu o estopim da confusão. Os professores tinham feito um acordo com os policiais para mantê-lo aberto (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.99). A diretora também conversava com os agentes da polícia e, para André, o que ficara combinado entre eles era que os alunos seriam trancados na quadra, enquanto os PMs se encarregariam de retirar os membros do MTST de dentro da escola. No entanto, parte do acordo não foi cumprida. Quando a reunião entre a diretora e os policiais acabou, estes se dirigiram ao portão para fechá-lo, atitude que deu início aos episódios de violência: uma professora colocou o pé entre as duas abas de metal para impedir o fechamento. Do lado externo da escola, os policiais a atingiram com golpes de cassetete, enquanto outro professor foi levado à parte interna, sendo alvo de golpes e socos. Os alunos saíram gritando aterrorizados, sem saber o que fazer. Assustado pela violência empregada contra seus professores, André filmou a cena, que registrou também muitos gritos de desespero, diante do uso da força. A diretora pediu para os policiais pararem. No documentário **Anjos rebeldes** (2015) o professor agredido afirmou que a violência policial daquele momento “é totalmente o contrário do que ensinamos aqui [na escola] todos os dias”.

Os professores machucados seguiram para o hospital, para o Instituto Médico Legal (IML) e para a delegacia. Alguns relatos, como o registrado no livro **Escolas de luta** (2016), contam que o restante daquele sábado foi permeado por muita tristeza na José Lins do Rego: depois que os professores foram levados pela PM, o clima era de incerteza sobre o paradeiro dos docentes. A apreensão aumentava frente às ameaças que foram dirigidas a eles. Os professores de André voltaram ao local à noite, quando a escola já tinha se transformado em ocupação.

O episódio narrado por André não envolve um ato de palavra, como no capítulo anterior. Ao contrário, ele focaliza uma atitude policial mais violenta do que as citadas anteriormente, capaz de revelar a natureza de algumas das interações entre os agentes de segurança e os secundaristas. Certamente, a força policial é um dos aspectos que mais chama a atenção no ocorrido na José Lins do Rego. Ela contrasta com o tema do capítulo anterior, no qual foi ressaltada a premência da palavra na mobilização secundarista.

A confusão no portão da E.E. José Lins do Rego poderia fomentar uma série de reflexões, por exemplo, sobre os efeitos da militarização da polícia, ou, sobre as consequências da atuação desses agentes frente às manifestações organizadas por movimentos sociais em grandes metrópoles brasileiras. Apesar dessa multiplicidade de enfoques, interessa-nos dois elementos do relato acima. Eles envolvem duas características marcantes do movimento, potencialmente elucidativas, também, para reflexões mais amplas sobre a singularidade da instituição escolar.

Em primeiro lugar, os acontecimentos mencionados por André se sucederam em decorrência de um fato inicial: a presença de um membro do MTST no interior da E. E. José Lins do Rego. Vale lembrar que, durante os meses de protesto, os alunos reiteraram inúmeras vezes que eram *autônomos*, ou, nas palavras de Ana Júlia, eram “os estudantes pelos estudantes”. Em segundo lugar, a história contada por André envolve uma atuação emblemática dos professores que tentaram proteger a integridade física de seus alunos, colocando em risco seus próprios corpos. Assim, se num primeiro momento o que está em questão no caso da Lins é a própria autonomia dos alunos, num segundo instante essa discussão também tangencia o papel dos professores que, algumas vezes, assemelhou-se à atuação dos pais, ou, de apoiadores adultos da mobilização. Passemos a cada uma dessas questões em tópicos à parte.

3.3 A autonomia da mobilização

[Um dia] foi uma moça da UMES lá [na ocupação] e falou ‘a gente vai colocar uma bandeira aqui na frente, tudo bem?’. Eu cortei a bandeira! Falei ‘não, vocês não podem colocar a bandeira aqui na frente!’. Ela foi embora e nunca mais voltou⁵⁶.

A atitude de Thalita, ao rasgar a bandeira da entidade estudantil, parece bastante ilustrativa: com aquele gesto, a secundarista demonstrava que a bandeira, independentemente do que pudesse significar, não tinha lugar ali. Na fala de Thalita, bem como na de André, percebe-se a existência de uma questão que rondou a mobilização de início a fim: a interferência de instituições externas à mobilização. Reiteradamente, os estudantes afirmaram que agiam sozinhos. Mais do que assumir para eles próprios esse traço do movimento que ali se construía, a repetição da mesma fala fazia frente, também, a questionamentos de terceiros. Se estivessem agindo em nome de uma entidade representativa pré-existente – como uma

⁵⁶ Transcrição da fala da secundarista Thalita Gomes, estudante da E. E. Castro Alves, entrevistada para este trabalho em 10 out. 2016. A sigla UMES citada por Thalita significa “União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo”.

organização estudantil, partidária, sindical, entre outras –, seguiriam lemas e bandeiras definidos de antemão e teriam líderes que poderiam servir como porta-vozes e, quiçá, como intermediadores da negociação com o governo. O sentido daquela luta seria outro, pois permeado por sujeitos e por discussões que não se formavam ali, à luz do conflito.

Os secundaristas frisavam a particularidade de sua luta contra a reorganização, tomando cuidado para não contaminarem sua causa com outras, que poderiam estar vinculadas ao passado político e às orientações ideológicas de instituições pré-existentes. Dessa forma, como a fala de Thalita deixa entrever, até mesmo as relações com entidades estudantis – UNE, UBES, UPES, UMES⁵⁷ – foram conturbadas no período de mobilização.

Os motivos para essa rejeição relacionam-se a fatores ainda hoje muito difíceis de serem compreendidos em sua especificidade. Dentre eles, pode-se citar as mobilizações de junho de 2013, as quais trouxeram à tona uma tendência que se intensificaria daí em diante: o aumento das críticas direcionadas às práticas e instituições associadas à chamada *velha forma* de fazer política. Entidades estudantis também se tornavam alvo de descrédito, pois eram relacionadas a processos engessados e burocráticos, que permeiam a política entendida como gestão do Estado e dos assuntos públicos ou mesmo de sindicatos e entidades de classe. Frente a essas e outras problematizações, reiterar a independência da luta secundarista significava enfatizar a legitimidade de uma disputa única, ao redor de uma questão específica – a reorganização – inexistente até aquele momento, inclusive, no horizonte das disputas travadas por entidades estudantis.

Outro acontecimento daquele contexto, que pode ter levado à reiteração da ideia de que os alunos agiam sozinhos, foi a greve de professores da rede estadual, que ocorrera no mesmo ano. A falta de conquistas reais para a categoria e a magnitude inédita da greve docente serviram como argumentos para alguns enxergarem forte ingerência dos professores na ação estudantil. Além disso, o país vinha passando por um cenário político bastante instável, o que, provavelmente, contribuiu para o aumento de declarações de que aquela era uma manifestação arregimentada por partidos opositores do então governador paulista, Geraldo Alckmin. O próprio governador, no início dos protestos, expressou esse ponto de vista, o que também ocorreu com José Padula – chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação –, com o cardeal de São Paulo – Dom Odilo Scherer – e com articulistas – como José Fucs, – para citar apenas alguns nomes.

⁵⁷ As entidades citadas correspondem, respectivamente à: União Nacional dos Estudantes, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, União Paulista dos Estudantes Secundaristas, União Municipal dos Estudantes Secundaristas.

Mesmo que coletivos, sindicatos, membros de partidos e de movimentos sociais tenham participado das mobilizações, houve, em várias ocasiões, a preocupação de caracterizá-las como “apoiadoras” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; CATINI; MELLO, 2016; ALONSO; COLOMBINNI, 2016; JANUÁRIO et. al., 2016; CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). Portanto, a reiteração, por parte dos alunos, de que agiam sozinhos foi delineando outra característica fundamental do movimento, a autonomia, que viria se somar à horizontalidade – comentada no capítulo dois. A ideia que pretendemos desenvolver até o final deste tópico, então, é de que em alguns momentos os estudantes agiram para se livrar de uma condição de impotência à qual eram relegados por instituições externas e personalidades públicas, como as citadas acima. A todo momento, a própria capacidade de mobilização dos estudantes esteve em disputa.

No capítulo anterior, a palavra *capacidade* foi utilizada diversas vezes frente a situações que caracterizamos como políticas. Propomos, a seguir, diferenciar os usos desse termo com a ressalva de que essa é uma distinção que envolve suposições acerca do arcabouço teórico rancièrêano. Muitas vezes, o autor emprega a palavra – capacidade – sem complementos, o que pode levar a duas interpretações diferentes: ou, o termo é tão significativo que dispensa especificações, ou, enseja o leitor a considerar suas diversas implicações. As hipóteses sobre os significados que a palavra pode assumir no pensamento de Rancière são levadas adiante aqui, sob a suspeita de que sejam frutíferas ao estudo da mobilização estudantil.

As considerações do capítulo anterior parecem enfatizar dois tipos de capacidade, implícitos no pensamento rancièrêano. O primeiro deles vem à tona nas lutas que o autor reconhece como políticas e diz respeito ao fato primordial do homem ser dotado de palavra. O uso da palavra para estabelecer uma comunicação entre iguais representaria uma primeira capacidade. No entanto, ao eleger critérios que autorizam o comando de uns pelos outros, toda partilha do sensível estabelece diferenças entre os indivíduos que ignora essa capacidade original. Ao fazê-lo, qualquer ordem social cria um novo tipo de capacidade exclusiva àqueles que pertencem à comunidade de seres falantes. Os títulos para governar, citados no capítulo precedente, representariam essa capacidade criada por cada partilha.

