

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

LEONARDO QUINTO

**OCUPAR E REFLETIR - ESCOLAS DE LUTA E HISTÓRIA EM DISPUTA:
ENSINO DE HISTÓRIA E A LUTA SECUNDARISTA EM SÃO PAULO (2015)**

GUARULHOS

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

LEONARDO QUINTO

**OCUPAR E REFLETIR - ESCOLAS DE LUTA E HISTÓRIA EM DISPUTA:
ENSINO DE HISTÓRIA E A LUTA SECUNDARISTA EM SÃO PAULO (2015)**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo Área de concentração: Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Orientador: Antonio Simplício de Almeida Neto

GUARULHOS

2020

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Quinto, Leonardo.

Ocupar e refletir – escolas de luta e história em disputa: ensino de História e a luta secundarista em São Paulo (2015) / Leonardo Quinto. – 2020. – 190f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas.

Orientador: Antonio Simplício de Almeida Neto.

To Occupy and Examine - The fight for schools and History in dispute: History Teaching and the High School Students' protest in São Paulo (2015). / Leonardo Quinto – 2020 - 190f.

1. Ensino de história. 2. Ocupações. 3. Cultura Juvenil. 4. Movimento Secundarista. I. Antonio Simplício de Almeida Neto. II. Ocupar e refletir – escolas de luta e História em disputa.

Leonardo Quinto

**OCUPAR E REFLETIR - ESCOLAS DE LUTA E HISTÓRIA EM DISPUTA:
ENSINO DE HISTÓRIA E A LUTA SECUNDARISTA EM SÃO PAULO (2015)**

Dissertação apresentada como requisito final
para obtenção do título de Mestre em Ensino de
História Universidade Federal de São Paulo.
Área de concentração: Ensino de História

Aprovação: ____/____/_____

Prof. Dr. Antonio Simplicio de Almeida Neto

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Prof. Dr. Alexandre Pianelli Godoy

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Prof. Dr. Fernando Seffner

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Ao meu pai, Julio, por termos dividido tantas canções e emoções. Por todos os sentimentos e ensinamentos. Por ter me contado tantas histórias e por hoje morar na minha memória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a muitas pessoas que tornaram este texto possível.

Agradeço a Gobette, minha mãe, por ter me incentivado a fazer o curso de mestrado, ajudado com a matrícula e por me dar forças quando precisei. Obrigado, por sua fé e por seu afeto.

Agradeço a Larissa, minha companheira, por ter tido paciência com as angústias e dúvidas no caminho, por me ajudar muito na criação da parte propositiva da dissertação (o site). Obrigado, por seu amor e por me dar a alegria de compartilharmos tantos momentos juntos.

Agradeço ao Fábio, meu irmão capoeira, um dos primeiros professores em que me espelhei, desde casa, de menino. Obrigado por ter me incentivado sempre a estudar, por ser também um defensor da educação e da universidade pública.

Agradeço a minha irmã, Giovanna, por, mesmo morando longe, estar sempre presente, dividindo ideais e forças. Obrigado, a você e a Melanie, com a ajuda na tradução do resumo.

Agradeço a Angela, minha tia, por ter lido o texto, ajudado com ideias e por ter participado da qualificação. Obrigado, pelas trocas, pelas letras e pelas lutas.

Agradeço aos meus amigos e amigas do mestrado – Érico, Kairu, Janaína, Evandro, Cláudio, Igor, Fran, Cristal, Beth e todos da turma do ProfHistória de 2018 – por compartilharmos aprendizados, trocarmos ideias que foram fundamentais e por vivenciarmos essa experiência de formação.

Agradeço ao Jefferson pela revisão final do texto.

Agradeço ao professor Alexandre, pela leitura e pela colaboração na construção do projeto, e, por ter, junto com a professora Débora, contribuído muito na etapa de qualificação. Agradeço a Julia, ao Guilherme e a Ana Carolina, estudantes secundaristas que entrevistei neste trabalho. Obrigado, por suas ideias, palavras e ações que possibilitaram tantas reflexões e alimentaram a escrita.

Por fim, um agradecimento especial ao professor Toninho, orientador dessa pesquisa, pela leitura atenta, pelas críticas, por conseguir ser sempre objetivo e ao mesmo tempo muito criativo. Com suas aulas passei a olhar de outro modo a História, lá no fim do ensino fundamental, quando foi meu professor. Agora, após o reencontro que se deu através do mestrado ProfHistória, tenho você como um amigo e, como diz o Guimarães Rosa, “amigo é a pessoa com quem a gente gosta de conversar”. Obrigado pelas conversas, por ser o professor e o ser humano que é.

RESUMO

Este trabalho analisa os movimentos de ocupação de escolas públicas na cidade de São Paulo em 2015 e suas relações e implicações com o ensino de História. Os objetivos centrais são: a) analisar algumas práticas vividas pelos estudantes e as atividades desenvolvidas no período de ocupações; b) conhecer e discutir as representações desses sujeitos sobre a educação, escola, o conhecimento histórico e a disciplina escolar História; c) refletir sobre aspectos do ensino de História a partir das demandas, das vivências e das ações dos secundaristas. Através de registros documentais produzidos pelos estudantes no ambiente virtual e de relatos orais realizados com participantes do movimento, busca-se compreender como as culturas juvenis se relacionam com a cultura escolar, com a forma escolar e mobilizam o conhecimento Histórico. Procuramos discutir como os estudantes, na experiência de ocupações, disputam a escola e a História no tempo presente. Apresentamos, ao final, como parte propositiva decorrente do processo de pesquisa, a homepage Ocupahistória (<http://www.ocupahistoria.com.br>), com fontes documentais, artigos acadêmicos e algumas possibilidades de atuação criativa para o ensino de História.

Palavras-chave: Ocupações. Ensino de História. Cultura Juvenil. ProfHistória. Movimento Secundarista.

ABSTRACT

This study analyzes the occupation movements in 2015 against the shutting down of public schools in the city of São Paulo, and its implications on how history is taught. The main goals of this study are: a) to analyze the students' protest practices and activities developed during the occupation period; b) to examine how these individuals are represented in education, schools, history teaching and history knowledge c) to reflect on how the teaching of History was affected as a result of the demands, and actions of the 2015 high school students. Through internet documents produced by the students, as well as interviews, we seek to understand in what ways youth can affect school institutions, in terms of structure, rules, and consequently, how history is taught. We seek to discuss how the students, in their experience of the occupation, played a role in reforming the school institutions, and thus laid their claim in a part of History. As a result of this extensive research process, we propose a series of new strategies as to the teaching of History. They can be found on Ocupahistoria (<http://www.ocupahistoria.com.br>) with their respective source documents and academic articles.

Keywords: occupations; History teaching; Youth culture; ProfHistória; 2015 High-school Student Movement.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1. Manifestantes em São Paulo em junho de 2013.....	12
Gráfico 2. Manifestantes no Brasil de 2013	13
Figura 1. Capa do Jornal Le Monde Diplomatique de novembro de 2016.....	30
Figura 2: Publicação da página “Ocupação: Ana Rosa”	96
Figura 3: Publicação da página “Escola de Luta Fernão Dias Paes”	97
Figura 4: Publicação da página “Ocupa Ciri”	97
Figura 5: Publicação da página “Romeu escola de luta	98
Figura 6: Abas do Menu Horizontal	169
Figura 7: Galeria de Imagens da primavera secundarista da página Home	169
Figura 8: Detalhe da descrição do item “Nos Jornais”	170
Figura 9: Exemplos de algumas reportagens reunidas no site	170
Figura 10: Exemplos de vídeos da seção “Filmes e Documentários”	171
Figura 11: Detalhe da apresentação da seção “Artigos Acadêmicos”	172
Figura 12: Exemplos de artigos disponibilizados no site	172
Figura 13: Texto explicativo da seção “Fontes Digitais”	173
Figura 14: Algumas páginas de escolas ocupadas da aba “Fontes Digitais”	174
Figura 15: Exemplos de documentos contidos na página de “Possibilidades Criativas”	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - “A Escola é nossa”: Múltiplos olhares, experiências, e enfrentamentos no estudo das ocupações	29
1.1 Traçando um caminho metodológico: as ocupações pela perspectiva da cultura escolar	29
1.2 A historicidade das ocupações: as tensões e temporalidades na análise da cultura escolar	35
1.3 Ocupações, História e Formação Política	43
1.4 O espaço ocupado e a busca pelo direito à cidade	51
1.5 Ocupar e resistir: ocupações, neoliberalismo e as políticas educacionais Contemporâneas	58
1.6 Escolas de Luta: cidadania, direitos e resistência à barbárie	68
CAPÍTULO 2 - Escola ocupada, educação questionada: representação dos secundaristas sobre a escola pública e a experiência de luta	75
2.1 Aspectos Metodológicos.....	79
2.2 A escola compartilhada no Facebook: representações estudantis manifestadas na rede social durante as ocupações	88
2.3 A escola pela voz dos estudantes: lembranças, impressões e representações externadas nas entrevistas com os secundaristas.....	101
CAPÍTULO 3 - O Ensino de História ocupado	120
3.1 As fontes orais, a memória e a identidade	121
3.2 A História na vida dos sujeitos: lembranças, representações e reflexões dos secundaristas sobre o conhecimento histórico escolar	127
3.3 O Ensino de História na sala de aula: pensando as práticas, metodologias e o currículo a partir dos relatos dos estudantes	139
3.4 Os sujeitos na história das ocupações: saberes, vivências e conhecimentos históricos na e para além da luta	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
#OCUPAHISTÓRIA: apresentação da parte propositiva	168
REFERÊNCIAS	176

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura discutir aspectos do Ensino de História a partir do estudo das ocupações secundaristas ocorridas na cidade de São Paulo em 2015. A proposta consiste em analisar práticas vividas e atividades desenvolvidas pelos secundaristas durante suas ações de ocupação, investigando as demandas dos estudantes com relação à escola e à História, visando compreender as complexas relações desses estudantes secundaristas com a cultura escolar, com a forma escolar e com o conhecimento histórico. Desse modo, pretendemos, através do uso de fontes e registros produzidos neste período de ocupações, além de relatos orais obtidos com alunos e alunas que as vivenciaram, debater as implicações desse processo para o Ensino de História na atualidade.

A trajetória desta pesquisa está diretamente ligada a acontecimentos significativos do contexto histórico dos últimos anos, principalmente entre 2013 e 2015. Os fatos e os acontecimentos desse ínterim, além de proporcionarem a emergência das ocupações, impactaram muito na carreira docente, notadamente da rede pública estadual, e foram cruciais para a definição de alguns caminhos percorridos que se desdobraram nessas reflexões de professor-pesquisador.

No ano de 2013, eu iniciava minha trajetória como professor de História. Ainda cursando Licenciatura na Universidade de São Paulo (USP), passei a lecionar na Escola Estadual Fernão Dias Paes. Nas primeiras semanas, seriam 8 aulas semanais para a 1ª série do Ensino Médio. Porém, em poucos dias, outra professora de História da escola pediu transferência e, com isso, a diretora me ofereceu 30 aulas semanais para as três séries do Ensino Médio. Na ocasião, tentei argumentar que seria uma carga muito grande para um professor iniciante. A proposta da diretora era aceitar as 30 aulas, ou ficar sem nenhuma. Segundo ela, era “pegar ou largar”. Aceitei.

Algumas lembranças dessa experiência permeiam minha memória. Compartilho aqui da ideia do poeta Waly Salomão: “a memória é uma ilha de edição”. Certamente, este relato, ao recuperar memórias, está repleto de esquecimentos, pois ao recuperar, no presente, os acontecimentos do passado, estamos inevitavelmente sujeitos a perdas, esquecimentos e recriações dos fragmentos do passado. Conforme nos lembra Beatriz Sarlo (2007, p. 51), “o discurso da memória, transformado em testemunho, tem a ambição da autodefesa; quer persuadir interlocutor presente e assegurar-se uma posição no futuro”. Além disso, “relembrar

o passado é crucial para o nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos” (LOWENTHAL, 1998, p. 83).

Com 23 anos, eu estava lecionando para jovens com a média 15 a 17 anos. A proximidade de idade e o fato de ser também um estudante foram fatores marcantes nesse processo. Distinguir esses dois papéis – o de estudante de graduação e o de professor de História – não foi tarefa das mais fáceis no início. A inexperiência certamente afetava tanto a preparação, quanto as práticas das aulas. Havia um contraste entre a minha empolgação de início de carreira de professor e um certo desânimo por parte da maioria dos colegas professores, que eram efetivos há um bom tempo na Rede Estadual e mais desgastados pelos anos de rotina escolar. A relação com a maioria dos colegas docentes era pautada por um certo distanciamento, com exceção do professor de Geografia, recém-formado pela USP e com idade próxima a minha. Conversávamos sobre as salas e planejávamos algumas atividades relacionando os conteúdos de ambas disciplinas.

Em um intervalo pequeno de tempo, fui bem recebido pela maioria das turmas do Ensino Médio e passei a ter uma boa relação com os estudantes. Aos poucos, foi crescendo o envolvimento e a participação dos alunos nas aulas. A questão da pequena diferença geracional facilitou a relação professor-aluno e, ao mesmo tempo, por vezes, causou impasses e pequenos conflitos. A juventude, por vezes, era um empecilho na manutenção da “autoridade de professor” e levava a uma atitude de resistência de alguns estudantes. De modo geral, considero que essa primeira experiência em sala de aula foi positiva.

O primeiro contato direto com a docência me impulsionou a continuar atuando como professor. Além das aulas na E.E. Fernão Dias Paes, no período matutino, eu fazia estágio no Museu Catavento Cultural no período vespertino, como monitor de História, atendendo aos grupos de visitação de diversas escolas. Também lecionei, em parte deste ano, em um Cursinho Pré-Vestibular (PPV-USP) destinado a alunos da Rede Pública de São Paulo, organizado pelo curso de Licenciatura de História da USP.

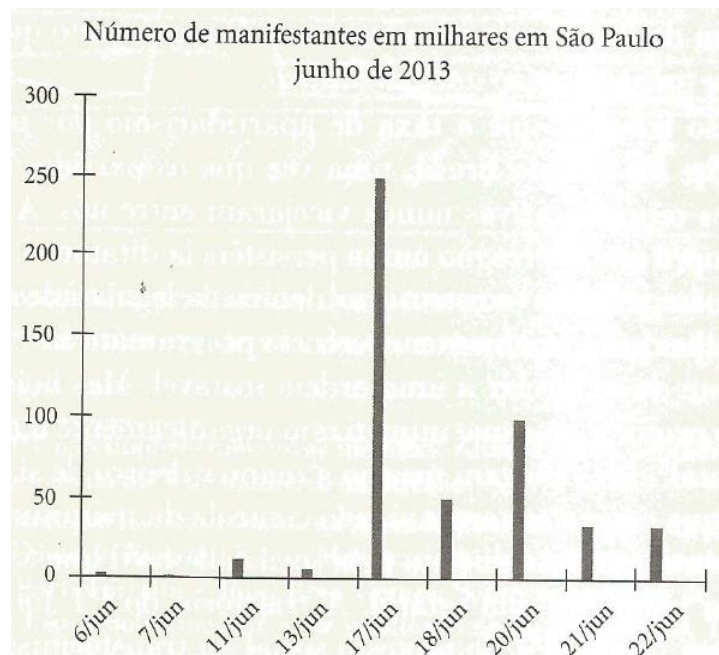
Nesse mesmo ano de 2013, a partir do mês de junho, as ruas das principais cidades brasileiras seriam o palco de diversas manifestações, que expressam, segundo Raquel Rolnik (2013, p. 12), “um concerto dissonante, múltiplo, com elementos progressistas e de liberdade, mas também de um conservadorismo e brutalidade, aliás presentes na própria sociedade brasileira”. As chamadas “jornadas de junho”¹ foram fundamentais para minha trajetória de

¹ Não discutiremos amplamente neste trabalho o caráter múltiplo das manifestações de junho 2013, bem como suas interpretações teóricas. Nos interessa, aqui, principalmente a mobilização dos jovens nesse processo e as estratégias de ação política similares adotadas por parte da juventude em 2013 e pelos secundaristas de 2015.

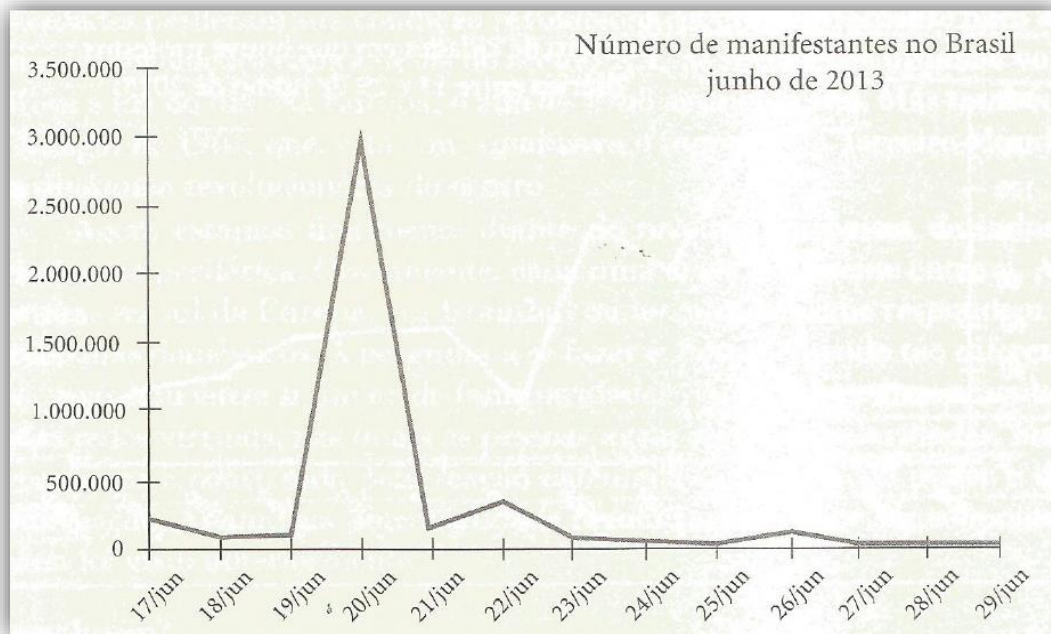
professor (e, posteriormente, pesquisador), pois alteraram substancialmente o cotidiano escolar na E.E. Fernão Dias Paes; promoveram o início de uma busca pelo entendimento de algumas demandas da juventude contemporânea; possibilitaram as primeiras reflexões sobre a relação entre os jovens e a escola na atualidade.

Na capital paulista, o Movimento Passe Livre (MPL-SP) organiza os primeiros atos contra o aumento na tarifa de ônibus – que passaria de R\$ 3,00 para R\$ 3,20 - anunciado em 2 de junho de 2013. O primeiro ato contra o aumento reuniria cerca de 2000 pessoas, em 6 de junho, convocado por coletivos com predomínio do MPL (GOHN, 2014). Em 13 de junho, a cidade de São Paulo viveria o 4º grande ato contras tarifas, marcado pela grande repressão policial, pelo grande número de feridos e de prisões. Na ocasião, Giuliana Vallone, repórter da Folha de São Paulo, foi atingida no olho por uma bala de borracha. A partir deste 4º ato, verifica-se uma virada na opinião pública: aqueles que, em um primeiro momento, eram retratados como “vândalos” passam a ser vistos como “manifestantes” pela maioria dos noticiários. O aumento da violência policial e a mudança de posicionamento de grande parte da imprensa levaria a uma grande revolta popular. A proporção e tamanho das manifestações podem ser verificadas ao observarmos os gráficos abaixo.

Gráfico 1. Manifestantes em São Paulo em junho de 2013.



Fonte: Maricato, 2013.

Gráfico 2. Manifestantes no Brasil de 2013.

Fonte: Maricato, 2013.

As ruas de muitas capitais foram ocupadas, em catarse, em uma grande onda de manifestações compostas por milhares de pessoas de diversos segmentos sociais. Uma grande diversidade de pautas e de reivindicações ecoou nas avenidas e praças do Brasil, num movimento em que, entre muitos aspectos, possuía um protagonismo dos jovens. Alguns dos meus alunos, à época estudantes secundaristas, participaram ativamente dos atos, alguns desde o início (em que o coletivo MPL detinha papel central), outros aderiram quando a mobilização já havia adquirido o apoio amplo de diferentes setores da sociedade.

Lembro-me de que, nesse contexto, o desenrolar dos acontecimentos do mês de junho impactava muito o ambiente escolar. Nas salas de aula, nos corredores, na sala dos professores só se falava sobre o assunto. Os estudantes queriam saber o que estava acontecendo nas ruas. Os jovens queriam estar nas ruas. Para muitos estudantes, certamente, tratava-se das primeiras vivências em atos políticos. Pairava no ambiente o sentimento de “estar fazendo História”. Segundo pesquisa de Gohn,

Há uma estética particular nas manifestações: não desfraldam bandeiras de organizações nem usam faixas pré-confeccionadas, não usam palavras de ordem e as chamadas são em cima da demanda foco (...). Os jovens organizadores das chamadas para as manifestações atuam em coletivos, organizados na última década. Muitos dos jovens que respondem às convocações e vão às manifestações estão em fase de batismo na política. Os

coletivos inspiram-se em variadas fontes, segundo o grupo de pertencimento de cada um. Esse fato é importante porque um grande equívoco é ver os jovens manifestantes como um todo, um bloco homogêneo. Como rejeitam lideranças verticalizadas, centralizadoras, também não há hegemonia de apenas uma ideologia ou utopia. O que os motivam é um sentimento de descontentamento, desencantamento e indignação contra a conjuntura ético-política dos dirigentes e representantes da sociedade civil eleitos nas estruturas de poder estatal, as prioridades selecionadas pelas administrações públicas e os efeitos das políticas econômicas na sociedade (GOHN, 2014, p. 13).

O Movimento Passe Livre (MPL), grande protagonista inicial dos protestos, avalia que:

A organização descentralizada da luta é um ensaio para uma outra organização do transporte, de cidade e de toda a sociedade. Vivenciou-se, nos mais variados cantos do país, a prática concreta da gestão popular. Em São Paulo, as manifestações (...) superaram qualquer possibilidade de controle, ao mesmo tempo que transformaram a cidade como um todo num caldeirão de experiências sociais autônomas (PASSE LIVRE, 2013, p. 17).

A luta pela revogação do aumento de 20 centavos, em 2013, e a bandeira histórica do MPL pela tarifa zero no transporte público se inserem num horizonte mais amplo de desejo de ocupação e circulação pelos espaços públicos da cidade (MARICATO *et al.*, 2013). Desse modo,

O transporte é entendido então como uma questão transversal a diversas outras pautas urbanas. Tal constatação amplia o trabalho do MPL, que deixa de se limitar às escolas, para adentrar em bairros, comunidades e ocupações, numa estratégia de aliança com outros movimentos sociais – de moradia, cultura e saúde, entre outros (PASSE LIVRE, 2013, p. 16).

Para Luciana Tatagiba (2014), em 2013, abre-se um novo *ciclo de protestos* no Brasil. Trata-se, segundo a autora, do 3º ciclo de protestos de nossa história política recente, sendo que a Campanha pelas Diretas Já (entre novembro de 1983 e abril de 1984) e o Fora Collor, em 1992², representariam, respectivamente, o primeiro e segundo ciclos. Baseando-se em obra de Tarrow (2011)³, Luciana esclarece que:

O conceito de *ciclo de protestos* refere-se a uma fase de intensificação dos conflitos, no qual um conjunto diversificado de atores toma parte em manifestações públicas coletivas em ritmo e intensidade superiores ao verificado regularmente, difundindo-se rapidamente dos setores mais

² Não aprofundaremos, aqui, as comparações entre os três ciclos de protestos, traçadas no *artigo “1984, 1992 e 2013. Sobre ciclos de protestos e democracia no Brasil”*, de Luciana Tatagiba (2014). Interessa-nos, principalmente, a especificidade do ciclo de protestos de 2013.

³ Tarrow, S. *Power in Movement: social movements and contentious politics*. Cambridge: University Press, 2011 (1994, 1998).

mobilizados para menos mobilizados. Ao envolver o conjunto da sociedade no conflito, a dinâmica do ciclo exige uma resposta das autoridades, as quais tendem a combinar, em níveis variados, repressão e incorporação das demandas. (...) A característica-chave dos ciclos de protesto é o efeito de difusão dos setores mais mobilizados (os “madrugadores”, que iniciam o ciclo) para outros e para seus antagonistas (TATAGIBA, 2014, p. 38).

Ao compreendermos as manifestações de junho de 2013 como integrantes de um ciclo de protestos, podemos ter uma melhor dimensão daquilo que o próprio MPL considera como um “caldeirão de experiências sociais autônomas”. Na composição heterogênea desse caldeirão,

O desejo por mais participação e respeito aos direitos das minorias (como na pauta em favor da legalização do aborto e dos direitos sexuais) vinha junto com propostas de militarização, redução da maioria penal e contra avanço dos direitos sociais. À medida que o protesto se nacionalizava, o “desejo por mudança” e “contra tudo o que está aí” se metamorfoseava em diferentes e contraditórias bandeiras de luta que acabavam dividindo o espaço em um mesmo protesto (TATAGIBA, 2014, p. 41).

Nesse sentido, conforme afirma Silvia Viana (2013, p. 56), nas manifestações de 2013 “a indignação automática também ocupou as ruas e avenidas: em meio a bandeiras nacionais e à negação do próprio sentido do protesto (‘Abaixo a corrupção’, ‘não são só 20 centavos...’). Ou seja,

O ciclo de protestos de 2013, assim como seus antecessores, não era monocromático. Mas, dessa vez, causou particular estranheza a força com que emergiu nas ruas o canto dos estádios “eu sou brasileiro, com muito orgulho, com muito amor”, o hino nacional, a profusão de bandeiras verdes e amarelas, associados à rejeição das bandeiras partidárias (vermelhas), em certa fase do conflito (...). O fato é que para uma juventude ainda pouco habituada às ruas, o hino dos estádios parecia oferecer também um grito de guerra para sua iniciação política, em um cenário marcado por uma profunda desconfiança nas instituições políticas (TATAGIBA, 2014, p. 42-43).

Lincoln Secco (2013, p. 73), ao analisar o período, também ressalta que “a afirmação do movimento popular trazia em si a sua negação”. Para Secco (2013, p. 74), “a mudança ideológica dos protestos coincidiu com uma queda abrupta do número de manifestantes. O movimento que começara partidário se tornava então antipartidário”. Esse aspecto – o deslocamento da centralidade dos partidos na condução das manifestações de 2013 – é um dos fatores que distinguem este último ciclo de protesto dos anteriores de 1984 e 1992. (TATAGIBA, 2014). Nesse cenário, com a “ausência de atores políticos tradicionais, com seus

recursos e expertise na ativação da ação coletiva, o papel de mobilização e o recrutamento de protestos contra o aumento da tarifa foram desempenhados principalmente pelas redes sociais” (TATAGIBA, 2014, p. 50).

Além desses dois aspectos singulares do ciclo de protestos de 2013 – o pequeno papel dos partidos políticos na organização e na direção dos atos e a criação de um espaço híbrido entre as redes sociais e as ruas (INTERAGENTES, 2013) – a “estética da violência”, segundo Tatagiba, seria a terceira inovação deste ciclo, evidenciada, por exemplo, por:

Pneus e latas de lixo incendiados, fachadas de bancos destruídas, estações de metrô depredadas, carros de emissoras de televisão atacados, tentativa de invasão de sede dos governos e do legislativo, confronto aberto com a polícia. (...) Os jovens de preto, com suas máscaras, completam o espanto. Pela primeira vez, os brasileiros eram apresentados à tática dos black blocs (...) tudo transmitido em tempo real, na internet, pelas mídias alternativas (TATAGIBA, 2014, p. 55).

Em entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo*, o historiador Perry Anderson destaca alguns impactos e conquistas decorrentes desse cenário de junho de 2013: o despertar político dos jovens; a compreensão do empoderamento social, devido ao recuo na tarifa de transporte público; o questionamento sobre o uso das despesas públicas no Brasil (ANDERSON, 2013)⁴.

Entre essas repercussões apontadas por Anderson, interessa-nos especialmente a ideia do “despertar político dos jovens”. Além da luta contra o aumento da tarifa, muitos jovens, também no mês de junho de 2013, foram às ruas em protesto nos dias de jogos de futebol da Copa das Confederações, sediada no Brasil. Segundo reportagem da BBC⁵, a competição ficou conhecida como “Copa das manifestações”, devido aos protestos que reuniram até 300 mil pessoas no Rio de Janeiro (o ápice de participação foi em 20 de junho). Os manifestantes questionavam os gastos públicos para a construção dos estádios e as remoções de moradores afetados pelas obras públicas para a realização da Copa do Mundo de 2014 e da Olimpíada de 2016. Segundo dados da Sesge (Secretaria Extraordinária de Segurança de Grandes Eventos), para conter os protestos, houve um gasto de R\$ 58 milhões com balas de borracha, gás lacrimogêneo e bombas de efeito moral durante o torneio⁶. Para Carlos Vainer,

⁴ Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,a-rua-e-o-poder,1092517> Acesso em: 05/11/2019

⁵ Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/07/130630_final_confederacoes_cq_rw_cc Acesso em 02/07/ 2019

⁶ Dados obtidos em <https://copadomundo.uol.com.br/noticias/redacao/2013/07/02/protestos-na-copa-das-confederacoes-reuniram-864-mil-manifestantes.htm> Acesso em 02/07/2019

A repressão brutal e a rapidez com que a mídia e governos tentaram amedrontar e encurralar os movimentos deveu-se, ao menos em parte significativa, à preocupação em impedir que jovens e ‘vândalos’ manchassem a imagem do Brasil num momento em que os olhos do mundo estariam postos sobre o país, devido à Copa das Confederações. A grande mídia deu o tom, e o ministro da Justiça compareceu ao telejornal da principal rede de televisão para colocar a Força Nacional à disposição de governos estaduais e municipais (VAINER, 2013, p. 37).

Os protestos contra a realização dos megaeventos esportivos voltariam a acontecer durante a Copa do Mundo de 2014, embora sem a mesma força de 2013. Neste ano de 2014, após o término do contrato temporário na Rede Estadual, saí da E.E. Fernão Dias Paes e comecei a lecionar na rede particular, dando aulas para o Ensino Médio. No dia de abertura da Copa do Mundo, 12 de junho, uma manifestação na Zona Leste de São Paulo terminou com 31 detidos e 6 feridos⁷. Carlos Vainer (2013, p. 39), no artigo *Quando a cidade vai às ruas*, destaca que “a cidade dos megaeventos precipita, intensifica, generaliza a cidade de exceção e a democracia direita do capital”. De acordo com Vainer,

A Lei Geral da Copa cria uma nova legislação, em violação aberta ao Estatuto do Torcedor. Os monopólios para a concessão de serviços em áreas da cidade ferem os direitos do consumidor. As remoções forçadas de 200 a 250 mil pessoas nas cidades anfitriãs da Copa violam o direito à moradia e à cidade. As populações mais pobres veem confrontadas a uma gigantesca onda de limpeza étnica e social das áreas que recebem investimentos, projetos e mobilidade. (...)

A cidade neoliberal aprofundou e agudizou os conhecidos problemas que nossas cidades herdaram de quarenta anos de desenvolvimentismo excludente (...) nesse contexto, o surpreendente não é a explosão, mas que ela tenha tardado tanto (VAINER, 2013, p. 39).

Analisando os protestos ocorridos no Brasil entre 2011 a 2016, Luciana Tatagiba e Andreia Galvão apontam que os *estudantes* constituem o terceiro grupo social mais atuante nas ruas neste período, atrás apenas do grupo dos *trabalhadores* (31%) e da categoria *populares e moradores* (19%)⁸:

Na terceira posição entre os grupos sociais que mais protestam estão os estudantes (11,9%), cuja atuação no período se destacou por terem sido os madrugadores do pico de mobilização de 2013, com protestos contra o aumento das tarifas dos transportes públicos ainda em 2011, bem como pela

⁷ Dados obtidos em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/06/protestos-contrabertura-da-copa-deixam-feridos-e-detidos-em-sp.html>

⁸ Os dados foram obtidos do artigo “*Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016)*”, escrito por Luciana Tatagiba e Andreia Galvão. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762019000100063 > Acesso em: 02/11/2019.

campanha dos secundaristas contra as propostas de reformulação do ensino médio, em 2015 e 2016. Os estudantes também são um grupo social historicamente mobilizado no Brasil, tendo se destacado na luta contra a ditadura e nos episódios de confronto que culminaram no impeachment de Collor, em 1992. As organizações de representação estudantil tradicionais, como a UNE, continuam presentes na convocação dos protestos, ao lado da emergência de movimentos criados ao longo dos governos petistas, como o Movimento Passe Livre, e outros grupos autonomistas (TATAGIBA; GALVAO, 2019, p. 81).

Se, conforme já apontamos, há a partir de 2013 um novo “despertar político dos jovens” (na ótica de Perry Anderson), vale lembrar que há um legado histórico de mobilização e de luta dos estudantes (grupo composto em sua grande maioria por jovens) no Brasil. Em outras palavras, a “novidade” das jornadas de junho não seria a presença da juventude nas ruas, mas sim o repertório variado de ações e táticas de luta desses jovens e estudantes. Além disso, neste ciclo de protestos originado em 2013 (e que se estende pelos anos seguintes), temos uma multiplicidade de atores e de grupos que, segundo Tatagiba e Galvão:

Foram afetados de modo diferenciado pelas políticas implementadas pelos governos petistas, resistindo a seus avanços ou criticando seus limites. Enquanto certos segmentos de classe média (assalariados nos setores de educação e funcionários públicos) se uniram a trabalhadores precários e movimentos populares em defesa dos direitos e da democracia (como nas frentes contra o golpe), outros segmentos (profissionais liberais, assalariados de classe média em postos de gestão) tenderam a se somar aos setores dominantes para denunciar, de modo seletivo, a política dos governos petistas e sua corrupção (TATAGIBA; GALVAO, 2019, p. 91).

Ainda com relação aos diferentes grupos sociais que ocuparam as ruas em 2013 e 2014, para as mesmas autoras (TATAGIBA; GALVAO, 2019), verifica-se a presença predominante dos grupos sociais mais ativos e historicamente mobilizados - trabalhadores, populares (como os sem-teto e os sem-terra) e estudantes – e, ao mesmo tempo:

a maior abertura à participação dos movimentos sociais e sindicais no Estado ampliou a fragmentação no interior da esquerda organizada e os impactos do neodesenvolvimentismo sobre as populações tradicionais estimularam a contestação aos limites dos governos petistas e de sua política de conciliação de classes. Assim, destacamos a emergência de novos coletivos à esquerda e das novas direitas, que adquiriram visibilidade crescente nas ruas, fomentando o antipetismo e o conservadorismo. As classes trabalhadoras e populares tradicionalmente se mobilizam, mas a novidade do período foi o maior ativismo dos setores médios e dominantes. (TATAGIBA; GALVAO, 2019, p. 91)

Passemos, agora, a analisar alguns acontecimentos no ano de 2015, no qual se iniciou um novo período de lutas estudantis no Brasil⁹. Em 2015, apesar de não estar mais lecionando na Rede Estadual como professor de História categoria O¹⁰, o meu contato com a Escola Estadual Fernão Dias Paes se refaz quando soube pelas redes sociais (principalmente via Facebook dos ex-alunos) que a escola havia sido ocupada por estudantes em oposição à proposta de reorganização escolar do estado de São Paulo.¹¹ Na edição nº 4 do jornal do coletivo *O Mal Educado*, temos uma descrição do processo inicial da ocupação:

Na manhã de terça-feira (10/11), um grupo de estudantes chegou mais cedo na E.E. Fernão Dias Paes, onde o governo estadual promete fechar o Ensino Fundamental com sua ‘reorganização’. Sabendo da ocupação que tinha ocorrido na E.E. Diadema na noite anterior, eles tomaram o prédio da escola por volta das 6h e trancaram todas as entradas. Não foi fácil conversar com os poucos funcionários que já estavam lá dentro, mas os alunos estavam decididos: naquela manhã, só entrariam estudantes no colégio.

Enquanto a diretora gritava com alunos e apoiadores na frente da escola, eles conseguiram abrir o portão na parte de trás, e chamaram os estudantes que chegavam para uma assembleia no pátio (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 85-86).

O fato ganhou grande repercussão após a formação de um enorme cerco policial em torno da E.E. Fernão Dias e da eminente possibilidade de reintegração de posse. Segundo reportagem do site G1 do dia 10 de novembro, a Secretaria Estadual de Educação registrou boletim de ocorrência por depredação do patrimônio público¹². Nas ocasiões em que fui à escola durante a ocupação, vi muitos alunos e ex-alunos numa postura ativa, organizados em comissões coletivas, tais como limpeza, alimentação, comunicação, segurança. Cada uma dessas comissões desenvolveria seu papel e a articulação entre elas seria fundamental no processo de ocupações secundaristas. O clima de tensão e apreensão inicial no “Fernão” foi se modificando após a decisão judicial de suspensão da reintegração de posse da escola.