Contudo, em Rancière, parece haver outra noção de capacidade que não coincide, rigorosamente, nem com a palavra, nem tampouco com as capacidades reverenciadas por certa partilha. Trata-se de uma faculdade que se expressa em “todas as produções humanas”: a inteligência (RANCIÈRE, 2015a, p.37), mencionada brevemente até agora, na passagem em que mencionamos o poema de Carla Prandini. É importante destacar que o termo –

inteligência – é utilizado originalmente por Jacotot. Não há, nas próximas etapas deste trabalho, uma distinção entre os significados dessa palavra na obra cada um dos autores, uma vez que, como já mencionado, o próprio Rancière não faz especificações dessa natureza.

As considerações feitas no capítulo dois indicam que, na história da Filosofia, algumas vezes a palavra – ou, o *logos* – foi vista como signo de um instrumento lógico-conceitual, que também está implícito na noção de inteligência. No pensamento de Rancière, no entanto, o emprego de dois termos distintos – palavra e inteligência – indica que, apesar das intersecções entre os conceitos, também há distinções entre eles.

Pode-se supor, a partir de Rancière, que a inteligência precede à palavra. Somente sendo dotado, previamente, de uma inteligência, o homem pode travar um convívio social no qual a palavra tem sua razão de ser. Por isso, é comum na obra do autor a afirmação de que há uma igualdade que subjaz toda partilha (1996, 2006, 2009, 2015a): a vida em sociedade só é possível quando se considera que um homem pode compreender outro homem (Cf. RANCIÈRE, 2015a, p. 107). Mesmo que toda partilha estabeleça diferenças e desigualdades entre os indivíduos, para que uns mandem e outros obedeçam, é preciso que se entendam. Ou seja, uma sociedade só é possível porque em sua base está uma igual capacidade intelectual de cada um de seus integrantes, que traz as condições básicas para esse entendimento.

Além disso, amparado pelas reflexões de Jacotot, Rancière enfatiza a ideia de que a inteligência é uma entidade una, indivisível. Assim, é a mesma inteligência que está em ação em qualquer atitude humana (Cf. RANCIÈRE, 2015a, p.37). Por ser única, a inteligência é igual para todos. Existe, portanto, uma *igualdade de inteligências*. Ele chega a afirmar que igualdade e inteligência são termos sinônimos (Cf. RANCIÈRE, 2015a, p.107). Ou seja, a igualdade primordial que, no capítulo dois, foi relacionada à posse da palavra, viria de algo diretamente vinculado a ela, mas ao qual Rancière dá outro nome: a inteligência.

Assim, a palavra só aparece quando há relações entre os homens. A inteligência, em contrapartida, ainda que seja comum a todos, se expressa de forma individual, por meio de operações intelectuais que independem dos outros. Se a palavra traz consigo signos, compartilhados entre seres humanos, a inteligência garante as operações intelectuais necessárias para compreendê-los. Apesar dessas diferenças, Rancière ressalta que a palavra manifesta uma inteligência (Cf. RANCIÈRE, 2015a, p.51): quando faz uso da palavra, o homem se mostra como apto a elaborar um discurso articulado, dotado de um sentido construído por uma inteligência.

Como já explorado, para Rancière, a palavra comporta dois significados: a capacidade do homem elaborar um discurso articulado e a contagem⁵⁸, que determina como cada fala será compreendida em certa partilha. A inteligência, por sua vez, é destituída de contagem: é “indivisível, sem comunidade, sem partilha” (RANCIÈRE, 2015a, p.111). Ela representa uma potência, dada ao homem desde o nascimento, não podendo ser alterada por questões arbitrárias, contingentes de cada partilha.

Dessa forma, é possível perceber que o pensamento de Rancière dá margem à hipótese de que existem ao menos três tipos de capacidade diferentes: aquela reverenciada socialmente, que pertence exclusivamente aos membros da comunidade de homens falantes; há a capacidade de fazer uso da palavra, a qual remete ao fato dos homens serem seres falantes, mas que, no trato social, é acometida pela contagem; há, enfim, a capacidade da inteligência, que corresponde à potência que cada um dispõe de valer-se do próprio entendimento.

Essas considerações nos levam a estabelecer uma distinção importante com relação aos casos aqui estudados. Ao atestarem a ingerência de movimentos externos, os testemunhos de Thalita e André colocam em questão não mais sua condição de sem-parcela – implicada no uso da palavra –, mas sim, sua capacidade de agir seguindo as determinações de suas próprias inteligências.

Quando o governador afirmou que os alunos cumpriam determinações partidárias, ou, quando outros movimentos trouxeram suas bandeiras para dentro das escolas, aqueles que até então se mobilizavam passaram a ser tratados como dependentes de terceiros. Nessas situações, portanto, não se tratava mais, como enfatizado no segundo capítulo, de negar a eles uma legitimidade de fala; a questão em disputa não era mais a exclusão da posse do *logos* na discussão sobre a reorganização. A ingerência externa revelava que, excluídos ou não, eles precisariam de ajuda, pois não tinham a capacidade de agirem dispondo apenas de suas próprias capacidades intelectuais. A capacidade que lhes era negada era, em dizeres populares, a de *pensarem com as próprias cabeças* ou de *andarem com as próprias pernas*. Numa linguagem mais próxima à filosofia do Iluminismo, contestava-se a possibilidade dos secundaristas *pensarem por si mesmos*.

O que esteve em disputa nessas últimas ocasiões era a capacidade dos estudantes falarem *por si*, usarem somente suas próprias inteligências para isso, que difere de falarem *como* seus interlocutores, como portadores de *logos*. Nas situações abordadas neste capítulo,

⁵⁸ A distinção entre *logos* e *phoné* envolve a contagem das partes da partilha do sensível. Como mencionado no primeiro capítulo, tal contagem produz um erro, pois ela sempre deixa *resto*, isto é, um grupo tratado como *sem-parcela*, cuja fala só é entendida como *phoné*, ruído.

portanto, parece estar em disputa um poder mais próximo, quiçá, da inteligência do que do uso da palavra – considerando o duplo sentido que ela comporta. Embora, o limiar entre a palavra e a inteligência pareça tênue e frágil, cada uma delas vincula-se a processos aos quais Rancière dá nomes diferentes: política e emancipação.

Para que as afirmações acima sejam desenvolvidas com o devido cuidado, é preciso pensar o caso estudantil diante da terminologia que Rancière emprega para referir-se à emancipação; pois, é nesse âmbito em que ele discorre sobre os processos advindos não mais do uso da palavra com implicações políticas, mas do uso da inteligência. Esses temas são desenvolvidos no livro **O mestre ignorante** (2015) em que o autor se vale de termos diferentes daqueles que utiliza para se referir aos fenômenos políticos, como ocorre em **O desentendimento** (1996).

Voltemos, então, à hipótese de que as ingerências externas à mobilização estudantil questionavam o potencial da inteligência daqueles que se engajavam no protesto. Diante da obra de Rancière, uma suposição como essa pode ser problemática considerando que, para ele, ainda que a inteligência seja uma potência universal, comum a todos os seres humanos, ela se manifesta individualmente. Todavia, Rancière aborda algumas situações em que esteve em disputa o poder da inteligência não de indivíduos, mas, de coletividades.

A discussão travada por ele sobre o assunto é interessante de ser feita aqui, porque parte do contexto educacional para se estender, posteriormente à sociedade como um todo. Segundo o autor, há uma lógica que passou a vigorar nas instituições escolares e que foi se espraiando para outros âmbitos, atingindo até mesmo as instâncias decisórias. O autor a denomina como a *ordem explicadora*.

A ordem explicadora começou a se estabelecer a partir do momento em que os sistemas de ensino foram tornando os alunos dependentes das explicações do professor, ou “mestre”⁵⁹ – termo empregado com mais frequência por Rancière. O explicador é aquele que explicita uma “distância [entre a] matéria a ser ensinada e o sujeito a instruir” (RANCIÈRE, 2015a, pp.21-22). Essa distância torna as explicações do mestre um recurso necessário e intermediário entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido. Consequentemente, a distância transmite uma mensagem clara à inteligência daquele a quem a explanação se dirige:

⁵⁹ A palavra *mestre* é empregada no livro **O mestre ignorante** (2015), inspirado na obra de Joseph Jacotot. Na língua francesa, ela é polissêmica: pode fazer referência a um professor que interage com alunos, bem como a um mestre seguido por discípulos ou, ainda, a um senhor que dispõe de subordinados como servos, escravos, vassalos, etc. O termo também pode fazer referência àquele que é reconhecido como qualificado para exercer um cargo de direção em alguma instituição. Ver: LE NOUVEAU PETIT ROBERT, 2006. No livro de Rancière, o termo é empregado como sinônimo de professor.

“Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (RANCIÈRE, 2015a, p.23). Ou seja, Rancière (2015a, p.23) destaca que tudo se passa como se a criança “não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui”; como se a “relação autônoma” entre a aprendizagem e a verificação da inteligência lhe fosse, “estrangeira”.

Ainda segundo Rancière, esse mito pedagógico que funda a necessidade do explicador se expande para além da escola, sendo responsável por dividir o mundo em dois, entre os “espíritos sábios [e os] espíritos ignorantes” (RANCIÈRE, 2015a, p.24)⁶⁰. Assim, “a Escola e a sociedade infinitamente simbolizam uma à outra” (RANCIÈRE, 2015a, p.15), uma vez que reproduzem um pressuposto não da igualdade, mas da desigualdade: a autoridade do governo “não é mais do que a autoridade dos melhores da turma” (RANCIÈRE, 2015a, p.15). Dessa forma, os títulos para governar, discutidos no segundo capítulo, dotam os espíritos governantes de uma sabedoria, da qual os ignorantes seriam absolutamente destituídos.

Dessa maneira, a ordem social está baseada no princípio explicador, que também se verifica nas mais diversas práticas educativas: “Quem diz ordem, diz hierarquização. A hierarquização supõe explicação, ficção distributiva, justificadora, de uma desigualdade que não tem outra explicação, senão sua própria existência” (RANCIÈRE, 2015a, p.162). Logo, estabelece-se uma hierarquia entre a inteligência *superior* dos mestres e governantes e a inteligência *inferior* das “crianças e dos homens do povo” (RANCIÈRE, 2015a, p. 24). Seja na escola, seja na sociedade, a hegemonia da ordem explicadora quebra “em dois o mundo da inteligência”: o mundo do mestre explicador e o do ignorante; o mundo do senso-comum e o da ciência (RANCIÈRE, 2015a, p.25)⁶¹.

Portanto, percebe-se que, embora a inteligência se expresse por meio de processos individuais, há mecanismos, firmados socialmente, que encerram aqueles reconhecidos como *ignorantes* numa condição de impotência. Esses fatores minoram o potencial intelectual de grandes grupos: alunos, homens do povo, etc.

⁶⁰ Rancière menciona outros fatores que levam a essa diferenciação: a inteligência inferior seria aquela que “registra as percepções do acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no esteio do círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda [inteligência superior] conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” (RANCIÈRE, 2015a, p.24).

⁶¹ Essas afirmações parecem entrar em contradição com a assertiva, mencionada anteriormente, de que a inteligência é “indivisível” (RANCIÈRE, 2015a, p.111), sendo destituída de contagem, ou, partilha. Apesar da ordem explicadora separar aqueles que reconhece como sábios dos ignorantes, ela não interfere, de fato, na potência da inteligência de cada um. Por isso, não há contradição entre a afirmação de que a inteligência é uma faculdade una e a ideia de que a ordem explicadora quebra “em dois o mundo da inteligência”. Por mais efetiva que seja a ordem explicadora, ela não pode impedir que uma inteligência verifique a sua própria potência, contradizendo as explicações.

A aproximação dessa interpretação com o caso secundarista parece interessante, pois as organizações externas que tentaram participar da mobilização – ou que eram acusadas de participar – relativizavam o protagonismo estudantil; hierarquizavam as inteligências, tal como faz a ordem explicadora: apontavam que havia mentes superiores prontas para guiar os alunos.

A contestação da capacidade dos manifestantes utilizarem suas próprias inteligências era reforçada pelo fato de serem estudantes, adolescentes, menores de idade. O fato de Thalita ter rasgado a bandeira, ou, de André e seus colegas terem levado à frente a ocupação independentemente da ajuda do MTST dá mostras de que a contestação desse lugar de tutela pôde ocorrer. Para essa contestação ter lugar, os estudantes precisaram afirmar, em ato, serem capazes de pensar e agir por si próprios, a partir de suas próprias inteligências, a despeito da ordem explicadora que os mantinha presos a uma condição de impotência.

Segundo Rancière, a superação desse estado de impotência corresponde ao que ele entende por *emancipação*. Em alguns textos, o autor indica que, classicamente, a emancipação foi definida como “a saída da menoridade” (RANCIÈRE, 2014a, p.56; RANCIÈRE, 2015b, p.87), em clara referência a Immanuel Kant. O termo *menoridade* parece problemático frente à obra de Rancière, pois faz uso da lógica da desigualdade, como relembra Sônia Campaner (2014): o *menor* é aquele que precisa ser guiado, não podendo seguir segundo seu próprio senso (CAMPANER, 2014, p.53). Apesar disso, é possível perceber como Rancière menciona mecanismos – como a ordem explicadora – que buscam afirmar a existência da menoridade, isto é, a existência de seres incapazes, ignorantes. Assim, em Rancière e em Kant a menoridade indica a mesma condição: a condição daquele que não pode servir-se do próprio “entendimento sem a orientação de outro” (KANT, 2012, p.145).

No século XVIII, quando Kant escreveu, livrar-se desse estado de dependência significava contestar a interferência de autoridades como o Estado ou a Igreja sobre o pensamento dos cidadãos. Rancière, por sua vez, não utiliza com tanta frequência o termo *autoridade*, mas, mantém a ideia kantiana de que a saída da menoridade depende da conquista da autonomia de pensamento. Rancière reitera como é imprescindível que a superação da menoridade ocorra por meio de um trabalho individual: “ninguém sai da menoridade social senão pelo seu próprio pé” (RANCIÈRE, 2014a, p.56). Ressalta ainda, que o poder de um grupo depende dos indivíduos que o compõem e, da mesma forma, a experiência da

emancipação progride por conta de uma “multiplicidade de experiências individuais” (RANCIÈRE, 2014a, p.58)⁶².

Passando, então, à definição rancièreana da emancipação, independentemente da interlocução com Kant, já é possível perceber que ela é associada a um processo intelectual, passível de ser vivenciado por cada um. A emancipação, para Rancière, significa a verificação da igualdade de inteligências. A partir dela, os sujeitos tomam consciência da sua capacidade intelectual, vendo-se, portanto, como portadores daquela potência indivisível, comum a todos os seres humanos desde seu nascimento (RANCIÈRE, 2015a, p.49 e p.60). Assim, a emancipação só ocorre por meio de uma demonstração que atualiza, a cada contexto, a igual capacidade intelectual de todos. Trata-se, portanto, de algo operatório (RANCIÈRE, 2015b, p.94), que sempre precisa testar sua esfera de eficácia (RANCIÈRE, 2015b, p.88).

Mencionando as consequências de um processo emancipatório, Rancière fez uma consideração que parece servir aos nossos propósitos: “Nosso problema, contudo, não é provar que todas as inteligências são iguais. É ver o que se pode fazer a partir dessa suposição” (RANCIÈRE, 2015a, p.72). Assim, perceber a ocorrência, ou não ocorrência, da emancipação na mobilização secundarista quicá não seja tão relevante para a compreensão. Mais importante, talvez, seja pensar sobre o que fizeram os estudantes frente às iniciativas que diminuía sua capacidade intelectual. Nesse sentido, é possível afirmar que André e Thalita agiram, rasgando a bandeira ou levando à frente a ocupação sem a ajuda de terceiros, dando a seus atos a forma de uma demonstração. Demonstração de capacidade, tão cara à emancipação quanto à política. Essa demonstração é tangível, não se restringe a processos intelectuais internos aos indivíduos. Ainda que a emancipação intelectual envolva uma reflexão individual, ela só ocorre quando se torna operatória, isto é, produz efeitos na experiência sensível.

É exatamente porque verifica, testa, atualiza, os efeitos da igualdade de inteligências que “a emancipação é uma maneira de viver enquanto iguais no mundo da desigualdade” (RANCIÈRE, 2015b, p.94) como consta na epígrafe deste capítulo. Como já destacado, o mundo da desigualdade é o da partilha, que sempre estabelece hierarquias, nas quais alguns encontram-se em vantagem perante outros. Em contrapartida, quando vem à tona, a emancipação relembra que os homens partilham de uma condição, a qual iguala a todos desde o nascimento e diz respeito à sua capacidade intelectual. Mas, esse vínculo comum que reúne

⁶² Em um raciocínio similar, o autor afirma que a inteligência não pode ser vista como propriedade de um conjunto; ela é propriedade de cada uma das partes: “Logo, é preciso concluir que a inteligência está somente nos indivíduos, mas que ela não está em sua *reunião*” (RANCIÈRE, 2015a, p.111, *italico do autor*).

todos os homens só fica evidente quando alguém demonstra sua capacidade intelectual. Assim, da mesma forma como Rancière nega a possibilidade de haver uma partilha do sensível igualitária, também não seria possível criar uma comunidade igualitária de homens emancipados, pois, a emancipação não é uma qualidade fixa, mas sim, sempre algo a ser vivenciado, experienciado, demonstrado. Por isso, na continuidade da mesma epígrafe, o autor indica uma “tensão” de se “viver entre iguais no mundo da desigualdade”. A seus olhos, tal tensão permanece “irresolúvel”, pois, da mesma forma como exploramos no caso da política, no momento em que uma circunstância de verificação da igualdade se institucionaliza, ela se esvai, pois começa a fazer uso de mecanismos policiais.

A mobilização secundarista nos dá elementos para pensar sobre o caráter irresolúvel da emancipação. Ele continuará a ser explorado no próximo tópico, que discutirá outro aspecto implicado na ocupação da escola de André.

3.4 Emancipação, assimetrias e temporalidades

Outro aspecto bastante marcante na narrativa de André, abordada anteriormente, concerne à atuação dos professores no dia da ocupação da E. E. José Lins do Rego. Heudes também citou o papel dos adultos na mobilização:

“daí a ideia de fazer os travamentos de manhã em que, muitas vezes, pais e mães vinham defender a gente. Quando a polícia chegava, ou pessoas contrárias ao travamento chegavam, eram os pais que estavam debatendo com a polícia, eram os pais que estavam debatendo com as pessoas contrárias à mobilização”⁶³.

Pais e professores figuraram como personagens importantes em diversos momentos do período de protesto. No entanto, sua atuação difere daquela de grupos e instituições externas ao movimento, que interferiam no protagonismo estudantil. A interdição dos professores de André ao fechamento dos portões da José Lins do Rego parece comportar um significado singular: nesse caso, os docentes colocaram em risco seus próprios corpos para impedir que os policiais tivessem a chance de ferir algum de seus alunos. Trata-se de uma situação extrema, mas, que simboliza a assunção de uma responsabilidade fundamental dos mais velhos com relação aos mais novos: o ato de proteção, comum à relação entre professor e aluno, bem como entre pai e filho (Cf. ARENDT, 2014).

⁶³ Transcrição da fala de Heudes, retirada de entrevista realizada para essa pesquisa em 24 ago. de 2017.

Nessas situações, algumas diferenças entre adultos e adolescentes mantiveram-se, aparentemente, inalteradas. Se os mais velhos continuavam a assumir suas responsabilidades pelos mais novos, ainda seria possível afirmar que a mobilização teve consequências igualitárias – implicadas nas noções de emancipação e de política?