⁹ Após as ocupações em São Paulo, diversos estados brasileiros vivenciaram ocupações em 2016. Ver Luís A. Groppo, “Ação coletiva e formação política: os coletivos juvenis e a ocupação de uma universidade no sul de Minas Gerais”.

Disponível em: < http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT03_77.pdf >. Acesso em: 08/07/2019

¹⁰ A chamada categoria O, criada há dez anos por um decreto assinado pelo então governador José Serra (PSDB), reúne hoje quase 30 mil docentes, segundo dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em um esquema de contratação temporária. Os professores dessa categoria realizam as mesmas atividades dos professores concursados, mas não gozam dos mesmos direitos trabalhistas, tampouco possuem vínculo empregatício duradouro.

¹¹ A primeira escola ocupada em resposta à reorganização da rede estadual foi a E.E. Diadema, em 09 de novembro de 2015.

¹² Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/alunos-ocupam-escola-em-sao-paulo-contrafechamento-de-unidades.html> Acesso em: 07/07/2019

Para entender a experiência da ocupação da E.E. Fernão Dias e o movimento de ocupação de mais de 200 unidades escolares que ocorreriam em 2015 no estado de São Paulo, é necessário delinear uma cronologia centrada nos episódios mais significativos vinculados à tentativa (e às resistências) de implantação do projeto de reorganização escolar.

Em 23 de setembro de 2015, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo emitiu uma nota para anunciar um programa de “reorganização” escolar. Sem a consulta prévia da comunidade escolar, o documento propunha, em síntese, um novo modelo de separação de ciclos escolares (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio) em que cada escola deveria adotar somente um desses ciclos a partir de 2016. De acordo com artigo de Bruno Teixeira Paes e Isaac Pipano (2017, p. 9), “cada escola deveria compreender apenas um dos ciclos de ensino, o que afetaria cerca de 1000 unidades das 5108 que compõem a rede estadual educação”.

Os argumentos apresentados para a implementação do programa decorrem de uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), que apontava uma tendência de queda de 1,3% ao ano da população em idade escolar no estado de São Paulo e uma diminuição de cerca de 2 milhões de matrículas entre 1998 e 2015¹³. Segundo a Secretaria de Educação, o número de salas ociosas e a evasão escolar justificariam a mudança. A proposta também considerava um estudo feito pela Coordenaria de Informação, Monitoria e Avaliação Educacional (CIMA), que indicava um suposto aumento de 10% no desempenho dos estudantes em unidades escolares de ciclo único.¹⁴ Esse estudo - “Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos” - não foi divulgado nos canais oficiais do governo estadual, sendo que o texto somente veio a público após o jornal O Estado de S. Paulo recorrer aos mecanismos da Lei de Acesso à Informação.

Em novembro de 2015, educadores da UFABC fizeram uma “Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo”¹⁵. Neste texto, os pesquisadores apontam diversas *críticas* ao estudo do CIMA, que serviu de base para propor a reorganização escolar, tais como: a falta de embasamento teórico ou empírico que relacione a oferta de ciclo único com uma melhoria concreta na gestão escolar; o uso de uma única variável

¹³ Os dados foram obtidos no artigo “Escolas de Luta: Cenas da política e Educação”, de Bruno Teixeira Paes e Isaac Pipano (2017).

¹⁴ Bruno Pantojo *et al.*, “Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos, CIMA/SEE-SP, ago. 2015.

Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-das-escolas-em-sp-doc-secretaria.pdf>. Acesso: 02 ago. 2018.

¹⁵ PÓ, M. V. *et al.* Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo. São Bernardo do Campo: UFABC, nov. 2015. Disponível em: <https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>

para coletar os dados do desempenho escolar (somente os números do Idesp de 2014), o que pode prejudicar a confiabilidade dos resultados; a necessidade de inclusão de variáveis múltiplas para a compreensão do desempenho educacional (como, por exemplo, “localização da escola, renda das famílias, estrutura familiar, nível de educação dos pais, qualificação dos docentes, experiência dos diretores, entre outros” (PÓ *et al.*, 2015, p. 10).

Nesta análise, os pesquisadores da UFABC concluem, portanto, que:

O estudo não tem condições de comprovar que a política de implementação de escolas exclusivas irá servir para melhorar o desempenho dos alunos. A análise do estudo não leva em consideração a diversidade entre as escolas, não salienta outras variáveis que diferenciam e podem afetar o desempenho das escolas e traz uma fotografia do passado como uma conclusão categórica e perspectiva promissora para o futuro, sem análise de possíveis impactos e riscos que podem ocorrer. Tais cuidados são de fundamental importância para a fase de formulação e posterior implementação de uma política pública, e estão ausentes no estudo da Secretaria. Dessa forma, o estudo não traz evidências que permitam sugerir – menos ainda afirmar – que a oferta exclusiva de apenas um ciclo implicará em melhorias no desempenho escolar, devendo ser aprofundado e revisto em seus fundamentos (PÓ *et al.*, 2015, p. 13).

Em 26 de outubro de 2015, o então secretário da Educação, Herman Voodwald, anunciou o fechamento de 94 escolas da rede estadual e a mudança de centenas de unidades escolares para o sistema de ciclo único - afetando mais de 300 mil estudantes e 71 mil professores no estado. Em 14 de novembro de 2015 (chamado pela secretaria de “Dia E”, de “Educação”), ocorreria um grande encontro da rede estadual, contando com a participação dos pais, visando esclarecer como seriam implementadas as mudanças. Entretanto, logo

tornou-se claro aos alunos e a seus pais que tipo de participação o governo propunha: os pais seriam meramente informados sobre como o processo de “reorganização” iria se dar, pois tudo já estava planejado e decidido. (...) As decisões seriam implantadas 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 (JANUÁRIO *et al.*, 2016, p. 3-4).

Diante desse cenário, iniciou-se um amplo movimento de reação ao projeto por parte de estudantes, sindicatos e associações de professores (como a APEOESP). Os protestos se espalharam nas redes sociais, em passeatas, atos públicos em diversas cidades do estado, trancamentos de avenidas, e culminaram nas ocupações de alunos da rede estadual de ensino,

em novembro e dezembro de 2015. As ocupações de escolas seriam adotadas como uma tática de luta após diversas tentativas frustradas de negociação com o governo, como pode ser evidenciado na entrevista de uma estudante E.E. Diadema:

Porque antes da ocupação a gente já tinha feito muita coisa, não sei se vocês ficaram sabendo, mas a gente já tinha feito abaixo-assinado, mais de 10 mil assinaturas contra a reorganização, a gente tinha ido algumas vezes na Câmara dos Vereadores. O Cefam¹⁶ (que tinha organizado, mas a gente espalhou pra muitas escolas (...) a gente foi na Câmara Municipal, (...) conseguiu o apoio de todos vereadores, então assim, nós fizemos muitas coisas antes da ocupação, só que não houve retorno e aí que surgiu a ideia de ocupação (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 54).

É importante destacar ainda que, antes do início da proposta de reorganização e das ocupações, no próprio ano de 2015, houve uma significativa greve de professores da rede estadual que não teve suas reivindicações atendidas. Nesta greve de 92 dias, houve a participação dos estudantes junto à mobilização dos docentes. Um militante secundarista do coletivo O Mal Educado relata cenas deste processo grevista:

De repente a gente tava começando e tal, e aí nisso vários atos regionais de estudantes, vários... Tem até uma foto que foi icônica pra mim. Os estudantes estavam na sala e viraram as costas pro professor substituto que furou a greve. E eles assim: “Não, a gente não vai ter aula”. Tudo puxado pelos estudantes. Então foi um momento em que, o que a gente tinha, a nossa ideia de atuação pra aquele momento, não era explodir uma revolta(...). Então foi um momento em que a gente conseguiu contatos, e esses contatos foram super úteis depois. (...) E no fim das contas foram os mesmos estudantes que participaram desses processos, lá na E.E. São Paulo, e em outras escolas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 70).

O desgaste e a frustração resultantes da greve, somados à precarização do trabalho docente, culminaram numa grande evasão de 26 mil professores da rede estadual (CORTI; CARROCHANO; ALVES, 2016). Todo esse cenário reforçou a noção de que o governo não ouve e não dialoga com as reivindicações da comunidade escolar. Desse modo, há um

Conjunto de indícios mostrando que, desde o início de 2015, estava em curso um novo processo de racionalização administrativa, alimentando um ambiente de insatisfação, agravado com a inflexibilidade do governo na negociação com os grevistas e, posteriormente, na sua postura impositiva em relação à nova etapa de reorganização (CORTI *et al.*, 2016, p. 1164).

¹⁶ A Escola Estadual Diadema é conhecida por estar localizada no antigo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

As críticas dirigidas ao modelo de reorganização proposto pelo governo estadual centravam-se em diversos aspectos: ausência de diálogo entre os sujeitos envolvidos na comunidade escolar na elaboração do projeto; um possível aumento da superlotação de salas de aula; a política de corte de verbas para Educação, que acarretaria uma precarização ainda maior de professores; diminuição de vagas de trabalho para docentes; os efeitos de um maior deslocamento dos estudantes para novas escolas, entre outros.

A explosão das ocupações ocorreria entre novembro e dezembro de 2015, numa grande mobilização que se estendeu por mais de 200 escolas da rede estadual paulista. Segundo Januário *et al.* (2016, p 8), “a questão central dos protestos não era porque as alunas e alunos não entendiam como seria a ‘reorganização’ ou porque tinham um apego emocional à escola, mas sim porque se opunham a ela enquanto política pública”.

A estratégia de ocupar escolas ganha corpo após uma série de tentativas de diálogo entre grupos estudantis e o governo estadual que não obtiveram resultado, como as passeatas e atos de rua. O coletivo O Mal Educado traduziu (em outubro de 2015), adaptou e publicou na internet o manual “Como ocupar um colégio”¹⁷, produzido originalmente pela *Frente de Estudantes Libertários* da Argentina, inspirados, por sua vez, na luta dos secundaristas chilenos. Dessa forma, o intenso movimento estudantil vivido no Chile, em 2006 e em parte retomado em 2011, conhecido como “Revolta dos Pinguins”, serviu de modelo para os secundaristas de São Paulo. Na “Revolta dos Pinguins”,

Os protestos iniciaram com demandas específicas, tais como transporte gratuito para estudantes e gratuidade para exames de acesso à universidade, chegando a demandas mais amplas, como a reforma educativa e o questionamento do próprio sistema escolar. Nesse momento, para além dos 800 mil jovens chilenos que tomaram as ruas, inúmeras escolas também foram ocupadas (CORTI *et al.*, 2016, p. 1168).

Houve uma apropriação de algumas ideias e práticas dos estudantes chilenos pelos secundaristas de São Paulo, que seguiram as orientações do manual “Como Ocupar um Colégio”, e, quando ocuparam suas unidades de ensino, dividiram as tarefas em comissões coletivas, tais como alimentação, segurança, imprensa, limpeza, entre outras. A versão online deste manual trazia sugestões de como organizar assembleias e recomendações de atividades formativas ou recreativas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Desse modo,

¹⁷ A íntegra do documento pode ser obtida na página do coletivo O Mal Educado no Facebook e no blog gremiolivre.wordpress.com Disponível em: <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf>. Último acesso em: 23 de julho de 2018.

o processo de reorganização de protestos, mas sobretudo as ocupações, geraram uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. Essas novas relações são o que a tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais a que aspira, fazendo convergir meios e fins (ORTELLADO *apud* CAMPOS *et al.*, 2016, p. 13).

Além disso, alguns pesquisadores discutem conexões entre as manifestações iniciadas em junho de 2013 e as ocupações estudantis de 2015. Ainda que sejam motivadas por questões singulares – a luta pela revogação do aumento da tarifa de transporte público e a tentativa de barrar a proposta de reorganização das escolas da rede estadual paulista, respectivamente – ambas contaram com o protagonismo de jovens que participavam de coletivos ou movimentos (caso do Movimento Passe Livre e do coletivo O Mal Educado) e adotaram a tática de ação direta como forma de manifestação predominante.

Nesse sentido, uma hipótese levantada por Pablo Ortellado, contida no prefácio do livro “Escolas de Luta”, é a de que o movimento de ocupações secundaristas de 2015 “pode ser visto como a primeira flor de junho, o primeiro desdobramento pleno dos protestos de junho de 2013.” (ORTELLADO *apud* CAMPOS *et al.*, 2016, p. 13). Essa hipótese, conforme aponta Ortellado, já havia sido anteriormente traçada em um artigo da Revista Fevereiro. Segundo os autores,

Em uma primeira abordagem, é possível indicar algumas comparações e continuidades entre este movimento das escolas ocupadas e Junho de 2013 (principalmente se tomarmos como referência a sua primeira fase, quando o Movimento Passe Livre ainda pautava fortemente os atos de rua): o caráter explosivo e inesperado; a centralidade da ação direta; uma nova forma de fazer política, de caráter horizontal e que não passa pelos partidos políticos; a importância das redes sociais; e um formato da luta social que pode ser entendido como “negativo”. Com esta última afirmação queremos dizer que, em ambos os casos, não se tratava de uma negociação em moldes tradicionais por caminhos institucionalizados e nem de propor uma luta ofensiva (que reivindicasse imediatamente a “tarifa zero” ou a “educação pública de qualidade”), mas sim de barrar medidas governamentais e quebrar seus discursos tecnocráticos, que buscavam justificar a inevitabilidade e irreversibilidade das decisões tomadas: o projeto educacional do governo estadual e o aumento das tarifas de ônibus (JANUÁRIO *et al.*, 2016, p. 1).

No mesmo artigo, os autores apontam mais conexões entre os membros das organizações do MPL e do coletivo O Mal Educado. Entre os pontos em comum estão o

desenvolvimento de uma cultura política autonomista; o repertório de lutas pautado pela influência da ação direta; o impacto de vivenciar uma grande experiência individual e coletiva de formação política (JANUÁRIO *et al.*, 2016). Nesse âmbito, vale destacar alguns elementos do imaginário político de 2013, que ecoa no processo das ocupações de 2015:

A alegria dos protestos não passou batido para esses estudantes: o calor, os sorrisos, cantar as palavras de ordem. Muito impactante foi também o sentimento de estar participando da História, efetivamente fazendo-a, e a percepção de que foi um momento crucial em sua própria trajetória de politização. Alguns foram sozinhos, outros com amigos, familiares ou conhecidos; e houve também relatos de organização de grupos de estudantes de escolas da periferia para irem coletivamente a atos centralizados na região da Paulista (JANUÁRIO *et al.*, 2016, p. 22).

Essa conexão entre os coletivos autonomistas, entre junho de 2013 e as ocupações secundaristas de 2013, também foi abordada em um artigo de 2016 de Piolli, Pereira e Mesko. Segundo os autores,

As relações entre as Jornadas de Junho e as ocupações secundaristas são claras. Para utilizar um conceito de Tarrow (2009), as Jornadas de Junho abriram um *ciclo de protestos* do qual o levante secundarista é parte e que não há nenhuma possibilidade de afirmar quando terminará. (...) O MPL (Movimento Passe Livre), que cumpriu um papel dirigente na campanha pela redução do valor das passagens de transportes públicos, é um movimento autônomo. Muitos integrantes do MPL que deixaram o movimento se engajaram no coletivo autonomista Mal-Educado, grupo formado por secundaristas que exerceu um papel importante em ocupações de escolas que se tornaram referências entre as escolas ocupadas, dentre elas, a Fernão Dias, situada no bairro paulistano Pinheiros (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 26).

Como mostramos até aqui, há um elo entre muitos sujeitos (e suas formas de ação política) que foram às ruas em 2013 e que ocuparam as escolas em 2015. Com a emergência dessa grande experiência de ocupações na escola pública, algumas inquietações passam a nos instigar: quais seriam as demandas políticas, sociais, e curriculares represadas no cotidiano escolar desses jovens que explodiriam durante as ocupações? Como a escola e os professores de diferentes disciplinas dialogam (ou não) com essas demandas? Como esses professores se posicionaram quando as escolas estavam ocupadas? Haveria alguma relação entre essas ocupações e a disciplina de História? Os sujeitos envolvidos possuem quais visões a respeito da importância desse acontecimento para suas vidas e para sua formação? As atividades realizadas nas ocupações trazem quais contribuições para pensar sobre as relações entre a

juventude e o universo escolar? Como se relacionam as atitudes, posicionamentos e concepções dos alunos das “escolas de luta” com aspectos da cultura escolar? Quais as tensões entre as tradições/permanências da cultura escolar com as novas demandas dos jovens ocupantes? Investigando essas demandas, o que podemos compreender a respeito da relação dos alunos com o conhecimento histórico e com o currículo de História? Quais as temporalidades históricas observadas no movimento de ocupações? Como os estudantes percebem e lidam (ou representam) com as diversas temporalidades históricas?

Em busca de resposta para as diversas questões colocadas acima, esta pesquisa visa compreender as relações dos jovens das escolas públicas ocupadas com a *forma* e com a *cultura escolar*. Conforme discutiremos mais amplamente no primeiro capítulo, a *cultura escolar* está ligada a um conjunto de normas, regras, princípios, tradições, práticas e mentalidades produzidas na escola e ao comportamento de seus protagonistas – professores, alunos, diretores etc. (VIÑAO FRAGO, 2007). Já a ideia de forma escolar, por sua vez, remete ao modo específico de socialização que ocorre na escola a partir de mecanismos próprios para transmissão e apropriação de conhecimentos, de saberes e de relações de poder (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Entre os elementos que constituem a cultura escolar estão as disciplinas escolares. As disciplinas podem ser entendidas, de acordo com a concepção de Viñao Frago, como “organismos vivos”, criados e transformados no âmbito e nos movimentos da cultura escolar. As disciplinas estão vinculadas a diferentes finalidades, como mostra André Chervel (1990):

a sociedade, a família e a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda. (...) As finalidades sócio-políticas vêm a seguir. Os grandes objetivos da sociedade que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc., não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais. Finalidades de cada um dos grandes tipos de ensino, primário, primário superior, secundário, etc. (CHERVEL, 1990, p. 13-14).

O estudo das relações entre as ocupações escolares e o ensino de História se justifica em grande medida pelas finalidades dessa disciplina escolar. Como vimos no excerto de Chervel, essas finalidades variam ao longo do tempo e de acordo com as demandas da sociedade. Circe Bittencourt aponta para algumas finalidades do ensino de história escolar no Brasil contemporâneo:

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição das *identidades*. (...) A constituição das identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político* (BITTENCOURT, 2011, p. 121, grifos da autora).

No intuito de tentar perfazer essas finalidades educacionais, o Ensino de História está em grande medida atrelado a demandas e questões do presente. A disciplina escolar História aborda, em sua grade curricular, temáticas que envolvem a relação passado-presente, trabalha com conceitos e conteúdos como revolução, revoltas, resistências, golpes, manifestações, disputas políticas, entre outros. Nas ocupações secundaristas, as pautas debatidas envolviam gênero, feminismo, orientação sexual, identidades, questão racial. Esses temas são amplamente discutidos no campo de Ensino de História na atualidade e marcam o cotidiano das *culturas juvenis*¹⁸ contemporâneas.

Desse modo, a escolha deste tema de pesquisa - o Ensino de História e a luta secundarista em 2015 na cidade de São Paulo – parte dos elementos constitutivos do primeiro; e das demandas irrompidas pela segunda. Não temos como intenção nesta pesquisa investigar se há *relações diretas* entre a atuação de professores de História (com suas aulas, atividades, discussões, práticas de ensino, etc.) e a emergência das ocupações secundaristas. Não se trata também de discutir o papel específico de determinados docentes da disciplina de História durante o período em que as escolas estavam ocupadas. Buscamos, todavia, refletir sobre como elementos ligados ao currículo de História (por exemplo, as finalidades da disciplina, o trabalho com conceitos históricos, as discussões que englobam temas políticos e questões próprias do presente) podem estar manifestados nas práticas, nas ações e nos depoimentos dos estudantes das “escolas de luta”. Buscamos aqui discutir um conhecimento histórico difundido na sociedade, que *não necessariamente* está expresso ou aplicado nas aulas de História, mas que repercute, ecoa ou ainda é almejado na experiência das ocupações secundaristas. Quais contribuições as vivências, manifestações e experiências dos alunos dessas escolas ocupadas podem nos trazer para pensarmos o Ensino de História?

Além disso, cabe-nos também refletir sobre como políticas educacionais neoliberais das últimas décadas interferem tanto na constituição (e nas reformas ou reelaborações) do currículo

¹⁸ Jurjo Torres Santomé destaca a importância do conceito de *culturas juvenis* para compreender a experiência da juventude: “Podemos considerar essas culturas como formas de vida, como ocupações e produtos que envolvem a vida cotidianas dos alunos e alunas fora das escolas. São essas formas culturais as que melhor traduzem os interesses, preocupações, valorizações e expectativas da juventude, as que nos descobrem o verdadeiramente relevante em suas vidas.” (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

de História, quanto na forma de aplicação dos conteúdos – marcada pelo formato apostilado, por testes padronizados, pelo trabalho com competências e habilidades, enfim, por uma lógica empresarial de gestão educacional pautada em grande parte pela influência de organizações privadas no ensino público. A respeito dessa temática, Carolina Catini comenta que:

Pela mimese da produtividade empresarial, a lógica de gestão educacional com estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, num movimento fetichista bastante conhecido. (...). É verdade que a reorganização e a eliminação de vagas escolares para a juventude – contra as quais os secundaristas se levantaram na luta das ocupações de escolas em todo o país em 2015 – têm crescido de modo alarmante e ao mesmo tempo sorrateiro, uma vez que as atenções se desviaram para espetáculo da gestão estatal que se instaurou (CATINI, 2019, p. 35).

Diante disso, surgem novas questões: as diretrizes dessas políticas econômicas e educacionais se desdobram de que maneiras na cultura escolar e no cotidiano das escolas públicas? Ao ocupá-las, os estudantes estariam requisitando um determinado tipo de currículo substancialmente diferente daquele que é atualmente praticado nas escolas?

Em síntese, conforme procuramos mostrar até o momento, estudaremos as ocupações secundaristas de 2015 em São Paulo em um eixo que visa interligar as *práticas educacionais vividas nestas ocupações com o Ensino de História*. Este será aqui pensado considerando aquilo que é fundamental para sua constituição: *a cultura escolar* (suas permanências e mudanças); *a forma escolar de socialização*; *o currículo (prescrito e praticado)*; e elementos das *políticas educacionais* dentro de um contexto avanço neoliberal da gestão da escola pública.

CAPÍTULO 1 - “A ESCOLA É NOSSA”: MÚLTIPLOS OLHARES, EXPERIÊNCIAS, E ENFRENTAMENTOS NO ESTUDO DAS OCUPAÇÕES

*Muitas coisas são necessárias para mudar o mundo
Raiva e tenacidade. Ciência e indignação.
A iniciativa rápida, a reflexão longa,
A paciência fria e a infinita perseverança,
A compreensão do caso particular e
a compreensão do conjunto,
Apenas as lições da realidade
podem nos ensinar como transformar a realidade*
(Bertold Brecht)

1.1 Traçando um caminho metodológico: as ocupações pela perspectiva da cultura escolar

A capa da edição de novembro de 2016 do jornal *Le Monde Diplomatique Brasil* é composta por uma imagem central que traz estudantes em ações de protesto. À direita, temos um garoto – cujo olhar incisivo direcionado ao leitor expressa indignação - com uma caneta nos dentes e um exemplar da Constituição brasileira na mão; à esquerda, muitas meninas estão se manifestando de diferentes maneiras: uma delas bate em um tambor, outra brada falas de revolta no megafone, algumas garotas seguram uma faixa escrita “Escola de Luta”. Há, ainda, nessa mesma figura, a presença de alguns jovens segurando carteiras escolares e outros que apoiam os demais com gritos de protesto. O título da publicação – *Primavera Secundarista* - aparece escrito em uma faixa, na parte inferior da imagem, sendo que esta faixa é também outro componente da performance de manifestação estudantil.

O Editorial deste exemplar do *Le Monde Diplomatique*, assinado por Silvio Caccia Bava, aborda, entre outros aspectos, as reações ao avanço do “corte no orçamento das políticas públicas e a redução nos programas de proteção social”. Silvio Bava (2016) ressalta que “a ocupação das escolas públicas pelos secundaristas é a melhor expressão da indignação cidadã e da defesa do que é público, isto é, para todos”¹⁹.

Em outra reportagem contida no jornal, intitulada “*As ocupações se espalham...*”,²⁰ os autores analisam os desdobramentos e os desafios da nacionalização da tática de ocupações secundaristas. Nesse texto, Antonia Campos, Jonas Medeiros e Márcio Ribeiro, apontam que

¹⁹ Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-brasil-sera-o-parana/> Acesso em: 24/07/2019.

²⁰ Disponível em: <https://diplomatique.org.br/as-ocupacoes-se-espalham-e-as-estrategias-de-repressao-tambem/> Acesso em: 24/07/2019.

As ocupações de São Paulo foram, em primeiro lugar, um recurso para barrar um projeto imposto de forma autoritária, mas também catalisaram uma indignação latente, e o movimento contra a “reorganização” tornou-se um movimento de defesa da educação pública de qualidade para todos.

Agora vemos novo ciclo nacional de ocupações, desta vez contra as medidas de Michel Temer e centrado nos colégios estaduais do Paraná e nos institutos federais no Brasil todo, mas com crescimento expressivo de ocupações de escolas em Minas Gerais e no Espírito Santo, além de algumas ocupações ainda em menor número em outros estados (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, Le Monde, p. 4).

Como esclarecem os autores da reportagem e do editorial, o movimento de ocupações secundaristas, além de irromper contra políticas públicas estaduais, coloca em pauta a defesa da escola e da educação pública em um contexto de progressivo ataque a ambas.

Figura 1. Capa do Jornal Le Monde Diplomatique de novembro de 2016.



Outro exemplo da grande repercussão na mídia causada pelas ocupações pode ser observado em uma matéria do Jornal Nacional, de dezembro de 2015.²¹ A reportagem traz imagens e depoimentos da ocupação da E.E. Brigadeiro Gavião Peixoto, a maior escola da rede estadual paulista, com 3200 alunos. Inclui também uma explicação breve sobre a proposta de separação de ciclos escolares prevista pela reorganização da rede estadual. As falas dos alunos destacam a falta de infraestrutura das escolas: goteiras, falta de dedetização – o que levou, segundo uma aluna, à entrada de animais como ratos na sala de aula – quadra interditada e necessidade de diversas reformas.

Ainda nessa mesma matéria, o repórter da TV Globo afirma que “as ocupações se espalharam pela região metropolitana e pelo interior de São Paulo, com apoio de muitos pais, professores, sindicatos e movimentos sociais”. Em outro trecho, imagens mostram a repressão policial em uma escola ocupada na cidade de Marília. Ao fim do vídeo, na última entrevista, temos a fala de Fernando Padula, então chefe de gabinete da Secretaria de Educação de SP: “A gente confia nos profissionais da Educação, sabe que isso (reorganização) foi muito bem estudado tecnicamente. Mas infelizmente tão querendo partidarizar e transformar isso num movimento político. E nós não vamos permitir politizar a Educação”.

Estes dois exemplos comentados acima ilustram um pouco da grande cobertura da mídia sobre as ocupações secundaristas. A potência do movimento que resultou na ocupação de mais de 200 escolas estaduais e abriu novas perspectivas/horizontes na educação pública pode ser verificada pelo grande número de pesquisas e artigos sobre a temática. Esses diversos estudos acadêmicos surgem a partir de uma grande variedade de abordagens metodológicas. Entre elas, podemos destacar: estudo etnográfico em escolas ocupadas; análises da comunicação virtual e da importância das redes sociais para a articulação dos jovens ocupantes; uso de história oral; estudos sobre a questão espacial, visando à compreensão das implicações do espaço e do enraizamento territorial na resistência e no combate ao projeto de reorganização escolar; entre outros. Certamente reflexões e apontamentos derivados dessas diferentes metodologias e estudos das ocupações contribuirão para este trabalho. Discutiremos aspectos dessas diferentes leituras e interpretações sobre o fenômeno das ocupações secundaristas neste capítulo.

Como já apontamos anteriormente, nossa proposta central é pensar uma articulação entre a experiência das ocupações escolares e o Ensino de História. Nossa abordagem se diferencia das demais perspectivas metodológicas, pois procura analisar a emergência, o processo e o impacto das ocupações relacionados ao campo do Ensino de História. A

²¹ O vídeo da reportagem pode ser obtido em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/ocupacoes-atingem-pelo-menos-190-escolas-estaduais-de-sp-apos-18-dias.html>. Acesso em 24/07/2019

contribuição ao campo se constitui pela originalidade da proposta e pela relevância das pautas presentes nas ocupações, que incidem na escola e movimentam discussões do Ensino de História, tais como: racismo e identidade negra, gênero, protagonismo feminino, culturas juvenis, entre outros.

O que nos ensinam e revelam as ocupações sobre a juventude (e mais especificamente sobre as culturas juvenis atuais), a escola e o Ensino de História? Essa questão primordial será investigada e discutida neste trabalho. Nesse âmbito, a fundamentação teórica deste primeiro capítulo engloba principalmente as intersecções entre os conceitos de *cultura escolar*, *culturas juvenis* – ou seja, “a multiplicidade cultural de comportamentos, experiências e atitudes juvenis” (COSTA, 2006, p. 19) – e as pautas acima mencionadas que perpassam o Ensino de História na atualidade.

Para realizar essa discussão das ocupações secundaristas interligadas ao Ensino de História, é fundamental entender, conforme já introduzimos anteriormente, que a disciplina escolar de História (e, desse modo, o ensino dessa disciplina) é um dos elementos constituintes da *cultura escolar*. Segundo Viñao Frago,

As disciplinas ou cadeiras são uma das criações mais genuínas da cultura escolar. Mostram o seu poder criativo, e, além disso, possuem a sua própria história. Não são, portanto, entidades abstratas e com uma essência universal estática. Nasceram e evoluem. Transformam-se ou desaparecem (...). Vistas desse modo, são organismos vivos. E, ao mesmo tempo, espaços de poder, de um poder a disputar. Espaços onde se misturam interesses e atores, ações e estratégias (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 89).

Nesse mesmo texto, Antonio Viñao Frago define *cultura escolar* como um:

Conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. (...)

A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado por capas mais mescladas do que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87).

O conceito de *cultura escolar*, de acordo com Dominique Julia (2001), diz respeito a um:

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Tomando por base esse arcabouço teórico que esclarece a ideia de cultura escolar, é de se supor que as ocupações estão inseridas ou relacionadas com diversos elementos da própria cultura escolar. Cabe-nos investigar, a partir da análise das fontes e dos relatos dos secundaristas, como os estudantes das escolas ocupadas reagem e/ou estão conformados com a cultura escolar. Ademais, é importante pensarmos as relações dos ocupantes com aspectos ligados à política educacional contemporânea, pois esta influencia e impacta na cultura escolar. E, além disso, procuramos entender como se portam (e resistem) os alunos e alunas diante da forma escolar de socialização na atualidade.

Nesse sentido, uma dúvida aparece para refletirmos: estariam os estudantes, ao reagir contra à reorganização e organizarem diversas atividades em suas ocupações, reivindicando, para além das mudanças na escola – e de uma aproximação maior desta com as chamadas culturas juvenis²² – por mais *forma escolar* de socialização? Ou seja, os alunos e alunas não estariam “pedindo mais escola” na sociedade (nas relações sociais engendradas pela *forma escolar* de socialização) e “menos escola” dentro da própria instituição escolar? Em que medida essa ambiguidade aparece nos relatos e nas práticas dos estudantes?

Voltemos a pensar nas possíveis interligações entre as ocupações de 2015 em São Paulo e o Ensino de História. Circe Bittencourt (2011, p. 122) explica que as atuais finalidades da História escolar estariam ligadas a uma “moderna concepção de formação humanística”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2002 esclarecem essa ideia: “Uma formação humanística moderna abrange reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades.”

O excerto abaixo, de Circe Bittencourt, é imprescindível para compreender melhor essas finalidades do ensino de História no Brasil contemporâneo:

²² “Uma instituição escolar que não consiga conectar essa *cultura juvenil* que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira possível de ajuda-los a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação” (SANTOMÉ, 1995, p. 165).

A finalidade de uma *formação política* atribuída ao ensino de História está articulada a outra significativa finalidade: a da *formação intelectual*. A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre pelo intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado (BITTENCOURT, 2011, p. 122, grifos do autor).

Assim, no intuito de cumprir as finalidades da disciplina, o currículo de história engloba temáticas políticas e aborda os diversos significados que os conceitos históricos – como, por exemplo, revoltas populares, revolução, ditadura, igualdade jurídica, liberdade, cidadania, luta de classes, democracia direta e democracia representativa, entre outros - possuem em cada época.

Considerando, portanto, sua natureza curricular; suas finalidades e objetivos; os conceitos, textos, documentos, conteúdos - que tratam muitas vezes de temas políticos – e, principalmente, considerando *as demandas por conhecimentos históricos externadas nas práticas dos secundaristas durante as ocupações (ou ainda ecoadas nos discursos e falas dos estudantes sobre o próprio movimento)*, não estaria o Ensino de História, por seus elementos constitutivos acima descritos (prescritivos e ativos, ou seja, planejados e em parte aplicados no cotidiano escolar) possivelmente entrelaçado com a experiência das ocupações escolares? Ou, pensando por outro lado, deveríamos nos atentar justamente para *aquilo que não foi feito pela disciplina escolar de História* (enquanto disciplina pautada pelo cotidiano da cultura escolar e ensinada nos mecanismos da forma escolar de socialização) e explode nas atividades realizadas nas escolas ocupadas?

Atando os fios: quais as possíveis relações existentes entre o movimento secundarista, a estrutura (e as possíveis tentativas de mudanças) da forma escolar e o Ensino de História explicitadas nas ocupações? O que pode ser pensado como “mais escola” (no sentido institucional da forma escolar) e como “menos escola” (no âmbito da inovação de práticas, na ideia de um conhecimento atrelado à realidade vivida pelo educando, ou seja, um conhecimento “não convencional”, não apostilado, e conectado aos interesses das culturas juvenis) no Ensino de História, tomando como base os registros e os relatos das ocupações paulistas de 2015?

O adensamento dessas hipóteses colocadas acima dependerá da análise das fontes e das entrevistas dessa pesquisa. Pretendemos, por meio da investigação das fontes documentais produzidas por estudantes de escolas ocupadas, entender suas culturas escolares, compreender suas demandas por conhecimentos históricos e debater um possível entrelaçamento (pela

ausência ou presença, pelo excesso ou falta) entre a disciplina de História e o movimento secundarista paulista de 2015.

Em síntese, a metodologia deste trabalho consiste, inicialmente, em efetuar o levantamento de registros produzidos durante as ocupações secundaristas, além de notícias, artigos de jornais e publicações acadêmicas sobre essa temática. Como fontes documentais, utilizaremos publicações virtuais contidas nas páginas das escolas ocupadas e entrevistas realizadas com alunos e alunas que participaram do movimento. A análise das fontes – registros dos estudantes e relatos orais – será feita visando, além de entender as ocupações secundaristas, refletir sobre as articulações/tensões entre a cultura escolar e as culturas juvenis, bem como as relações dos secundaristas com o conhecimento histórico. Assim, discutiremos como a experiência de luta contribui para pensarmos aspectos do Ensino de História na atualidade.

1.2 A historicidade das ocupações: as tensões e temporalidades na análise da cultura escolar

Conforme já apontamos acima, o conceito de cultura escolar é central para pensarmos as ocupações. Viñao Frago (2007) esclarece que a cultura escolar se forma por meio de diversos componentes, tais como: os discursos, as linguagens e os conceitos próprios; os aspectos organizativos e institucionais; uma cultura material própria (composta, por exemplo, dos mobiliários, materiais didáticos, espaços físicos); e seus atores, ou seja, professores, pais, alunos, funcionários. Além disso, práticas, rituais de ação educativa, hierarquizações, divisões do saber em disciplinas, avaliações, modos de tratamento também fazem parte da cultura escolar.

A cultura escolar remete a um saber próprio da escola, que, a partir desse amplo conjunto de elementos e atores, adapta e transforma a realidade numa cultura própria. A análise da cultura escolar, de acordo com Viñao Frago (2007, p. 93), “pode ser útil para entender essa mescla de continuidades e mudanças, de tradições e inovações, que são as instituições educativas”. Diversos registros produzidos no período das ocupações secundaristas nos revelam indícios de aspectos da cultura escolar das instituições ocupadas. O conjunto dessa documentação permite refletir sobre a dinâmica da escola durante a experiência da ocupação e, ao mesmo tempo, por meio desses indícios, podemos levantar pressupostos relativos às particularidades dessas culturas escolares até o momento de emergência das ocupações. Em outras palavras, essas

fontes – relatos, cartazes, materiais produzidos em oficinas, publicações virtuais - nos revelam elementos e práticas dos mecanismos estruturantes dessas culturas escolares no período precedente às ocupações de 2015. A análise da cultura escolar deve ser feita a partir do entendimento de que essa cultura

É um *produto histórico*, portanto cambiante, que goza de uma relativa autonomia para gerar formas de pensar e fazer próprias e, como consequência, produtos específicos em relação ao ensino e à aprendizagem, entre os quais estariam as disciplinas escolares, os modos de organizar o espaço, o tempo e a comunicação na aula, os exames e as formas de acreditação (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 93).

Se a cultura escolar é um “produto histórico”, precisamos tentar compreender sua dinâmica temporal a partir dos principais componentes e processos que interferem nas temporalidades na cultura da instituição escolar. No clássico artigo “História e Ciências Sociais. A longa duração”, publicado na revista dos *Anales*, Fernand Braudel discute, entre outros fatores, a questão do tempo para o historiador. Braudel discorre sobre as três durações do tempo histórico, ou seja, os tempos de *longa, de média e de curta duração* e, conforme podemos notar pelo título do artigo, argumenta principalmente sobre a importância da *longa duração* no trabalho historiográfico. Assim, para Braudel:

Todo trabalho histórico decompõe o tempo passado, escolhe entre suas realidades cronológicas, de acordo com preferências exclusivas mais ou menos conscientes. A história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao acontecimento, habituou-nos, há muito, a seu relato precipitado, dramático, de fôlego curto. (...) Muito para além (...), situa-se uma história de fôlego ainda mais lento, desta vez de amplitude secular: a história de longa, de muito longa duração (...) é de uma a outra, de um polo a outro do tempo, do instantâneo à longa duração, que se situará nossa discussão (BRAUDEL, 1965, p. 264).

A *longa duração* está relacionada às estruturas geográficas e materiais, que são quase permanentes, são muito mais estáveis e duradouras, estruturas que resistem mais tempo à História. O exemplo mais claro e desenvolvido de longa duração na obra de Braudel é a relação das sociedades humanas com o mar Mediterrâneo durante séculos:

Eis, perto de nós, no quadro da Europa, um sistema econômico que se coloca dentro de algumas linhas e regras gerais bastante nítidas: ele se mantém em função, mais ou menos do século XIV ao XVIII, digamos, para maior segurança, até cerca de 1750. Há séculos, a atividade econômica depende de populações demograficamente frágeis, como o mostrarão os grandes refluxos de 1350-1450 e, sem dúvida, de 1630-1730. Durante séculos, a circulação vê

o triunfo da água e do navio, tornando-se obstáculo e sendo inferiorizada toda a espessura continental (BRAUDEL, 1965, p. 270).

Em outro excerto, Braudel comenta sobre a centralidade da longa duração em um estudo historiográfico: “todas as faixas, todos os milhares de faixas, todos os milhares de estouros do tempo da história se compreendem a partir dessa profundidade, dessa semi-imobilidade; tudo gravita em torno dela” (BRAUDEL, 1965, p. 271). Para Braudel, portanto, os historiadores deveriam investigar as grandes estruturas para se compreender o passado e o presente humanos, além de relacionar tais estruturas aos acontecimentos (MELLO, 2017). Em outras palavras: “nada é mais importante, a nosso ver, no centro da realidade social, do que essa oposição viva, íntima, repetida indefinidamente entre o instante e o tempo lento a escoar-se” (BRAUDEL, 1965, p. 263).

Em alguns livros didáticos escolares, como o de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, temos propostas e atividades voltadas a discutir estas temporalidades históricas. Com fins pedagógicos, os autores sintetizam - em seu livro didático²³ - que o tempo de *média duração* estaria ligado às:

Formas de organizar a produção, a distribuição e o consumo de bens materiais (economia) e as relações políticas são marcadas por rupturas e permanências, em um processo que pode se prolongar por vários anos. Nesse caso, pode-se afirmar que trata de um tempo histórico de média duração (VICENTINO; VICENTINO, 2017, p. 18).

Assim, a média duração está ligada à conjuntura (política, econômica, social), podendo se estender por uma ou por algumas décadas. Já a dimensão de *curta duração*, por sua vez, refere-se ao “tempo breve, ao indivíduo, ao evento” (BRAUDEL, 1965). Trata-se do tempo do acontecimento, o tempo do instante, principalmente o tempo dos eventos políticos que alteraram o curso da História²⁴. Para Ricardo Marques de Mello,

A curta duração, portanto, estava ocupada com os acontecimentos que marcaram cronologicamente o percurso de uma sociedade. É o tempo do cronista, do jornalista (Braudel, 2007, p.45). Em termos numéricos, ela pode se manifestar entre um dia e/ou alguns poucos anos. Eventos como Revolução

²³ VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Olhares da História: Brasil e Mundo. São Paulo: Scipione, 2017.

²⁴ “Todos compreenderão que há, assim, um tempo curto de todas as formas da vida, econômica, social, literária, institucional, religiosa, até geográfica (um golpe de vento, urna tempestade), assim como política. À primeira vista, o passado é esta massa de pequenos fatos, uns bem claros, bem visíveis, outros obscuros e indefinidamente repetidos” (BRAUDEL, 1965, p. 264-265).

Francesa (1789), a Independência das Treze Colônias Americanas (1776), a Revolução Russa (1917) ou a Proclamação da República no Brasil (1889) são exemplos de curta duração (MELLO, 2017, p. 242).

Partindo dessa fundamentação teórica de Braudel, para compreendermos a cultura escolar e sua relação com o processo de ocupações secundaristas, é essencial delinear como esse “saber-fazer” próprio da escola se constituiu no período histórico recente, especificamente entre 2013 e 2015, considerando os principais aspectos circunscritos à temporalidade de curta duração deste íterim. Entretanto, a dimensão temporal de curta duração por si só não explica o fenômeno das ocupações, sendo necessário olharmos também para as anterioridades subjacentes à conjuntura histórica (temporalidade de média duração) e, ainda, à medida do possível, para as bases estruturais mais longínquas, de longa duração. Conforme analisa Mello (2017),

Com o reconhecimento da curta, média e longa duração e, sobretudo, da atuação delas simultaneamente na história, Braudel não apenas reposicionou a ciência histórica no debate ante as demais ciências sociais, como também atribuiu novas perspectivas à relação entre passado, presente e futuro. Houve, assim, um novo entendimento de tempo (o objeto primeiro do historiador) e das múltiplas durações coexistentes. Compreender um fenômeno histórico passaria, então, pela análise da relação entre o evento, a conjuntura e a estrutura que subjaz a ambas (MELLO, 2017, p. 243).

Pretendemos, portanto, analisar o desenrolar dos acontecimentos do movimento secundarista de ocupações em 2015 em relação de sincronia com passado recente, e de diacronia com o passado mais longínquo. Acreditamos que, ao buscar este cuidado estrutural de Braudel com relação às temporalidades, podemos ter uma visão mais ampliada de um percurso (histórico, complexo e não exclusivo à dinâmica interna do cotidiano escolar) que repercute ou desdobra nas ocupações de escolas.

Ou seja, discutiremos, para além dos eventos do tempo de curta duração (que certamente terá predomínio neste trabalho), processos ou componentes de média e longa duração atrelados à temática. Nesse caminho, devemos pensar não somente naquilo que as ocupações parecem indicar/trazer em termos de novidade, de ineditismo, de “revolucionário” (ou, em outros termos, de um “presente novo”, que repensa a escola a partir de atividades inovadoras); mas também procurar entender aquilo que este possível “presente novo” esconde do passado.

Nesse sentido, é preciso estar atento (e forte!)²⁵, pois tudo o que se manifesta como “novo” também esconde o seu passado. Por outro lado, é preciso investigar como aquilo que é “antigo” pode ocultar em si a novidade ou a inovação. Por isso, como dissemos anteriormente, olhar exclusivamente a conjuntura de 2013 a 2015, que influenciou a cultura escolar e foi fundamental para a emergência das ocupações, não é suficiente para dar conta do acontecimento. No esforço de ampliar o recorte espaço-temporal e de fazer a historicidade das ocupações, discutiremos eventos e contextos de média e de longa duração que são importantes para entender a escola na atualidade e dialogam com a luta secundarista.

Tal deslocamento no tempo será feito ao longo dos capítulos dessa dissertação. Para entender a cultura escolar como “produto histórico”, analisaremos aspectos que a perpassam e a movimentam nessas temporalidades mais amplas. Desse modo, refletiremos neste trabalho sobre como nas ocupações se relacionam diferentes temáticas, tais como: a) características das diferentes políticas educacionais contemporâneas, principalmente após a década de 1970, marcadas pelo avanço cada vez maior do discurso tecnicista e pelas imposições do mercado de trabalho sobre a escola; b) hegemonia e contra-hegemonia na educação brasileira, pensando nos avanços e contradições da escola pública durante últimos governos petistas; c) os impactos de políticas econômicas globais de caráter neoliberal que transformaram a educação a partir da dos ditames da lógica empresarial, da “pedagogia das competências” e das “habilidades socioemocionais”; d) os embates sobre as atuais reformas educacionais (entre elas, obviamente, a própria tentativa de reorganização) e as disputas sobre o currículo.

Iniciaremos pelos “indícios” dos acontecimentos de 2015, no âmbito da curta duração. Começemos a análise investigativa pelos elementos que parecem apontar novidades, que ilustram um pouco a dimensão de um “presente novo”, ou que, pelo menos, anseiam por mudanças importantes na escola. A discussão sobre a cultura escolar a partir da utilização das fontes produzidas nas escolas ocupadas deve levar em conta que

Cada ocupação representa um microuniverso particular, com circunstâncias e personalidades singulares que conferem a ela sua dinâmica própria e identidade, mas foi possível perceber algumas coisas em comum que dão a dimensão do que foi para estes secundaristas a experiência de ocupar suas escolas, fosse por uma semana ou por um mês (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 127).

²⁵ Fazemos alusão à música “Divino, Maravilhoso” composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil (1968).

No decorrer do processo de ocupação, alteram-se - ainda que momentaneamente - pontos importantes da cultura escolar, como a representação, muito disseminada pelo senso comum e repercutida nas escolas, do aluno apenas como receptor de conteúdos, o aluno-receptor. Engendra-se a possibilidade de uma nova inserção do aluno na dinâmica do espaço escolar. De acordo com Paes e Pipano, verifica-se uma mudança do lugar de representação do aluno:

aluno-porteiro, aluno-merendeiro, aluno-faxineiro, aluno-diretor, aluno-inspetor. Aluno *e*. A desenraização total do sujeito aluno, do seu lugar fixo de representação, em nome de uma subjetividade *aluno*, que se constitui a partir do engajamento em atividades naturalmente apartadas do processo de formação pedagógico (PAES; PIPANO, 2017, p. 13).

Além dessa reinserção do aluno em diversas atividades e tarefas, também é possível perceber nas escolas ocupadas novas relações de sociabilidade e uma transformação do espaço público escolar por meio da horizontalidade e da redefinição das regras de convivência. Para Pablo Ortellado (2016), alguns elementos presentes nas ocupações se confrontam com permanências e tradições ligadas à cultura escolar, como a tendência ao “isolamento individualista”.

Segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016, p. 34): “apesar da condição precária das escolas, os alunos têm uma relação positiva com a escola pública (ou o desejo de uma relação positiva projetado no pouco que se tem)”. Por outro lado, em pesquisa etnográfica realizada em algumas escolas da periferia de São Paulo, Alexandre Barbosa Pereira (2010, p. 119) percebeu “um forte descompasso entre os repertórios juvenis e o repertório escolar que se almejava inculcido nos alunos”. Essas relações contraditórias entre os jovens e o ambiente escolar ficam nítidas em uma entrevista de uma aluna da E.E. Maria José²⁶:

[E.E. Maria José – YOUTUBE (Canal Nova Escola) – 10/12/2015]
Eu particularmente detestava a escola, desculpa a sinceridade, mas eu detestava a escola por ela ser um ambiente muito opressor [...], só que eu detesto a escola mas eu acho que quem faz a escola somos nós [...], porém, tipo eu falo que eu não gosto assim só que é a minha escola, sabe, tipo eu quero estar aqui, eu quero mudar esse costume chato dos professores entrarem aqui e jogarem qualquer coisa na lousa, porque a escola pode ser do jeito que for mas é um ambiente nosso que a gente tem que lutar por ele e que com o passar do tempo a gente possa mudar pra melhor (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 34).

²⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=715KSOon2F8>. Acesso em 10/08/2019

No depoimento acima, é possível verificar indícios de práticas da cultura escolar da E.E. Maria José. Entre elas, o predomínio de aulas com cópias de lousa (hábito comum em grande parte das escolas da rede estadual de São Paulo) e o descontentamento dos alunos diante desse constante procedimento. A aluna classifica a escola como “um ambiente muito opressor”, e mostra indignação diante dos mecanismos de controle do poder na escola. Paradoxalmente, há um reconhecimento de que os processos de luta pela escola seriam uma possibilidade de criação de um ambiente escolar de maior autonomia. Por se tratar de um relato oral, a fala está repleta de marcas dessa oralidade, como gírias e expressões típicas da juventude. O relato indica representações da garota sobre o espaço, os professores e sobre um potencial poder de modificação da escola por meio da luta estudantil.

A ideia de escola como um espaço de “potência transformadora” (ainda que efêmero) durante as ocupações aparece em boa parte dos relatos dos secundaristas. A estudante Aniely Silva escreveu um capítulo contando sua experiência escolar no livro “Educação Contra a Barbárie”, organizado por Fernando Cássio. O texto “O que aprendi (e o que não aprendi) na escola” traz inicialmente as memórias de Aniely sobre seu cotidiano escolar na adolescência, marcado pela repressão da comunidade escolar (diretores, professores e colegas) com relação à sua orientação sexual e ao seu relacionamento com outra garota do colégio.

Na sequência deste texto, Aniely aborda o intenso processo de descobertas – de si e da escola – vivido no período de ocupação. Transcrevo uma passagem, longa, porém importante para ilustrar o significado desse processo:

Foi um movimento forte e lindo, que contou com a participação de muitos rostos que antes eram desprezados pela escola. Foi um ato unificado de estudantes de todas as partes, da comunidade escolar, de pais que não conheciam as mazelas da escola e a situação de professores que gritavam sozinhos por melhorias. Foi a hora de as pessoas entenderem que estávamos em outro momento na educação, que uma cultura política de algum modo nascia ou se renovava nos estudantes, que não iríamos abaixar a cabeça. Foi um momento de emancipação da escola e dos estudantes, que, na verdade, já ocupavam a escola todos os dias. Os estudantes entenderam por que a escola existe e a quem ela pertence. (...)

Reivindicamos o nosso direito a uma escola de qualidade, nos apoiamos e explicamos para o máximo de pessoas a importância do que estávamos fazendo. Rimos, brincamos, estudamos. E fizemos tudo isso com ajuda uns dos outros. Produzimos um espaço democrático e livre. Naquele dezembro de 2015, depois de estudar onze anos na mesma escola, eu me senti pertencente àquele lugar, que eu finalmente me senti em condições de construir. A escola nunca foi tão nossa.

Acabei entendendo que os problemas que eu tinha não eram necessariamente de “comportamento” ou de assimilação de conteúdo. Eram parte da descoberta de quem eu sou (SILVA, 2019, p. 191).

O excerto contém muitas memórias da jovem Aniely sobre a experiência de ocupação e evidencia a pujança do movimento na vida dos sujeitos escolares. Entre os diversos “horizontes abertos” pela ocupação, comentados por Aniely, destacamos a questão do *pertencimento* à escola na produção de um “espaço democrático e livre”: “depois de estudar onze anos na mesma escola, eu me senti pertencente àquele lugar, que eu finalmente me senti em condições de construir. A escola nunca foi tão nossa”. Podemos inferir pelo registro de Aniely que a ocupação de sua escola almeja transformar aspectos da cultura escolar, como a sensação de ausência e de exclusão de muitos alunos (“os rostos que eram antes desprezados pela escola”) na construção de um espaço coletivo democrático de ensino e aprendizagem.

O lema “A Escola é Nossa”, presente em muitos cartazes dos secundaristas, ilustra um processo de luta por pertencimento do estudante em um espaço que lhes parece muitas vezes alheio, o desejo de uma escola mais próxima da realidade das culturas juvenis, a reivindicação pela “valorização da escola enquanto espaço de formação” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 153).

No artigo “As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social”, destaca-se um conflito entre a visão tecnicista do governo estadual de São Paulo sobre a educação e as relações de sociabilidade dos alunos desenvolvidas em suas culturas escolares. Essa tensão decorre de...

(...) um desencontro de visões do que é a experiência escolar. A visão tecnicista que o governo tem da educação não corresponde à experiência dos estudantes, para quem a escola é muito mais que apenas um prédio e vagas em uma sala de aula. Grande parte da recusa dos alunos em aceitar a “reorganização” foi seu apego pela escola, pelo que ela significa enquanto parte de sua história e memória, e enquanto parte da comunidade e lugar da construção de laços sociais (JANUÁRIO *et al.*, 2016, p. 7).

No trecho acima, pode-se inferir que a cultura escolar é permeada por laços afetivos entre seus atores (construídos por memórias, lembranças, vivências) e, por conseguinte, a escola ocupa um “lugar social central em suas vidas” (JANUÁRIO *et al.*, 2016, p. 7). Esses laços afetivos foram cruciais para a produção de um novo espaço de pertencimento, como mostra o anterior depoimento de Aniely.

Arelado a essa questão da importância do pertencimento na escola, Marcos Nobre comenta o caráter das relações sociais vivenciadas no espaço ocupado. De acordo com Nobre,

A posição social transicional de quem faz o movimento, de um lado, e a recusa de organizações estabelecidas, de outro, parece ter feito com ganhassem peso as instituições mais próximas, a “família” e a “casa”. Ao mesmo tempo, não se trata de uma reprodução da “família” e da “casa” que os sujeitos conhecem: é algo como uma família e uma casa idealizadas, em que a autoridade e a obediência não podem ser impostas. É a tentativa de produzir uma nova sociabilidade, novos padrões de convivência que deveriam se estender a todos os espaços – à própria (NOBRE, 2019, p. 12).

Nessa mesma linha, Antonia Campos (2019, p. 96) acredita que “a ocupação não funciona apenas como tática de luta, mas como uma experiência política de antecipação da escola – e da sociedade – imaginada e desejável”.

1.3 Ocupações, História e Formação Política

A palavra *Ocupação*, no Dicionário Michaelis²⁷, possui as seguintes definições:

sf:1. Ato ou efeito de ocupar ou de se apoderar de qualquer coisa; 2. JUR Ato de apropriar-se de um bem móvel, sem dono ou que foi abandonado. 3. MIL Ação de tomar o controle de uma cidade ou um país e de se estabelecer neles, quer em virtude das leis da guerra, quer por decisão de certos congressos, tratados etc.; 4. Ação de invadir um lugar ou espaço e lá permanecer, geralmente de modo arbitrário; 5. Período de tempo durante o qual tais ações se mantêm; 6. Trabalho remunerado que constitui a principal atividade de uma pessoa; emprego, ofício, serviço; 7. Atividade de qualquer ordem que se realiza por determinado período de tempo.

Podemos perceber que, na maioria das definições acima mencionadas para o verbete *Ocupação*, aparecem palavras como *ação*, *atividade* e *ato*. O conceito de ocupação está vinculado a apoderar-se de algo, tomar posse de um determinado espaço ou local. Também é muito interessante observarmos os diversos sinônimos (em seus diferentes sentidos) para o termo *Ocupar*: abranger, atingir, completar, encher, envolver, preencher, apoderar-se, apossar-se, apropriar-se, capturar, conquistar, invadir, tomar, cumprir, desempenhar, encarregar-se, exercer, consumir, despender, exigir, gastar, levar, aproveitar, empregar, usar, utilizar, habitar, morar, residir, viver, cuidar, tratar, tomar conta, entregar-se, dedicar-se, empenhar-se, atarefar,

²⁷ Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ocupa%C3%A7%C3%A3o/>> Acesso em: 26/01/2020

azafamar, abarbar, assoberbar, fascinar, seduzir, fixar, encantar, empolgar, cativar, atrair, subjugar, sujeitar, dominar.²⁸

Se nos atentarmos para esta ampla variedade de sinônimos para o verbo *ocupar*, podemos notar que a ideia de movimento está muito vinculada ao ato ou à atividade de *ocupação*. Palavras como *conquistar*, *invadir*, *tomar*, *capturar* pressupõem a *ideia de movimento*, de deslocamento, de mobilidade. Por outro lado, os vocábulos *habitar*, *morar*, *residir*, *viver*, *cuidar*, *tomar conta*, entre outros, estão associados a *ideia de fixação*, de permanência, de ficar em um determinado espaço. As ocupações de 2015 podem ser entendidas nas contradições de uma linha tênue situada entre os deslocamentos/movimentos e as fixações dos estudantes naquele momento. Os estudantes ocuparam suas escolas e as movimentaram com diferentes atividades. Também foram para as ruas, mobilizaram-se no espaço urbano da cidade, trancaram avenidas, impediram o trânsito de veículos. Ao mesmo tempo que lutavam para conseguir o direito de permanecer em suas escolas, deslocavam-se pelas principais vias urbanas em passeatas, atos e jograis.

Considerar esses aspectos é importante para pensarmos na complexidade e na potência dessa estratégia de luta adotada pelos secundaristas em 2015. A ocupação de escolas é uma forma de ação coletiva portadora de um gigantesco potencial de aprendizado político. No século XXI, a ideia de ocupação do espaço público como forma de ação coletiva marcou alguns movimentos e protestos globais, como a primavera árabe, os indignados espanhóis e gregos, o *Ocuppy Wall Street* e o ciclo de protestos iniciado em junho de 2013 no Brasil (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019). Gohn, refletindo a respeito desse novo ciclo de protestos (já comentado anteriormente na Introdução), esclarece algumas de suas características:

No campo da educação formal a novidade que o novo ciclo apresenta é com relação ao setor da área educacional no qual se localiza: mobilizações e ocupações de “secundaristas” (termo ainda utilizado, originário do passado, dos antigos ginásios que sucediam às escolas primárias, mas que envolviam também os cursos que davam sequência ao ginásio, que eram o clássico, o científico, o normal e o comercial/técnico). A principal entidade desta categoria ainda utiliza o termo secundarista, que é a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas). A configuração organizacional trouxe algumas novidades na forma de protesto dos estudantes, com ocupações de escolas e manifestações nas ruas com performances específicas (por exemplo, o “*seat down*” ao se sentarem em cadeiras e carteiras escolares em cruzamentos de avenidas de grande trânsito e visibilidade (GOHN, 2019, p. 48-49).

²⁸ Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/ocupar/>> Acesso em: 26/01/2020

Medeiros, Januário e Melo (2019, p. 19), na introdução da obra *Ocupar e Resistir – Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, lembram que “não haviam precedentes na história dos movimentos sociais brasileiros de ocupações *secundaristas*”, mas encontramos antecedentes do uso dessa forma de ação coletiva em escolas públicas de países como Itália, Grécia, Chile e Argentina. Para os autores (2019, p. 20), “é interessante encarar os movimentos de ocupação de escolas no Brasil em 2015-2016 como uma continuidade da prática de assembleias horizontais realizadas em acampamentos desde 2011 (porém, desta vez, no interior de unidades escolares)”.

Novamente pensando a respeito do caráter dos movimentos de lutas pela educação na atualidade, Maria da Glória Gohn destaca que:

No novo ciclo de mobilizações pela educação, tanto no caso das ocupações de escolas públicas em 2015 como no caso das ETECs em 2016, uma característica de junho de 2013 se repete: a falta de mediadores e a ausência de lideranças, ainda que haja uma organização e divisão interna de tarefas, apenas alguns estudantes tem a atribuição de se comunicar com a imprensa, dar entrevistas, etc. O elemento comum se chama: movimento autonomista (GOHN, 2019, p. 49).

Compreender essa organização dos estudantes é central para pensarmos da ideia de ocupação *secundarista*. A auto-organização é um traço constitutivo dessa forma de ação coletiva, sendo que as ocupações são marcadas por estruturas comuns, tais como: a divisão em *comissões*, de composição rotativa; as *assembleias* diárias, nas quais as decisões mais importantes eram tomadas numa dinâmica horizontalizada, pelo compartilhamento de informações e responsabilidades; as *oficinas*, que vitalizaram o cotidiano da escola ocupada com a abertura da unidade escolar para a comunidade, nas quais encontramos atividades artísticas, políticas, físicas, educacionais, etc.; e a relação de prolongamento da realidade física com a realidade virtual, por meio da criação de um ambiente com páginas das ocupações na Internet (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019).

A horizontalidade e a autonomia são, portanto, princípios fundamentais verificados nas ocupações estudantis. Assim,

Se as atividades voltadas para dentro da escola ocupada (como as comissões e as assembleias, mas também as oficinas) precisam ser compreendidas a partir do princípio da horizontalidade, as relações com os atores externos à ocupação precisam ser entendidas a partir do princípio da autonomia. Este princípio sintetiza a relação tensa e complexa com todos os apoiadores das escolas ocupadas, mas em especial com os partidos políticos (...). Esta demanda de manutenção do protagonismo *secundarista* pautou a relação com

os atores externos: toda a ajuda sempre foi bem-vinda, mas qualquer tentativa de intromissão ou direção exógena seria denunciada como intolerável (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 24).

Uma das consequências dessa ênfase na horizontalidade e da participação direta dentro do movimento foi uma experiência formativa intensa para os estudantes (CAMPOS, 2019). Segundo Antonia Campos,

A participação direta nos processos de tomada de decisões dentro das ocupações era fundamental para os estudantes na medida em que garantia uma autenticidade para ação política, sendo esta *vivida (e não contemplada)* pelos adolescentes. A horizontalidade e a descentralização territorial das ocupações, assim como a forte valorização dessa dimensão vivida e cotidiana do protesto, poderiam ter contribuído para uma fragmentação, mas as ocupações permaneceram unidas sem que fosse necessária uma instância centralizadora das decisões. (CAMPOS, 2019, p. 85, grifos do autor).

Muitos pesquisadores e estudantes corroboram esta ideia de uma ampla experiência de formação política e pessoal vivida pelos secundaristas nas escolas ocupadas. De acordo com Luís Antonio Groppo, em 2015:

Nessas ocupações, os secundaristas viveram a política e a formação política para além do aprendizado de conhecimentos sobre processos políticos formais e valores básicos orientadores. Viveram-nas, antes, como participação em uma ação coletiva, praticando a política como conflito e resolução de questões concretas que os afligiam em seu dia a dia, as quais tinham origem em esferas decisórias governamentais mais amplas (GROPPO, 2018, p. 100).

Medeiros, Januário e Melo (2019) também reiteram a importância da formação política nesse processo:

Os estudos de caso são praticamente consensuais no sentido de afirmar que as ocupações de escolas tiveram um impacto direto na vida dos estudantes, tendo um de seus principais significados o desenvolvimento de processo de aprendizagem e de *formação de sujeitos políticos*. Pode-se dizer que, com as assembleias, os estudantes aprenderam o significado de democracia; com a luta, aprenderam o funcionamento das instituições; as oficinas e o cotidiano da ocupação trouxeram amadurecimento pessoal: desde o aprendizado que poderia ser considerado mais banal (como por exemplo, aprender a fazer arroz) até o empoderamento e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre direitos humanos e a convivência com o outro, com o diferente (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019, p. 29).

Para ilustrar a questão da formação política dos jovens nas ocupações, tomemos como exemplo uma fonte. Em entrevista, a estudante Ana Júlia, que participou das ocupações de escolas no Paraná, relata²⁹:

Principalmente com ajuda da professora Flávia, de História, na 5ª série, e depois na 8ª série, quando aconteceu Junho de 2013...tiveram todos os protestos de Junho de 2013, e eu lembro que nós tínhamos as discussões dentro de sala de aula e tudo o mais...minha formação política na escola foi com essa professora de História, mas eu já tinha em casa, muito mais em casa. (...)
O Ensino Médio foi em uma escola do estado. E no que se refere à formação política, no meu primeiro ano eu não tive formação política na escola. (...). No segundo ano foi quando a gente teve a formação política na escola, porque é quando a gente ocupa a escola no final do ano. A gente ocupa o espaço escolar propondo uma outra escola, questionando as carteiras, os modelos de aula...
(COSTA; GROPO, 2018, p. 25).

As ocupações no estado do Paraná ocorrem a partir de setembro de 2016 em protesto contra a Reforma do Ensino Médio, através da MP 746, e a PEC 55 (congelamento de gastos na Educação por 20 anos). Cerca de 1000 instituições de ensino - entre escolas, institutos federais, institutos técnicos e universidades públicas) deste estado na região Sul do país foram ocupadas em um cenário de intensificação de políticas neoliberais durante o governo de Michel Temer. Não faremos, neste trabalho, uma análise aprofundada dessa “segunda onda de ocupações”, espalhadas por 22 estados. Nosso foco aqui é na chamada “primeira onda de ocupações”, marcada pela “oposição às políticas educacionais de governos estaduais” (GROPPO, 2018, p. 91) e restrita a estados como São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro e Ceará.³⁰

Apesar de analisarmos especificamente o ciclo de ocupações secundaristas no estado de São Paulo em oposição ao projeto de reorganização escolar da rede estadual, vale discutir alguns pontos do depoimento de Ana Júlia. A estudante destaca o papel de uma professora de História, Flávia, que teria contribuído por meio discussões e práticas de aula para sua formação política. Ana Júlia também aponta que sua formação política mais significativa se deu “na família, em casa” e, principalmente no segundo ano do Ensino Médio, durante a ocupação de sua escola. A ideia dessa formação política se aproxima da citação anterior de Luís Antonio Groppo, que aponta uma vivência de uma formação política através da ação coletiva para a resolução de decisões no processo de ocupação. Essa formação política também está atrelada

²⁹ O trecho foi extraído de uma entrevista contida na abertura do livro “O Movimento de Ocupações Estudantis pelo Brasil”, organizado por Adriana Alves Fernandes Costa e Luís Antonio Groppo.

³⁰ A divisão temporal que separa uma primeira onda de ocupações escolares, ocorrida entre o final do ano de 2015 e julho de 2016; e um segundo ciclo de ocupações secundaristas, verificado entre outubro e dezembro de 2016; estabelecida por pesquisadores da temática como Luís Antonio Groppo, Salomão Ximenes Barros, Ana Paula Corti, entre outros, será adotada neste trabalho.

às finalidades do Ensino de História na atualidade, pois, conforme mostra Circe Bittencourt (2011) em excerto mencionado acima, vincula-se à formação intelectual, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à capacidade de fazer relações comparativas entre o passado e o presente.

As experiências das ocupações estudantis contrariam alguns estereótipos construídos sobre a juventude, pautados pelas visões de apatia, desinteresse e alienação com relação à política. Na contramão dessa visão simplista acerca da relação entre a juventude e o universo político, as “escolas de luta” nos revelam uma

Crítica contundente a alguns pilares das instituições contra as quais se embatia: hierarquias; fragmentação do conhecimento; heteronomia; clivagem entre planejadores e executores; cristalização de funções; monopólio das informações, e assim por diante. Por esses motivos, e pela combatividade demonstrada, pela ousadia e pela disposição ao enfrentamento, assim como pela recusa aos limites das mesas de negociação, da “governabilidade”, das políticas de coalização, da lógica político-partidária cada vez mais homogênea e ensimesmada, as recentes lutas secundaristas, assim como as “Jornadas de Junho” que as antecederam, evidenciaram os limites da democracia representativa e abriram um horizonte de inventividade política, rompendo com uma “normalidade” bárbara (CATINI; MELLO, 2016, p. 1192).

As diversas atividades formativas vivenciadas nas ocupações trazem à tona temas, muitas vezes, ausentes no cotidiano escolar. Os estudantes se autopolitizaram, se copolitizaram e realizaram uma coformação (GROPPO, 2018). Essa experiência de formação política pode ser verificada no relato abaixo:

[E.E. Romeu de Moraes – Facebook – 03/12/2015]

Há exatos 7 dias ocupávamos nossa escola. Foi um dia longo e cansativo, mas compensador. Aqui, não só aprendemos a lutar por nossos direitos, mas a viver (...). Não tem sido fácil muitas vezes concordar discordando. Mas é para isso também que estamos aqui: apreender uns com os outros. Aceitar opiniões, diferenças... ajudar o próximo e esquecer um pouco do nosso “eu”. As experiências que trocamos diariamente, seja numa roda de conversa, numa aula de física, num debate, numa assembleia, no nosso momento de almoço... são coisas que no futuro, ninguém poderá roubar de nós. São coisas que estão vindo para nos ensinar e nos fazer crescer... nos mostrando que podemos sim e que se formos juntos, podemos mais ainda. É crescimento psicológico, também (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 133).

A publicação virtual da página da ocupação da E.E. Romeu de Moraes, contida no livro “Escolas de Luta”, revela as dificuldades desse processo coletivo de politização. Trata-se de um processo de descobertas por meio de práticas e atividades – assembleias, discussões, debates - que irrompem nas escolas ocupadas, promovendo a produção de “novos” sujeitos. Giorgio

Agamben (2015) aponta que a experiência política pode ser entendida como “a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal”. Assim, esta medialidade se apresenta como o espaço do agir e do pensamento humano (AGAMBEN, 2015). A experiência coletiva dos estudantes demonstra, segundo Bruno Teixeira Paes e Isaac Pipano (2017, p. 19), “um circuito de afetos onde o que estava em disputa era a própria invenção de si mesmo enquanto sujeito”. Desse modo, a ação política é “propriamente um campo de invenção, onde a cena que se institui é em si mesma um acontecimento” (PAES; PIPANO, 2017, p. 18).

No espectro dessa “reinvenção dos sujeitos” no ato político, as formas de sociabilidade vivenciadas no espaço escolar ocupado demonstram uma nova forma de se posicionar diante de um cenário de retirada de direitos e de políticas neoliberais de austeridade. Além disso,

Os ocupantes transformaram um espaço cotidianamente moldado para a heterodeterminação e reificação próprias às relações sociais capitalistas em um lugar de autogestão, em que as tarefas eram constantemente identificadas, debatidas e assumidas pelos ocupantes, por vezes de modo rotativo. (...) Por sua intensidade e sua forma, e haja vista que os embates não cessaram, é inegável que essa experiência teve importante impacto no processo de formação política dos secundaristas, fortalecendo-os para os combates vindouros (CATINI; MELLO, 2016, p. 1193-94).

É importante, ao pensarmos nesse processo de descobertas pessoais e coletivas, lembrar a complexa condição transitória em que se encontram muitos jovens secundaristas. Na leitura de Marcos Nobre,

O fato de serem agentes que estão entre o mundo infantil, adolescente e adulto faz com que sejam nós vivos de um entrelaçamento em processo mesmo de construção. Ao mesmo tempo, ainda que se encontrem num momento pessoal que poderia ser tomado à primeira vista como pré-interseccional, ocupantes de escolas participam de um movimento em que todos os problemas próprios à interseccionalidade emergem e têm de ser tratados de maneira direta e cotidiana. Ainda não entraram formalmente no mercado de trabalho, e, no entanto, já vivem na pele rodas as dificuldades que vêm com a degradação dos serviços públicos e das condições de vida dos mais pobres (NOBRE, 2019, p. 10).

Como podemos ver, essa experiência de formação humana deve ser entendida, segundo Marcos Nobre, no âmbito da transitoriedade desta fase da vida dos ocupantes. Para o autor, trata-se de comunidades artificiais criadas politicamente pelas ocupações. Ou seja,

São configurações comunitárias que se sabem transitórias, compostas por sujeitos que se encontram em posição social transicional. Do ponto de vista

da pesquisa, são como que perfeitos laboratórios sociais. Do ponto de vista de formação dos sujeitos, são laboratórios de experimentação de projetos de vida e de formas convivência. Acompanhar essas experiências é como acompanhar a gênese de um mundo em que conhecer e agir não encontraram ainda novos padrões estáveis (NOBRE, 2019, p. 10).