Essa indagação nos leva a estabelecer uma analogia entre os protestos secundaristas e alguns processos que, segundo Rancière, podem ocorrer na escola. Com tal aproximação, não pretendemos estabelecer uma equivalência. Trata-se, antes, de voltar, momentaneamente, as atenções para circunstâncias próprias do contexto escolar a fim de refletir sobre casos em que a hipótese igualitária está no horizonte das relações, embora elas sejam marcadas por algumas diferenças entre os sujeitos. Mas, para compreender essa afirmação, é preciso explorar um pouco mais essa analogia, fazendo uma breve digressão no curso de nossa trajetória.

Em Rancière, uma das maneiras de verificar a igualdade na escola corresponde à emancipação intelectual. Ela acontece quando o mestre provoca um tipo de relação específica do aluno com um objeto do mundo: ao interpor entre ele e o aluno um objeto – ou conteúdo – do mundo, o mestre deve perguntar ao aprendiz: “o que vê? O que é isso? O que fazes com isso?” (RANCIÈRE, 2015a, p.44). É interessante frisar como essa atitude do mestre conecta dois elementos imprescindíveis para a política e para a emancipação: ao indagar e despertar uma resposta, o mestre “provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava” (RANCIÈRE, 2015a, p.51). Como já mencionado, a palavra indica necessariamente uma inteligência, signo daquilo que é exclusivo dos seres humanos e comum a todos eles. Por isso, Rancière destaca que a atitude do mestre fazer perguntas ao aprendiz remete à igualdade que todos compartilham:

uma palavra humana lhes foi dirigida [às crianças], a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade (RANCIÈRE, 2015a, p.29).

Fica claro, assim, que na concepção rancièreana de emancipação, a palavra assume uma função central; talvez, tão essencial quanto nas ações que o autor reconhece como políticas. No entanto, na emancipação intelectual, a palavra desperta um elemento não mencionado por Rancière nas situações políticas: a inteligência.

As passagens acima nos dão elementos para afirmar que o processo de emancipação intelectual se inicia com o despertar de uma inteligência e prossegue em decorrência do trabalho do aluno no exercício de responder ao mestre. As funções desse último seriam essencialmente duas: primeiro, ele interroga o aluno; em seguida, verifica se o trabalho da

inteligência do aprendiz foi feito com “atenção” (RANCIÈRE, 2015a, p.51). Trabalhar com atenção, para Rancière, significa proceder de acordo com as determinações de sua própria inteligência, não deixando que ela se distraia, saia de seu próprio caminho (Cf. RANCIÈRE, 2015a, p.79).

A partir dessas duas ações, o mestre também transmite ao aluno a sua própria “vontade”⁶⁴, isto é, “a potência de se mover, de agir segundo movimento próprio” (RANCIÈRE, 2015a, p. 83), impedindo que a inteligência do aluno siga pelo rumo fácil das explicações. Assim, há um papel específico do mestre, imprescindível para a emancipação intelectual ocorrer: como o próprio Rancière destaca, os alunos de Jacotot – cuja experiência docente fundamenta as teses rancièreas – “haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre” (RANCIÈRE, 2015a, p.31). O autor menciona, também, que não é o procedimento que emancipa, mas sim o princípio (RANCIÈRE, 2015a, p.50): para emancipar, é preciso ser consciente do “verdadeiro poder do espírito humano” (RANCIÈRE, 2015a, p.34); isto é, ser movido pela igualdade de inteligências. Esse é outro fator que, nos processos de emancipação intelectual, pode diferenciar os sujeitos: a experiência de vida do mestre é capaz de produzir uma consciência a respeito da potência da inteligência maior do que a consciência do aluno. Tomando a igualdade como pressuposto e não como ponto de chegada da relação pedagógica, o mestre assume uma postura singular: sua tarefa é a de incitar outra inteligência a testar a própria potência, sem descuidar de si.

Essa breve digressão, então, sugere que a eventual manutenção de diferenças entre professor e aluno pode ser compatível com atos singulares de verificação da igualdade e, até, potencializar esse processo. É justamente porque mestre e aluno assumem funções diferentes no trato com o conhecimento e na própria relação pedagógica, que a emancipação pode ter lugar na escola. Isso não invalida a possibilidade da emancipação acontecer de forma independente, sem qualquer interferência do mestre. No entanto, o fato de Rancière explorar atitudes tomadas por cada uma das partes envolvidas na emancipação individual, dá margem à conclusão de que a atualização da igualdade pode ocorrer mesmo diante dessa disparidade de funções.

De forma análoga, o fato de pais e professores terem interferido na manifestação estudantil, não necessariamente invalida a tese de que, em alguns momentos, a igualdade

⁶⁴ O fato de Rancière defender que todos têm a mesma capacidade não quer dizer que seus desempenhos, ou suas performances, sejam igualmente eficientes. As diferenças em termos de aproveitamento no processo de aprendizagem, por exemplo, podem ser justificadas pela falta de atenção, ou, falta de vontade, ambas entendidas numa acepção própria ao autor.

tenha sido testada ali ou tenha, ao menos, se apresentado como possibilidade. Ainda que a denominação *secundarista* viesse se somar ao nome *estudantes* – ou até embaralhar a ordem que os reconhecia como tal – aqueles sujeitos continuavam portando características de qualquer aluno, do início ao fim dos protestos. O mesmo sucedia aos pais e professores. Na emancipação intelectual, os sujeitos envolvidos tampouco perdem características próprias: mestres continuam sendo mestres e alunos mantêm-se como alunos. No entanto, a despeito de todas as características previamente definidas, a emancipação faz advir um novo fator, que se sobrepõe aos demais: a igualdade entre todos os seres humanos que, na emancipação intelectual, aparece por meio da inteligência.

Quando a professora de André colocou seu pé entre as duas abas do portão para impedir o fechamento, ela também relembrou essa característica essencial, que torna todos os membros da espécie humana iguais. Continuou agindo segundo as determinações de suas funções de adulta e professora responsável pelos mais novos e por seus alunos. Manteve-se numa posição que a diferenciava de seus alunos, mas, que não impedia o processo de emancipação de ser vivido. A atitude da professora de André revelou, numa situação extrema, quão significativo pode ser o papel do professor, adulto, diante de um aluno, adolescente. Sua ação comportou uma dignidade da qual a emancipação também é tributária, pois ambas amparam-se, essencialmente, no fato de que, mesmo nas situações mais excepcionais, todos são seres humanos.

Frente à condição humana, os golpes dos cassetetes policiais não tinham lugar. Naquele ato instantâneo, reativo, a igualdade pôde vir à tona. Agindo como mulher, adulta, professora ou qualquer outro título de comunidade que poderia ser atribuído a ela, a professora de André revelava que entre todas pessoas ali presentes havia algo comum. Sua ação, bem como a do professor algemado, baseou-se no mesmo princípio que incita a emancipação: a igualdade. A mobilização, então, parece trazer à tona uma aporia que também marca o campo educacional: a verificação da igualdade por meio da manutenção de assimetrias entre os sujeitos. E, como é próprio às aporias, pode-se pensar sobre elas sem, no entanto, alcançar soluções definitivas.

A situação vivenciada por André e seus professores também pode ser pensada pela aparente proximidade da emancipação com o que Rancière reconhece como um “intervalo” (RANCIÈRE, 2015b, p.90): os intervalos são criados quando indivíduos ou coletividades conseguem escapar do tempo dominante, habitual.

O tempo dominante se baseia na ideia de que há um processo global único, que envolve a tudo e a todos. Ele propaga uma lógica teleológica segundo a qual os

acontecimentos seriam determinados pelo âmbito das necessidades econômicas (Cf. RANCIÈRE, 2015b). Por isso, esse tempo hegemônico revela estrita relação com o mundo do trabalho: da mesma forma como a partilha do sensível elege títulos para governar e a lógica explicadora divide os espíritos sábios e ignorantes, o tempo da dominação separa os homens aptos e inaptos para as atividades produtivas. Dessa maneira, ele é também o tempo da exploração, em que os reconhecidos como mais capazes dispõem de vantagens sobre os demais. Tal como a partilha do sensível, o tempo da dominação apresenta-se como o “único mundo possível” (RANCIÈRE, 2015b, p. 75).

Apesar disso, Rancière ressalta que existem outras temporalidades. A emancipação é um exemplo, pois ela opera no tempo do intervalo, criado quando indivíduos ou coletividades escapam daquilo que está instituído (Cf. RANCIÈRE, 2015b, pp. 90-91). No intervalo, os sujeitos conseguem renegociar: mesmo estando imersos no tempo dominante, podem suspendê-lo por alguns instantes, participando de experiências não influenciadas pela lógica hegemônica. Por isso, o autor afirma que a “emancipação é uma forma de viver enquanto iguais no mundo da desigualdade” (Cf. RANCIÈRE, 2015b, p.94): ela faz operar o princípio da igualdade, estranho à temporalidade e à ordem vigentes.

A definição de intervalo feita por Rancière parece frutífera para pensar a manifestação e sua relação com as identidades próprias do campo escolar. Professor e aluno, pais e filhos continuavam a agir enquanto tais, mesmo que essas denominações pertencessem ao tempo dominante. No entanto, a mobilização trouxe à tona intervalos – tal como o instaurado pelos professores de André – em que a lógica da igualdade entrou em operação. Em outras situações, como nos pronunciamentos do governador questionando a autonomia do movimento, a igualdade figurou como possibilidade.

Ao reagirem à agressão policial, os professores de André atualizavam um sentido compartilhado, que abarcava toda a humanidade, frente ao qual a violência policial não tinha razão de ser. Nesse sentido, aproximavam-se da ideia de que “Emancipar-se não é declarar secessão, mas afirmar-se como alguém que partilha com outros um mundo comum” (RANCIÈRE, 2014a, p.56). Ao mesmo tempo, os docentes mantinham divisórias próprias da partilha do sensível e, até mesmo, do tempo dominante. No ato reativo à ofensiva policial, carregavam consigo todas as responsabilidades que o nome *professores* é capaz de comportar. Nesse sentido, eles continuavam agindo em conformidade ao quinhão que os inseria na partilha do sensível.

Percebe-se, então, que a situação vivenciada por André e por seus professores ultrapassa a noção da emancipação intelectual na qual a inteligência assume função central.

Talvez, a ação dos docentes tenha produzido ambiguidades também implicadas numa ideia rancièreana mais ampla de emancipação, a qual não se restringe à questão intelectual⁶⁵. Como a verificação da igualdade só pode ser transgressiva, ela se vale, em certa medida, de elementos da partilha: precisa do contraste entre o que está dado – a partilha, os nomes, as capacidades, os papéis sociais, as funções e responsabilidades do professor etc. – e a igualdade que se prova em ato. Nesse sentido, a emancipação resguarda a ambiguidade da palavra *partilha*: junção que divide, conexão que separa.

Rancière defende a ideia de ser preciso pensar a emancipação a partir de sua intempestividade, que quer dizer duas coisas: em primeiro lugar, a ausência de necessidade histórica que justifique a prática da emancipação; em segundo lugar, o fato dela desencadear experiências heterogêneas em relação àquelas que são estruturadas pelo tempo da dominação (Cf. RANCIÈRE, 2010, p. 146).

A ação docente na E. E. José Lins do Rego ocorreu em meio ao tempo dominante, instituído antes do tumulto, embora haja dúvidas sobre a restauração da mesma temporalidade depois da ação dos professores. Isso ocorre, pois o que se seguiu à confusão na Lins do Rego foi a ocupação da escola. As ocupações parecem mais próximas ao tempo da “interrupção” (RANCIÈRE, 2015b, p.92), que difere do intervalo.

As interrupções não suspendem, mas, subvertem o tempo da dominação, mudam a configuração do sensível. A interrupção, por isso, não convive com a temporalidade hegemônica, pelo contrário, a coloca em xeque, podendo transformá-la: faz da escola ocupação, do ruído discurso articulado. As situações de interrupção parecem um tanto distintas dos casos analisados neste último capítulo, em que se refletiu sobre ocasiões nas quais a igualdade se opôs ao tempo dominante – como na atitude dos professores de André – ou apareceu como possibilidade em resposta às iniciativas que questionavam a autonomia estudantil.

Neste capítulo discutimos a possibilidade de alunos terem agido como homens, sob o signo da igualdade de inteligências, independentemente de serem – e continuarem sendo após a mobilização – estudantes, adolescentes, filhos, menores de idade. Isso não implicava a

⁶⁵ A hipótese de que existe, na obra de Rancière, elementos de uma noção de emancipação mais ampla do que a intelectual pode ser endossada por passagens como a inserida a seguir, na qual o autor reconsidera ideias de Jacotot, que fundamentam a noção de emancipação intelectual: “A igualdade, dizia Jacotot, só existe em ato e para os indivíduos. Esta se perde quando pensada como algo coletivo. É possível corrigir esse veredito, pensar na possibilidade de atualizações coletivas da igualdade. Mas essa mesma possibilidade supõe que mantenhamos separadas as formas de atualização da igualdade, rechaçando consequentemente a ideia de uma mediação institucional, uma mediação social, entre as manifestações individuais e as manifestações coletivas da igualdade.” (RANCIÈRE, 2012b, p.337, tradução nossa). Se há possibilidade de haver emancipações coletivas, então esse fenômeno não se restringe ao âmbito individual intelectual.

subversão completa do tempo da dominação e das lógicas instituídas; mas, antes, significava a suspensão de um tempo em que os estudantes não cessavam de ser marcados por uma impotência.

Pensar que a mobilização produziu intervalos – como na atitude dos professores de André – e interrupções – como as próprias ocupações – indica que ela gerou efeitos igualitários imprescindíveis à política e à emancipação. No entanto, as situações destacadas parecem mostrar que a verificação da igualdade comporta significados diferentes. Nas ocasiões de tomada da palavra, os estudantes lutavam para serem vistos como portadores de *logos*; sua ação opunha o uso da palavra que todo ser humano é apto a fazer ao uso que apenas alguns – os proponentes do projeto – faziam. A disputa política pelo *logos* envolve, necessariamente, uma disputa pela contagem, pelas determinações policiais inerentes a qualquer partilha, que determinam qual fala é entendida como *logos* e qual é vista como mera *phoné*. Para mostrarem-se como capazes de usufruir do *logos*, precisavam interromper o tempo dominante, contrapondo à partilha instituída outra configuração do sensível, avessa à vigente.

De forma distinta, nos casos abordados neste último capítulo, o que esteve em disputa foi a própria capacidade dos estudantes agirem *por* eles próprios, seguindo suas próprias inteligências, a despeito de qualquer delimitação da partilha. Nos momentos em que Thalita e André agiram, demonstraram que podiam guiar-se apenas a partir de suas próprias inteligências, tal como ocorre na emancipação intelectual, sem serem submetidos a inteligências estrangeiras àquele movimento. Além disso, a partir do momento em que pais e professores atuaram para impedir agravos aos alunos ou ao movimento como um todo, não invalidaram a verificação da igualdade, uma vez que, como pode-se perceber nas experiências de emancipação intelectual, é possível atualizar a igualdade mantendo assimetrias entre os sujeitos. Esses momentos de verificação da igualdade podem ser vistos como intervalos que, em meio ao tempo dominante – no qual vigora a ordem explicadora –, os adultos mostravam-se como iguais a qualquer outro ser humano.

Independentemente de caracterizarmos a mobilização estudantil como produtora de atos políticos ou emancipadores, pode-se dizer que ela trouxe, como já mencionado, algo imprescindível à política e à emancipação: se constituiu por meio de ações e nossa aposta foi de que, em certas ocasiões, essas atitudes provocaram consequências igualitárias. Reitera-se, assim, a ideia de que não há igualdade ilusória, ela é sempre uma potência a ser verificada.

Considerações finais

Eu descobri realmente para quê eu quero lutar. Eu descobri que o meu futuro é realmente ser professora, quero ser professora de Artes, e é pela educação que eu vou lutar. Não só hoje, não só amanhã. Aqui dentro parece que é para sempre.

Inaê Lima, secundarista da Escola Estadual Firmino de Proença.

Trono do estudar

Ninguém tira o trono do estudar

Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula

Porque sala de aula essa jaula vai virar

[Duas vezes]

A vida deu os muitos anos da estrutura

Do humano à procura do que Deus não respondeu

Deu a história, a ciência, arquitetura

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

Depois de tudo até chegar neste momento me negar

Conhecimento é me negar o que é meu

Não venha agora fazer furo em meu futuro

Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu

Vocês vão ter que acostumar

[Refrão]

E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo

E perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu

Que neste trono todo ser humano é rei

Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu

Pra ter escolha, tem que ter escola

Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar

Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio

Nem artista, nem polícia militar

Vocês vão ter que engolir e se entregar

Ninguém tira o trono do estudar

Dani Black

É estranho tecer considerações finais em um trabalho que se propôs a trazer histórias sobre um acontecimento específico. As narrativas contadas, ou, evocadas por Aniely, Icardo, Ana Júlia, o menino anônimo, Heudes, Carla, André e Thalita representam algumas, das inúmeras que poderiam ter sido trazidas para um trabalho dessa natureza. Cada qual guarda uma particularidade, não redutível a formulações generalizantes. Em parte, este trabalho se voltou para o que cada uma delas trouxe de singular. Mas, também houve o intuito de refletir sobre o que tinham em comum e é sobre este elemento compartilhado que nos voltamos agora.

O que buscamos fazer, a seguir, é apenas indicar algumas linhas de pensamento que marcaram o trajeto percorrido até aqui. Dessa forma, retomamos um esforço iniciado na introdução, renovado a cada capítulo, de pensar a especificidade do que se passou, de forma a justificar a transformação da mobilização secundarista de 2015 em objeto de estudo. Nesse ínterim, também, procuramos retomar algumas considerações de cunho teórico, que auxiliaram o processo de atribuição de sentidos aos eventos pretéritos.

Abrimos nossas considerações finais com a fala de Inaê. De tudo o que se passou, a aluna da E. E. Firmino de Proença chegou à conclusão de que, no futuro, quer ser professora. Quiçá, o reconhecimento que ela dava à escola fosse similar ao de Icardo, mencionado no início deste trabalho. Icardo pensava na mobilização secundarista como uma luta que poderia fazer da escola um lugar digno deste nome. A escolha de trazermos, para cá, as falas de Inaê e Icardo não indica que o caráter elevado que eles atribuíram à escola marcou todos os momentos de manifestação. No entanto, as falas de ambos revelam que a mobilização possibilitou o surgimento de soluções como essas, em defesa da escola.

A música de Dani Black, que também abre estas considerações finais, parece apontar na mesma direção: ainda que se valha de elementos que estigmatizam o espaço escolar, assemelhando-o a instituições como a prisão, a letra menciona detalhes que marcaram as circunstâncias das manifestações, ressaltando-as como defensoras do “estudar”. A diversidade de elementos da letra aproxima-a dos esforços descritivos, capazes de esboçar um olhar um pouco mais apurado, que também almejamos aqui.

No decorrer deste trabalho empregamos, prioritariamente, noções rancièreas para refletir acerca dos feitos estudantis. Amparados nelas, endossamos a ideia de que os protestos secundaristas poderiam ser vistos como políticos, seguindo a conotação que Rancière atribui ao termo; políticos, pois, produtores de efeitos igualitários frente à partilha do sensível. Em outras ocasiões, a verificação da igualdade parece ter acontecido em termos emancipatórios. Nesse sentido, o ocorrido possibilitou a elaboração de distinções de cunho teórico, que nos ajudaram a criar diferenciações, também, acerca das situações vivenciadas pelos secundaristas.