No documentário “Lute como uma menina”³¹, dirigido por Flávio Colombini e Beatriz Alonso, são reunidos diversos depoimentos de alunas protagonistas nas ocupações. Uma importante reflexão sobre o movimento pode ser obtida na seguinte entrevista de uma aluna da E.E. Ciridião Buarque:

[E.E. Ciridião Buarque – YOUTUBE (Lute como uma menina) – 09/11/2016]
É que assim (...) a gente sempre teve aquelas aulas padrões (sic) matemática, português... o mais próximo de aula diferente que a gente chegava era sociologia, filosofia. E aqui na ocupação, a gente conseguiu promover aulas sozinhas, tipo aula de teatro, aula de desconstrução de gênero, de feminismo (...) e colocar pautas sobre racismo, de assuntos que são tabu, sabe? Coisas que a gente nunca conseguiu discutir direito na escola, a gente conseguiu discutir em poucas semanas de ocupação. E foi um aprendizado muito bom, porque não é só aquele aprendizado de português e matemática, é um aprendizado pra vida. E eu acho que isso falta no colégio, porque são coisas que a gente encara na nossa realidade, sabe? (LUTE, 2016).

Como podemos perceber, a aluna relembra a rotina vivida em sua escola ocupada. Ao mesmo tempo, verifica-se uma crítica a determinados padrões da cultura escolar e ao currículo, como o grande número de aulas de matemática e português, e a ausência de espaço para participação dos estudantes em discussões relacionadas ao seu cotidiano. Percebe-se um distanciamento entre o universo juvenil – marcado por temáticas como racismo, desconstrução de gênero e feminismo – e as condições concretas da realidade escolar, caracterizada, segundo a estudante, por “aulas-padrão”. A estudante destaca o “aprendizado para a vida”, ou seja, a experiência de formação social e política, obtida em “poucas semanas de ocupação”.

O depoimento da aluna da E.E. Ciridião Buarque expõe algumas críticas e frustrações documentadas pela literatura a respeito da relação dos jovens com a escola (CORTI; CARROCHANO; ALVES, 2016). Para Pereira (2010, p. 121), “ao tentar constituir-se como instituição disciplinadora, a escola choca-se com os modos de expressão juvenil que buscam espaço tentando burlar essa ordem”. A escola então recrudescer suas regras para garantir a ordem e cumprir sua função disciplinadora e formadora do cidadão (PEREIRA, 2010). Entretanto,

³¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Último acesso: 24/05/2019

podemos verificar, na “primavera secundarista” de 2015, novas formas de ação coletiva que questionam “a cultura escolar a partir de novas estratégias e linguagens, distintas dos mecanismos tradicionais de participação política previstos pela democracia representativa”. (CORTI; CARROCHANO; ALVES, 2016, p. 123). Evidencia-se, dessa maneira

O desejo por uma escola e por uma aula que tivessem sentido e que fossem significativas, que abordassem as dimensões fundamentais da existência, da experimentação, descoberta de si e do outro, tão próprias da adolescência. As ações desencadeadas por esses jovens no espaço da escola podem ser concebidas como ações políticas no sentido mais amplo do termo, pois recolocam a cidadania no espaço escolar (CORTI; CARROCHANO; ALVES, 2016, p. 136).

1.4 O espaço ocupado e a busca pelo direito à cidade

No clássico livro *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*, Michel de Certeau estabelece uma distinção entre *espaço* e *lugar*. Retomar essa distinção é relevante para pensarmos novamente no conceito ou na ideia de *ocupação*. Como já mencionamos outrora, entendemos que é válido compreender as ocupações de escolas em um eixo transitório que inclui ações de *movimentação e de fixação* empregadas pelos secundaristas. Para Certeau (1994, p. 202), “existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável do tempo”.

Diferentemente do espaço, um “*lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (CERTEAU, 1994, p. 201). Assim, no lugar

Impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado no seu lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 1994, p. 201).

Em um *lugar*, portanto, existe a univocidade e a estabilidade de um “próprio”. Uma rua, planejada e definida pelo urbanismo, é um lugar. Mas, se nessa rua temos as ações das pessoas, a atuação dos pedestres, o *lugar* é transformado em *espaço* (CERTEAU, 1994). Ou seja, “o *espaço* é um *lugar praticado*” (CERTEAU, 1994, p. 202). O *espaço* está ligado a operações e ações dos sujeitos históricos, é, então, produzido pelos sujeitos. Segundo Certeau,

O *espaço* é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas (CERTEAU, 1994, p. 202, grifo nosso).

Outro autor que discute muito em suas obras a questão do espaço é o geógrafo Milton Santos. Segundo Santos, o espaço é uma instância da sociedade, e é essencialmente social:

Consideramos o espaço como uma instância da sociedade, ao mesmo título que a instância econômica e a instância cultural-ideológica. Isso significa que, como instância, ele contém e é contido pelas demais instâncias, assim como cada uma delas o contém e é por ele contida. (...). O espaço é tudo isso, mais a sociedade: a cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual. Assim, temos, paralelamente, de um lado um conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território, sua configuração geográfica e maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade visível, isto é, a paisagem; de outro lado o que dá vida a esses objetos, seu princípio ativo, isto é, todos os processos sociais representativos de uma sociedade em um dado momento (SANTOS, 2014, p. 12)

Também refletindo a respeito desta mesma temática, Henri Lefebvre, em *Espaço e Política* (2008), discorre sobre o espaço social:

“O que é o espaço?”. Questão que se colocaria ao matemático ou, talvez, ao metafísico. Que não pare mal-entendido a este respeito. No início, trata-se do espaço vivido, vinculado à prática social. A problemática que se coloca a partir desse espaço compreende um conjunto de problemas parciais que tem um traço que os aproxima: a “espacialidade” (LEFEBVRE, 2008, p. 39-40).

Nesta obra, Lefebvre levanta algumas hipóteses a respeito da natureza do espaço. Em uma delas, Lefebvre concebe o espaço como não simplesmente objeto, mercadoria ou instrumento, mas sim como o lugar de reprodução das relações sociais de produção. Nesse sentido,

Não se pode dizer que o espaço seja um produto como um outro, objeto ou soma de objetos, coisa ou coleção de coisas, mercadoria ou conjunto de mercadorias. Não se pode dizer que se trata simplesmente de um instrumento, o mais importante dos instrumentos, o pré-suposto de toda produção e de toda troca. O espaço estaria essencialmente ligado à reprodução das relações (sociais) de produção. (...)

O espaço seria, desse modo, uma espécie de esquema num sentido dinâmico comum às atividades diversas, aos trabalhos divididos, à cotidianidade, às artes, aos espaços efetuados pelos arquitetos e pelos urbanistas. Seria uma relação e um suporte de inerência na dissociação, de inclusão na separação (LEFEBVRE, 2008, p. 48).

Lefebvre pensa o espaço urbano de modo dialético, sendo que nele estão inseridas tanto as relações de produção da sociedade capitalista, quanto as suas resistências, lutas e contradições. A ideia de que o espaço contemporâneo deve ser entendido nas dinâmicas da (re)produção do capital também é abordada por Ana Fani Carlos. A autora compreende que a produção social do espaço está relacionada aos processos de acumulação da lógica capitalista. Assim,

O ato geral de produzir da sociedade no sentido de permitir sua reprodução enquanto espécie, como ato de produção da vida em todas as suas dimensões, apresentar-se-ia como ato de reprodução do espaço, ao mesmo tempo que este espaço aparece como condição e meio de realização das novas atividades em sua totalidade, no seio da reprodução da sociedade capitalista e permitindo sua crítica (CARLOS, 2011, p. 68).

Na mesma linha traçada por Lefebvre e Carlos, David Harvey (2011) comenta sobre a produção social do espaço vinculada aos mecanismos centrais de reinvestimento de capital. Para Harvey,

A produção do espaço em geral e da urbanização em particular tornou-se um grande negócio do capitalismo. É um dos principais meios de absorver o excesso de capital. Uma proporção significativa da força de trabalho total global é empregada na construção e manutenção do ambiente edificado (HARVEY, 2011, p. 137).

Com base nessa fundamentação teórica dos pensadores citados acima (Certeau, Santos, Lefebvre, Carlos e Harvey), podemos considerar que o projeto de reorganização da rede estadual paulista e as suas resistências na forma de ocupação de escolas possuem uma grande *relação com o espaço*. Para pensar as ações do governo estadual e dos estudantes devemos analisar a realidade educacional (e sua configuração atual) ligada à dimensão do *espaço como produção social* (CARLOS, 2011, p. 63), marcada pelas influências da “racionalidade” capitalista e pelas desigualdades socioespaciais.

De acordo com Giroto, caso a proposta de reorganização do governo estadual se efetivasse, haveria uma profunda modificação na relação socioespacial dos estudantes com suas escolas. Segundo o autor,

A luta dos estudantes secundaristas trouxe à tona a dimensão territorial das escolas públicas, reafirmando-as como espaços de construção de identidades, de diálogos e de conflitos. Propor a realocação (esse foi o termo utilizado pelo governo estadual) de mais de 700 mil alunos, como previsto no projeto de reorganização, é produzir outra ordem socioespacial da escola pública no estado de São Paulo, que atende a interesses muito além do discurso da busca por certa “qualidade educacional”, os quais, estrategicamente, foram ocultados (GIROTTTO, 2016, p. 1123).

No trecho acima, Eduardo Giroto (2016) atenta para um importante aspecto da escola pública na atualidade: o enraizamento territorial. Com base nesta ideia de Giroto, e retomando o anterior depoimento da estudante Aniely, podemos deduzir que o projeto de reorganização da rede estadual paulista possivelmente não considerou aspectos relevantes como as relações sociais estabelecidas na escola, a questão da territorialidade espacial, os laços de identidade e construção dos afetos. Esses fatores se relacionam, novamente, com a ideia de cultura escolar defendida por Viñao Frago e Dominique Julia. Não os considerar na proposta de reorganização remete a algo também já apontado por Viñao Frago com relação às tentativas de reformas educativas:

O relativo fracasso das reformas educativas, que se sucedem umas atrás das outras, abalando só superficialmente o que sucede nos centros docentes e nas aulas, deve-se, entre outras coisas, a um presentismo ahistórico que ignora a existência de culturas escolares formadas por regularidades e tradições que governam a prática e organização do ensino e da aprendizagem, e que constituem um produto histórico (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 86).

A partir da leitura de Viñao Frago, como já dissemos anteriormente, a cultura escolar pode ser entendida como desdobramento de um produto histórico e tende à manutenção de práticas e rituais enraizados ao longo do tempo. Entretanto, é também passível de mudanças (em menor ou maior grau) e inovações derivadas dos acontecimentos do contexto histórico.

Ao reagir à tentativa de reorganização escolar usando a estratégia de ocupação, os secundaristas reivindicam e buscam dar significados ao espaço escolar e ao espaço urbano. Pensamos que a tática de *ocupação* se justifica, tanto em 2013 como em 2015, como uma reivindicação pelo *direito à cidade*. Segundo Henri Lefebvre,

O *direito à cidade* não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como *direito à vida urbana*, transformada, renovada. Pouco importa que o tecido urbano encerre em si o campo e aquilo que sobrevive da vida camponesa conquanto que “o urbano”, lugar de encontro, prioridade e valor de uso, inscrição no

espaço de um tempo promovido à posição de supremo bem entre os seus bens, encontre sua base morfológica, sua realização prático-sensível (LEFEBRVE, 2008a, p. 117-118).

Pensando na questão do direito à cidade na atualidade, Harvey (2013) esclarece que:

O direito a cidade não pode ser concebido simplesmente como um direito individual. Ele demanda um esforço coletivo e a formação de direitos políticos coletivos ao redor de solidariedades sociais. No entanto, o neoliberalismo transformou as regras do jogo político. A governança substituiu o governo; os direitos e as liberdades tem prioridades sobre a democracia; a lei e as parcerias público-privadas (...) substituíram as instituições democráticas; a anarquia do mercado e do empreendedorismo competitivo substituíram as capacidades deliberativas baseadas em solidariedades sociais. Culturas oposicionistas tiveram, portanto, de se adaptar a essas novas regras e encontrar novas maneiras de desafiar a hegemonia da ordem existente (HARVEY, 2013, p. 32).

Raquel Rolnik explica como a apropriação dos espaços por meio da ocupação está vinculada às lutas contemporâneas pelo direito à cidade:

Hoje o tema da ocupação – no sentido de controle do espaço, mesmo que por um certo período, e, a partir daí, a ação direta na gestão de seus fluxos – tem forte ressonância no sentimento, que parece generalizado, do alheamento em relação aos processos decisórios na política e da falta de expressão pública de parte significativa da população. Ocupando as ruas, reorganizando os espaços e reapropriando suas formas, seguindo a linha teórica avançada por David Harvey (...), aqueles que são alijados do poder de decisão sobre seu destino tomam esse destino com seu próprio corpo, por meio da ação direta (ROLNIK, 2013, p. 10).

Diante de um cenário de uma política tecnicista e burocrática e de políticas que impedem a vivência plena do direito à cidade³², os secundaristas “iniciaram a construção de um novo projeto, de uma nova política de espacialidade” (GIROTTO, 2016, p. 1139). Os alunos e alunas, ao ocuparem suas escolas,

Afirmam as singularidades que os definem, seus lugares, de identidades e de ação. Com isso, afirmam a condição espacial da escola pública, não pelo discurso político acadêmico, mas pelo cuidado que se constrói no afeto cotidiano. Ao pintarem as paredes, cozinhare, organizarem saraus e rodas de conversas, partilharam conhecimentos e experiências, produziram currículos, apropriaram-se como sujeitos daquele lugar (GIROTTO, 2016, p. 1139).

³² “É um direito de mudar a cidade mais de acordo com o nosso desejo íntimo. A liberdade para nos fazermos e refazermos, assim como nossas cidades, é um dos mais preciosos, ainda que dos mais negligenciados, dos nossos direitos humanos.” (HARVEY, 2009, p. 9).

Campos *et al.* (2016) também reflete sobre a apropriação do espaço escolar durante as ocupações em São Paulo:

A percepção sobre o espaço da escola também muda com a ocupação. A permanência no espaço durante os longos períodos de tempo desencadeia um processo de apropriação da escola, tanto concreto quanto simbólico. Os estudantes trabalharam muito nas escolas durante as ocupações, fazendo limpeza diária e mutirões especiais para cortar o mato, desentupir calhas e ralos, reorganizar depósitos, revitalizar as paredes tanto com grafites quanto pintando etc. (...). Esses tipos de atividade foram parte substancial das rotinas das ocupações, intercalando-se com atividades recreativas, culturais, educativas e, claro, com as assembleias (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 141-142).

É possível ainda associar as ocupações de escolas à noção de formação de territórios dissidentes, por expressarem descontentamento, resistência, protesto e por serem controladas por pequenos grupos, produzindo uma territorialidade manifestada numa escala espacial pequena e de curta duração (KUBOYAMA; CUNHA, 2019). Desse modo,

Os espaços territorializados (conquistados, apropriados, postos sob o controle de um grupo específico), materialmente refuncionalizados ou reestruturados, dotados de novos significados para se ajustarem a novas identidades e novos propósitos e projetos; paisagens e suas representações são manipuladas; interações espaciais são desfeitas e refeitas (SOUZA, 2014, s.p.)

Concordamos com a hipótese de Girotto *et al.* (2018) a respeito da articulação entre a luta secundarista com a luta pelo direito à cidade:

Como apontou Spósito (1993) em sua pesquisa, em nossa perspectiva, também neste movimento dos secundaristas está presente, no limite, a luta pela escola pública como momento das lutas pelo direito à cidade, que vai além do direito de frequentá-la diariamente. (...)

Do momento da análise feita por Spósito até a atualidade das ocupações das escolas, o que os jovens estão afirmando não é mais apenas o direito ao acesso à educação pública. Querem mais do que isso: exigem o direito de participarem da construção da escola, de pensarem suas práticas, princípios, metodologias, ações. (...)

Na reapropriação do espaço-tempo, da ação que se constrói na pluralidade do encontro, alunas e alunas iniciaram a construção de um novo projeto, de uma nova política de espacialidade. Nele, os muros que separavam a vida da escola foram rompidos e aquele lugar, antes dominado quase que totalmente pela burocracia apática, pelo discurso de números e prazos, foi preenchido pela vida dos sujeitos, suas histórias, seus sonhos, seus desejos (GIROTTTO *et al.*, 2018, p. 107).

Tomemos alguns exemplos de fontes para ilustrar esta reconfiguração do espaço ocupado, apontada por Girotto. Abaixo, temos um trecho de um depoimento de estudantes da E.E. Maria José:

[E.E. Maria José – Youtube (Canal Nova Escola – 10/12/2015)]

A gente criou assim um afeto bem especial por essa escola, porque agora que a gente está conhecendo ela realmente, porque tinha ambientes que a gente não tinha acesso, materiais que a gente não tinha aceso... a gente não tinha acesso a algumas salas daqui. Então agora que a gente está realmente conhecendo a escola e vendo que a gente pode fazer dela um ambiente... não um ambiente opressor como ele era antes, que é entrar na escola, ir pra sala, sair da sala e ir para casa... não explorava todos os espaços da escola (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 143).

Observemos agora uma publicação virtual da página da E.E. Manuel Ciridião Buarque:

[E.E. Manuel Ciridião Buarque – 09/12/2015]

Quantas vezes a gente quis realizar atividades mais descontraídas, saindo daquela monotonia de sala-carteira-lousa, e fomos reprimidos? Quantas vezes quisemos realizar debates com assuntos que nos diziam respeito, que eram polêmicos e atuais, e fomos reprimidos? Quantas vezes, ao questionarmos algumas medidas da direção, fomos, mais uma vez, reprimidos? (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 153).

Nos relatos acima, podemos verificar dois elementos cruciais da representação dos alunos sobre suas escolas: a falta de acesso aos diversos espaços escolares inutilizados e a repressão da instituição de ensino. Ou seja, podemos supor que os estudantes destas escolas estavam alijados de frequentarem (e produzirem) espaços na escola que não fossem o da sala de aula. Na crítica à monotonia da “sala-carteira-giz-lousa”, contida na publicação da E.E. Ciridião Buarque, sugere-se uma cultura escolar entediante e incompatível com os anseios dos jovens. Na descoberta de espaços não usados anteriormente na Escola Estadual Maria José, os alunos sinalizam a construção de um “novo ambiente” experienciado na ocupação.

Nesse âmbito, as insatisfações desses estudantes surgem devido a ausência de debates e atividades diversificadas, à constante repetição das mesmas tarefas e à impossibilidade de questionamentos. Ou seja, os alunos estavam inseridos, possivelmente, como podemos inferir pelo relato, em culturas escolares reprodutoras dos mesmos mecanismos de aprendizagem, distantes dos desejos da juventude. Para Corti,

são perceptíveis as dificuldades da escola e dos professores em lidar com os jovens, seu imaginário, comportamento, vestimentas e identidades, assim como as dificuldades e insatisfações dos jovens em relação ao que é oferecido

pela escola. Muitas vezes, a condição juvenil de seus alunos aparece como algo bastante ameaçador (CORTI, 2007, p. 21).

Durante as ocupações, ocorreram diversas atividades como debates, oficinas, rodas de conversa, exposições, cineclubes, atividades físicas, teatro, apresentações musicais. Essa grande variedade de eventos e de formações transformou a relação dos sujeitos com suas escolas e, em alguma medida, com suas culturas escolares (ainda que momentaneamente). Essas atividades produziram espaços dinâmicos, sociais, múltiplos, abrangentes. Um exemplo disso pode ser obtido na página de Facebook da E.E. João Dória, transcrito abaixo:

[E.E. JOÃO DÓRIA – 26/11/2015
 AGENDA CULTURAL JOÃO DÓRIA
 Hoje (26/11) Aula de jiu jitsu às 15h30.
 SEXTA-FEIRA (27/11) Roda de conversa as 19h – meios de opressão, feminismo, empoderamento da minoria e situação social no Brasil
 SÁBADO (28/11) Aula de forró as 14h
 SÁBADO (28/11) Roda de conversa às 16h – racismo, homofobia, gordofobia, resistência e luta contra os preconceitos (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 151).

Ocupadas, as escolas tiveram seus espaços apropriados pelos estudantes de diversas formas, como saraus, aulas de dança, artesanato, shows de rap, assembleias, *slams*. Como ilustrado na publicação acima, foram comuns pautas e debates sobre gênero, feminismo, orientação sexual, identidade, questão racial. Esses temas são amplamente discutidos no campo de Ensino de História e marcam o cotidiano das culturas juvenis contemporâneas. Segundo Silvio Carneiro (2017, p. 137), “as ocupações não são lugares vazios de repertório, mas neles se espelham um conjunto vasto de repertórios que reforçam a cada vez a ‘escola melhor’ que anseiam”.

1.5 Ocupar e resistir: ocupações, neoliberalismo e as políticas educacionais contemporâneas

As ocupações de escolas públicas em 2015 e 2016 se inserem em um contexto de profundas transformações da educação pública no Brasil, como o avanço de políticas públicas tecnocráticas estaduais e federais (desde 2015 e, principalmente, após 2016) de caráter ultraliberal, vinculadas às agendas empresariais – como a Reforma do Ensino Médio (MP 746),

a PEC do teto de gastos na educação e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Refletindo acerca das atuais políticas educacionais brasileiras, Salomão Ximenes *et al.* (2018) considera que,

As ocupações de escolas ocorridas entre 2015-2016, tiveram um sentido geral de resistência contra a convergência de ataques à escola pública, resultado do esgotamento do ciclo conciliatório do Partido dos Trabalhadores, que buscava incorporar ao discurso e à política educacional, ao menos em nível nacional, perspectivas político-pedagógicas conflitantes, em muitos casos, antagônicas. O golpe institucional de 2016, que depôs a presidenta Dilma, é o marco desse novo período. Uma nova hegemonia³³ foi forjada na convergência de interesses neoliberais, neoconservadores e reacionários (XIMENES *et al.*, 2018, p. 172-173).

Para Ximenes (2019), há, nos últimos anos, uma sinergia de ataques à escola pública, marcada por cortes orçamentários, suspensão de investimentos, atrasos salariais e redução do currículo escolar. O autor pensa que as ocupações escolares e a resistência estudantil devem ser localizadas “na dinâmica dos embates que têm marcado a luta em defesa da escola pública no Brasil, enfatizando as contradições vividas nas últimas décadas” (XIMENES, 2019, p. 69-70).

Desse modo, para compreender a eclosão e as reivindicações das ocupações secundaristas que se iniciaram em São Paulo em 2015 e se espalharam pelo Brasil em 2016, é preciso pensar nas dinâmicas das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, considerando suas diretrizes, seus discursos, seus principais agentes e suas lógicas de funcionamento. Para tanto, é importante discutir como a escola foi transformada pelos movimentos de orientação neoliberal, num processo global que impacta currículos, finalidades educacionais e altera a cultura escolar, gerando, por outro lado, confrontos e muitas práticas de resistência.

Retomando a periodização da educação brasileira elaborada por Saviani (2010), Salomão Ximenes discute as características do quarto grande período educacional vivido no Brasil, “iniciado em 1969 e caracterizado pelo confronto entre, de um lado, a concepção produtivista de educação e sua proposta pedagógica tecnicista, e de outro, as pedagógicas

³³ “[Hegemonia] é todo um conjunto de práticas e expectativas; nossa energia empregada em diferentes tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela assim constitui um sentido de realidade para a maior parte das pessoas na sociedade, um sentido de ser absoluta porque experimentada [como uma] realidade a que a maior parte dos membros de uma sociedade dificilmente conseguirá ir além. Mas não se trata, exceto quando se dá um momento de análise abstrata, de um sistema estático. Pelo contrário, só podemos entender uma cultura dominante e de fato existente se entendermos o real processo social do qual ela depende: o processo de incorporação. (...) As instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente.” (WILLIAMS, 2011, p. 54-55).

contra-hegemônicas, estas múltiplas e nem sempre convergentes sobre o sentido da educação”. (XIMENES, 2019, p. 57).

Este período seria dividido em quatro fases. Resumidamente, na primeira fase temos a emergência do tecnicismo, nos anos 1960, cujo elemento principal passa a ser:

A organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, compensando as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2010, p. 382).

Já, no segundo momento, temos, de um lado, a reorientação dos propósitos tecnicistas aos arranjos da economia neoliberal (configurando o neoprodutivismo e o neotecnicismo, num contexto de globalização do capital) e, de outro, os movimentos de resistência e redefinição do sentido da escola, como os movimentos sociais de educação e as experiências de educação popular. (XIMENES, 2019). Essa segunda fase se desdobra nos anos 1980 e 1990, momento em que

Passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2010, p. 428).

Nos anos 1990, começa a se estruturar a lógica de “pedagogia das competências”, sustentada pela ideia de que cabe ao indivíduo a busca por habilidades e competências para sua preparação para o mercado de trabalho. Assim, “cabe ao indivíduo produzir sua condição de empregabilidade, o que não é o mesmo que emprego, cuja promoção deixa de ser uma atribuição do Estado no contexto de neoprodutivismo” (XIMENES, 2019, p. 60). Para Ximenes, aí – nesse contexto dos anos 1990 – encontra-se uma base econômica com fundamentos neoliberais que será retomada e redesenhada para engendrar as recentes reformas curriculares brasileiras – principalmente a criação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Nessa mesma linha de raciocínio, Luiz Carlos Freitas escreve sobre a “retomada” de processos iniciados nos anos 1990 no cenário atual:

A implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos de 1988

e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*). (...)

Membros da equipe do PSDB que haviam iniciado debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave do Ministério da Educação, agora tendo como ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM, restabelecendo, na esfera deste ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990. (...)

Aquele debate sobre as referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sobre a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma pela educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (FREITAS, 2018, p. 9-12).

Vamos agora à terceira fase da periodização elaborada por Saviani (2010). Trata-se do período histórico de 2001 a 2014, marcando confronto mais aberto entre as propostas pedagógicas produtivistas/tecnicistas e as propostas educacionais contra-hegemônicas. Nesse momento, o traço central é dado pela ambiguidade das medidas educacionais adotadas pelos governos petistas.

Há, de fato, um espaço institucional mais aberto para a resistência e experimentação de práticas-contrahegemônicas, verificado pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); por medidas de inclusão a pessoas com deficiência; pela lei de obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (a lei 10.639, de 2003); pela oficialização do ensino de História Indígena em 2008 via lei 10.645. Além disso, por meio do Plano Nacional da Educação (PNE), importantes metas de ampliação do acesso à educação básica foram implantadas, desde a creche até o ensino superior, como a meta de atingir a matrícula de 85% dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio até o ano de 2024. Há, ainda, neste PNE de 2014, a proposta de valorização do magistério, com aumento do rendimento médio e equiparação dos salários dos docentes aos profissionais com escolaridade equivalente (XIMENES, 2019).

Entretanto, durante esses mesmos governos petistas, verificamos as contradições inerentes ao próprio PNE e aos seus mecanismos. Uma delas é o uso do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como grande indicador do desempenho acadêmico nacional, tornando-se...

Um eixo das políticas educacionais a serem promovidas, sufocando as demais perspectivas de qualidade educativa e currículo. Há também um alinhamento dos objetivos educacionais brasileiros aos parâmetros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com metas de melhoria dos resultados nacionais no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) (XIMENES, 2019, p. 65).

Assim, através do PNE também se preparou o terreno para as bases do atual tripé neotecnicista curricular, calcado na padronização dos currículos; nas avaliações nacionais e estaduais em larga escola; e na responsabilização cada vez maior do aluno e do professor no processo de aprendizagem (isentando o quanto possível for o papel do Estado nesse processo). Temos, portanto, a despeito das diversas mudanças que promoveram inclusão, reconhecimento e maior diversidade, a manutenção “do sentido hegemônico tecnocrático das políticas nacionais do período” (XIMENES, 2019, p. 63).

Chegamos então à quarta fase da educação brasileira desta periodização. Como apontamos anteriormente, ela se inicia com o golpe institucional de 2016 que depôs a presidenta Dilma Rousseff. A partir de 2016,

Abandonou-se a ambiguidade do período anterior, em favor de uma agenda de ruptura com os pressupostos políticos e econômicos do PNE e de eliminação de todos aqueles objetivos, metas e estratégias que contradigam a visão irremediavelmente tecnocrática, pró-mercado e reacionária que literalmente tomou a direção educacional a partir daquele ano (XIMENES, 2019, p. 69).

Nesse sentido, a alteração mais significativa dessa nova hegemonia educacional está relacionada à eliminação progressiva dos espaços de resistência, num momento de aceleração das reformas constitucionais que retiram paulatinamente direitos sociais, civis e políticos no Brasil. A respeito desse “rompimento” dos direcionamentos da política educacional, que marca o início desta atual fase da educação brasileira, Freitas descreve o seguinte cenário:

Pode-se dizer que 2016 representa um momento de inflexão na política brasileira, não por acaso o apoio incondicional do PSDB e do antigo PFL, agora DEM – sem contar o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de cujas fileiras era o vice-presidente na coalizção PT-MDB, elevado pelo golpe à condição de presidente da República em 2016 (...). Pode-se dizer que 2016 representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira (FREITAS, 2018, p. 10).

O que temos visto, nesta nova fase, é uma consolidação de reformas educacionais que já estavam sendo debatidas nos governos do PT e foram implantadas de maneira mais radical após 2016. Freitas (2018) também discute como diferentes atores interessados nessas reformas ganharam força entre 2003 a 2016:

O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, que pretendia apoiar seus lucros na “mais-valia” das cadeias produtivas internacionais. Combalida ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi vencida pela “nova direita” que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da “democracia liberal”, corroendo suas instituições.

A “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos de coalizão do PT (2003-2016). Neste período, expandiu-se com a organização de uma rede de novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos (FREITAS, 2018, p. 15).

Um grande exemplo que ilustra algumas características deste atual momento da educação nacional é a criação BNCC. Segundo Ximenes,

[A BNCC] é a expressão de uma nova aliança burguesa de reformadores da educação. Esta aliança tem propósito superar regressivamente a ambiguidade dos governos petistas. Para isso, articula os interesses do capital financeiro e dos bancos, representados por suas fundações, institutos educacionais, aos desígnios neoconservadores e reacionários sobre a escola pública. A versão da BNCC ao final aprovada tem o demérito de contentar empresários, bancos, mercado editorial, Igreja Católica, evangélicos e reacionários pró-ditadura. Orienta a formação para convivência passiva com o fim do direito do trabalho ao mesmo tempo que implementa uma visão repaginada do projeto “Escola Sem Partido”, ao excluir completamente dos objetivos e conteúdos curriculares nacionais a educação para o respeito à diversidade de gênero e de orientação sexual, bem como o tratamento desses conceitos na escola (XIMENES, 2019, p. 70).

Podemos perceber que, em todas essas fases da periodização elaborada por Saviani (2010), há uma forte relação das orientações educacionais contemporâneas com o neoliberalismo (e com o seu aprofundamento ao longo do tempo). Com isso, podemos afirmar que, nesta quarta fase (desde 2016), temos, de modo muito explícito, o vínculo entre as diretrizes do atual estágio do neoliberalismo e a política educacional. Isso se evidencia nas atuais reformas educacionais brasileiras e pode ser verificado na seguinte reflexão de Ana Paula Corti:

Em 2017 foi aprovada a Lei n. 13.145, que finalmente instituiu a reforma do ensino médio. No novo contexto político, a reforma assumiu uma radicalidade neoliberal marcada pela ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em detrimento dos componentes curriculares até então obrigatórios, pela redução curricular da formação básica geral de 2.400 para 1.800 horas, pela desregulação que permite oferecer parte do ensino à distância e pela contratação de profissionais sem licenciatura, abrindo enormes precedentes para a privatização. Tal radicalidade é um indício da vitória dos setores empresariais na formulação da agenda governamental para o ensino médio. Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecerem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorias. Estamos diante de uma reforma que destrói o ensino médio público, mas que também desnuda a destruição da própria política, uma vez que os atores que definem a agenda educacional não foram eleitos, mas promovem a privatização indireta da esfera pública tomando decisões estratégicas num movimento opaco e imperceptível para a maioria da população. Ao fazê-lo, abrem um enorme leque de novas possibilidades de negócio para o capital às custas do direito social e humano à educação (CORTI, 2019, p. 52).

As atuais reformas educacionais implantadas no Brasil estão relacionadas aos desdobramentos de uma lógica neoliberal global que transforma não apenas as relações econômicas ou de mercado, mas que se incide concretamente sobre as relações humanas. Altera-se, além das estruturas que sustentam a educação pública, o caráter das relações entre as pessoas, num movimento de drástica redução dos direitos coletivos e rearticulação dos direitos individuais. Ou seja,

A ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo” em um livre mercado (Chauí, 2017). Por este caminho, desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude num vácuo social, no qual conta apenas o presente, a “luta sua própria sobrevivência”. (...)

Neste caminho, indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo (FREITAS, 2018, p. 24, grifos do autor).

Trata-se, portanto, de um mundo em que a radicalidade neoliberal é tão pujante e tão disseminada que modifica a subjetividade humana. Neste processo de mutação/aprofundamento do capitalismo, segundo Laval,

O neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais do que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação (LAVAL, 2019, p. 39).

Inserida dentro desta ordem e dessa sociedade neoliberal extrema, em que o individualismo, a concorrência e competição são hegemônicos, a escola pública está cada vez mais atrelada aos valores e às lógicas de funcionamento das organizações empresariais. Nesse âmbito, segundo Laval (2019, p. 17), “a instituição escolar vem se amoldando cada vez mais ao conceito de *escola neoliberal*”. Para o autor,

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas (LAVAL, 2019, p. 17).

Na obra *“A escola não é uma empresa”* (2019), Christian Laval analisa em detalhes a implementação e os mecanismos do neoliberalismo escolar na política educacional francesa. Mesmo centrando o olhar no caso francês, Laval identifica que o modelo ou conceito de escola neoliberal se estende para muitos países, ou seja, haveria uma *nova ordem educacional mundial*, em que “as transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas” (LAVAL, 2019, p. 12). Para o sociólogo,

A escola comporta uma grande contradição, longamente explorada por inúmeros autores, entre as aspirações igualitárias condizentes com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social em classes, uma contradição que de certo modo acelera a imposição liberal da escola, a qual declara superá-la e na realidade a agrava. A força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar (LAVAL, 2019, p. 21).

Como mostram e discutem muitos pesquisadores e teóricos da educação, há um imperativo neoliberal, que, por meio de diferentes formas e estratégias de ação, transforma a escola pública em diferentes países, promovendo a “perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo” (LAVAL, 2019, p. 30). No Brasil, essa razão hegemônica educacional neoliberal se intensifica após a derrubada de Dilma Rousseff em 2016, mas muitas de suas características já estavam presentes desde meados dos anos 1990 – e se manifestavam, como vimos, de modo contraditório nos governos federais petistas. A proposta de reorganização escolar da rede estadual paulista (2015) se insere nesse quadro de reformas tecnicistas da educação. Lembremos que o estudo da Secretaria da Educação para justificar a devida reforma da rede não apresenta os mecanismos causais que conectam a oferta de ciclos com o desempenho escolar.³⁴ Além dela, outras reformas atuais - como a reforma do Ensino Médio e criação da BNCC - são guiadas pelos interesses do mercado, numa engenharia que busca padronizar objetivos e controles, reduzir o gasto público, estimular a competitividade entre os estudantes, administrar a escola por meio da gestão empresarial e reduzir a cultura ensinada às competências e habilidades para a empregabilidade (LAVAL, 2019).

Esse *modus operandi* de reformas dos sistemas educacionais foi conceituado por Ravitch (2011) como *reforma empresarial da educação*. De acordo com análise de Freitas,

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro de sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado. (...). Do ponto de vista ideológico, o movimento pela reforma empresarial não é um bloco homogêneo (FREITAS, 2018, p. 41-42).

Através deste processo, procura-se atingir dois outros objetivos: eliminar ou tentar enfraquecer os sistemas de gestão democrática de escolas e obter, através da gestão, o controle

³⁴ No artigo “Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo” (já apontado na Introdução deste trabalho), pesquisadores da UFABC questionam a “racionalidade técnica” e os argumentos adotados pela Secretaria da Educação para justificar a reorganização. Disponível em: <https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>

do processo educativo da juventude. Assim, abre-se o caminho para instalar a hegemonia das ideias neoliberais no interior das escolas (FREITAS, 2018).

Após todas as considerações a respeito dessa conjuntura neoliberal aqui exposta e descrita, pensemos novamente nas ocupações secundaristas. Se, como apontam muitos autores, estamos diante de uma forma escolar vinculada ao modo de produção capitalista (e, no momento atual, ao neoliberalismo), como se relacionam os estudantes das escolas públicas da cidade de São Paulo com esse imperativo neoliberal que se desdobra nas políticas educacionais, no mercado de trabalho, no cotidiano escolar e conjuga a própria subjetividade humana? Vivendo em um mundo em que existir é praticamente sinônimo de empreender (ou de buscar condições, competências e habilidades para tal), estes estudantes, ao se manifestarem, estariam resistindo não somente à proposta de reorganização, mas também à estrutura da escola neoliberal contemporânea? Ou, por outro lado, as reivindicações dos alunos estariam ligadas ao fato de que a rede estadual sequer oferece a possibilidade concreta do ensino/da aprendizagem de tais competências e condições necessárias para a inserção no mercado de trabalho, em um contexto progressivo de redução do Estado na promoção da educação enquanto direito público e social?