Houve casos em que sua ação precisou negar uma exclusão produzida pelo outro, policial. Nesses momentos, o que se apresentou como possibilidade foi a afirmação dos estudantes como portadores do que antes lhes era negado – o *logos*, enquanto capacidade de produzir um discurso articulado. Por esse viés, portar o *logos* significava instaurar um momento de dano; de dissenso. As ocupações guardam um simbolismo interessante com as interrupções produzidas pelo dano da política: no interior das escolas ocupadas, novas significações eram atribuídas ao espaço e ao fazer escolar; significações nas quais os estudantes portavam o potencial da palavra, que lhes era negado pela proposta tecnocrática governamental. A temporalidade dissensual produzida pelas ocupações aparecia na intermitência, isto é, na contraposição entre duas partilhas: a externa às ocupações, na qual a participação da comunidade escolar era mitigada e a partilha que se esboçava no calor dos acontecimentos – quando Anieli mostrava as goteiras da Carlos Chagas ao dirigente de ensino, quando o menino anônimo respondia ao policial no portão de sua escola, quando Ana

Júlia tomava a palavra no Senado... À luz do conflito, também aparecia uma nova noção de sujeito, que inexistia antes e, de certa forma, deixaria de existir depois da mobilização: os tais *secundaristas* paulistas.

Em outros casos, os estudantes foram tratados como ignorantes. Contestar essa condição significava provar algo a eles mesmos, tal como sugere a ideia de emancipação intelectual, antes de provar ao outro. O que esteve em questão, nessas situações, foi a mostra que os secundaristas podiam se valer de suas próprias inteligências. Nesses casos, parecem ter produzido instantes de interrupção, em que os aparatos do tempo dominante deixaram, momentaneamente, de ter efetividade.

Essas distinções perpassam o ocorrido, bem como as categorias conceituais rancièreas aqui empregadas, em especial as de política e de emancipação. Essa diferenciação se ampara em algumas suposições mencionadas no terceiro capítulo e, em termos teóricos, colocam em xeque certas reflexões que associam, mais diretamente, as noções rancièreas de política e de educação⁶⁶. Em ambas, a igualdade é uma questão fundamental. No entanto, se nas ações políticas essa potência é atualizada através do uso da palavra, nas situações educacionais a igualdade se verifica pelo trabalho de uma inteligência.

Nesta pesquisa, no entanto, considerações teóricas como as mencionadas acima ficaram em segundo plano. Isso foi motivado por obras tais como **A noite dos proletários** (1988) de Rancière, ou, **Homens em tempos sombrios** (2015) de Arendt. Nelas, em detrimento às teorias e conceitos, faz-se uma opção pela luz “bruxuleante” e “incerta” de homens e mulheres (ARENDT, 2015b, p.9), cujos feitos são capazes de trazer alguma iluminação à escuridão nebulosa do tempo presente.

Nesse sentido, ressaltamos algumas histórias secundaristas que nos dão a pensar, inclusive, acerca de particularidades do contexto escolar no tempo presente. A seguir são adicionadas, então, algumas ideias que se somam às esboçadas nos capítulos precedentes, mas, que ainda parecem relevantes à tarefa de compreensão. Se o ocorrido produziu modificações

⁶⁶ Alguns comentadores da obra de Rancière associam, ao contexto escolar, termos que, no pensamento do autor, têm conotação política. É o caso, por exemplo, de Beatriz Greco (2012, p. 130) que fala numa “autoridade igualitária” capaz de desencadear “experiências políticas” no campo da educação. Outro caso é o de Simons e Masschelein que, amparados por Rancière, dizem que “a escola é o lugar onde momentos democráticos podem acontecer” (2014, p.106). As suposições traçadas neste trabalho buscam distinções que se colocam na contramão de uma associação tão direta entre fenômenos políticos e educacionais. Isso não quer dizer que experiências políticas não possam surgir do âmbito escolar. Quer dizer, sim, que Rancière emprega terminologias distintas para tratar da política e da emancipação passível de ocorrer na escola, o que é um bom indício de que os fenômenos não se equivalem: frente aos temas da política, ele emprega conceitos como a *partilha do sensível*, *polícia* e *logos* que não aparecem no tratamento que ele dá aos processos escolares.

no espaço escolar, transformando-o em ocupação, ele também interferiu, momentaneamente, sobre traços próprios da escola, que as diferenciam das demais instituições educacionais.

Para Rancière, a escola é “o lugar da igualdade por excelência” (RANCIÈRE, 2018, p. 672). Isso ocorre, pois, do seu surgimento aos dias atuais, ela é marcada pela mesma *forma*, a forma do *tempo livre*⁶⁷. Dessa maneira, a escola fornece, indistintamente, a todos que a frequentam, um intervalo temporal liberado do âmbito da dominação, externo à instituição. Portanto, a escola iguala as pessoas mais por sua forma do que pelo conteúdo (Cf. RANCIÈRE, 2018, p.672) que permeia os processos de ensino-aprendizagem.

Aos olhos de Rancière (2018, p. 676), o tempo livre faz da escola um local privilegiado para a prática da igualdade, embora não haja garantias, em sua estrutura institucional, que assegurem que a igualdade seja ali verificada. Para que uma verificação dessa natureza ocorra, a escola precisa se tornar palco da negociação empírica da igualdade (Cf. RANCIÈRE, 2014a, p. 62), como é o caso dos processos de emancipação intelectual. Mas, na escola, tal como nas situações que Rancière reconhece como políticas, a igualdade pode assumir múltiplas formas; cumpre perceber, de que maneira ela se atualiza em cada contexto.

Se enxergamos, como fizemos até aqui, a mobilização secundarista como produtora de atos políticos, então, ela mesma alargou a multiplicidade de formas que a igualdade pode assumir. Nesse sentido, parece haver uma aporia comum à mobilização e à escola: em ambas, a igualdade é um elemento fundamental; no entanto, ela não é onipresente, tem caráter intempestivo. Isso significa que a igualdade não existe como um horizonte substancial; trata-se, antes, de uma “potência cujo efeito convém verificar” (RANCIÈRE, 2014a, p. 58). Verificar a igualdade pressupõe ambiguidades, pois, como já citado, através desse ato é possível viver entre iguais no mundo da desigualdade (RANCIÈRE, 2015b, p.94)⁶⁸. Os estudantes, então, deram a seus atos a forma de uma demonstração de igualdade. Independentemente de produzirem efeitos políticos ou emancipadores eles agiram. E essa ação transcendeu o contexto escolar no qual os alunos estavam inseridos. À luz do conflito, os secundaristas mostraram que um vínculo comum entre os sujeitos podia operar.

⁶⁷ O tempo livre está implicado na *skholé* grega, que dá origem à escola, mencionada por outros autores, inclusive Arendt (2014, 2017). A particularidade do olhar de Rancière reside no fato de que, para ele, o tempo livre é uma característica que nasce com a *skholé*, mas, que permanece, desde então, inerente à forma-escola, que perdura até os dias de hoje.

⁶⁸ Ao final do capítulo três, tratamos um pouco dessas ambiguidades quando falamos, por exemplo, de situações da mobilização em que a atualização da igualdade parece ter ocorrido mediante a manutenção de assimetrias entre os sujeitos, ou, através da preservação de parcelas próprias da partilha do sensível. À primeira vista, ambas as circunstâncias parecem incongruentes à noção de verificação da igualdade, embora não o sejam.

Outra ideia que se soma às considerações dos capítulos precedentes é a de que a mobilização guarda semelhança com a noção de liberdade em Arendt⁶⁹ (2014). Embora as poucas páginas que se seguem não tenham a pretensão de destrinchar os elementos implicados nessa complexa noção, a liberdade, em Arendt, reforça um traço fundamental da mobilização. Trata-se do fato do movimento secundarista ter representado a oportunidade face ao novo dos jovens que se engajaram. Tal como ocorre com os outros conceitos aqui empregados, a noção de liberdade é convocada não por sua equivalência com o ocorrido, mas, por possuir certas similaridades, capazes de trazer alguma inteligibilidade ao que se passou. Além disso, essa ideia aponta para novas possibilidades de reflexão, advindas do contexto da mobilização.

Segundo a acepção arendtiana, a liberdade seria a produção, por atos e palavras, de algo novo. Algo que coloca em operação uma faculdade propriamente humana, a capacidade de começar:

Prosseguindo na direção da morte, o período de vida do homem arrastaria inevitavelmente todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-la e iniciar algo novo, uma faculdade inerente à ação que é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar (ARENDR, 2017, p.305).

A seu ver, então, a vida de qualquer ser humano é marcada, invariavelmente, pelo nascimento e pela morte. No entanto, a despeito do começo que advém com o nascimento de um novo ser na Terra, Arendt refere-se a outro começo, produzido pelo homem no mundo, isto é, na instância criada e significada exclusivamente pelos seres humanos. O segundo começo, passível de ser gerado por qualquer homem, desponta com a prática da liberdade. Ela advém mediante a ação e o discurso, que interrompem a reprodução do passado. Se acontecimentos pretéritos ditassem todos os traços que conformam o presente e o futuro, esvazia-se qualquer possibilidade de liberdade. Além disso, o começo que advém com a liberdade se contrapõe à ruína à qual estão submetidas as obras e os feitos humanos pela intervenção do tempo. A liberdade é, pois, a capacidade de iniciar algo novo num mundo velho, que herdamos de nossos antepassados, ao nascer, e deixamos aos que nos sucederão, ao morrer.