Essas importantes questões, acima colocadas, são fundamentais para pensarmos até que ponto as ocupações secundaristas podem ser entendidas como respostas às mudanças da política econômica e educacional de cunho neoliberal, em um cenário político que se torna cada vez mais conservador. Não temos as respostas imediatas para tais questões, nem temos condições para respondê-las dados os objetivos deste trabalho. Mas nos parece claro que as manifestações dos secundaristas também questionam, em alguma medida, este *modus operandi* do neoliberalismo escolar, o qual transforma as finalidades educativas e a própria cultura escolar. Para Laval, a escola atual encontra-se em um lugar de profundas transformações e tensões internas:

Que fique bem entendido. A escola se define cada vez mais como uma *organização*, mas continua de fato a ser uma *instituição*, ainda que uma instituição que não se reconhece mais como tal, que perdeu sua substancia, que foi abandonada pelos valores de antigamente. Nesse mundo desencantado, nessa escola desertada, os cálculos frios da econometria tendem a tomar o lugar da guerra dos ideais. Mas a que preço? A escola perdeu seus referenciais, as referências que condicionam a justiça e a legitimidade de seus julgamentos. Que poder a escola tem sobre a “eficiência econômica” de um diploma? Nas condições históricas atuais, a escola está dividida entre um retorno nostálgico a um sentido que foi arruinado pela “modernização” e uma fuga adiante que a transformará cada vez mais em uma grande máquina de formar competências para a economia (...) É de se admirar que não só os alunos, mas também os

professores tenham sofrido uma “perda de referências”? Como não haver um mal-estar dentro da escola? (LAVAL, 2019, p. 299, grifos do autor).

Diante deste “não-lugar” ou desta perda de referências que marca a condição da escola no século XXI, qual seria a perspectiva de escola desejada pelos secundaristas que se vislumbra nas atividades das ocupações? Além de tentar impedir o fechamento de suas escolas, qual é o modelo escolar almejado pelos ocupantes?

1.6 Escolas de Luta: cidadania, direitos e resistência à barbárie

Muitos autores e estudiosos da temática das ocupações estudantis vêm apontando para outro ponto fundamental do movimento secundarista de 2015-2016: a luta pela cidadania e por direitos essenciais, principalmente pelo *direito à educação*. A respeito da ideia de *direito à educação*, tomaremos como base a concepção conceitual de Daniel Cara³⁵:

O direito à educação é, em um sentido geral e por consequência, o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. Por isso, o direito à educação é, concretamente, um direito humano (CARA, 2019, p. 26).

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 205 esclarece que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desse modo,

A perspectiva presente na Constituição reafirma o conceito de educação como apropriação da cultura. Essa apropriação, capaz de garantir uma leitura crítica do mundo – emancipada e emancipadora -, segundo os ensinamentos de Paulo Freire, é condição necessária para a própria realização da missão constitucional da educação (CARA, 2019, p. 27).

No entanto, mesmo com a finalidade de uma educação vinculada ao desenvolvimento pleno do cidadão – conforme sugere a Carta Magna – o que temos observado é que algumas políticas educacionais, como a reorganização escolar e a reforma do Ensino Médio, “perseguem

³⁵ O texto foi retirado de um capítulo contido na obra “Educação contra a Barbárie”, organizada por Fernando Cássio, pela editora Boitempo (2019).

caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição. Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico” (CARA, 2019, p. 27).

Em outras palavras, o que temos visto nos últimos anos no setor educacional é que

o enfrentamento das dificuldades para a garantia do direito à educação tem se curvado à mesma lógica advinda do setor produtivo. Nesse sentido, a preocupação com os índices de acesso, permanência e formação para o mercado de trabalho tem orientado fortemente as políticas educacionais brasileiras, refletindo nas ações dos estados e municípios, sob a justificativa de eficácia e eficiência do sistema educacional (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 431).

Contraopondo-se a isso, “os estudantes têm demonstrado capacidade de organização e luta em prol de direitos conquistados, os quais têm sido paulatinamente desconsiderados ou reduzidos sob a justificativa de redução de custos ou eficiência do sistema educativo”. (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 431)

Para Marco Justo Losso, a ideia de luta pelo direito à educação está atrelada às ocupações. Segundo o autor,

A ocupação das escolas do estado por parte de professores e alunos em 2015 foi um capítulo épico na luta pelo direito inalienável à educação. O processo de ensino-aprendizagem avançou muito nesses dias, com a união entre docentes e estudantes e a aquisição de conceitos importantes para a formação do indivíduo para as próximas batalhas, na vida e na educação. Os frutos estão sendo colhidos até hoje (LOSSO, 2018, p. 195-96).

A filósofa Marilena Chauí, em entrevista à revista Cult (2016)³⁶, entende que a ocupação das escolas foi uma ação coletiva de afirmação de dois grandes princípios políticos e sociais: o princípio republicano de educação, ou seja, a educação é pública; e o princípio democrático da educação, a educação como direito (MODELLI; SATAVIAN, 2016, Revista Cult).

Já para Claudio Oliveira Fernandes³⁷,

As ocupações representam esse processo revolucionário, ainda que embrionário, nessa faixa etária da população. Em outras palavras, os movimentos estudantis (secundaristas) aparecem como novos atores na luta por direitos fundamentais, já estabelecidos pela Constituição Cidadã de 1988

³⁶ A íntegra da entrevista está disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/marilena-chauvi-violencia-e-autoritarismo/> Acesso em: 25/07/2020

³⁷ Texto escrito por um professor de História do Ensino Médio, contido no livro “21 Dias. Memórias de uma ocupação estudantil”, de Cyntia H. Rossini.

e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (FERNANDES, 2018, p. 53).

Outro relato, de Carlos Eduardo Siqueira Pinheiro, professor de História da E.E. Caetano de Campos no ano de 2015, ressalta a importância da questão da cidadania na luta dos estudantes:

O período das ocupações foi o momento em que, a meu ver, houve a propagação da educação cidadã. A escola transformou-se em um espaço democrático para todos aqueles que nela estavam ou a ela estavam ligados (...) A cidadania foi ensinada para cada um de nós. De fato, a defesa da escola pública é uma forma eficaz de desenvolver a cidadania (PINHEIRO, 2018, p. 45-46).

Entretanto, ainda que esses diversos pesquisadores e professores enxerguem um movimento de luta pelo direito à educação no processo de ocupações, devemos tomar cuidado com essa ideia. A prioridade central dos estudantes era manter suas escolas abertas, diante da iminente possibilidade concreta de fechamento dessas escolas, anunciada pelo governo estadual com a proposta de reorganização da rede pública de ensino. A questão do direito à educação (e da garantia de direitos fundamentais) parece-nos estar subjacente à luta secundarista de 2015, ainda que, possivelmente, os estudantes não tivessem total clareza desses propósitos. Ou seja, não é possível afirmar se havia para os secundaristas a compreensão nítida de que, naquele momento, estavam em luta pela garantia de tais direitos. A interpretação/leitura de uma mobilização por direito à educação pública, gratuita e de qualidade, é construída, principalmente, por pesquisadores ao analisar o decorrer das repercussões da luta estudantil em diversos estados brasileiros, a partir da análise de registros, falas ou depoimentos dos estudantes que transparecem ou sugerem tais desejos por grandes mudanças (acesso à educação pública de qualidade, direitos fundamentais, oposição ao neoliberalismo escolar, etc.).

De todo modo, a luta secundarista emerge em meio ao cenário hegemônico de restrição e privação de direitos sociais para uma grande parcela da juventude. Como já vimos anteriormente, as reformas educacionais contemporâneas estão calcadas em pressupostos neoliberais. Elas “têm como perspectiva estratégica retirar direitos sociais historicamente conquistados, entre eles, o da educação como direito humano fundamental e bem público” (ALMEIDA; MARTINS, 2018, p. 177).

Ou seja, teríamos um cenário de configuração de uma hegemonia educacional contemporânea – já descrita acima por Salomão Ximenes – e, por outro lado, temos as reações

contra-hegemônicas na educação brasileira, como a experiência de ocupações estudantis em diversos estados do país. Com isso, os estudantes

Ao ocuparem as escolas e os espaços escolares, ao resistirem ativa e pacificamente à repressão estatal, os estudantes nos dão esperanças e anunciam um outro futuro possível a ser construído na resistência às políticas educacionais hegemônicas, à padronização e ao rebaixamento dos objetivos educacionais (XIMENES *et al.*, 2018, p. 174).

Além disso,

os protestos e ocupações das escolas em 2015/2016 deram voz aos estudantes não satisfeitos com o cotidiano do sistema escolar, vindo a público inúmeras mazelas que são indícios da baixa qualidade da educação pública no país para o ensino básico. Dentre elas, estão as condições físicas das instalações e problemas de segurança (GOHN, 2017, p. 102).

Para Ximenes, devemos compreender

A radicalidade e a oportunidade histórica aberta por aquela experiência. Os atos de rua, as palavras de ordem e, principalmente, a vivência da autogestão escolar pelos estudantes, o sopro de gestão democrática durante as ocupações, o uso dos espaços antes proibidos, a substituição das escalas meritocráticas pelo aprendizado colaborativo e solidário, a livre-expressão identitárias e política vivida pelos estudantes, tudo isso com uma intensidade que não se apaga, tem o potencial de renovar as ideias contra-hegemônicas na educação brasileira e proporcionar novas articulações político-pedagógicas (XIMENES, 2019, p. 71).

Ainda que o tom apontado pelo autor acima soe bastante otimista quanto às possibilidades de mudanças pedagógicas “abertas” pelos secundaristas, e que saibamos que a cultura escolar se transforma muito lentamente (e é movida por diferentes atores e interesses), vale destacar que também entendemos as ocupações como formas de resistências dentro um campo contra-hegemônico que tenta emergir e impedir o avanço da reforma empresarial da educação.

No livro “Educação Contra a Barbárie” (Editora Boitempo, 2019), diversos pesquisadores desenvolvem o conceito de *barbárie gerencial*. Para esclarecer este conceito de *barbárie gerencial*, transcrevemos uma longa, porém crucial, passagem do texto de apresentação do livro:

Os ensaios dessa primeira parte – “a barbárie gerencial” – expõem o embuste das agendas educacionais empresariais, cada vez mais capilarizadas e

indistinguíveis das políticas educacionais oficiais. Os textos (...) tratam daquilo que se apresenta na educação como “novo”, “moderno”, eficiente, “eficaz” e “responsável”- mas que produz esfacelamento dos sistemas públicos de ensino, rebaixamento da formação escolar dos mais pobres, desqualificação da atividade docente, redução do financiamento público, pauperização das escolas e ampliação dos processos de privatização. As novidades mais recentes desse universo de aniquilamento da educação como bem público são as parcerias público-privadas para a “inovação” na gestão das redes de ensino, que irrigam os cofres dos agentes financeiros sem qualquer vínculo com a educação (CÁSSIO, 2019, p. 17).

Fernando Cássio (2019, p. 18) complementa ainda que a *barbárie gerencial* “tenta destruir as escolas de fora para dentro”, agindo “dentro de certos padrões de racionalidade” (CÁSSIO, 2019, p. 21). Dessa maneira, “por seu tecnicismo aparentemente despolitizado e deliberadamente incompreensível para a maioria, ela é ainda mais perversa” (CÁSSIO, 2019, p. 21). Entre os elementos da *barbárie gerencial*, estaria a “pedagogia tecnicista”, uma concepção que

A partir do pressuposto da neutralidade científica, (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (...) na pedagogia tecnicista (...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (SAVIANI, 2012, p. 11-13).

Fernando Cássio, tomando como referência um texto de Adorno³⁸, defende que é preciso “desbarbarizar a educação” diante do horizonte de avanço de ideias ultraliberales e ultraconservadoras. Desse modo,

A luta por escolas públicas democráticas, inclusivas, laicas e com liberdade de ensinar depende de nossa disposição para defender projetos educacionais radicalmente democráticos ante o que hoje, na educação brasileira, ganha evidentes contornos de barbárie. É preciso desbarbarizar a educação. (...) Os autores e autoras de *Educação contra a barbárie* não têm medo de dizer quem são os inimigos da educação no Brasil, de defender a educação como projeto coletivo e de se contrapor tanto às agendas educacionais ultraliberales, centradas na competitividade, quanto às ultraconservadoras e reacionárias, que consagram a família tradicional como unidade elementar de organização da sociedade (CÁSSIO, 2019, p 16).

Além dessa *barbárie gerencial*, Cássio esclarece, na obra, o que os diversos autores definiram como *barbárie total*:

³⁸ Trata-se da obra “A Educação contra a barbárie”, de 1968.

A segunda parte do livro - “A barbárie total” – examina o projeto de arruinar as escolas a partir de dentro. Intimidação, perseguições e censura ao professorado, anti-intelectualismo, revisionismo histórico, militarização, movimentos antiescola, moralismo, machismo, misoginia, transfobia, intolerância religiosa, racismo - violência como currículo e ódio como pedagogia. (...) O embate mais ardente de ultraconservadores e reacionários pela pedagogia e pelo currículo é travado no interior da escola (CÁSSIO, 2019, p. 18-19).

Evidentemente, todo esse rol obscurantista que compõe a chamada *barbárie total* ainda não estava plenamente configurado em 2015, quando eclodiram as ocupações. No entanto, esse panorama trágico se avoluma cada vez mais, atualmente, em 2020, e incide sobre professores de História, jovens ex-ocupantes, e atuais alunos de escolas públicas de São Paulo. Como se deram as (possíveis) resistências à emergência desse cenário, a partir de 2015, nas práticas cotidianas na escola e durante as ocupações? Há um possível “legado” das ocupações nessas escolas que atualmente colide frontalmente com o projeto conversador de *barbárie total*? Essas importantes questões serão investigadas, mais esclarecidas e discutidas à luz das entrevistas que compõem os próximos capítulos desta dissertação.

O que as ocupações nos mostram é, como indicam os autores abordados até aqui, a luta pela escola pública de qualidade como espaço significativo de formação, o desejo por um modelo de educação mais democrático que esteja entrelaçado com o cotidiano vivido pela juventude. Trata-se, para além da intenção de barrar o projeto de reorganização escolar do governo estadual paulista em 2015, do germinar incipiente de práticas contra-hegemônicas, as quais visam reagir à brutalidade oculta da ampliação da *barbárie gerencial*. Conforme expõe Fernando Cássio,

O que os secundaristas realmente fizeram foi tomar para si o debate pedagógico e propor alternativas para uma escola pública tratada como sala de espera da marginalização social. Desbarbarizaram pela via da insurgência. É por isso que Adorno não classifica todo ato violento como barbárie: romper cadeados, forçar portas, arrombar portões. A barbárie, por outro lado, é sempre um ato de violência (CÁSSIO, 2019, p. 20).

Em síntese, procuramos mostrar, até aqui, por meio de diferentes leituras, como o movimento de ocupações secundaristas na cidade de São Paulo em 2015 é abrangente em significados, formas de ação, possibilidades de análise e desdobramentos/resultados. A experiência dos estudantes irrompe tensionado o panorama político educacional (de políticas tecnocráticas, redução de investimentos públicos, medidas de austeridade); e, ao mesmo tempo,

desnuda a complexa relação entre as culturas juvenis e a cultura escolar, abrindo um campo de possibilidades de formação de “novos” sujeitos políticos.

A luta contra a reorganização trouxe a revolta de muitos que pareciam silenciados ou esquecidos no ambiente escolar. Essa revolta reivindica mudanças na escola, em práticas da cultura escolar, e ilustra demandas da juventude num processo de luta por direitos essenciais, contrariando uma visão banalizada do jovem como “alienado” ou desinteressado pela política. A publicação abaixo da página virtual da ocupação da E.E. Dr. Eloy de Miranda Chaves traduz boa parte do que discutimos neste primeiro capítulo:

O que queremos? Uma educação de qualidade. Uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer. Queremos ser ouvidos, queremos continuar na escola que nós escolhemos, queremos mais qualidade das escolas públicas. Queremos sim a chance de ter um bom preparo para passar numa faculdade, mas sabemos que a nossa educação não pode se limitar ao treinamento para uma prova. Aqui, dentro da ocupação Eloy, estamos tendo a experiência de aulas mais livres, mais abertas, mais democráticas, das quais todos estão convidados a participar [E.E. Dr. Eloy de Miranda Chaves - 28/11/2015] (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 154).

No próximo capítulo, vamos investigar mais detalhadamente de que maneiras se articula/se articulou o conhecimento histórico com a experiência das ocupações, usando como fonte os registros produzidos pelos secundaristas e entrevistas realizadas com eles. Como eles (as) participaram desse processo? Como avaliam os seus significados? Quais as suas representações sobre seu papel no movimento, sobre si mesmos, sobre a escola e sobre a História?

**CAPÍTULO 2 - ESCOLA OCUPADA, EDUCAÇÃO QUESTIONADA:
REPRESENTAÇÕES DOS SECUNDARISTAS SOBRE A ESCOLA
PÚBLICA E A EXPERIÊNCIA DE LUTA**

Em uma cena do curta-metragem *Diários da Ocupação*³⁹, há um depoimento muito sensível e potente de um adolescente secundarista que permite refletirmos sobre diversos componentes que estiveram presentes na luta secundarista em 2015. Transcrevo abaixo este relato - retirado da última cena do curta-metragem - para iniciar este segundo capítulo, que visa, por meio da análise de diferentes fontes, compreender e discutir as representações dos estudantes das “escolas de luta”.

As nossas armas são o conhecimento, a argumentação e a esperança. As armas deles são de fogo, são de borracha, são de gás lacrimogêneo. O secundarista entrou numa guerra sem armas, sem colete a prova de balas, sem escudo. Entrou numa guerra sangüinária, não só física, mas psicológica também. Sem ter muito conhecimento, e buscando ele. Nos tornamos exemplo acho que por isso, né? (...) A conjuntura atual é se jogar, é acreditar. E evitar que seja como antes. Por que se a gente parar agora... não tem jeito. (...). Num ato político, você não luta não só pelo seu direito, mas pelo direito dos outros. Eu aprendi a lutar pelo meu direito, pelo direito de quem precisa e pelo direito de quem acha que não precisa. (DIÁRIOS, 2017)

Neste depoimento, ficam evidentes algumas representações do estudante sobre sua experiência de luta, tais como: a coragem e a bravura dos jovens diante do aparato repressivo do Estado; o entendimento de que a conjuntura exigia “se jogar”, ou seja, manifestar-se por meio de ações diretas em busca de atingir seus objetivos; o germinar de uma formação de “novos sujeitos políticos” (como discutimos, anteriormente, no capítulo 1). Além disso, nas ocupações secundaristas, os estudantes adquiriram uma série de conhecimentos à medida que desenvolviam sua experiência de luta. Para o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos,

Os conhecimentos que são mobilizados numa luta ativa e confrontacional são apenas uma seleção daquilo que o grupo conhece sobre a luta e o poder que enfrenta. (...). O conhecimento é expresso em narrativas e discursos que são frequentemente duplos, ou seja, têm duas versões: uma versão que existe no domínio público do confronto; a outra circula no âmbito do grupo e das respectivas relações com os que são aliados da luta (SANTOS, 2019, p. 122).

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W0bg0xXLF8U>. Acesso em: 14/04/2020

Acreditamos que estudar as ocupações de escolas implica ir ao encontro destes conhecimentos dos estudantes, já que os mesmos revelam muito sobre a educação pública, sobre a escola e sobre a cultura escolar. Trata-se, aqui, de um conjunto de conhecimentos não simplesmente “acadêmicos” ou escolares, embora também possam ser. São conhecimentos ligados à experiência⁴⁰, à vivência, e sujeitos à própria transformação ao longo do tempo. Segundo Santos (2019), são conhecimentos que legitimam e sustentam a luta de grupos sociais. Nesse sentido, na luta secundarista de 2015 há uma série de conhecimentos que poderiam ser entendidos como *conhecimentos-na-luta* (SANTOS, 2019). O conceito é assim descrito por Boaventura de Sousa Santos:

Os conhecimentos-na-luta tanto são produtos como produtores de lutas em processo de constante reconstrução. É errado considerá-los como estando ligados às lutas de forma estável e unívoca. Os conhecimentos que no passado reforçaram as lutas podem enfraquecê-las no presente. (...). Todo conhecimento válido mobilizado pelas lutas, seja científico ou não-científico, possui efetivamente uma dimensão técnica, mas essa dimensão é apenas relevante na medida em que aprofunda de modo eficaz o compromisso ético-político subjacente aos conhecimentos envolvidos na luta (SANTOS, 2019, p. 123-124).

Esses conhecimentos são muito significativos também por serem conhecimentos corpóreos (SANTOS, 2019). No caso das ocupações estudantis, não teríamos um “conhecimento corporizado” ou que “manifesta-se em corpos vivos”? (SANTOS, 2019, p. 136). Somos, mais uma vez, levados a refletir com o auxílio de Boaventura Santos sobre os diversos aspectos das lutas sociais que se exteriorizam nas ocupações de escolas. Para o autor,

As lutas sociais não são processos que se desenrolam a partir de *kits* racionais. São produtos de *bricolages* nas quais o raciocínio e os argumentos se misturam com emoções, desgostos e alegrias, amores e ódios, festa e luto. As emoções são a porta que dá para o caminho da vida e são esse mesmo caminho na luta. E os corpos estão tanto no centro das lutas como as lutas estão no centro dos corpos. Os corpos são corpos performativos e assim, através do que fazem, renegociam e ampliam ou subvertem a realidade existente. Ao agirem, agem sobre si mesmos; ao dizerem, dizem de si mesmo e para si mesmos. A mobilidade a imobilidade, o silêncio e o grito, todos são energias vitais que inscrevem marcas nos corpos, marcas que permanecem para além das suas lutas e dos seus sucessos. (...). Se acontecem lutas é porque há corpos que acontecem para as lutas (SANTOS, 2019, p. 138-139).

⁴⁰ “A experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade como a vida objetiva da subjetividade. Como gesto vivo, a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja corpo e a alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções. Assim conceitualizada, a experiência não é passível de ser transmitida de forma completa nem apreendida em sua totalidade. Quanto mais intensamente ela é vivida, mais difícil se torna percebê-la” (SANTOS, 2019, p. 125).

Neste segundo capítulo, para investigar e discutir tais aspectos, utilizaremos como fontes os registros produzidos pelos estudantes no período das ocupações (principalmente, publicações feitas nas páginas virtuais das escolas ocupadas) e entrevistas que fizemos com alguns alunos após o movimento. Ambas possibilitam compreender as representações e os diferentes conhecimentos dos estudantes (incluindo os conhecimentos-na-luta e os conhecimentos corporizados).

A análise e a discussão das fontes aqui propostas têm o intuito de refletir sobre uma questão central que circunscreve este capítulo, a saber: como as escolas eram e são representadas pelos estudantes que participaram daquelas ocupações? Ou seja, visamos, nesse momento, compreender e discutir as representações dos estudantes sobre a escola e aspectos fundamentais que a compõem, envolvem e movimentam, tais como: a cultura escolar, a forma escolar, a gestão, o ensino e a política educacional.

Para o propósito desta pesquisa, convém o entendimento de Henri Lefebvre, para quem, as

... representaciones no son simples hechos, ni resultados comprensibles por su causa ni simples efectos. Son hechos de palabra (o si prefiere de discurso) y de práctica social. Por tanto, las representaciones y sus tendencias provienen de ‘sujetos’ sin reducirse a una subjetividad, y tienen una objetividad sin reducirse a objetos sensibles o sociales, mucho menos a ‘cosas’ (LEFEBVRE, 1983, p. 94-95).

Longe de serem entendidas com fenômenos exclusivamente mentais, portanto, tais representações devem ser compreendidas em seus desdobramentos em ações e em sua dimensão social, onde se originam em meio às relações intrincadas e suas contradições.

Nesse sentido, interessa observar que, para Lefebvre, as representações possuem força, que está naquilo que elas impedem e no que permitem ver, naquilo que simulam e dissimulam, naquilo que tornam *possível* (LUFTI *et al.*, 1996). Outro aspecto relevante para nossa análise, refere-se ao lugar das representações na sociedade contemporânea, cuja ambiguidade é destacada por esse filósofo como um de seus traços constitutivos centrais, resultando que “as representações não são falsas nem verdadeiras, senão, às vezes falsas ou verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’ e falsas como dissimuladoras das finalidades ‘reais’” (LEFEBVRE, 1983, p. 62).

De acordo com Lufti *et al.* (1996), Lefebvre

Mostra-nos, talvez melhor do que qualquer tratado teórico, como o que se representa está presente e ausente, ao mesmo tempo na representação. Presença e ausência não se excluem, mas, ao contrário, uma é mediada pela outra, uma supõe a outra. (...). O estudo das representações destina-se a entender o processo pelo qual a força do representado se esvai, suplantada por seu representante, por meio da representação, e como essa representação distancia-se do vivido e se multiplica, manipulando o vivido. As representações interpretam e, ao mesmo tempo, interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise (LUFTI *et al.*, 1996, p. 88-89).

Nesse trabalho, como já apontamos, tentaremos compreender como algumas representações a respeito da escola se manifestam nos relatos orais (entrevistas) e escritos (postagens e textos em páginas virtuais). Para isso, é necessário refletir, portanto, sobre aquilo que está presente e ausente nestas representações, ou seja, investigar as dimensões do vivido e as substituições, deslocamentos e manipulações deste mesmo vivido. Em outras palavras, para discutir elementos relacionados à cultura escolar, à gestão, e à educação pública ecoados nas representações dos estudantes, devemos considerar que estas são “resultado das formulações teóricas – o concebido – e das experiências da vida social, no plano individual e coletivo – o vivido” (ALMEIDA NETO, 2011, p. 43).

Nesse caminho de análise das representações, podemos obter elementos que revelam tanto as condições concretas da realidade vivida por jovens nas escolas públicas, quanto aqueles que podem trazer/traduzir o anúncio do porvir, do “novo”, do possível. De acordo com Lufti *et al.*,

A teoria deve expor o poder da representação no mundo contemporâneo, deslindar os mecanismos de sua produção e permanência, e ao fazê-lo, anunciar “um pensamento novo e ativo já em marcha”. (...) Para Lefebvre, o poder das representações está também em seu anúncio do porvir. (...) [pois] reconhece ainda nas representações a possibilidade de conter o virtual. Retira delas o sentido de estagnação, de imobilidade, pois nelas também estão os sonhos, as utopias (LUFTI *et al.*, 1996, p. 96).

É a partir da realidade, da prática social, das vivências e do cotidiano que se formam e se transformam as representações dos sujeitos. Como aponta Lufti *et al.* (1996, p. 97), “as contribuições de Lefebvre à teoria das representações (...) têm como fundamento a não-separação de vida e conhecimento e o movimento que essa concepção e prática trazem consigo”. Almeida Neto reforça essa mesma ideia:

O cotidiano contém tanto as representações enganosas, que encobrem questões relevantes, como aquelas que apontam para o porvir, a utopia. Não

as utopias abstratas, (...) mas a utopia do possível, manifesta no descontentamento e no desejo de transformação. É no cotidiano que se encontra, portanto, tanto a dissimulação como o *gérmen* da mudança (ALMEIDA NETO, 2011, p. 44).

Entender o cotidiano escolar (ou seja, suas práticas, sua cultura, seus agentes, suas disputas) vivenciado pelos secundaristas é vital para pensar não só como se originaram suas representações, mas também para historicizá-las, “para que não sejam tomadas como noções ou ideias calcadas no tempo presente ou como mero reflexo do passado, empobrecendo as possibilidades de entendimento” (ALMEIDA NETO, 2011, p. 44). Acreditamos que conhecer a gênese e buscar a historicidade de tais representações dos estudantes pode contribuir para a reflexão e para o debate sobre questões que atravessam a escola pública na atualidade.

Novamente, pautando-se na teoria das representações de Lefebvre, Almeida Neto destaca que há um terceiro termo que se forma a partir das intersecções entre o concebido (saber, ciências, conceitos teóricos) e o vivido (corpo, subjetividade, vivência social e coletiva):

As representações se constituem da maneira como os grupos são e como se veem, como atuam e como pensam sua atuação, como sofrem e como sonham o porvir. (...) nessas instancias, em sua relação, é que podemos flagrar as representações em seu uso, interferindo na realidade, produzindo movimentos e disputas, induzindo ações e relações (ALMEIDA NETO, 2011, p. 44).

Discutir as representações dos secundaristas é estar em contato, portanto, com suas memórias individuais e coletivas, experiências, histórias de vida, utopias. É pensar naquilo que se faz presente/ausente em seus discursos e nas suas práticas. É também, além disso, transgredir as próprias representações nesse jogo dialético, pois, para Lefebvre (1983, p. 88): “viver é (se) representar mas também transgredir as representações. Falar é designar o objeto ausente, passar da distância à ausência preenchida pela representação. Pensar é representar, mas também superar as representações.”.

2.1 Aspectos Metodológicos

Adotaremos, neste capítulo, fontes digitais e fontes orais (entrevistas feitas com os estudantes) com o propósito de compreender e debater algumas representações dos secundaristas que participaram das ocupações em 2015 na cidade de São Paulo. Em primeiro

lugar, precisamos delinear um caminho teórico-metodológico de análise das fontes de pesquisa. As fontes escritas digitais (publicações em páginas de Facebook) e as fontes orais (depoimentos coletados com os alunos) possuem especificidades e exigem procedimentos distintos de análise. Ambas podem revelar a cultura escolar vivida na rede pública de ensino paulista e ilustrar as práticas do cotidiano das ocupações em 2015.

As fontes digitais são cada vez mais frequentes no mundo contemporâneo. Diariamente, vemos uma infinidade de textos, artigos, fotos, cartazes, montagens e vídeos em milhares de páginas virtuais na Internet. Autoridades, políticos, movimentos sociais, artistas, estudantes publicam informações e notícias, divulgam eventos, comentam sobre a realidade cotidiana, enfim, *compartilham* inúmeros registros que podem ser usados como fontes por pesquisadores. Entretanto, há ainda - até mesmo pelo fato dessa realidade virtual ser extremamente recente e efêmera - pouco consenso acadêmico entre os historiadores sobre os procedimentos metodológicos de pesquisa com fontes digitais. Assim, temos um número ainda restrito de pesquisas que utilizam tais fontes, e mesmo as que utilizam “não fazem uma ampla discussão teórico-metodológica acerca do assunto” (ALMEIDA, 2011, p. 11).

Em artigo escrito em 2011⁴¹, Fábio Chang de Almeida explica que, para os historiadores que buscam compreender o presente...

Negligenciar as fontes digitais e a Internet significa fechar os olhos para todo um novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo juntamente com o crescimento e popularização da rede mundial de computadores (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Desse modo, para o autor,

Em função dessa significativa ampliação do espectro de usuários que colaboram com a construção da Internet, fica evidente que os historiadores do tempo presente não podem negligenciar o potencial da rede como fonte de pesquisa. (...). O caráter efêmero da Internet torna ainda mais importante a tomada de consciência dos historiadores perante esta nova categoria de fontes (ALMEIDA, 2011, p. 12).

⁴¹ ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas. In: Aedos, n. 8, v.3, jan./jun. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776/11939> Acesso em: 13/07/2020.

As fontes digitais estão disponíveis no ambiente virtual da Web, que, por sua vez, está marcado pelo princípio do hipertexto e pela formação de um novo espaço de sociabilidade: o ciberespaço (ALMEIDA, 2011). Segundo Pierre Lévy,

O ciberespaço (...) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

Além disso, a lógica do hipertexto...

Faz da Web uma teia, uma rede na qual uma complexa malha de informações se interligam, é a própria tecnologia hipertextual que permite os elos entre os pontos diversos. Cada página, cada site, traz em si o potencial de se intercomunicar com todos os outros pontos da rede. (...). De um ponto da rede pode-se alcançar outros, que também possibilitam outros (LEÃO, 2001, p. 24).

Para utilizarmos as fontes digitais, portanto, precisamos, primeiramente, considerar esses aspectos acima descritos, pois os mesmos esclarecem mecanismos centrais da Internet. De acordo com Almeida (2011, p. 16), “os documentos digitais têm como característica a dissociação entre o suporte físico e o seu conteúdo informacional. Sendo assim, é possível o descarte do suporte físico e a manutenção de seu conteúdo em um novo suporte”. Em outras palavras,

Podemos considerar que “documento digital” é aquele documento – de conteúdo tão variável quanto os registros da atividade humana possam permitir – codificado em sistema de dígitos binários, implicando na necessidade de uma máquina para intermediar o acesso às informações. Tal máquina é, na maioria das vezes, um computador (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Em seu artigo, Almeida classifica os documentos digitais em uma tipologia. Segundo ele, “percebe-se a existência de dois tipos básicos de fontes digitais utilizáveis em uma pesquisa histórica: as fontes primárias e as não-primárias”. (ALMEIDA, 2011, p. 18). As fontes digitais primárias incluem uma documentação que pode ser dividida em duas subcategorias: os “documentos primários digitais exclusivos” e os “documentos primários digitalizados”.

Os primeiros seriam os documentos que só existem no ambiente virtual, ou seja, são “aqueles documentos que não possuem outro suporte além do digital” (ALMEIDA, 2011, p. 18). Nessa categoria, estariam, por exemplo, os blogs, diários virtuais, sites de relacionamento

(como o próprio Facebook). O segundo conjunto – dos documentos primários digitalizados – engloba “documentos que existem em outro suporte, anterior à digitalização” (ALMEIDA, 2011, p. 20). Entre eles, poderíamos citar cartazes e pôsteres de guerras digitalizados, jornais escaneados, acervos e arquivos digitais etc.

Já as “fontes não-primárias digitais” seriam aquelas fontes que podem ser acessadas na Internet em formato digital. Livros, dissertações, periódicos, teses, *papers* e artigos em formato digital seriam exemplos dessa documentação. Seriam, assim, fontes que possuem o acesso facilitado pela Internet.

No caso das ocupações secundaristas de 2015, temos uma grande variedade de fontes digitais produzidas pelos estudantes no ambiente virtual que podem ser entendidas como “documentos primários digitais exclusivos”. Trata-se, principalmente, de um enorme conjunto de publicações de Facebook com textos informativos sobre a rotina de atividades da ocupação de cada escola. Em muitos casos, essas publicações são acompanhadas de fotografias, cartazes, e vídeos produzidos pelos estudantes naquele período. As redes virtuais foram ocupadas, assim como as escolas e as ruas nas passeatas. Muitas dessas páginas tornaram-se diários virtuais das escolas de luta, fundamentais para organização e para expansão do movimento.

De acordo com Almeida, os diários virtuais...

São voláteis e sua permanência na Internet (e nos discos rígidos dos servidores, onde encontram sua materialidade física) pode ser efêmera. Há muito tempo os historiadores valorizam os diários “tradicionais” como fontes para pesquisa. É chegado o momento de reconhecer o potencial de documentos semelhantes, porém publicados em um formato novo. Os diários virtuais representam apenas um, entre os diversos documentos históricos produzidos exclusivamente na Internet (ALMEIDA, 2011, p. 19).

Para compreendermos fatos históricos contemporâneos - o que alguns historiadores consideram como a História do Tempo Presente⁴² - é essencial reconhecer como as fontes digitais impactam as sociedades do século XXI. Como dissemos, as Ciências Humanas ainda não assimilaram totalmente o impacto que as novas tecnologias causaram na maneira de lidar

⁴² “De acordo com o historiador François Bédarida (em Ferreira, 2012, p.109) sua característica básica é a presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador, afirmando sua vantagem de ter estado presente no momento do desenrolar dos fatos. O desdobramento desse argumento é que a história do tempo presente possui balizas móveis, que se deslocam conforme o desaparecimento progressivo de testemunhas. (...). Assim, a noção de história do tempo presente está associada à ideia de um conhecimento provisório que sofre alterações ao longo do tempo. Isso significa dizer que ela se reescreve constantemente, utilizando-se do mesmo material, mediante acréscimos, revisões e correções. Outra singularidade do tempo presente é a valorização do evento, da contingência e da aceleração da história. O trabalho do historiador enfrenta também aí dificuldades, porque ele mesmo é também testemunha e ator de seu tempo e, muitas vezes, está envolvido nesse movimento de aceleração que o faz supervalorizar os eventos do tempo presente” (FERREIRA; DELGADO, 2013, p. 22-23).

com a documentação (ALMEIDA, 2011). Estamos, portanto, em uma fase de adaptação a esse novo contexto da chamada “História Digital”.⁴³

Considerando a relevância das publicações virtuais para mobilização das ocupações secundaristas e reconhecendo os limites das metodologias incipientes para analisar as fontes digitais, optamos por usar estes “documentos primários digitais exclusivos”, pois acreditamos que eles permitem nos aproximarmos o máximo possível de uma perspectiva dos estudantes⁴⁴. O mundo virtual possui uma “linguagem” própria e ainda pouco desbravada pelos historiadores enquanto fonte de pesquisa, e, no caso das ocupações, essa “linguagem” foi muito bem usada pelos jovens secundaristas para conseguir o apoio de boa parte da sociedade civil ao movimento. Nesse sentido, podemos conhecer e discutir as representações dos estudantes manifestadas nos materiais digitais acerca da escola, da cultura escolar, dos próprios sujeitos em seu movimento de luta etc.