A mobilização secundarista pode ser vista como produtora de algo novo, à medida que veio de onde não se esperava e apontou, igualmente, para caminhos surpreendentes. Nesse sentido, os estudantes criaram um movimento que se esboçou *apesar de*: contra as

⁶⁹ Muitas das considerações tecidas daqui em diante inspiram-se na fala do professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, proferida no colóquio de “Psicanálise e teoria política contemporânea”, organizado pelo Instituto dos Estudos Avançados da USP. Disponível em:

<<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=31084>>. Acesso em 02 jun. 2019.

expectativas ditadas pelo curso de acontecimentos que acometiam as escolas públicas paulistas. A despeito da fragilização da estrutura da rede, apontada na introdução e na fala de Aniely. Apesar dos estudantes serem tratados como sem-parcela, como argumentado na sequência. Ainda que os estudos estatísticos relegassem as falas daqueles que não eram especialistas à condição de mero ruído, explorado no segundo capítulo. Embora Heudes, André, seus professores e muitos outros tenham enfrentado condutas e instrumentos coercivos, mencionados nas três partes deste trabalho. Apesar de Thalita ter se deparado com pessoas e instituições que burlavam a autonomia do movimento, citada no terceiro capítulo. *Apesar de*, os estudantes agiram. E, nesse sentido, fizeram da liberdade um fato tangível e público.

Por sua novidade, a mobilização colocou em operação um dos fatores que, segundo Arendt, a educação deveria resguardar: a possibilidade dos mais novos criarem algo novo (2014, p.247), que não é determinado pelos mais velhos, pela ordem existente, ou, por fins instrumentais. Isso só é possível se a escola apresenta-se como um local de tempo livre, explorado por Rancière, liberado das lógicas do mundo do trabalho, que é também o da dominação e das necessidades. Por esse viés, a mobilização parece um caso singular para tratar da especificidade da instituição escolar, suas permanências – como a forma-escola do tempo livre – e rupturas – que podem surgir no interior da escola ou do campo educacional, como foi o caso da mobilização, com caráter dissensual, político.

Tal como um relâmpago, as manifestações estudantis surgiram de maneira inesperada e tiveram durabilidade efêmera. Para que seu brilho perdure através do tempo, é preciso que histórias, como as mobilizadas por este trabalho, sejam lembradas e recontadas. Assim, como Icardo ressaltou no início, contar histórias é uma maneira de salvar do esquecimento tudo aquilo que o homem é capaz de produzir e que está sujeito a ser apagado pela interferência do tempo.

Além disso, da mesma forma como ocorre com a noção de liberdade em Arendt, a mobilização se configurou a partir de ações, como as ocupações, e de ocasiões mediadas pela palavra, como o caso emblemático da fala de Ana Júlia no Senado. Ao longo deste trabalho, defendemos a ideia de que nessas e em outras ocasiões esteve em jogo a atualização da igualdade, nos breves instantes em que essas atitudes perduraram. Elas incidiram sobre um âmbito público, no qual a reorganização pôde ser tratada como uma questão que diz respeito a um número mais alargado de pessoas do que o estrito campo especialista, ao qual o projeto era relegado.

A aproximação da noção de liberdade de Arendt com o contexto da mobilização, no entanto, não é isenta de tensões. Isso ocorre porque esse conceito possui uma série de

implicações que não estiveram presentes na mobilização, nem tampouco no contexto escolar no qual os protestos se originaram. Tal aproximação, no entanto, nos ajuda a refletir sobre o aspecto novo trazido pela mobilização e sobre sua relação com a igualdade, tão fundamental à educação quanto à política. As considerações de Arendt parecem somar-se às de Rancière no que diz respeito à percepção de que a igualdade é fundamental e ausente (Cf. RANCIÈRE, 2015a, p.16). Pensar na mobilização secundarista como um elemento que intensifica a multiplicidade de formas que a igualdade pode tomar é, também, pensar sobre as ambiguidades que essa atualização traz; é pensar sobre uma experiência que não se encaixa em categorias binárias: *liberdade* ou não *liberdade*, *política* ou *pré-política*. Embora o esforço crítico levado adiante por essa dissertação preze por distinções, é preciso considerar que a experiência concreta apresenta situações às quais as categorias de pensamento não se adequam perfeitamente. Seja no campo da Filosofia da Educação, seja no da Filosofia Política, pensar sobre o âmbito dos assuntos humanos, no qual a mobilização secundarista interferiu, é a alternativa que se apresenta como possibilidade, sem a pretensão de chegar a soluções categóricas e definitivas.

REFERÊNCIAS

- ALKIMIN suspende reorganização escolar em SP. Canal Diário de S. Paulo. 2015. (2m33s), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=suLj5lkdthM>>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- ALMEIDA, João Daniel Lima de. **Manual do candidato: História do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2013.
- ALONSO, Beatriz; COLOMBINI, Flávio. **Lute como uma menina**. 2016. (1h16min17s), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=3581s>>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- ANJOS rebeldes. 2015. (51min43s), color. Canal TV Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=necSPQchYXk>> Acesso em: 18. jun. 2019.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**. vol.37, n.137, pp.1143-1158, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167343>> Acesso em: 07 JUL. 2019.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2017.
- _____. Compreensão e política. In: _____. **A Dignidade de Política**. Tradução de Helena Martins et al. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. **Crises da república**. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2015a.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- _____. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2015b.
- AZANHA, José Mário. Pires. Cultura escolar brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n.8, dez./jan./fev. 1990-1991.
- BARROS, Caetano Patta da Porciuncula e. **Contestando a ordem: um estudo de caso com secundaristas da zona leste paulistana**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciência Política do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BERMAN, Marshal. **Aventuras no marxismo**. Tradução de Sonia Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BIESTA, Gert. Toward a new “logic” of emancipation. Faoucault and Rancière. Urbana-Champaign, IL, **Philosophy of Education**, p. 169-177, 2008.

BLACK, Dani; DORGAN, Alessandra. **O trono do estudar**. (4min57s), P&B. Canal Patricia Porto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4-SE_tJ4OM>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 09 jul. 2015.

_____. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 nov. 1985. Seção 1, p. 16113. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17398.htm>. Acesso em: 09 jul. 2019.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 09 jul. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 09 jul. 2019.

_____. PEC 241/2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filena me=PEC+241/2016>. Acesso em 18 jun. 2019.

BRAUSCH, Géraldine. Sur les chemins de l’émancipation. Le pari de l’égalité". In: MARTIN, C. (coord.). **Aux livres, citoyens! Les partenariats en questions**. Cuesmes: Éditions Du Cerisier, 2010. p 153-173.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMPANER, Sonia. A tese da igualdade das inteligências e a hipótese comunista. **Poliética**. São Paulo, v. 2, n. 1, pp. 49-69, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/PoliEtica/article/download/20658/15245>> Acesso em: 18 jun. 2019.

CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta. Coleção Baderna, 2016.

CAPUCHINHO, Cristiane. 2400 salas de aula foram fechadas. **Último Segundo, iG**. São Paulo, 6 fev. 2015. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-02-06/sp-2400-salas-de-aula-foram-fechadas-afirma-sindicato.html>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. de; [Fala no Colóquio de “psicanálise e teoria política contemporânea (parte III)”. Instituto dos Estudos Avançados da USP. 19 de nov. 2015. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=31084>>. Acesso em 02 jun. 2019.

CASTANHO, William. Alexandre de Moraes relata e trava caso sobre ele mesmo no Supremo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 abr. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/04/alexandre-de-moraes-relata-e-trava-caso-sobre-ele-mesmo-no-supremo.shtml?loggedpaywall>>. Acesso em 07 jul. 2019.

CASTILHO, Alceu Luís. Algo acontece em São Paulo, na #OcupaFernão. **Blog do Alceu Castilho**, São Paulo, 13 nov. 2015. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/alceucastilho/2015/11/13/algo-acontece-em-sao-paulo-na-ocupafernao/>>. Acesso em: 10 jul. 19.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.37, n.137, pp.1177-1202, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016163403>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CELEDÓN, Gustavo; OLIVARES, Rosario. Tiempo, autonomia, universidad. Entrevista a Jacques Rancière. In: **Universidade de Valparaíso**. Reflexiones con Jacques Rancière. Valparaíso: Editorial UV de la Universidad de Valparaíso, 2016.

CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Sapopemba**. São Paulo . Disponível em: <<http://cedecasapopemba.org.br/sapopemba/>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

CERLETTI, Alejandro A. **Repetición, novedad y sujeto en la educación**: un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008.

CERTEAU, Michel de. **La toma de la palabra**: y otros escritos políticos. Tradução para o espanhol de Alejandro Pecador. Cidade do México: Universidade Iberoamericana. Serie Historia y Gráfica, 2, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, volume 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

COLETIVO DE COBERTURA DAS OCUPAÇÕES DE ESCOLA; CMI GUATEMALA. [A **rebelião dos secundaristas fecha avenidas em São Paulo**]. 2015. (11min9s), color. Canal Nana Kútsi. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=d9m5C1VjFQU>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Educação oficializa FIPESP para projeto de gestão democrática nas escolas estaduais**. São Paulo: 16 set. 2016. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/educacao-oficializa-fipesp-para-projeto-de-gestao-democratica-nas-escolas-estaduais-2>>. Acesso em 09 jul. 2019.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla and SILVA, José Alves da. “Ocupar e resistir”: A insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e Sociedade** [online]. Campinas, vol.37, n.137, pp.1159-1176, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167337>> Acesso em 18 jun. 2019.

DANTAS, Carolina. Estudantes ocupam escola em São Paulo contra fechamento de unidades. **Portal G1**, São Paulo, 10 nov. 2015. Disponível em:<<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/alunos-ocupam-escola-em-sao-paulo-contrafechamento-de-unidades.html>>. Acesso em 10 jul. 2019.une

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Fronteiras de tensão**: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo. Tese de doutorado em Ciências Sociais, Campinas: Unicamp, 2008.