Selecionamos os “documentos mais relevantes para uma análise qualitativa, dentro do universo bem maior de fontes que entram na análise quantitativa” (ALMEIDA, 2011, p. 24). Escolhemos publicações de páginas de Facebook que revelam questões significativas que atravessam a escola pública na atualidade e, ao mesmo tempo, estão repletas de representações dos estudantes sobre a mesma. Ou seja, apesar de coletarmos uma quantidade mais ampla de fontes do Facebook, adotamos um critério predominantemente qualitativo, destacando as fontes digitais que possibilitam uma reflexão mais robusta sobre a escola (com base, obviamente, nas representações dos estudantes expressas nestas fontes). Priorizamos postagens de páginas de escolas públicas ocupadas da região oeste da cidade de São Paulo, simplesmente pelo fato de que fizemos entrevistas com estudantes (reunindo, assim, fontes orais) de escolas localizadas nessa região, atreladas à Diretoria de Ensino da Região Centro Oeste.

Nesse âmbito, este recorte “geográfico” de fontes referentes às ocupações de escolas da zona oeste da capital pode contribuir para verificarmos se há um “perfil” ou “padrão” de representações de estudantes sobre a temática. Afinal, conforme aponta Fábio Chang de Almeida, ao usarmos fontes digitais,

⁴³ “Ao contrário do que parece afirmar Orville Burton, acreditamos que a “História Digital” não implica em uma revolução metodológica. Ela necessita, sem dúvida, de uma metodologia particular, porém fundamentada nos princípios básicos já consagrados da pesquisa historiográfica, apenas adaptados ao formato digital” (ALMEIDA, 2011, p. 25).

⁴⁴ Compartilhamos com os autores do livro “Escolas de Luta” esta mesma posição metodológica: “Tanto quanto fomos capazes, optamos por reconstruir a luta contra a reorganização escolar da perspectiva dos estudantes. Com este recorte, acabamos por não privilegiar outros caminhos que também seriam válidos, mas provavelmente menos ricos, como o acompanhamento exaustivo da grande imprensa, uma análise profunda da política pública de reorganização ou a reconstrução da atuação dos grupos políticos apoiadores. (...). Os protagonistas desta história são estudantes do Ensino Médio e do Fundamental II, a maior parcela menores de idade” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 17).

É interessante salientar as aproximações temáticas e ideológicas da documentação, que se manifestam através de citações e convergências discursivas. Uma forma de interligação particular das fontes oriundas da Internet é feita através dos links. (...). O historiador deve adquirir familiaridade com a documentação, a fim de conhecer os símbolos, os códigos, os detalhes que envolvem os documentos autênticos. Ao obter esta habilidade, a existência de desvios no padrão torna-se visível para o pesquisador atento. Trabalhar quantitativamente também pode ser um procedimento metodológico interessante, principalmente quando se estiver trabalhando com documentos anônimos ou cuja autenticidade seja de difícil comprovação. Dessa forma, se for obtido um *corpus* significativo de dados, é possível identificar uma coerência discursiva que remete a um modelo padrão (ALMEIDA, 2011, p. 23-24).

Seguimos procedimentos similares aos de outros trabalhos acadêmicos que também adotaram fontes virtuais para o estudo de movimentos de ocupações de escolas no Brasil.⁴⁵ Muitos deles utilizaram a transcrição literal daquilo que estava escrito na publicação do Facebook. Outros optaram por *print screen*/recorte direto da página de Internet (contendo, algumas vezes, além do texto, números de “curtidas”, comentários, compartilhamentos e imagens/vídeos).

Nesses trabalhos sobre o tema, sempre há uma legenda ou referência da página da ocupação da escola no Facebook (exemplo: <https://www.facebook.com/OcupaFernaol/> ou Escola de Luta Fernão Dias Paes), geralmente temos as datas das postagens e os links de redirecionamento. Escolhemos as seguintes escolas e suas respectivas páginas de ocupação: E.E. Dona Ana Rosa (*Ocupação: Ana Rosa*); E.E. Fernão Dias Paes (*Escola de Luta Fernão Dias Paes*); E.E. Manuel Ciridião Buarque (*Ocupa Ciri*); E.E. Romeu de Moraes (*Romeu Escola de Luta*).

Ainda com relação aos aspectos metodológicos, cumpre discutir algumas questões referentes às fontes orais, que constituem o nosso segundo conjunto de documentos desta pesquisa. Em muitas entrevistas feitas para documentários, curtas-metragens, depoimentos de estudantes (como a fala de um aluno contida no filme *Diários da Ocupação*, citada no início deste capítulo) temos alguns dos traços centrais de documentos marcados pela oralidade: as marcas de subjetividade⁴⁶; o resgate movediço da memória; a perspectiva de um sujeito falando (e/ou representado) em nome de um coletivo/grupo etc.

⁴⁵ Ver, por exemplo, os livros *Escolas de Luta e Ocupar e Resistir - Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015 -2016)*.

⁴⁶ Assim como todas as outras fontes históricas, o relato oral possui o traço da subjetividade. Ao longo do capítulo, abordaremos mais detalhadamente as especificidades os cuidados metodológicos necessários para a utilização das fontes orais nesta pesquisa.

Dessa maneira, muitos documentos “não escritos” possuem aspectos inerentes à fala e à oralidade e são usados pelos historiadores. Mas o que constitui especificamente as *fontes orais* e as diferencia das demais fontes é um conjunto de elementos próprios do seu processo de coleta, de criação, de análise e de utilização. As fontes orais se distinguem das outras fontes históricas (principalmente das fontes escritas), entre outros fatores, pelas seguintes razões: processo de constituição próprio, já que estas fontes são criadas pelo historiador no momento de encontro com outro sujeito; a relação entrevistador-entrevistado, que influencia na elaboração da fonte; os elementos inerentes à linguagem oral (pausas, ritmo, lapsos, irregularidade, repetições excessivas de palavras); as especificidades para a organização dos acervos e arquivos de documentos orais; a metodologia peculiar que analisa a fonte, a qual exige do historiador determinados procedimentos singulares etc.

Talvez, uma das principais dificuldades ao utilizarmos a História Oral esteja em “deixar a fonte falar” e, ao mesmo tempo, analisá-la com o rigor necessário do trabalho historiográfico (relacionando-a com outras fontes, autores, contexto histórico, conceitos teóricos). Optamos por utilizar também este tipo de fonte por conta desse conjunto de traços que traduzem a sua originalidade. É fundamental compreender que, por todas essas peculiaridades, as fontes orais possuem uma credibilidade *diferente*. Segundo Portelli,

A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há “falsas” fontes orais, (...) a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas” (PORTELLI, 1997, p. 32).

Além disso, acreditamos que as fontes orais permitem investigar com mais profundidade as representações dos alunos e alunas que viveram as ocupações. Entrevistamos estudantes que participaram de ocupações com o intuito de saber o que pensam, o que lembram, o que fizeram na época, o que pensam hoje (passados 5 anos) sobre seus atos⁴⁷. Nesse sentido, tentaremos compreender como se formam/formaram as *representações* desses sujeitos manifestadas nas entrevistas; e, posteriormente, em que medida essas representações poderiam constituir uma *identidade* (CANDAUI, 2011) aos integrantes do movimento secundarista paulistano.

Na apresentação da coletânea “*Usos e Abusos da História Oral*”, Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira discutem três posturas ou concepções historiográficas com relação

⁴⁷ Aqui fazemos uma paráfrase de uma passagem de Alessandro Portelli (1997), a qual será citada *ipsis literis* a seguir.

ao uso da História Oral: “a primeira advoga ser a história oral uma *técnica*; a segunda, uma *disciplina*; e a terceira, uma *metodologia*” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. xii).

Entendida como uma *técnica*, a centralidade da história oral está ligada à constituição e à conservação de acervos orais, ou seja, o foco está na gravação, na transcrição de áudios, nos tipos de aparelhagem de som utilizados, na organização do acervo etc. (FERREIRA; AMADO, 2006). Com isso, nesse caso, as entrevistas são tomadas como fontes de informação complementar, atendendo a necessidades específicas de diferentes pesquisas, e servindo de base para a formação de acervos orais.

Vista como uma *disciplina*, a centralidade da história oral passa a ser a técnica específica de pesquisa utilizada, ou seja, aquilo que a constitui como um *corpus* teórico distinto: seu conjunto próprio de conceitos; suas características singulares; e a capacidade de gerar no seu interior soluções teóricas para as questões surgidas na prática. Com base em texto de Mikka (1988), Janaína Amado e Marieta Ferreira (2006) destacam alguns aspectos daqueles que postulam o *status* de *disciplina* para a história oral, entre eles: as relações entre escrita e oralidade; o fato de muitas vezes estar relacionada à “história dos excluídos”; a geração de documentos (entrevistas) como fruto de um diálogo entre entrevistador e entrevistado; o traço substancial da subjetividade; o caráter próprio desse objeto de estudo do historiador, que é recuperado e recriado por meio da memória dos informantes etc.

Já a terceira concepção historiográfica entende a *história oral como uma metodologia*. Por se tratar de uma metodologia, a história oral:

Apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos (...), as diferentes maneiras do historiador se relacionar-se com os entrevistados e as influências sobre seu trabalho –, funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral – o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas (AMADO; FERREIRA, 2006, p. xvi, grifo do autor).

Utilizaremos neste trabalho esta perspectiva teórico-metodológica, ou seja, partiremos da ideia da *história oral enquanto método*. Isso implica em compreender que “o encontro propiciado pela entrevista gera interações sobre as quais o historiador tem somente um domínio parcial” (FRANÇOIS, 1987, p. 9). Além disso, “fazer história oral significa produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos outros” (LOZANO, 1984, p. 17). O uso da *metodologia* de história oral deve

considerar que “a interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico; mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho dos historiadores, aí incluídos os que trabalham com fontes orais” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. xvii).

Dito de outro modo, o relato oral é uma fonte produzida pelo historiador, que não se limita a sua “simples” transcrição, mas deve também analisá-lo à luz dos procedimentos de um método histórico. A esse respeito, Jorge Eduardo Aceves Lozano considera que o “âmbito subjetivo da experiência humana é a parte central desse método de pesquisa histórica” (LOZANO, 1984, p. 16). Para o autor,

A história oral compartilha com o método histórico tradicional as diversas fases e etapas do exame histórico. De início, apresenta uma problemática, inserindo-a em um projeto de pesquisa. Depois, desenvolve os procedimentos heurísticos apropriados à constituição das fontes orais que se propôs a ouvir. Na hora de realizar essa tarefa, procede, com o maior rigor possível, ao controle e às críticas interna e externa da fonte constituída, assim como das fontes complementares e documentais. Finalmente, passa à análise e à interpretação das evidências e ao exame detalhado das fontes recompiladas ou acessíveis (LOZANO, 1984, p. 16).

Ao utilizarmos a metodologia de História Oral, devemos tomar todos os cuidados com as etapas do exame histórico apontadas por Lozano. Este autor entende que o historiador oral deve buscar desenvolver o “estilo do analista completo” (LOZANO, 1984). Nessa perspectiva, deve-se analisar, interpretar, e situar historicamente os depoimentos e narrativas orais. Também é preciso complementar as fontes orais com outras fontes documentais e estar aberto ao contato outras disciplinas (LOZANO, 1984). No nosso caso, complementaremos as fontes orais (entrevistas realizadas com estudantes) com as fontes digitais (publicações em páginas da rede social Facebook).

Em síntese, concordamos com Portelli (1997, p. 31) quando afirma que “as fontes orais nos contam não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. Procuramos analisar os depoimentos dos alunos e alunas que viveram as ocupações buscando compreender as suas representações, e nessa trajetória, também nos depararemos com as irregularidades de suas memórias reconstituídas, bem como a maneira como se manifestam as “entrelinhas” do discurso em suas falas. Também almejamos assimilar as relações entre a *memória*, as *representações* e a(as) possível(eis) identidade(s) de alguns secundaristas paulistas de 2015.

Nas próximas páginas utilizaremos as fontes e documentos digitais para refletir sobre as representações dos ocupantes a respeito da escola, da cultura escolar e da educação. Posteriormente, faremos o mesmo a partir das fontes orais, ou seja, das entrevistas que fizemos com os estudantes (então secundaristas) de escolas públicas da região oeste da cidade de São Paulo.

2.2 – A escola compartilhada no Facebook: representações estudantis manifestadas na rede social durante as ocupações

Como já destacamos, as redes sociais (principalmente o Facebook) foram fundamentais para a cooperação, organização e divulgação das ocupações secundaristas. Neste momento, usaremos fontes extraídas dos espaços virtuais que permitem discutir representações dos estudantes sobre a escola pública contemporânea. Para isso, precisamos, inicialmente, esclarecer algumas ideias de autores que problematizam a temática dos espaços virtuais.

Para introduzir essa discussão, um ponto importante a ser ressaltado é a ideia de que “os espaços virtuais possuem um caráter multiplicador e viral, propagando, de maneira rápida e direta, as informações aos seus usuários” (COSTA; SANTOS, 2017, p. 49). Justamente por essa característica da viralização, “as redes sociais se caracterizam como ferramentas de comunicação, de aceitação e de fortalecimento de movimentos sociais, fazendo com que uma pauta local atinja dimensões até então inimagináveis.” (COSTA; SANTOS, 2017, p. 53).

De acordo com Teixeira, Freitas e Henning (2019),

Os espaços virtuais de produção e circulação de sentidos puderam ser utilizados não só pelos interessados em comunicar e teorizar sobre as práticas estudantis das ocupações, mas, sobretudo, pelos próprios sujeitos ocupantes, na medida em que a internet e as redes sociais constituíram para o movimento ferramentas potentes de ação política e de participação, especialmente, através do uso do Facebook (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 74).

Nas ocupações, os estudantes atuaram de acordo com suas demandas também nos espaços virtuais, mantendo relações horizontais com a comunidade virtual, e criando, assim, redes de colaboração e de apoio mútuo (COSTA; SANTOS, 2017). Por isso, não podemos

considerar uma visão simplista que coloca as relações do mundo virtual somente como forjadas ou artificiais. Para Luciano Bedin da Costa e Manuella Mattos dos Santos⁴⁸,

Apesar de serem corpos marcados pela virtualidade, trata-se de interações reais, carregadas de afetos conflitivos das mais diferentes ordens e manifestações. A ocupação de um espaço virtual não isenta que os sujeitos se coloquem à parte ou blindados em relação ao mundo. O que parece estar em jogo é que, situados em outra geografia, os sujeitos acabam por vivenciar e dramatizar conflitualidades outrora inimagináveis – o que é publicado (comentário, opinião, nota de repúdio, etc.) ganha dimensões incalculáveis, repercutindo em uma comunidade que ultrapassa os domínios de camaradagem ou de amigos mais próximos. Qualquer palavra ou imagem é capaz de se engendrar em uma rede discursiva que ultrapassa as supostas intenções daquele que as veicula, adquirindo contornos políticos aguçados, capazes de mobilizar, ao mesmo tempo (e em tempo real) diferentes sujeitos e coletividades (COSTA; SANTOS, 2017, p. 53).

Segundo Castells (2003), teríamos um deslocamento político gerado pelos espaços virtuais movimentados pelos sujeitos. Trata-se, portanto, de espaços híbridos que “transitam” entre o real e o virtual, ou seja,

Torna-se difícil uma distinção clara entre o que se passa nas redes virtuais e o que se opera no que o senso comum designa como ‘mundo real’. Moventes, os espaços virtuais acabam por borrar as fronteiras entre o real e o virtual, um operando enquanto duplo do outro, hibridizando-se à proporção que são colocados em movimento. Os espaços virtuais auxiliam, então, na dinâmica dos movimentos sociais, permitindo que os membros tenham acesso a informações independentemente do local em que estejam. O próprio sentido de comunicação se faz movente: ao invés de meros receptores, os sujeitos tornam-se produtores e manipuladores sógnicos, selecionando e compartilhando conteúdos conforme seus interesses (COSTA; SANTOS, 2017, p. 53).

Os aprendizados decorrentes das relações entre os sujeitos nos espaços virtuais são designados por Pierre Lévy (2000) como *inteligência coletiva*. Para o autor, “a inteligência do todo não resulta mais de atos automáticos, pois é o pensamento das pessoas que inventa e põe e em movimento o pensamento da sociedade” (LÉVI, 2000, p. 31). Esses aprendizados produzidos e compartilhados nas comunidades virtuais – a inteligência coletiva – operam em uma lógica em que “nada é fixo, pois os atos são coordenados e avaliados em tempo real” (LÉVI, 2000, p. 31). Nas ocupações, verifica-se a produção dessa *inteligência coletiva* no

⁴⁸ Tomamos como base as referências discutidas no artigo “Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva”, de Luciano Bedin da Costa e Manuella Mattos dos Santos. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647802>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

ambiente virtual a partir de publicações (muitas delas criadas coletivamente), destinadas a informar e divulgar atos do cotidiano das escolas e posicionamentos dos estudantes.

Outra ideia que ajuda a entender o movimento operado pelos secundaristas nos ambientes virtuais é a concepção de *apoio mútuo* (KROPOTKIN, 2009). Conforme explicam Costa e Santos,

Com Kropotkin (2009) somos provocados a compreender o auxílio mutual como experiência construída pelos coletivos, muitas vezes a contrapelo da própria história a que estão inseridos. O desafio, segundo o autor, está em pensarmos a constituição de redes de apoio mútuo justamente quando o ‘natural’ de nosso tempo seria pensar/agir individualmente. Se, por um lado, está cada vez mais complicado o fortalecimento de vínculos coletivos (em virtude das inúmeras demandas que se fazem urgentes no cotidiano das pessoas), por outro, nunca as pessoas estiveram tão presentes em comunidades para além de suas próprias famílias (Twitter, WhatsApp, Facebook, Instagram, Tinder, etc.). Este aparente paradoxo – em estar e não estar ao mesmo tempo – performatiza na vida cotidiana uma espécie de jogo de presença e ausência, ao qual somos insistentemente convocados a participar. No entanto, algumas experiências mutualistas parecem eclodir no interior de comunidades supostamente mutuais das quais já fazemos parte, levando-nos a pensar na forma como nos engajamos ou nos relacionamos com os outros, na geografia de nossas próprias relações. Este parece ser o caso das ocupações das escolas e dos espaços virtuais por parte dos secundaristas (COSTA; SANTOS, 2017, p. 55).

Nas redes sociais, podem se desenvolver redes de apoio mútuo, nas quais os sujeitos integram seus conhecimentos e, em alguns casos, utilizam desses conhecimentos para o engajamento em ações políticas. Estudando as ocupações secundaristas na cidade de Porto Alegre, Luciano Costa e Manuella Santos verificaram que, de 41 escolas ocupadas na capital gaúcha, somente uma não fez uso da ferramenta virtual Facebook para fortalecer o movimento. Assim, concluíram que houve um movimento de dupla ocupação, apropriando-se do espaço físico das escolas e tomando de modo potente o território virtual por meio de páginas e comunidades na Internet (COSTA; SANTOS, 2017).

Nesse estudo, os autores coletaram dados obtidos no Facebook das páginas dessas escolas. Consideraram a quantidade de “curtidas” (ou *likes*), de compartilhamentos e fizeram uma análise das principais “pautas” dessas publicações. Em seguida, dividiram o conteúdo das postagens em sete categorias, a saber: comunicados; organização; oficinas; doações; apoio; relações entre escolas e outros (COSTA; SANTOS, 2017, p. 57). Através dessa classificação, os autores perceberam que as categorias “oficinas”, “organização” e “comunicados” representam juntas 83% das publicações. Isso reforça a ideia de houve um mutualismo na rede

virtual, visando notificar os acontecimentos e os posicionamentos dos coletivos diante dos fatos (COSTA; SANTOS, 2017).

Outro ponto interessante verificado nesse estudo é o fato de o item “oficinas” englobar o maior número de publicações (34%). Desse modo,

De acordo com Betancourt (1991), as oficinas possuem uma conotação de elaboração, de construção e de aprendizado coletivo, o que acaba por aproximá-las de experimentações mais democráticas como as vividas nas ocupações. As oficinas, por lidarem com agentes e temáticas diversas, tendem por dinamizar a concepção tradicional de aprendizagem, em que um sujeito – o professor – acaba por se tornar o responsável pela transmissão de saberes, estes previamente determinados pelos currículos e parâmetros educacionais. A rede de apoio mútuo operada pelas ocupações gerou uma demanda até então reprimida, de pessoas interessadas em contribuir na formação dos alunos ocupantes das escolas, disponibilizando seus saberes aos coletivos interessados (COSTA; SANTOS, 2017, p. 61).

Acreditamos que esses dados extraídos da pesquisa de Costa e Santos permitem termos uma dimensão de como esta rede social contribuiu para consolidar as redes de apoio mútuo, promover uma maior repercussão das reivindicações e das ações dos estudantes, e, porque não, auxiliou os ocupantes para que “contassem sua própria história” do movimento.

Entretanto, não temos as condições, dentro dos limites desta pesquisa, de fazer uma análise quantitativa ampla, coletando e tabulando tantos dados como fizeram Costa e Santos. Utilizaremos algumas fontes digitais de páginas das ocupações – que possivelmente se enquadram nessas sete categorias – com a intenção de discutir as principais representações dos estudantes sobre as escolas. Assim, podemos compreender como eles vivenciavam a cultura escolar até aquele momento e quais seriam as suas impressões de mudanças/permanências desta cultura escolar durante (e após) a experiência de ocupações.

Em postagem feita no Facebook em dezembro de 2015, que também foi publicada como texto pelo Jornal El Pais Brasil, uma das participantes da ocupação da E.E. Dona Ana Rosa de Araújo afirma:

Atualmente, estou vivendo uma aventura grandiosa! São tantas experiências de conhecimento, relacionamento, medo, luta, raiva e esperança... Coisas incríveis que jamais imaginei viver dentro da minha escola. Nosso bordão é “Ocupar e resistir”. Ocupar nossa escola e resistir a um governo que manipula as pessoas, sonega informações e não ajuda a construir um país melhor pra se viver. A nova geração, da qual faço parte, não luta somente por uma educação de qualidade. Mas, sim, contra tudo de errado – que não é pouca coisa. Mas, a gente decidiu começar por aquilo que está mais perto da gente, que afeta diretamente a nossa vida.

Acredito que nós, como cidadãos, não podemos nunca nos calar diante de algo e lutar pelo que acreditamos, persistindo sempre. Mesmo quando nos deparamos com repressão, bombas de gás lacrimogênio, balas de borracha e força física e moral – aconteceu quando fomos pra rua. Mas, o lance é que quando o ideal é forte não há quem derrube. Nem o Governo. Nem a polícia. Nem a violência.

Mas, sabe, para mim, o pior mesmo foi quando vi que uma pequena parte da população tentou reprimir os nossos protestos. Aconteceu, por exemplo, na manifestação do dia 3 de dezembro. Pessoas rasgaram nossos cartazes e tentaram nos tirar da rua à força. (...).

Ônibus, motos e carros ficavam avançando na nossa direção – parecia que queriam e que iam passar por cima da gente. Fiquei bem triste. Mas, logo pensei: a única explicação para essas pessoas reagirem dessa maneira é a falta de informação. Elas não sabem o que está realmente acontecendo nas escolas, são manipuladas pela tevê, enganadas pelos políticos... Só pode ser por isso. E pensar assim me deu força pra seguir na luta, porque só quem sabe o que realmente está rolando nas escolas ocupadas somos nós, estudantes, professores, funcionários e apoiadores. Gente que está acompanhando essa história de perto, de verdade. Por isso, nossa missão é explicar.

Reorganizar foi o nome que o governo deu para o ato de tentar mostrar que se preocupa com a educação, o que sabemos não que não é verdade. Se realmente houvesse preocupação, haveria investimento. E o mais importante: o governo deve consultar e escutar sempre a opinião da população - e não apenas ir decretando leis e esperar que acatemos calados.

A maneira que nós, alunos, encontramos para que fôssemos ouvidos foi ocupar as escolas. E estamos com mais cultura e educação do que se estivéssemos seguindo o currículo antiquado do Estado. Temos aula de física e até de música. Estamos organizando saraus, dinâmicas de grupo, conversas sobre assuntos variados, palestras, capoeira e tantas outras coisas que jamais pensei em vivenciar dentro da escola.

É uma experiência linda! Temos construído um certo carinho entre nós. Sem dúvida, estamos mais unidos, como uma família. Claro que discordamos em várias coisas. Mas, depois da discussão, juntos, nos resolvemos – por meio de conversas e assembleias diárias, nas quais todos podem expor suas opiniões. Juntos cuidamos da escola, que agora se tornou uma segunda casa. Cozinhamos, limpamos, organizamos e, acima de tudo, adquirimos conhecimentos. Ah, e também nos divertimos, até porque somos jovens e necessitamos disso! Rir é a melhor forma de estarmos bem - e nisso somos bons. Se tudo der certo continuaremos nas escolas onde escolhemos estar (e parece que deu certo, né?). Mas, as nossas escolas nunca mais serão as mesmas, até porque nós não somos mais os mesmos.

Nós mudamos e estamos fazendo a diferença nas nossas escolas. Fizemos história, porque estamos fazendo a nossa revolução. Não ficaremos quietos, lutaremos por mudanças, pra que o país seja melhor. E que tudo isso deixe uma lição para todos: ocupe, persista e resista pelo que você acredita (MONTEIRO LEITE, 2015).

A publicação, escrita por uma aluna na E.E. Dona Ana Rosa possui diversas considerações/ponderações/afirmações interessantes que podem ser discutidas. Os próprios sujeitos em luta são vistos, nas palavras da estudante, como “a nova geração que não luta somente por uma educação de qualidade”, mas também “contra tudo de errado”. A aluna fala em nome de um grupo (ou de uma geração) de jovens que estão dispostos a lutar pela escola

(“a gente decidiu começar por aquilo que está mais perto da gente, que afeta diretamente a nossa vida”). Esses jovens – ou essas culturas juvenis – representam o próprio movimento como politizado, colocam-se como conscientes da conjuntura e como sujeitos históricos, enaltecendo seus próprios feitos: “nós mudamos e estamos fazendo a diferença nas nossas escolas. Fizemos história, porque estamos fazendo a nossa revolução. Não ficaremos quietos, lutaremos por mudanças, pra que o país seja melhor”.

Também temos excertos que ilustram a rotina na escola ocupada, mencionando as atividades (como saraus, dinâmicas, capoeira, aula de música), discussões, assembleias, o cuidado com a escola, e as relações sociais de uma “família” ou “casa” idealizadas (conforme aponta Marcos Nobre em trecho citado no capítulo 1). Em meio ao ato de ocupar, há uma esperança de transformação da cultura escolar e uma convicção de mudanças significativas na vida dos alunos, vista em: “se tudo der certo continuaremos nas escolas onde escolhemos estar (e parece que deu certo, né?). Mas, as nossas escolas nunca mais serão as mesmas, até porque nós não somos mais os mesmos”.

Mas, talvez, o mais interessante desse texto seja a representação sobre a escola indiciada pelo contraste entre as práticas de aprendizagem da ocupação e “o currículo antiquado do Estado”. Os jovens apontam que estão tendo “mais cultura e educação” na escola ocupada a partir de tantas experiências vividas e citadas na postagem. A crítica a um currículo distante da realidade e dos interesses das culturas juvenis pode ser interpretada também como uma crítica à “tradição inventada” do currículo escolar.

Ivor Goodson explica que o currículo é construído social e culturalmente, num processo que envolve dois momentos: a prescrição dos conteúdos e a prática de sua aplicação. Nesses dois momentos, há sempre disputas de interesses entre os diferentes grupos sociais, que envolvem a estrutura da sociedade no plano econômico, cultural e político. No entanto, mesmo com essas disputas, a seleção dos conteúdos do currículo escolar está inserida e foi construída dentro de uma lógica ocidental, em um processo de invenção de uma tradição.

Para Goodson (2008, p. 27), “a elaboração de currículo é um processo pelo qual se inventa uma tradição” e com isso não é “algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. O autor parte do conceito de “tradição inventada”, de Eric Hobsbawm:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em

continuidade em relação com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 1985, p. 1)

Desse modo, na elaboração curricular (o chamado currículo pré-ativo) aparecem temas canônicos e legitimados durante a escolarização, e muitos outros temas (que não fazem parte ou confrontam-se diretamente com essa tradição) são excluídos ou negligenciados na escola. Segundo Goodson,

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade. E o CAP – isto é o mais notável – apoia a mística segundo a qual especialização e controle residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais ou na comunidade universitária. Desde que ninguém desmascare essa mística, os dois mundos da “retórica prescritiva” e da “escolarização como prática” poderão coexistir. Ambos os lados se beneficiam dessa coexistência pacífica. As agências do CAP são consideradas “sob controle” e as escolas são consideradas “libertadoras” (podendo cavar um bom grau de autonomia se aceitarem as normas.) (GOODSON, 2008, p. 68).

Podemos perceber que o currículo como prescrição se interliga com a “escolarização como prática”, ou seja, há uma construção sociocultural nos dois níveis (pré-ativo e ativo). Ao pensar o currículo, devemos levar em conta que:

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isso não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre a prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (GOODSON, 2008, p. 78).

Durante as ocupações, ocorreram diversas atividades nas escolas, como se percebe pela publicação da E.E. Ana Rosa. Muitas dessas práticas trazem temáticas que tensionam a tradição hegemônica (e ocidental) do currículo ao inserir pautas como racismo estrutural, afirmação étnico-racial, feminismo, gênero, questão indígena, entre outras. Nesse âmbito, vale ressaltar a reflexão de Nilma Lino Gomes:

Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais,

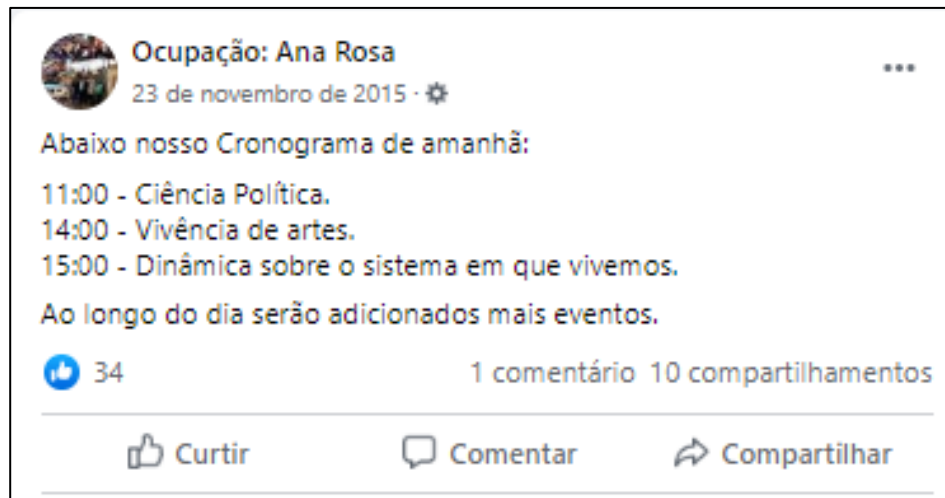
históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p. 99).

Como estamos vendo, o debate sobre as permanências e as transformações na “tradição inventada” no currículo ecoa nas ocupações escolares. Ao trazerem para dentro das escolas ocupadas questões muitas vezes ausentes do currículo estadual aplicado no cotidiano, os estudantes demonstram aspirações atreladas com a (incipiente) descolonização do currículo escolar apontada por Gomes. Ou seja, a experiência das ocupações escolares traz indícios que nos levam a repensar o currículo no sentido de sua descolonização. O grande perigo é que essas mudanças simplesmente resultem na “entrada de novos temas” - como a História da África, a questão racial e a questão de gênero - numa perspectiva curricular liberal ou multicultural, numa lógica de “acréscimo de conteúdos” e não de mudança de paradigma. De todo modo, ao observar atentamente as cenas do cotidiano das ocupações percebemos...

Que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas. (...). Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação (GOMES, 2012, p. 102).

Em outra fonte documental digital, também retirada da página da ocupação da E.E. Ana Rosa, temos:

Figura 2: Publicação da página “Ocupação: Ana Rosa”



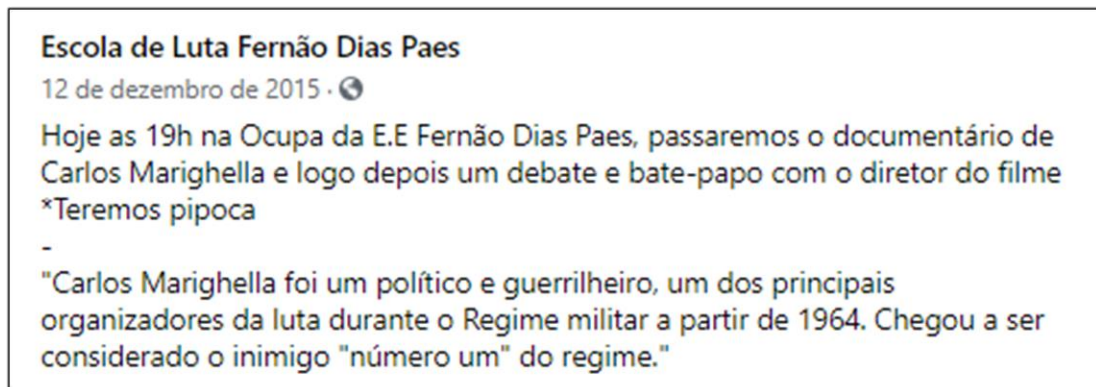
Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZPCFWG>>.

Há, na fonte acima, um breve cronograma de um dia da ocupação. Nos eventos programados, temos a presença de atividades que envolvem as disciplinas Sociologia e Artes. Justamente estas disciplinas passaram a ser optativas a partir da Reforma do Ensino Médio em 2017 (aprovada por medida provisória no governo de Michel Temer). Os anseios por um currículo e uma escola que rompa com tradições canônicas certamente se relacionam com o ensino de Sociologia e de Artes, pois tais disciplinas contribuem para o pensamento crítico e para a formação da cidadania, além de serem importantes para a afirmação das identidades.

Citamos essa publicação pois ela ilustra novamente o distanciamento entre a escola desejada pelas culturas juvenis nas ocupações e escola pública em que os jovens se encontram na atualidade. O crescente processo de desmonte do conhecimento científico-acadêmico voltado a pensar a sociedade, e a valorização de um conhecimento meramente técnico-prático, acarreta no aumento da deslegitimidade das ciências humanas e enfraquece a entrada de muitas dessas demandas dos jovens na escola. Não é à toa que essas disciplinas foram reduzidas dos currículos, deixando de serem obrigatórias no Ensino Médio após o ciclo de ocupações de 2015-2016.

Em outra postagem, da E.E. Fernão Dias, encontramos a divulgação de um cine debate sobre o guerrilheiro Carlos Marighella, como podemos verificar abaixo:

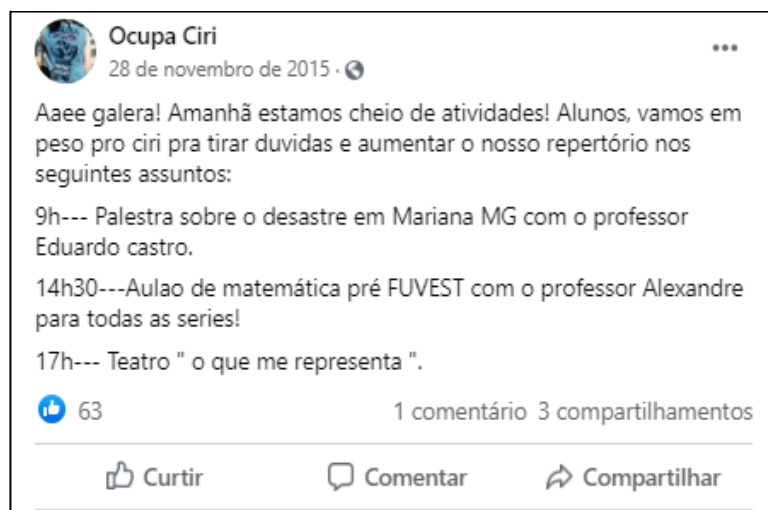
Figura 3: Publicação da página “Escola de Luta Fernão Dias Paes”



Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://bit.ly/3iGgyLa>>.

Este é mais um exemplo da perspectiva crítica e politizada dos estudantes, ao promover um evento para discutir a atuação de uma importante liderança da guerrilha contra a ditadura civil-militar. Se há a necessidade dos ocupantes de conhecer mais sobre Marighella, isso possivelmente indica que as ciências humanas (principalmente a História) pouco abordavam a trajetória dos protagonistas da resistência contra a ditadura. A atividade pode ser entendida como um exemplo de como, provavelmente, a disciplina de História não trabalhou a temática e, assim, o assunto passa a ser discutido e aprendido pelos próprios secundaristas na ocupação em diálogo com outras relações estabelecidas. Teríamos, nesse caso, a presença de um conhecimento histórico marcado por sua ausência, pois o Ensino de História se “revelaria” por aquilo que não fez. Vejamos agora outra publicação no perfil de Facebook da página da ocupação da E.E. Manuel Ciridião Buarque:

Figura 4: Publicação da página “Ocupa Ciri”



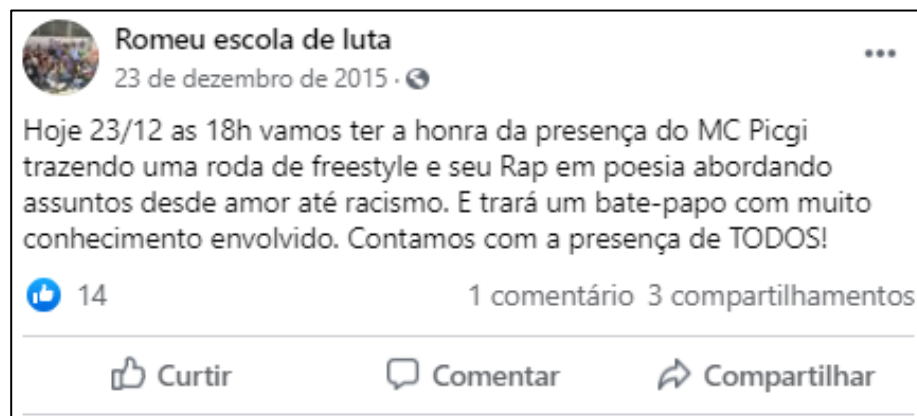
Fonte: Facebook. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wdpeiz>>.

Trata-se de outro cronograma de atividades da ocupação da escola. Em um dia, ocorrem três “práticas de aulas” diferentes que ilustram o caráter múltiplo das possibilidades “abertas” no ambiente ocupado. A escola almejada pelos estudantes é aquela na qual é possível fazer uma palestra abordando um tema da atualidade (desastre de Mariana), realizar uma grande aula de matemática preparatória para o vestibular e ainda representar uma peça ou uma cena sobre si mesmo. É uma escola vislumbrada, que “concilia” a necessidade de preparação para o ingresso em uma universidade pública com atividades artísticas (teatro). Uma escola na qual o jovem buscaria conhecer a si mesmo (“o que me representa”), saber com o que se identifica e colocar isso em cena.

Novamente verificamos, direta ou indiretamente, a presença de Sociologia e Artes na rotina da ocupação. E, mais uma vez, podemos pensar que a desvalorização dessas disciplinas no currículo estadual incide sobre parte da juventude, que, nas ocupações, manifesta-se em práticas que revelam o desejo e a necessidade dos conhecimentos artísticos e sociológicos. Assim, a “presença” dessas práticas nas escolas ocupadas ilustra a sua “ausência” na realidade escolar cotidiana.

Outro exemplo de publicação interessante pode ser visto abaixo, retirado da página virtual da E.E. Romeu de Moraes:

Figura 5: Publicação da página “Romeu escola de luta



Fonte: Facebook. Disponível em: < <https://bit.ly/38zbYJW> >.

Na postagem, temos o anúncio de um evento de RAP na escola, contando com a presença de um MC e de uma “roda de freestyle” (atividade comum na cultura Hip Hop definida pela criação de dança, rimas improvisadas e “duelo” entre MC’s). A variedade dos assuntos das músicas vai “desde amor até racismo”, temas múltiplos, diversos, mas que estão diretamente ligados com o cotidiano das culturas juvenis urbanas contemporâneas. Lembremos que o conceito de cultura juvenil está associado à forma como os jovens “tornam sua” ou

reinterpretam a cultura em que vivem, para ir definindo certos estilos de vida e traços de identidade — muitos deles relacionados com o seu tempo livre e lazer —, uma certa linguagem e estéticas com os seus códigos próprios, bem como outras formas de expressão artística e/ou científica.⁴⁹

Essa ampla variedade de assuntos, práticas de aula e oficinas nas ocupações produzem “uma outra subjetividade estudantil possível” (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 77), que, de algum modo, procura escapar à lógica da constituição do “sujeito neoliberal” (abordada no capítulo 1). Todas essas atividades foram facilitadas e divulgadas por meio da Internet. Nesse sentido, “a internet funciona como um potente componente dos processos de controle da produção de subjetividades, mas também, é por meio dela que criamos algumas condições táticas para forjar possibilidades inventivas de resistência” (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 79).

Para Deleuze,

Os processos de subjetivação - as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos – só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes (DELEUZE, 1992, p. 217).

Foucault (1995, p. 248), por sua vez, considera que “não há relação de poder sem resistência, escapatória ou fuga” Analisando as ocupações de escolas em Porto Alegre em 2016, Teixeira, Freitas e Henning identificaram dois marcadores de subjetividades da juventude secundarista:

O primeiro, refere-se a uma espécie de sensibilidade ético-política dos estudantes para os saberes sintonizados com a arte, com a História, a Filosofia, evidenciando uma escola outra que efetivamente se fez durante as ocupações. Em segundo lugar, identificamos uma série de apelos e desejos de uma outra escola, ainda irreal, evidenciando não tanto a escola que se fez, mas a escola que se quis (ou que ainda se quer) disparada em meio ao movimento (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 81-82).

Ambos “marcadores de subjetividades” podem ser também notados nas fontes digitais que selecionamos nesta pesquisa. Os saberes emergentes nas escolas ocupadas (ou conhecimentos-na-luta, segundo Boaventura de Sousa Santos) englobam em grande medida

⁴⁹ A ideia de cultura juvenil aqui exposta foi extraída de página do Observatório da Juventude na Ibero América. Disponível em: <https://www.observatoriodajuventude.org/pinternet-en-la-cultura-juvenil-condicionamientos-significados-y-usos-sociales/> Acesso em: 19/05/2020

conhecimentos da História, Sociologia, Filosofia, Artes etc. São “saberes emergentes que historicamente não são privilegiados pelas instituições” (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 84) e ilustram o “currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade” (SILVA, 2005, p. 134). Por tudo isso, os estudantes, “puderam inventar, mesmo que provisoriamente, uma outra escola, compondo uma relação inventiva com os saberes escolares e, especialmente, com aqueles ainda não tão presentes no currículo tradicional”. (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 84).

Por conta dessa dimensão inventiva, dessa “nova” relação com os saberes, os autores citados acima afirmam que, nas ocupações, “teríamos a produção de uma heterotopia à instituição escolar tão marcada pelo estigma da crise e, paradoxalmente, tão engessada da possibilidade de mudar a si mesma” (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 84).

De acordo com Foucault, as heterotopias podem ser entendidas como “espaços efetivamente reais encontrados na cultura que estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, lugares fora de todos os lugares, embora efetivamente localizáveis” (FOUCAULT, 2009, p. 415). Partindo dessa ideia teorizada pelo filósofo francês,

É possível pensar que as ocupações secundaristas puderam fazer da escola um espaço de heterotopia, através de uma outra política dos saberes e de outros modos de fazer postos em jogo, dando visibilidade a um combate voltado não necessariamente ao Estado – esse monstro frio tomado como centro de regulação das ações – mas, sobretudo, à forma como vinham sendo escolarizados por determinado currículo e sacralização do espaço institucional escolar. (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 86).

Além disso,

As ocupações secundaristas desenvolveram uma heterotopia da escola justamente pela capacidade de constituírem-na como limite, avessa e co-funcionando à instituição como espaço homogêneo, como lugar do instituído. Logo, não se tratou de um modelo novo, que procurou derrubar toda possibilidade ultrapassada de escola, mas de uma escola paralela, simbiótica, possibilitada pelo efetivamente realizável e realizado no cotidiano das ocupações como protesto e resistência (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 91).

Nesse movimento, as escolas ocupadas funcionaram como um

Espaço de ilusão que denuncia o absurdo dos rumos que a escola e suas políticas vinham tomando e repercutindo na vida desses contingentes de estudantes e profissionais da educação pública, mas também, produzindo uma

outra possibilidade real à escola, numa espécie de criação heterotópica coletiva (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019, p. 86).

As representações dos estudantes, expressas em fontes digitais, registros e fontes orais revelam muitas vezes uma “escola que se fez” e uma “escola que se quis” durante as ocupações. (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019). A nosso ver, elas se entrecruzam, estão interligadas em práticas e pautas dos estudantes, e, através de tais representações, percebemos alguns de seus elementos basilares: questionamento e negação do autoritarismo; pluralismo de identidades (raciais, de gênero etc.); conexão com os modos de ver e de viver o mundo das culturas juvenis urbanas; posicionamento crítico diante de um currículo calcado em uma “tradição inventada” ocidentocêntrica e cada vez mais influenciada pelos imperativos neoliberais; reinvenção do cotidiano escolar (ou da cultura escolar), ainda que provisoriamente, através da reapropriação dos espaços, das alterações nas dinâmicas de aula, das oficinas, da entrada de artistas, poetas, ativistas, e apoiadores; valorização e ressignificação de conhecimentos e saberes atrelados às áreas de ciências humanas (História, Filosofia, Sociologia) e às expressões artísticas (música, dança, teatro, cinema, poesia).

Soma-se a esse conjunto de representações sobre a escola, as visões e representações dos estudantes sobre si mesmos, obtidas nas fontes digitais. Em geral, os estudantes se veem/representam como politizados, críticos, resistentes, esperançosos, convictos, transformados, persistentes, organizados, preocupados com o coletivo, enfim, “estudantes de luta”.

2.3 – A escola pela voz dos estudantes: lembranças, impressões e representações externadas nas entrevistas com os secundaristas

Além das fontes digitais discutidas acima, usaremos, doravante, as entrevistas realizadas com os secundaristas para pensar e analisar as suas concepções e representações acerca da escola. Consideramos adequado retomar, inicialmente, alguns aspectos fundamentais da História Oral enquanto metodologia. Em seguida, traçaremos um breve perfil dos jovens entrevistados e faremos a discussão da temática a partir dos relatos orais.

Já fizemos anteriormente uma diferenciação entre a História Oral pensada como técnica, vista como disciplina ou empregada enquanto método. Também é importante fazer a distinção entre arquivo oral e fonte oral. De acordo com Danièle Voldman,

O arquivo oral seria um documento sonoro, gravado por um pesquisador, arquivista, historiador, etnólogo ou sociólogo, sem dúvida em função de um assunto preciso, mas cuja guarda numa instituição destinada a preservar os vestígios dos tempos passados para os historiadores do futuro tenha sido, logo de início, seu destino natural. *A fonte oral é o material recolhido por um historiador para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses, e do tipo de informação que lhe pareça necessário possuir.* (...) O que nos obriga a diferenciar os arquivos sonoros dos arquivos orais é essa operação particular de coleta, esses depoimentos orais, gravados com fins documentais no decorrer de uma pesquisa (VOLDMAN, 1992, p. 36, grifo nosso).

A fonte oral é criada pelo historiador no exercício prático da entrevista e posteriormente analisada segundo critérios e procedimentos do seu método de pesquisa. Nesse percurso, é preciso estar atento ao fato de que “a entrevista é um jogo de esconde-esconde entre o historiador e seu interlocutor” (VOLDMAN, 1992). A relação se estabelece de modo que:

O primeiro, instalado numa posição de inquisidor, se apresenta como “aquele que sabe” ou que saberá, (...) o segundo, intimado a fornecer informações que permitirão essa informação, é forçado a ficar na defensiva, (...) enquanto ele próprio sente que possui a força da convicção “daquele que viveu”. (...) O historiador que ouve a palavra-fonte expressa uma dúvida sobre a dúvida, pois duas subjetividades imediatas se conjugam, tanto para esclarecer quanto para confundir as pistas (VOLDMAN, 1992, p. 37).

Muitas vezes, como lembra Almeida Neto (2011, p. 55), “o entrevistado age com certa desconfiança em relação ao entrevistador”. Ao entrevistar professores de História para seu trabalho de doutorado, Almeida Neto (2002) percebeu a desconfiança, o nervosismo e o incômodo de alguns entrevistados nesse processo: “o historiador, por vezes, é visto como *persona non grata*, alguém que interfere na rotina de uma vida e, por seus questionamentos, obriga o depoente a pensar-se, a abrir o baú e rever coisas já esquecidas, um passado já organizado e bem estabelecido” (ALMEIDA NETO, 2011, p. 56).

Além disso, nesse “jogo de esconde-esconde” da entrevista, o entrevistador está longe de ser uma figura isenta ou tampouco neutra. Conforme explica Almeida Neto, a interferência do entrevistador...

Se dá em vários níveis, desde a escolha dos entrevistados, a elaboração e seleção das perguntas que serão feitas, a condução da entrevista - embora em correlação de forças com o entrevistado (implícita ou explícita) -, a postura adotada durante o processo, o envolvimento, a identificação com o tema ou entrevistado e até a presença inconveniente do gravador a inibir e conter o verbo (ALMEIDA NETO, 2011, p. 56).

Desse modo, na História Oral, o historiador tem um papel importante não só na análise das fontes, mas também no próprio processo de criação delas, haja visto que cria as perguntas, conduz a entrevista, seleciona as temáticas a serem discutidas, relaciona-se de diferentes maneiras com cada entrevistado etc.

Ao lidar com os entrevistados, devemos lembrar que seus relatos são marcados por suas histórias de vida, por suas biografias e por suas memórias. Todos esses aspectos são cruciais para a análise das fontes orais. Para Verena Alberti, a peculiaridade da história oral...

Decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia *a recuperação do vivido conforme concebido para quem o viveu*. É neste sentido que *não se pode pensar em história oral sem pensar em biografia e memória*. O processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que é recordado. Isso não quer dizer – e as ciências da psique já o disseram – que tudo o que é importante é recordado; ao contrário, muitas vezes esquecemos, deliberada ou inconscientemente, eventos e impressões de extrema relevância (ALBERTI, 2013, p. 31, grifos nossos).

Por estar vinculada à biografia e à memória, a formulação narrativa da História Oral possui um enredo complexo, marcado, como já dissemos, por subjetividades, silêncios, esquecimentos, traumas, projeções, representações pessoais (que podem mudar com o tempo). Portelli (1997, p. 33) destaca uma característica das fontes orais relacionada “ao processo ativo de criação de significações” operado pela memória. Para o autor,

A utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas. E colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico (PORTELLI, 1997, p. 33).

Após pontuarmos todas essas singularidades da História Oral, é importante esclarecer os procedimentos comuns adotados em todas as nossas entrevistas. Organizamos a seleção das perguntas em três blocos/eixos temáticos, que por vezes se entrecruzavam: o primeiro era composto de questões sobre toda trajetória ou “vida escolar” do entrevistado, buscando resgatar

as suas memórias mais marcantes; o segundo era formado por perguntas que visavam conhecer a relação do estudante com a História (não somente a História como disciplina escolar, mas também enquanto um “conjunto de conhecimentos históricos”, difuso na mídia e na sociedade); o terceiro bloco, por sua vez, englobava um questionário específico sobre as ocupações secundaristas. Neste capítulo, concentraremos respostas relacionadas, principalmente, ao primeiro bloco de questões; no seguinte, associadas fundamentalmente ao segundo bloco. Em meio a ambos, transcreveremos trechos das impressões e lembranças mais significativas das experiências de ocupações relatadas pelos estudantes.

As entrevistas foram feitas pessoalmente, em local de fácil acesso escolhido pelo entrevistado. Foram gravadas em áudio através do celular. Como procedimento metodológico, buscando preservar a identidade do entrevistado, decidi por não nomear as escolas ocupadas por quem entrevistei. Usarei somente o primeiro nome do depoente (ou um nome fictício, quando se considerar necessário). Também optei por ocultar os nomes dos professores eventualmente citados pelos entrevistados, no intuito de preservá-los. As escolas ocupadas são mencionadas neste trabalho por sua localização e/ou por uma numeração, conforme o exemplo a seguir: “escola estadual localizada no bairro Alto de Pinheiros, ou somente *escola 1*”. Vale lembrar que entrevistamos alunos que estudavam em escolas vinculadas à Diretoria de Ensino Centro Oeste (assim como retiramos fontes digitais de páginas de ocupações de escolas desta mesma diretoria/região).

A primeira pessoa entrevistada, eu conheci num curso livre de “Educação Libertária”, em 2017. Na época, eu não havia ingressado no mestrado. Durante a primeira aula do curso, na apresentação, ela comentou que ocupou sua escola e que a experiência havia sido muito importante para sua vida. Ana Carolina, atualmente, tem 21 anos e se formou recentemente no curso de Pedagogia. Hoje mora na região central de São Paulo, porém, em 2015, morava no Butantã, bairro no qual estava localizada a escola em que estudou.

Essa primeira entrevista ocorreu após eu já tentar contato com outras pessoas, anteriormente, mas, por diferentes motivos e empecilhos, não consegui encontrá-las. Alguns diziam que não gostariam de lembrar aquela época (por conta de traumas psicológicos); outros estavam trabalhando e/ou estudando muito, e, por isso, não conseguíamos combinar uma data para realizar a entrevista. Foi então que eu “lembrei” da Ana e fui procurá-la. Quando tive o primeiro contato com ela, perguntando-lhe sobre a possibilidade de entrevistá-la, Ana foi muito receptiva, disse que gostava de falar sobre a ocupação e não haveria problema algum em fazer a entrevista. Ana optou por fazê-la em sua própria casa.

O segundo entrevistado eu conheci a partir de um amigo de trabalho, professor de Geografia. Guilherme havia sido aluno dele em um cursinho popular, estudou durante toda sua vida em escolas públicas e atualmente tem 19 anos. Também não tive grandes dificuldades em combinar a entrevista. Ele disse que a faria tranquilamente. Combinamos de nos encontrar numa noite, na Cidade Universitária, na semana de início do período letivo da universidade. De lá fomos para um restaurante próximo para realizar a entrevista.

Nesta noite, Guilherme tinha acabado de fazer a matrícula na USP, no curso de Matemática! Perguntei-lhe, antes de combinar a entrevista, se ele preferia marcá-la em outra data, para não atrapalhar o momento de calouro com os demais colegas. Como ele disse que não havia problema, e preferia naquela noite mesmo, assim o fizemos. Lembro-me de que muitas pessoas estavam nas ruas próximas ao restaurante, num cenário efusivo que misturava o “trote” de algumas faculdades ao clima de pré-carnaval paulistano.

A terceira pessoa entrevistada é a Julia. Em uma apresentação desta pesquisa para o Congresso Acadêmico da UNIFESP de 2019, a conheci. Ela estava na equipe de organização do evento e, após a minha fala, contou-me que ocupou sua escola em 2015. Tanto naquele evento quanto na entrevista, disse que jamais imaginaria que as ocupações se tornariam um “tema acadêmico”, fosse pesquisado e discutido em livros. Julia atualmente estuda História na UNIFESP e tem 20 anos. Antes de iniciar a graduação em História, ela estudou Física por quase um ano no interior paulista. A entrevista foi realizada no próprio *campus* da Universidade.

Questionei os entrevistados no intuito de conhecermos suas principais memórias escolares e pensar como a escola é, por eles, representada. Buscamos compreender suas impressões e lembranças a respeito de elementos relacionados a instituição escolar: disciplinas, professores, cotidiano, práticas, aulas, política educacional.

Ana Carolina estudou na mesma escola desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, localizada no bairro do Butantã (*escola 1*). Guarda lembranças e boas memórias dos professores de Física, História e Geografia, pois eles a ensinaram “a ter uma visão política das coisas, a ver tudo de outras formas”. No entanto, considera ruim o fato de muitas disciplinas escolares não estarem conectadas, permanecerem isoladas umas das outras:

De ruim, eu considero que foi a falta de conexão entre as coisas assim, ah, ... por exemplo, a gente...ensino da matemática, ensino da história, tudo separado uma da outra e aí... quando eu ...quando eu saí da escola, comecei a fazer relação com as coisas e comecei a ver a diferença que isso fazia. Por que que isso não foi ensinado assim? Por que que não falaram dessas conexões possíveis de entender? (...). Por exemplo, em história você tinha lá

um...uma...um...uma...um tema totalmente isolado do que tava acontecendo e com isso eu não aprendi a relacionar (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Indagada sobre a importância da escola na sociedade, Ana relata que:

A escola é um meio ainda de garantir que as pessoas que não têm muito acesso à educação, ainda tenham acesso à educação, e ainda é um meio de mudança. (...). Mesmo que possa ser um meio de reprodução de muitas coisas, de sistema, e tudo mais, de ideias, mas ainda acredito que seja um meio de transformação assim, a educação ainda pra mim é um caminho (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Ana Carolina vê a escola como um lugar de transformação, ainda que, possivelmente, não tivesse clareza disso enquanto aluna do ensino básico. No primeiro excerto, podemos perceber elementos da cultura escolar, como a falta de conexão entre os conteúdos apreendidos e as disciplinas escolares, o que, segundo Ana, a impedia de relacionar os fatos da vida real/cotidiana e os conhecimentos curriculares.

Já Guilherme começa dizendo que estudou em escola municipal (uma EMEF) no bairro Rio Pequeno na infância. A escola, segundo ele, era “pequena, de bairro, sem muita estrutura, com pouca verba”. Por conta da indicação de uma professora, foi estudar em outra escola maior na adolescência. Cumpriu o Ensino Médio inteiro nessa escola estadual (maior, mais estruturada) na Vila Ipojuca. Ele lembra com carinho dessa professora que o indicou para a escola estadual, contou-me que ela era vizinha de bairro e que esteve presente na sua formatura no Ensino Fundamental. Disse, ainda, que mantém contato com esta professora atualmente por Facebook.

Mesmo tendo um afeto especial pelos professores de Matemática, História e Geografia, Guilherme considera que todos os seus professores “se importavam, tentavam dar o melhor deles”. Segundo ele, todos professores “sempre quiseram o nosso bem, e tal”. Os estudos do meio são lembrados pelo entrevistado, pois, segundo ele, nessas ocasiões, os alunos, ao mesmo tempo em que “estudavam os conceitos”, também “viviam” o conhecimento na prática. Ou seja,

A gente tinha muito trabalho em grupo. A professora de sociologia fazia trabalhos de área, a gente ia pra algum lugar, ela sorteava os lugares, e a gente tinha que fazer algumas anotações sobre os lugares. Alguns itens eram: Como as pessoas se vestiam naquele lugar? É... por elas se vestiam assim naquele lugar? Como as coisas funcionavam? Descrever o lugar... Na minha época eu fui pro... eu fui pra... pro Mercado da Lapa, eu não conhecia, eu nunca tinha ido. A gente foi pro Museu Afro [ele me mostra um trabalho feito a partir da visita ao Museu Afro]. (...). A gente tinha que fazer um relatório, assim, sabe? Aí, tipo, a gente tinha que tirar umas fotos e tal. Pra mim foi, tipo, uma experiência que eu gostei bastante. Era algo que... me fazia sair daquele

negócio de escola, fechado, assim. De só ficar ali dentro, de ficar procurando fórmulas, decorando datas e essas coisas assim. Aprendemos isso na sociedade (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Nesse relato, acima, podemos ver como a saída de campo possibilitou uma outra relação com o conteúdo ensinado. A visita a lugares como o Mercado da Lapa ou o Museu Afro permitiu aos estudantes adotar uma “nova” forma de pesquisa, ter novas reflexões e usar práticas “diferentes” (fotos, relatório, trabalho de descrição) daquelas usadas no ambiente “fechado” da escola. Podemos supor uma cultura escolar marcada, como lhe é característico, por “rituais” tradicionais de escolarização, como “decorar datas”, procurar fórmulas, ou fazer tarefas repetitivas. O estudo do meio feito para a disciplina de Sociologia - ainda que seja uma atividade escolar – possibilita, de algum modo, estar um pouco afastado da dinâmica da forma escolar (por exemplo: estar enfileirado, anotando a lousa ou memorizando para uma avaliação.). A percepção do aluno é de que, com a atividade, ele “aprende na sociedade”, ou seja, há uma ligação entre o conteúdo e a realidade social, já que, nesse caso, aquele surge a partir desta. Parece-nos que tal percepção está atrelada à grande parte das práticas educativas vivenciadas nas ocupações, as quais traziam (como mostramos em diversos exemplos no primeiro capítulo) temas do interesse das culturas juvenis e possuíam “formatos” ou dinâmicas pautadas pela participação coletiva e pela horizontalidade.

Para Guilherme, a convivência coletiva – fundamental durante as ocupações – também é vista como um elemento central da escola:

Acho que de bom, querendo ou não foi a convivência e tal. Tipo, querendo ou não [essa convivência na escola] é algo importante pra gente. Tanto pra sociedade, você saber conviver com o próximo. Apesar de você brigar com alguns e tal é algo muito importante. Eu também entendi um pouco como as coisas funcionam. (...). A escola também ensina que algumas coisas são injustas... que não valem a pena, assim. [Por exemplo] cobrar o que você não aprendeu. Acho que isso é injusto. Mas... é a vida, né? (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Julia, a terceira pessoa entrevistada, estudou em uma escola particular no Ensino Fundamental e, em escola pública, no Ensino Médio. Ela participou da ocupação em 2015, quando estava no 2º ano do Ensino Médio, e atuou também nas mobilizações de 2016, ano de protestos de estudantes contra a chamada “máfia da merenda”, marcado pela ocupação de algumas escolas e ETEC’s. Julia estudou na mesma escola pública que Guilherme, localizada na Vila Ipojuca, zona oeste de São Paulo. Por se tratar do mesmo colégio, usarei, em alguns trechos, *escola 2* para me referir a citações de ambos depoentes.

A entrevistada percebe algumas diferenças importantes entre a cultura escolar no ensino público e no privado:

As pessoas que eu tinha contato, principalmente nessa escola particular, eram classe média ou classe alta. E na *escola 2*, tinham ... nossa, pessoas que moravam, tipo, muito, muito longe, que acordavam muito cedo para ir pra escola, eram pessoas muito diferentes. E aí, eu comecei... eu acho que, nisso minha consciência política também foi mudando. É ... essa ... a minha consciência de classe foi aprimorando nesse tempo, eu fui tendo mais noção das coisas, de como funcionava de verdade. Isso porque eu ainda estudava numa escola de um bairro rico. Então, em volta não era um lugar violento (...). Mas, em escola de periferia, isso é completamente outra história (Julia, Relato Oral, 2020).

Julia pontua uma crítica relacionada ao modo como a escola perpetua e valida determinados conhecimentos - escritos, prescritos, selecionados previamente, consolidados e transmitidos pela forma escolar de socialização – e parece estar distante de outros aprendizados essenciais aos alunos. Assim, para ela,

As pessoas são boas em várias coisas. Então, eu acho que todas as escolas são assim, todas as escolas têm esse sistema, e eu acho que isso também é uma frustração muito grande, de você não ter essas outras qualidades dos alunos reconhecidas. Então, ele pode ser ruim em todas as matérias, ele não se dá bem com nenhuma dessas matérias, mas, em compensação, ele é ótimo em esportes, ele sabe desenhar ... e isso não é incentivado. E principalmente na escola particular, eu senti muito que a gente tinha que seguir um modelo, aquele modelo de pessoa, e eu acho que por isso que eu tive esses problemas na direção (Julia, Relato Oral, 2020).

O tal “sistema” a que Julia se refere é a própria forma escolar, pautada pela

Configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação *das formas de exercício do poder*. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17, grifos do autor).

A forma escolar está ligada à transmissão dos saberes pela escola de determinado modo, visando atingir determinados objetivos. Essa forma específica de socialização se caracteriza por alguns elementos centrais, tais como: ocorrer num espaço específico (como o prédio escolar, a sala de aula); o tempo escolar (ano letivo, os bimestres); formas de escrituração (normas, lições,

tarefas, livros didáticos); regras impessoais (aos alunos e mestres); saberes objetivados, constituídos em disciplinas e práticas escolares (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

O que a aluna percebe é como a forma escolar está direcionada para constituir um “modelo de pessoa”, por meio de “matérias” e notas, muitas vezes sem considerar os conhecimentos e saberes prévios dos educandos, ou seja, “as qualidades dos alunos”, que poderiam ser vistas nos esportes, na arte, desenho etc. Esta ideia de Julia sobre a escola é reforçada em outro momento da entrevista:

[Um problema da escola seria não] considerar os conhecimentos anteriores. Você tá passando por uma fase, você já tá sendo quase um adulto, e, às vezes, muitas vezes, não é assim que os professores te tratam, [para eles é] como se fosse meramente uma criança. Ah, você... sua opinião não é válida, você é só uma criança. E eu não acho que seja assim (Julia, Relato Oral, 2020).

Além de trazermos as memórias e representações dos estudantes sobre suas trajetórias escolares, precisamos refletir sobre a escola vivida (e representada) durante e/ou após suas experiências de ocupação. Em que medida a escola ocupada se difere da escola frequentada antes dessa experiência, de acordo com as representações dos secundaristas?

Ana Carolina, bastante empolgada, lembrou as vivências significativas daquele período. Contou-me que nunca “teve tanta aula” como naqueles dias. Aulas significativas, lembradas com afeto, como estas:

Aulas que eu lembro, aula que eu fale "a gente aprendeu sobre isso". Eu lembro que a gente discutiu com o professor de história e geografia sobre os desastres de Mariana. (...). E aí eles trouxeram as pedras e falaram da construção das barreiras, qual que era o material, o que aconteceu (...). A gente teve aula de música... com a galera da USP, o pessoal da USP, de samba, né? De flauta transversal e tal, foi mó legal. É... e a Sâmia... a vereadora, sabe? Ela foi na escola ocupada. Ela ainda não era nada ainda. Ela era só do coletivo feminista. E foi onde a gente aprendeu discutir sobre feminismo... (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

No ano de 2015, a estudante estava no 3º ano do Ensino Médio e começou a trabalhar. Por conta disso, disse que estava “deslocada” da escola. Na ocupação, entretanto, retomou e criou novos laços e vínculos com sua escola. Ana destaca a mudança de relacionamento entre os meninos e as meninas, proporcionada pelos debates, assembleias e divisões de tarefas cotidianas. Segundo ela, “pessoas que se odiavam começaram a trabalhar juntos” e com isso as relações interpessoais começaram a mudar a partir daquele momento.

A escola almejada pelos ocupantes foi pensada e discutida na ocupação. Como já mostramos anteriormente, muitos pesquisadores e ocupantes apontaram que as ocupações questionam e dão novas cores – ainda que momentaneamente – à engrenagem da forma escolar. Sobre isso, Ana lembra que:

A gente começou a ter a discussão de que escola que a gente quer. Tipo, qual é a função da escola? Então, a gente começou até a mudar. A gente não vai querer mais as salas...as cadeiras enfileiradas e tudo mais. (...). Mudou muita coisa. (...) A gente começou a reivindicar. Qual é a importância do grêmio? A gente não sabia qual que era a importância de fazer isso. A gente começou a ter essa autonomia. Ah, a gente teve noção até de legislação. Assim, do que que a gente podia reivindicar na escola ou não. Então, isso foi uma mudança (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Julia também percebe uma grande mudança de sua relação pessoal com a escola e do impacto desse período em sua vida, como podemos ver no trecho a seguir:

Mudou tudo pra mim. Eu igual eu [anteriormente] falei: tem a minha vida antes da ocupação, minha vida depois da ocupação. É... a minha consciência política mudou muito, a minha visão sobre os movimentos e das minorias mudou muito também, minha visão sobre escola mudou muito. Eu percebi o quanto eu amava estudar, e o quanto eu gostava da minha escola e eu não queria que ela fechasse. E... eu não tinha esse pensamento antes, tipo, antes, era...meu Deus, nossa, eu odiava a escola, meu horário favorito era a hora de ir embora. (...). É... eu gostava tanto da minha escola, eu gostava tanto de estudar nela, que eu abri mão de... – não só eu, todo mundo – abri mão de... o resto da vida inteira durante mais ou menos aí dois meses pra lutar pela escola e pela educação (Julia, Relato Oral, 2020).

Além das mudanças que buscavam transformar o formato das aulas (a estrutura da forma escolar), este excerto acima coincide com outro elemento também mencionado por estudiosos das ocupações: a descoberta da escola e a descoberta dos direitos.⁵⁰ Nesse caso, entre as “novidades” recém descobertas estavam o papel do grêmio estudantil e os conhecimentos sobre algumas leis. Na sequência, Ana relata outras descobertas na escola ocupada:

Quando chegamos na cozinha, todos os alimentos que eles usavam estavam vencidos, estragados. E eles usavam na merenda. Acredita?! (...) A gente foi descobrindo várias coisas. Até de desvio de dinheiro do elevador que estava pra ser construído, oh, há séculos. (...). Por isso que eles [direção da escola] se revoltaram. Tanto que depois que foi desocupada, eles começaram a inventar

⁵⁰ Na obra “Escolas de Luta” (2016), de Antonia Campos, Jonas Medeiros e Márcio Ribeiro, temos um capítulo que trata justamente dessa questão. Os autores trazem diferentes depoimentos de secundaristas sobre descobertas de equipamentos, materiais, livros não usados e até alimentos na escola. Ao mesmo tempo, nesse processo, os estudantes discutem e ampliam seus conhecimentos sobre seus direitos nas escolas ocupadas.

que estávamos quebrando a escola, com vandalismo. A gente pintou todas as salas. A gente limpou a escola (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Nesse processo de descobertas, à medida que se partilha de uma “nova” escola, descobrem-se “novos” sujeitos, “novas” identidades, e se repensam posicionamentos e valores. Isso aparece de modo muito nítido em uma passagem da entrevista de Julia:

Isso [a ocupação] mudou muito a minha vida e, provavelmente definiu muito do que eu sou hoje em dia, muito das coisas que eu penso, e também acho que muito da minha força de vontade. Eu valorizo muito mais a educação depois da ocupação, do que eu valorizava antes... principalmente, da educação pública. (...). Mas, eu acho que, o movimento estudantil de agora tem muito que olhar pro movimento estudantil de 2015. É... foi... assim, eu nunca tinha tido muito contato com outros movimentos, e durante a ocupação eu senti que esses movimentos foram se fortificando, as pessoas foram se descobrindo em outras coisas, no movimento negro, movimento feminista, movimento LGBT. As pessoas foram se descobrindo. (...). E as pessoas foram tomando certas direções dentro dos movimentos, ou então, aderindo a alguma ideologia mais específica (Julia, Relato Oral, 2020).