FOICE, MC; MARTELO. **Escola de luta**. Letra de música. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/aila/escola-de-luta-part-lucas-santana.html>>. Acesso em 08 jul. 2019.

FOLHA DE LONDRINA (Canal do Youtube). **Discurso da estudante curitibana Ana Júlia no Senado**. 2016. (3min41s), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uVRq-hV-Ga8>>. Acesso em 08. jul. 19.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALLOWAY, Sarah. **Reconsidering emancipatory education**: staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. Illinois: 15 Abr. 2012. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-5446.2012.00441.x>> Acesso em: 07 jul. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa**. Sorocaba, vol. 2, n.1, pp. 9-20, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.75>> Acesso em: 22 dez. 2017.

GRECO, Maria Beatriz. **Emancipación, educación y autoridad**. Paradojas en el trabajo de formar. IV Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología - XIX Jornadas de investigación VIII encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012. Disponível em: <<https://www.aacademica.org/000-072/33.pdf>> Acesso em 07 jul. 2019.

JACOTOT, Joseph. **Enseñanza universal** : lengua Materna. Tradução para o Espanhol de Pablo Ires. Buenos Aires: Cactus, 2008.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Imprensa e ensino na ditadura. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008, pp, 95-115.

JANUÁRIO, Adriano. et al. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**. São Paulo, v. 9, p. 1-26, mai. 2016. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=12>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

JORNALISTAS LIVRES. **O Índio Bacurau, da comunidade Tupinambá de Olivença-BA, visita Escola Estadual Fernão Dias**. 2015a. (1min3s), color. Disponível em <<https://www.facebook.com/watch/?v=330462650410952>> Acesso em 17 jun. 2019.

_____. **Secretaria de Educação prepara “guerra” contra as escolas em luta!** 2015b. (40min17s), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=68qbymS6Xvc>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

KANT, Immanuel. Resposta à Questão: O que é Esclarecimento?. Traduzido por Márcio Pugliesi. **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n° 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.

KOKA, Lucas; RAMOS, Fabricio. **Ocupar e resistir**. 2015. (4min20s), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PqiHEh1ly6U>>. Acesso em 08 jul. 2019.

LARROSA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002.

Le nouveau Petit Robert de la langue française. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2006.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Tradução de Alain Fraçois et al. Belo Horizonte: Autentica Editora. Coleção Educação: Experiência e Sentido, 2014.

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues; PEREIRA, Luciano; PIOLLI, Evaldo. A Proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento secundarista. **Crítica Educativa**. Sorocaba, vol. 2, n.1, pp. 21-35jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.71>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

NANCY, Jean-Luc. **El sentido del mundo**. Olivos: La Marca, 2003.

NEUBAUER, Rose. Estados e municípios: parceiros na educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação SEADE, vol. 10, n. 3, jul./set. 1996.

ORTELLADO, Pablo. A primeira flor de junho. In: CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta. Coleção Baderna, 2016. p.12-16.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**: Revista de Cultura Política, São Paulo, n^o.45, 1998.

PINHEIRO, Camila Mendes. **Em defesa da escola pública**: O fórum de educação na constituinte e o princípio da gestão democrática no ensino público. São Paulo: Editora Unesp, Cultura Acadêmica, 2017.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2000.

POERNER, Artur José. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. São Paulo: Centro de Memória da Juventude, 4^a edição, 1995.

PRANDINI, Carla. **#OcupaTudo**. 2016. (1m15s), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oZID2a4nr6c>> Acesso em: 07 jul. 2017.

PRONZATO, Carlos. **A rebelião dos pinguins**. 2007. (40min49s), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDql56yw>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. **Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile**. Escolas ocupadas em SP. 2016. (1h6s), color. Canal Lucas Duarte de Souza. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

RANCIÈRE, Jacques, ¿Comunistas sin comunismo?. In: _____. **Momentos políticos**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010.

_____. “A emancipação é um problema de todos”. Tradução de Daniel Alves Teixeira. **Sciences Humaines**, Auxerre, 19 abr. 2011. Entrevista concedida a Catherine Halpern. Disponível em: <<https://lavrpalavra.com/2015/12/09/ranciere-a-emancipacao-e-um-problema-de-todos/>>. Acesso em 04 dez. 2017.

_____. **A Partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **A noite dos proletários**: arquivos do sonho operário. Tradução de Marilda Pedreira. São Paulo : Companhia das Letras, 1988.

_____. El filósofo y sus pobres. Traduzido para o espanhol por Marie Bardet e Nathalie Goldwaser. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

_____. Escola, produção, igualde. Tradução de Aimberê Guilherme Rocha do Amaral. **Proposições**. Campinas, v. 29, n^o3 (88), p 669-686, set./dez. 2018.

_____. **Nas margens do político**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2014a.

_____. **O desentendimento**. Política e Filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. pp. 367-382.

_____. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 2010. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. **O ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014b.

_____. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a

_____. O tempo da emancipação já passou? In: SILVA, Rodrigo (Org.); NAZARÉ, Leonor (Org.). **A república por vir**: arte, política e pensamento para o século XXI. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2015b.

_____. **Os nomes da história**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Unesp, 2014c.

_____. Sobre el maestro ignorante: los usos de la democracia. Tradução para o espanhol de Alejandro Madrid Zan. **La Cañada**, Santiago (Chile), nº 3, p. 323- 338, 2012b.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Nota Técnica**: Análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula – DGREM) à ação civil pública (ACP) movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo, processo n. 1049683-05.2015.8.26.0053. São Paulo, 2016. 44p. Disponível em: <<https://redepesquisa.milharal.org/files/2016/09/nota.tecnica.-reorganizacao.2016.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

RIQUELME, Carolina Reyes; DOWLING, Javiera Vallejo. **Los días que avanzaron años**: el movimiento estudiantil 2011 desde la perspectiva de sus dirigentes. Santiago do Chile: Ceibo Ediciones, 2013.

ROSSI, Mariana. PEC 241: com quase 1000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. **El País**. São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html>. Acesso em 22 dez. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o estatuto padrão das Associações de Pais e Mestres. São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1978/decreto-12983-15.12.1978.html>> Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 01 dez. 2015a, p1.

_____. Decreto nº 61.692, de 04 de dezembro de 2015. Revoga o decreto nº 61.672, de 2015. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 dez. 2015b, p 15.

_____. Defensoria Pública e Ministério Público. Ação civil pública contra a Fazenda Pública do Estado de São Paulo. **Lex**: Defensoria Pública do Estado de São Paulo e Ministério

Público do Estado de São Paulo, São Paulo, 03 dez. 2015c. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/acao-escolas-sp.pdf>>. Acesso em 08 jan. 2018.

_____. Lei complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984. Altera disposições da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978. São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1984/lei.complementar-375-19.12.1984.html>> Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>> Acesso em: 07 jul. 2019.

_____. Lei complementar nº 893, de 09 de março de 2001. Institui o regulamento disciplinar da Polícia Militar. São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=3910>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

_____. Resolução SE-86, de 28 de novembro de 2008. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. São Paulo. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoEstadual/Resolucoes/ESTADUAL_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2086.pdf> Acesso em: 17 jun. 2019.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Entenda como funcionará a reorganização escolar da rede estadual paulista**. São Paulo, 23 set. 2015d. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual>>. Acesso em 08 jan. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos**. São Paulo, ago. 2015e. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-das-escolas-em-sp-doc-secretaria.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. **Decisão**: processo digital nº. 1045195-07.2015.8.26.0053. São Paulo, 2015f. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/pls/portal/!PORTAL.wwpob_page.show?_docname=2576410.PDF>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. Fábio Hideki segue preso: porta aberta ao estado de exceção. **Carta Maior**. São Paulo, 8 jul. 2014. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/fabio-hideki-segue-preso-porta-aberta-ao-estado-de-excecao/>>. Acesso em 08 jul. 2019.

SOUZA, Marcelle. Confira a lista das escolas de SP que podem fechar, segundo o sindicato. **UOL**, São Paulo, 08 out. 2015. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/08/confira-a-lista-das-escolas-de-sp-que-podem-fechar-segundo-o-sindicato.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

TAKAHASHI, Fábio. Rede estadual de SP enfrenta saída recorde de professores. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 nov. 2015. Disponível em: <
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707366-rede-estadual-de-sp-enfrenta-saida-recorde-de-professores.shtml>>. Acesso em 09 jul. 2019.

TAMBELLI, Thiago; CONSONNI, Eduardo; MARQUES, Rodrigo T. **Escolas em luta**. 2017. (1h17min), color.

TARRAGONI, Federico. La prise de parole comme processus de subjectivation politique. Une approche sociologique. **Tumultes**, Paris, n° 43, p. 175-190, 2014/2.

TASSIN, Etienne. De la subjetivación política. Althusser, Rancière, Foucault, Arendt, Deleuze. **Revista de Estudios Sociales**, n. 43, p. 36-49, 2012.

TAVOLARI, Bianca et. al. As ocupações de escolas públicas em São Paulo. Entre a posse e o direito à manifestação. **Novos Estudos**. Cebrap: São Paulo, v.37, n.02, mai.-ago. 2018.

VELOSO, Caetano. A Terceira Margem do Rio. Intérprete: Veloso, Caetano. In: Circulandô: Rio de Janeiro: Phonogram/Philips, 1991. 1 CD. Faixa 9.

VERMEREN, Patrice. Nada está en nada. O todo el mundo sabe la lógica: el método de enseñanza universal de Joseph Jacotot y la emancipación intelectual en las clases pobres. **Hermenéutica Intercultural**, Santiago, Chile, n. 28, p. 211-227, 2017. Disponível em: <
<http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/hirf/article/view/1064>> Acesso em: 07 jul. 2017.