Em outra resposta, indagada sobre os maiores aprendizados obtidos na ocupação, Ana Carolina comenta sobre a enorme dimensão formativa dessa experiência para sua vida:

O maior aprendizado pra mim que foi...a ocupação, ela teve uma importância porque ela fez eu escolher o meu curso. É... escolhi estudar Educação, foi por conta da ocupação. Comecei a ver importância. Eu era bem frustrada com a escola. Eu sentia que eu não aprendia muito, sabe? Que eu não conseguia assimilar as coisas, me achava burra, que eu não conseguia entender, não conseguia fazer as relações. E aí, como eu percebi esse formato, eu percebi a importância do aluno que tem autonomia, a importância de...de se discutir sobre educação e descobrir... é... e discutir as questões políticas, o que que influencia na nossa vida, na educação e tudo mais, foi fundamental. Então, escolhi meu curso por causa...por conta das ocupações (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Como podemos perceber, Ana acredita que a “escolha” de cursar Pedagogia na universidade ganha corpo a partir do instante em que, a então estudante do Ensino Médio, se dá conta, durante a ocupação, dos limites do “formato escolar” e passa a refletir sobre a “importância da educação”. Muitas mudanças de percepção sobre o processo educativo (como, por exemplo, a questão da “autonomia do aluno”) estão inseridas nesse contexto de múltiplas “descobertas” teóricas e práticas vividas na escola ocupada, como podemos notar no excerto abaixo:

[A ocupação me fez] pensar num projeto de escola não tradicional. Mudou...Conheci Paulo Freire, que eu nunca tinha ouvido falar. Tava na escola há trocentos anos, nunca ouvi falar de Paulo Freire. (...). Pra mim foi chocante. (...). Mudou pelas relações e pelas pessoas que eu conheci. As pessoas que eu conheci, os professores que eu conheci na ocupação eu falo até hoje. (...). Eu avalio o movimento como ótimo! Pra mim foi ótimo e houve muito aprendizado... como eu falei eu nunca aprendi tanto em um mês, [mais] do que eu aprendi em séculos na escola (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Entretanto, não necessariamente os desejos de mudanças na cultura e na forma escolar evidenciados nas ocupações (como podemos notar na fala de Ana), efetivaram-se posteriormente. Como estava no 1º ano do Ensino Médio em 2015, Guilherme continuou na escola após a ocupação e percebeu algumas mudanças na comunidade escolar nos anos seguintes:

Cara, a gente teve acho que muito mais... mais voz do aluno... assim, acho que voz de fato. (...). Cheguei a terminar o terceiro [ano do Ensino Médio] lá. (...). Cara, eu acho que eles passaram a ouvir um pouco mais os alunos. Tipo, não sei se era por medo de alguma coisa assim, mas não sei (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Esta fala corrobora com a impressão de Julia. A estudante comenta que a relação com alguns professores se alterou significativamente. Passou-se a falar mais abertamente da questão LGBTQI+ nas aulas. Julia nos conta que,

É ... nossa, eles [os professores] foram surreais. A gente conheceu eles de uma outra forma, fora da sala de aula. E... com certeza eles tiveram mais gosto de dar aula depois disso, porque eles sabiam que as questões que eles estavam falando não eram em vão, né?
 (...). Uma coisa que mudou, que achei que foi bem legal, foi todos nossos trabalhos de artes sempre eram expostos.
 (...). [Assistimos a] um filme LGBT e eu nunca tinha assistido e, também nunca tinha visto ninguém passar um filme assim numa escola. E ele [professor] não pulava nenhuma cena. Se tivesse cena explícita, a gente via, até porque todo mundo sabia o que que era, então, não tinha problema nenhum (Julia, Relato Oral, 2020).

É interessante notar que, nesta fala de Julia, evidencia-se uma das características da forma escolar: a impessoalidade das regras (avaliação/notas, disciplinamento, horários rígidos, conduta adequada), que submete os alunos e também o professor. A partir da ocupação, ainda que parcialmente, se a forma escolar e as regras são quebradas/alteradas/subvertidas, o professor pode se apresentar de outra forma, não estando tão submetido às regras impessoais.

Sobre as aulas ocorridas após o término do movimento, na visão de Guilherme:

Alguns professores se propuseram a mudar. Eles viram a nossa ideia também...tipo...eles viram que, querendo ou não, aula monótona é muito chata, aula tipo: “vou sentar aqui, vou passar o conteúdo e vocês copiam”. Eu achei que eles tavam querendo propor isso ...que eles tavam querendo mudar isso. (...). Alguns professores falavam: “pô, se eles [estudantes] tão pedindo, acho que é válido”. Eles tentaram. E a direção também, eles passaram a ouvir um pouco mais e tal. (...). Mas acho que talvez isso tenha mudado [diminuído] de alguns anos pra cá (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Esse trecho, acima, permite pensarmos novamente como as ocupações questionam a cultura escolar e anseiam por mudanças em sua estrutura. As tentativas de alterar a dinâmica das aulas foram mobilizadas por professores e alunos, mas, com o passar do tempo, foram se enfraquecendo, ou enfrentaram resistências, como podemos ver no seguinte relato de Guilherme:

Apesar de que tinha uma galera que não colaborava, queria bagunçar quando o professor tentava mudar algo. Tinha a professora minha, era um amor de pessoa, tentava mudar a aula, ela tentou mudar aula, tentou fazer alguns experimentos, levou uma galera da USP. Só que tinha uma galera da minha sala que tumultuava, sabe? Tumultuava, aí acabou, sabe? Não deu certo por causa disso. Mas ela de fato tentou mudar. Ela tentou (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Em outros casos, a resistência a uma transformação na dinâmica da cultura escolar se deu pela direção ou coordenação da instituição. Nota-se esse “embate” no seguinte relato de Julia:

Logo depois que a gente desocupou a escola, tava todo mundo muito engajado ainda, muito motivado. Então, a gente tentou fazer muitas coisas novas na escola. A direção bloqueou várias, barrou várias. Inclusive com o apoio dos professores a gente tentou fazer novas coisas. E aí, a direção barrou. (...). Eu lembro da professora de sociologia, ela tentou levar uma amiga dela, que era trans, pra falar do movimento trans. E ela ficou tanto tempo fazendo teste pra direção, pra ela poder apresentar, e no final também não deu certo e a gente nunca conheceu essa amiga dela. (...). (...). Eu peguei o cronograma de todos professores e tentei encaixar pelo menos uma saída de campo a cada bimestre em todas as matérias. É... e não foi aprovada (Julia, Relato Oral, 2020).

Ou seja, apesar de parte dos professores tentarem modificar as práticas de aula (por reivindicação também dos estudantes), há uma resistência e um enfrentamento de um outro grupo de estudantes (e muitas vezes da própria direção da escola) que contribui para impedir

essas mudanças. Isso vai de encontro à ideia apontada por Viñao Frago (2007, p. 87) de que a cultura escolar é algo “que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo”. Desse modo, a alteração na cultura escolar - embora saibamos que não dependa exclusivamente das ocupações ou de reformas educacionais, sendo também influenciada pela gestão, currículo, política educacional etc. – se mostrou muito tímida de acordo com os dois últimos excertos acima. Conforme explica Viñao Frago, a transformação lenta e a manutenção de práticas são elementos centrais que caracterizam a cultura escolar.

Outro fator apontado em muitas pesquisas acadêmicas foi o protagonismo feminino no movimento secundarista de 2015⁵¹. Guilherme destaca, em muitos momentos, a atuação das meninas na escola ocupada, reforçando esta ideia. Nesse sentido, segundo Guilherme:

As meninas lá, querendo ou não, quem mandava mais eram as meninas. Elas tinham um pouco mais de direção da ocupação. Elas meio que... tipo... elas queriam tipo de certa forma mostrar que o feminismo de fato era algo verdadeiro e que funcionava. Então, a gente dividia as tarefas. Não era só mulher que cozinhava, era homem também. Não era só mulher que lavava o chão da escola. A gente não tinha essa questão. (...). Elas meio que definiam as coisas como que iam acontecer e tal. Eu acho que elas eram as que mais se preocupavam com a sobrevivência mesmo, sabe? (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Um dos momentos marcantes na experiência de ocupação lembrado pelo entrevistado está relacionado justamente à questão da participação das mulheres no movimento secundarista. Conforme conta o depoente, uma MC foi ao colégio para cantar *rap* e aproveitou para debater sobre o machismo na música:

Teve uma MC também que chegou, veio trocar ideia com a gente ... sobre a questão de feminismo e tal. Eu não lembro o nome da MC. Mas lembro que na época ela criticou o Brown, [Mano Brown, cantor e compositor do grupo de rap Racionais MC's] por causa de uma música do Brown. E tipo... acho que... é... tem uma música do Brown, me esqueci de qual que é agora, mas é uma em que a mulher foi na casa dele falar ele tinha ficado com ela e tal, uma coisa assim. Mas ele tratava ela de um jeito muito ruim. (...). E aí ela falou: “pô, se atentem ao que vocês estão ouvindo. Isso não é legal. Não é legal ele falar isso”. Apesar que ele tem uma certa relevância no cenário musical, não era legal ele falar isso (Guilherme, Relato Oral, 2020).

⁵¹ Ver, por exemplo, o documentário *Lute como uma Menina*, composto por diversos depoimentos de meninas que protagonizaram ocupações. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA> >. Acesso em: 24/05/2020.

Essa preocupação com o tom ofensivo usado contra uma mulher numa letra de música é um exemplo importante, pois, segundo Guilherme, coincidia com a preocupação de um bom relacionamento com as meninas da ocupação, num processo de enfrentamento diário do machismo na escola ocupada. Assim,

Quando começou a ocupação, ela [esta MC] já veio falar isso pra gente. Acho que já algo foi muito louco. E principalmente, porque batia de frente com o que a gente já estava tentando implementar na escola. Tipo, com o que a gente devia fazer. [Nós estávamos] tentando introduzir que não tinha essa diferença do que homem e a mulher devem fazer e tal. Então, era isso (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Julia, por sua vez, destaca que foi formado um coletivo feminista na escola ocupada. Ana conta que, naquele momento, “teve aula de feminismo”. Atualmente, ambas fazem parte de movimentos feministas e destacaram isso nas entrevistas:

Eu me encontrei muito... durante a ocupação e depois da ocupação, eu me encontrei muito no movimento feminista, tanto que até esse que eu vou escrever lá na escola [trabalho de estágio] é relacionado a isso. (Julia, Relato Oral, 2020).

Eu atuo no Juntos, no coletivo feminista, que é do PSOL (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

A questão da diversidade, da escola plural, do aprendizado com o outro, também está presente nos relatos orais. Para Julia,

O que foi mais legal de aprender foi ter contato com diferentes pessoas. E... eu sou muito privilegiada por isso, porque eu acho, que eu sempre tive professores que realmente gostavam do que eles faziam, então eles ensinavam de uma maneira diferente. Eu acho que se você aprende de uma forma diferente também, você toma gosto por algumas coisas (Julia, Relato Oral, 2020).

Nessa perspectiva, Marcielly Moresco propõe em artigo⁵² acerca do protagonismo feminino e LGBTI+ no ciclo de ocupações de 2015-2016, que temos,

De um lado, o fronte conduzido pelas meninas, o que caracteriza o protagonismo; de outro lado, a perpetuação de um “papel do gênero feminino” e, portanto, uma necessidade de olhar voltado para uma pedagogia feminista.

⁵² Trata-se do artigo “Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTI+”, contido no livro *Ocupar e Resistir – Movimentos de Ocupação de Escolas pelo Brasil (2015-2016)*.

Em outras palavras, elas assumiram a organização, a estruturação e as demandas das ocupações, mas, ao realizar essas funções, não deixam de lado a reprodução histórica do papel das mulheres como responsáveis pela distribuição das tarefas, mediação dos conflitos, controle e regulação dos demais estudantes (MORESCO, 2019, p. 279).

Além disso, Moresco relembra o contexto progressivo de ataques à diversidade sexual e ao debate sobre gênero, que afeta o campo educacional brasileiro nos últimos anos:

O pânico moral contemporâneo acerca da sexualidade, contudo, tem provável início quando da criação do programa Escola Sem Homofobia em 2011, cujo intuito era oferecer subsídio para professoras e professores abordarem nas escolas o tema da diversidade sexual e de gênero, com material de apoio composto por caderno e *kit* de ferramentas educacionais. (...). O programa foi designado pejorativamente pelos parlamentares e pela mídia como “kit gay”, e foi vetado pelo Governo Federal. (...).

Após o veto do programa Escola Sem Homofobia, o efeito do medo também foi percebido em 2014 com as reformas na redação dos planos de educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pelo Congresso Nacional sem os trechos referentes às questões de gênero. (...). Em 2017, por sua vez, o Ministério da Educação retirou da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os trechos alusivos ao respeito pela orientação sexual dos estudantes, além de suprimir também a palavra “gênero” em outros trechos do documento. Essa agitação resultou do pânico moral estabelecido em torno das questões de gênero na educação e ficou amplamente conhecida como um movimento de luta contra a “ideologia de gênero” nas escolas (Seffner, 2016), expressão esta que tem sido usado por conservadores e neofundamentalistas no Brasil para se referir a qualquer abordagem que envolva noções de sexualidades e gênero (MORESCO, 2019, p. 274-275).

É diante desse cenário que a diversidade dos estudantes – meninas lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, *queers* etc. - irrompe numa “luta por uma educação de qualidade e por uma escola que não cale e que marginalize seus considerados ‘corpos abjetos’” (MORESCO, 2019, p. 271). Neste processo de luta,

A performatividade política incorporada faz parte das ações de corpos com demandas, sexualizados, em precariedade, vulnerabilidade e não “permitidos”, isto é, privados do seu direito de “aparecer” na escola por transgredirem as tradicionais normas de gênero e por vivenciarem sexualidades periféricas; nas ocupações, esses corpos agem em performatividades políticas de modo a criar formas de resistência, negociação e expressão naquele espaço. Assim, as ações incorporadas e políticas desses corpos criam possibilidades de transformação e alteração do próprio corpo no espaço político – a ocupação –, (des)configurando o próprio sujeito e criando um “novo” sujeito que não preexistia aos protestos estudantis (MORESCO, 2019, p. 284).

Atrelado a isto, há a questão da coletividade, da convivência e do aprendizado coletivo na escola. Na entrevista de Guilherme, a coletividade é vista como uma função importante da instituição escolar. Desse modo, segundo o depoente,

Coletividade foi essencial ali [na ocupação]. É que se a gente fosse desunido talvez não teria rolado. Talvez no primeiro dia teria acabado. Mas a gente teve conversas, reuniões, e quando acontecia alguma coisa de errado em si, tipo... alguma treta, a gente tentava se reunir pra conversar, pra explicar tudo. A galera gostava de andar de skate. Só que tipo, a galera andava de skate no pátio interno que não podia, porque riscava o chão. Aí a gente tinha sempre que brigar por causa disso, para não fazer isso. Por que depois quem ia sofrer ia ser as tias da escola, elas teriam que limpar, teriam que se viram com aquilo. E também porque aquilo poderia ser usado contra a gente (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Neste relato, podemos ver como se aplicava na prática os princípios de horizontalidade e de autogestão. Outros aprendizados e conhecimentos vieram com a luta. Entre eles, Guilherme destaca um entendimento maior “sobre os órgãos de controle”, ou seja, discussões que abordavam a atuação da polícia, do governo, dos diretores da escola.

Ana, em outro momento da entrevista, critica a falta de conexão entre as disciplinas escolares, algo que considera como uma das principais falhas da escola. A aluna se coloca contra o conhecimento segmentado, disciplinar, alegando que os professores das diferentes disciplinas “não se conversam”, ou seja, possivelmente não havia projetos interdisciplinares em sua escola.

Isso coincide com algo deveras debatido por educadores e pesquisadores da Educação: o distanciamento entre a estrutura perpetrada pela escola - majoritariamente marcada pelo tradicionalismo da forma e da cultura escolar – e o universo, os interesses, e a realidade das culturas juvenis. De acordo com Ana Carolina,

O ensino tradicional poda a gente ter vontade de aprender, de conhecer, de...de saber, e de participar. A gente acha que o professor, ele é o detentor do conhecimento, e que a gente [aluno] é burro. É... várias vezes na escola eu tive vontade de...até de chorar, porque eu me achava uma burra. Então, eu não achava que eu podia participar, que eu era sujeito de...de conhecimento, de...de...que era uma construção feita junto pelo professor e pelo aluno. Isso era uma grande falha. A escola oprime invés de...de incentivar pro conhecimento (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Por fim, questiono os entrevistados sobre os legados da luta secundarista para educação. Para Ana Carolina, a principal contribuição do movimento se dá no sentido de perceber:

Que a gente tem voz na escola. Que a gente, é... a escola não existe sem aluno, e o aluno tem que reivindicar, tem que participar, tem que é... a gente tem que é... o aluno tem que mostrar que é autônomo. Esse pra mim foi o maior legado (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Essa fala se assemelha muito com o que Guilherme pensa a respeito do legado deixado pelos estudantes, como podemos ver no trecho a seguir:

Eu acho que [o maior legado deixado foi] de posição, sabe? Se você quer se firmar e falar, pô, se vocês querem de fato fazer alguma mudança na escola, primeiramente a luta é dos estudantes. Acho que a importância seja mais ligada aos estudantes do que os professores, do que a direção, então, não é só você chegar e meter uma regra ali e falar: “é isso, vou acabar com as escolas”. Foi isso. É algo de primeiramente você ouvir. A educação eu acho que tá muito mais ligada aos estudantes, do que talvez aos professores, a coordenação, ao governo (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Em seu depoimento, Julia também avalia o legado das ocupações, tanto para sua formação política, quanto para a educação pública:

Ah, eu acho que a minha consciência de classe melhorou. Eu sempre falo da consciência de classe, mas é que eu acho ela muito importante. E... ela... melhorou, eu acabei... eu já tinha mais uma tendência à esquerda, e acabei tendo mais ainda depois da ocupação. É...eu acho que, assim, todas as visões que eu tenho hoje em dia, elas começaram na ocupação. Então, todas as coisas que eu participo hoje em dia, o início dos meus pensamentos (desses meus pensamentos mais críticos) aconteceu na ocupação. Até porque eu não tinha muita escolha, eu tinha que decidir, é ... qual lado que ia ficar, como ia me posicionar e o que que eu ia fazer, porque eu não queria não fazer nada.

Eu acho que... aí, nossa, é muito clichê! Mas eu acho que [o legado é] de luta, de paixão pela educação. É ... tinha muita gente que... tava tendo as primeiras experiências em relação a isso, que nunca tinha tido nenhum contato e... colocou a cara lá na frente pra fazer um monte de coisa que outras pessoas jamais fariam.

Eu acho que é de realmente amor pela educação, vontade de aprender e de não abrir mão dos nossos direitos referentes a educação. Não só isso, né? As indicações foram várias, mas, principalmente, em relação à educação. Então, eu acho que é essa valorização da educação. Isso eu acho que é um legado que os secundaristas deixaram e que a gente tenta manter vivo, né? (Julia, Relato Oral, 2020).

As fontes digitais e as entrevistas realizadas com os secundaristas revelam várias de suas representações sobre a escola e a educação pública. Através delas é possível pensar como esses jovens, ao ocupar suas escolas, questionam determinados mecanismos e práticas da forma e da cultura escolar e propõem/sugerem mudanças em ambas. Os conhecimentos-na-luta (SANTOS,

2019) indicam um pouco da “escola que se fez” na experiência de ocupações e permitem refletirmos também sobre a “escola que se quis” naquele momento. De acordo com boa parte das fontes deste capítulo, há um confronto entre a escola desejada (plural, coletiva, inclusiva, próxima do cotidiano dos jovens) e a escola frequentada pelos estudantes no Ensino Fundamental e Médio (em geral, vista como “tradicional”; com condições precarizadas; com disciplinas que não se comunicam; com pouco espaço para o diálogo e para disciplinas como Sociologia, Artes e Filosofia; distante das dificuldades vividas pelos educandos etc.).

No próximo capítulo, continuaremos a discussão sobre como se desdobram essas complexas relações entre os “estudantes de luta” e a forma/cultura escolar. E pensaremos nas articulações entre as ocupações, o conhecimento histórico e o Ensino de História.

CAPÍTULO 3 - ENSINO DE HISTÓRIA OCUPADO

“Certamente que necessitamos da história. Mas a nossa necessidade da História é bastante diferente da do ocioso mimado no jardim do conhecimento... Necessitamos da história para a vida e para a ação, e não para evitar, a vida e a ação, ou para camuflar uma vida egoísta e as más, e covardes, ações”.

(Nietzsche⁵³)

Neste terceiro capítulo, discutiremos questões atreladas ao Ensino de História e ao conhecimento histórico manifestadas/indiciadas nas práticas das ocupações secundaristas e nos relatos orais dos estudantes. Assim, procuramos refletir e debater, por meio da análise das representações dos sujeitos com os quais trabalhamos, alguns aspectos presentes ou implicados nas ocupações de 2015 que dialogam com pautas do campo do Ensino de História na atualidade. Mas, assim como apontamos anteriormente na Introdução, não se trata de investigar se há relações diretas entre a disciplina escolar História e a emergência das ocupações, tampouco de estudar o papel específico de determinados docentes dessa disciplina no movimento de 2015.

Trata-se de compreender como os estudantes representam o conhecimento histórico escolar em suas vidas a partir de seus relatos. Mas não somente isso. Buscamos entender se há ou não há relações entre os conhecimentos históricos e as experiências significativas de formação dos sujeitos (principalmente nas ocupações secundaristas). De que maneiras os conhecimentos históricos (não apenas aplicados nas aulas de História, não somente saberes históricos escolares, embora também possam ser) estiveram presentes e ausentes em suas trajetórias? Quais deles foram essenciais e quais foram obnubilados? Quais foram mais abordados e quais os estudantes pouco acessaram? Como tais conhecimentos ecoam ou repercutem nas ocupações? Como eles se evidenciam nas representações dos secundaristas?

O movimento, aqui, parte da *História para os sujeitos* e vai até os *sujeitos da História*. Ou seja, inicialmente buscamos compreender como os conhecimentos históricos (da disciplina escolar, presentes no cotidiano, na mídia, difundidos na sociedade) se inscrevem na biografia dos sujeitos. Posteriormente, a proposta é discutir os conhecimentos históricos mobilizados no interior da luta secundarista, isto é, refletir sobre as práticas e demandas dos sujeitos no movimento de ocupações que traduzem as disputas sobre e na própria História. Por fim, procura-se saber como os jovens utilizam e aprofundam conhecimentos históricos na atualidade, como eles “disputam a História” na “invenção do cotidiano”.

⁵³ NIETZSCHE, Friedrich. **On the Advantage and Disadvantage of History por Life**. Trad. Peter Preuss. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1980.

3.1 As fontes orais, a memória e a identidade

Diana Vidal, no texto “De Heródoto ao Gravador”, atenta sobre a importância do rigor crítico a ser aplicado pelo historiador oral em sua pesquisa. Segundo Vidal,

Tanto os documentos escritos como os orais são “monumentos”, são documentos históricos, criados por determinações objetivas e subjetivas que nos fogem à detecção. O importante, portanto, é usá-los como documentos históricos, ou seja, como documentos produzidos historicamente, no que eles nos podem oferecer de subsídios à compreensão do passado e do que este passado se tornou presente. (...). Sua importância (ou sentido mesmo) está no que o historiador faz com ela (VIDAL, 1990, p. 82).

Refletindo sobre a mesma temática, Lozano destaca que

O historiador oral (...) está em busca do seu passado e ao mesmo tempo de sua identidade. Nesse estilo de trabalho, a tarefa de produzir conhecimentos históricos se torna válida, trabalho empírico e de campo; maior ligação e vínculo com os sujeitos estudados; um processo de constituição de uma fonte e um processo de produção de conhecimentos científicos, isto é, um processo que permite ao pesquisador se transformar no que sempre pretendeu ser, um historiador (LOZANO, 1984, p. 24).

Em uma entrevista, fundem-se aspectos biográficos, pois “as duas partes (entrevistado e entrevistadores) constroem, num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado” (ALBERTI, 2013, p. 31). Ao dar seu relato, muitas vezes,

A testemunha fala apropriando-se do passado do grupo; ela seleciona as lembranças de modo a minimizar os choques, as tensões e os conflitos internos da organização, diminuindo a importância dos oponentes ou então aumentando-a até a caricatura para justificar, por exemplo, afastamentos, partidas, exclusões (VOLDMAN, 1992, p. 40).

Como já mencionamos no capítulo anterior, diversos pesquisadores ressaltam a questão da subjetividade como um componente essencial da História Oral. No artigo “*O que faz a história oral diferente*”, Alessandro Portelli (1997) assim argumenta:

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquele que nos conta menos sobre *eventos* que sobre *significados*. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas sempre relevam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas. (...). Mas o único e precioso elemento que as fontes orais têm

sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor (PORTELLI, 1997, p. 31).

É justamente pela grande presença da subjetividade intrínseca ao relato oral que o historiador deve estar atento para captar os elementos inerentes ao discurso e próprios da linguagem oral. Portelli (1997) destaca alguns deles: o tom, o volume e o ritmo do discurso; as pausas e mudanças no andamento da fala; a irregularidade da narrativa. A importância desses elementos está ligada aos seus significados implícitos, sendo que “eles revelam as emoções do narrador, sua participação na história e a forma pela qual a história o afetou” (PORTELLI, 1997, p. 29). No entanto,

Reconhecer tal subjetividade não significa abandonar todas as regras e rejeitar uma abordagem científica, isto é, a confrontação de fontes, o trabalho crítico, a adoção de uma perspectiva. Pode-se mesmo dizer, sem paradoxo, que o fato de reconhecer sua subjetividade é a primeira manifestação do espírito crítico (JOUTARD, 1995, p. 57).

Assim, cabe ao historiador, no processo de realização das entrevistas, “saber que o não dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação, e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato” (VOLDMAN, 1992, p. 38). Ao interpretar esses elementos, “o entrevistador deve ter consciência de sua responsabilidade como coagente na criação do documento de história oral” (ALBERTI, 2013, p. 31). Como lembra Almeida Neto (2011, p. 58), “não se trata, por certo, de se fazer apologia da subjetividade do relato oral, mas de adotar uma postura mais plausível para com as características desse tipo de fonte”. Ou seja, o “que nos cabe não é tentar anular a interferência pretendendo uma objetividade, mas aprender a lidar com essa subjetividade inerente” (VIDAL, 1995, p. 235).

Além disso, utilizar a metodologia de História Oral implica em estar em contato com a “trama descontínua” da memória, em compreender que

O relato oral tem por esteio a memória, que se apresenta como uma espécie de tecido puído, cujo cerzido ocorre através de sutil e silenciosa urdidura. Olhar para essa trama (...) requer uma abordagem cautelosa e criteriosa, pois possui evidentes limitações que devem ser tomadas não como fatores impeditivos ou fraquezas, mas como especificidades a serem estudadas e tornadas assertivas (ALMEIDA NETO, 2011, p. 47).

Se a memória é marcada essencialmente por sua seletividade, por seu caráter fluido e mutável, “o relato oral não é a experiência, mas o que a memória fez dela” (HALL, 1992, p.

157). Através da memória, fazemos uma reconstrução seletiva do passado, condicionada pelo presente. Por isso, temos uma “(re)interpretação dos fatos do passado, uma (re)leitura feita com os olhos que, agora, distanciados pelo tempo, permitem uma (re)avaliação dos acontecimentos, das perdas, das contradições, dos acertos e equívocos do passado” (ALMEIDA NETO, 2011, p. 49).

Em pesquisa realizada com soldados australianos veteranos da Primeira Guerra Mundial, Thompson percebeu como as memórias dos depoentes são contraditórias, fundem-se a lendas nacionais ou à História Oficial, e podem estar vinculadas a construções identidades pessoais ou coletivas. Assim, Alistair Thompson lembra que no percurso de pesquisa,

Ao mesmo tempo que concordava que era importante mostrar de que maneira minha memória fora distorcida, eu também queria provar que a memória, incluindo a memória de família, nunca é uma reprodução exata dos acontecimentos do passado, mas sim um complicado, contraditório e contestado conjunto de representações. (THOMPSON, 1998, p. 284).

Desse modo, as “distorções” da memória podem ser um recurso crucial para o trabalho do historiador oral. Almeida Neto, baseando-se na leitura de Henri Lefebvre, comenta sobre o processo dialético de construção da memória e de suas representações:

O caráter dessas inevitáveis distorções da memória manifesta-se como uma trama de variáveis que estão envolvidas no ato de lembrar, selecionar fatos, valorar, analisar, atribuir significado, resignificar, representar o passado agora filtrado pelo presente. A memória se apresenta como uma representação que se sobrepõe, às representações do período rememorado, constituindo-se como sucessivas relações de presença/ausência que resistem ao tempo (ALMEIDA NETO, 2011, p. 59).

Lembremos também que a “elaboração da memória se dá no presente e para responder a solicitações do presente. É do presente, sim, que a rememoração recebe incentivo, tanto quanto as condições de se efetivar (MENESES, 1992, p. 11). Para Pollak (1992, p. 2), “*a priori*, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social”. Nesse mesmo sentido, para Lowenthal (1998, p. 78), “o passado lembrado é tanto individual quanto coletivo. Mas como forma de consciência, a memória é total e intensamente pessoal; é sempre sentida como ‘algum acontecimento específico que ocorreu *comigo*’”.

A respeito da memória coletiva, Ulpiano Bezerra de Meneses esclarece que ela pode ser entendida como um:

Sistema organizado de lembranças cujo suporte são grupos sociais espacial e temporalmente situados. Melhor que grupos, é preferível falar de redes de interrelações estruturadas, imbricadas em circuitos de comunicação. Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e ganha relevância nos momentos de crise e pressão. Não é espontânea: para manter-se, precisa permanentemente ser reavivada. É por isso que é da ordem da vivência, do mito e não busca coerência, unificação. Várias memórias coletivas podem coexistir, relacionando-se de múltiplas formas (MENESES, 1992, p. 15)

A memória coletiva, assim como a individual, é fruto de um processo constante de recriações “em função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa” (POLLAK, 1992, p. 4). Nesse processo, há tentativas de organização e reorganização, pois, uma vez mais, conforme afirma Pollak (1992, p. 4), “a memória é um fenômeno construído”. Nesse sentido, um aspecto central que atravessa muitas pesquisas e debates sobre esta temática é a ligação entre memória e identidade social. De acordo com Rousso, o atributo

[da memória] mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir à alteridade, ao “tempo que muda”, às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Mas essa percepção difere segundo nos situemos na escala do indivíduo ou na escala de um grupo social, ou mesmo de uma nação (ROUSSO, 1992, pp. 94-95)

Essa relação entre memória e identidade foi discutida por Michael Pollak em conferência proferida junto ao CPDOC, em 1987. A passagem abaixo, embora longa, é fundamental para esclarecer essa articulação:

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (...) que é sentido da imagem para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da sua vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida pelos outros. (...). Podemos, portanto, dizer *que a memória é um elemento constituinte da identidade*, tanto individual como coletiva, na medida que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 5).

A memória opera sempre uma seleção do passado feita no presente. Está ligada à experiência e à vivência. É complexa, confusa, arbitrária, contraditória. Além disso, não há memória sem esquecimento.⁵⁴ David Lowenthal (1998) também aborda as relações entre a memória e a identidade. Segundo o autor,

Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos *selves* anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornado. (...)

Sintetizamos a identidade não apenas ao evocar uma sequência de reminiscências, mas sim ao sermos envolvidos, como o *Orlando*, de Virginia Woolf, em uma teia de retrospectão unificadora. Os grupos também mobilizam lembranças coletivas para sustentar identidades associativas duradouras (LOWENTHAL, 1998, p. 83-96).

O antropólogo Joel Candau (2011) faz uma decomposição (ou uma taxonomia) do conceito de memória em três níveis: 1. protomemória; 2. memória de evocação; 3. metamemória.

Segundo Candau, o primeiro nível, a protomemória, é a memória de baixo nível, ou seja, “aquilo que, no âmbito do indivíduo, constitui os saberes e as experiências mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade” (CANDAU, 2011, p. 22). O segundo nível é o da “memória propriamente dita ou de alto nível” (CANDAU, 2011). “Trata-se da evocação ou recordação voluntária. Ela possui extensões, como os saberes enciclopédicos, as crenças, as sensações e os sentimentos, que se beneficiam da cultura de memória que promove sua expansão em extensões artificiais.” (MATHEUS, 2011, p. 303).

A metamemória constitui o terceiro nível. “É, por um lado, a *representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela*”. (CANDAU, 2011, p. 23, grifo nosso). Ou seja, “a metamemória, constitui-se naquela forma de memória reivindicada a partir de uma filiação ostensiva. Esta última diz respeito à construção identitária. *É a representação que fazemos das próprias lembranças, o conhecimento que temos delas*”. (MATHEUS, 2011, p. 303, grifo nosso).

⁵⁴ “As lembranças precisam ser continuamente descartadas e combinadas; somente o esquecimento possibilita classificar e estabelecer ordem no caos. ‘Uma importante condição para lembrar’, como coloca Whitrow, ‘é nossa capacidade de esquecer’. (...) A memória à qual se recorre com demasiada frequência não mais vivifica o presente, mas sim o inunda. (...) As cenas e acontecimentos mais vividamente lembrados são frequentemente aqueles que permanecem esquecidos por algum tempo. (...) Esquecer muito não é apenas desejável; é inevitável. (...) Ao contrário da crença geral, esquecemos a maioria das nossas experiências; a maior parte do que nos acontece é logo irremediavelmente perdida” (LOWENTHAL, 1998, p. 95-96).

Tratamos, até esse momento, de diferentes conceitos ou compreensões teóricas importantes para o entendimento da História Oral e da Memória (individual, coletiva, protomemória, memória de evocação e metamemória, relação entre memória e identidade). Esses conceitos/concepções são relevantes para pensarmos e discutirmos os discursos dos secundaristas (ou seja, nossas fontes orais) e devem ser considerados em nossa análise. Em outras palavras, os relatos são marcados pelos traços singulares da oralidade mencionados anteriormente e devem ser lidos/entendidos considerando a *seletividade da memória* na recuperação de uma experiência do passado. Ou seja, há uma “recriação” da ocupação da escola que se expressa no instante da entrevista.

Através das memórias entendidas como representações contidas nas entrevistas, conheceremos e discutiremos alguns elementos que, no entendimento dos próprios secundaristas, foram importantes para a formação de suas identidades. Desse modo, uma série de questionamentos surgem em nossa pesquisa e se tornam centrais neste terceiro capítulo. Há relações entre o conhecimento histórico escolar e a constituição de tais identidades? De que forma a História está e esteve presente em suas vidas? Suas práticas, demandas e reivindicações durante as ocupações possibilitam compreender quais aspectos relevantes para o Ensino de História? Como os estudantes entendem e se relacionam com a disciplina de História? Como avaliam os conteúdos, práticas, professores dessa disciplina? Quais seriam as implicações dos conhecimentos históricos (sejam eles escolares, difundidos na sociedade, aprendidos em outros espaços de formação, etc.) no cotidiano das ocupações?

Além disso, através dos relatos orais, cabe a nós pensarmos ainda nas representações que nos permitem compreender as ausências e lacunas da escola e do Ensino de História na formação dos entrevistados. O que se aprendeu pela “ausência” ou pelo “avesso” fora do ambiente escolar? A falta ou a lacuna de determinados conteúdos e conhecimentos históricos impactou de quais maneiras na vida dos sujeitos? Eles buscaram obter esses saberes em outros espaços e vivências? Isso estimulou a futuras aprendizagens acerca desses conhecimentos “ausentes” em suas vidas escolares? Procuramos refletir sobre essas perguntas ao longo das próximas páginas. Não temos a intenção de oferecer “respostas” a todas elas, mas sim de debater muitos aspectos que tangenciam e se relacionam com esses questionamentos.

3.2 A História na vida dos sujeitos: lembranças, representações e reflexões dos secundaristas sobre o conhecimento histórico escolar

Para pensarmos e discutirmos as representações dos estudantes relacionadas à disciplina escolar História, além de considerarmos todos os aspectos inerentes aos processos operados pela memória (esclarecidos acima), que estão presentes nas entrevistas, precisamos, em primeiro lugar, compreender algumas características fundamentais dessa disciplina escolar.

Como já destacamos anteriormente, a cultura escolar engloba as disciplinas escolares e os saberes produzidos nas escolas⁵⁵. Desse modo, as práticas de ensino-aprendizagem, as metodologias didáticas, as atividades e as aulas de História no ensino básico devem ser pensadas e analisadas pelo prisma da cultura escolar. A disciplina escolar História está inserida e se realiza nos dispositivos da forma e da cultura escolar, portanto, devemos refletir sobre o Ensino de História vinculado/atrelado a ambas. O currículo de História se aplica e se refaz nos movimentos da cultura escolar, isto é, deve ser compreendido como processo e como parte de um ambiente situado histórica e culturalmente, como “artefato resultante de múltiplas demandas, pressões, interesses e saberes internos e externos à instituição escolar” (GASPARELLO, 2007, p. 77).

Lembremos, também, que a História ensinada na escola não é simplesmente uma “adaptação” da História estudada na universidade, ou seja, não se trata de uma simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência, que é vulgarizado e simplificado pelo ensino básico (BITTENCOURT, 2013). É preciso entendê-lo como um *conhecimento histórico escolar*, definido por suas especificidades:

As críticas ao conceito de transposição didática, proposta e difundida pela obra de Chevallard, reiteram as especificidades do conhecimento escolar (CHERVEL; FORQUIN; MONIOT). O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. (...). A história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais (BITTENCOURT, 2013, p. 25).

⁵⁵ “Trata-se, portanto, de uma forma de cultura que é *escolar*, porque se constitui e emerge no interior da escola, através de práticas e relações cotidianas de docentes e discentes. A cultura escolar, ao resultar de demandas pedagógicas, e didáticas específicas, traz a marca desse universo” (GASPARELLO, 2007, p. 77).

O *conhecimento histórico escolar* foi discutido e delineado por Cristiane Bereta da Silva. A autora nos oferece uma relevante contribuição para compreendê-lo:

É nesse reposicionamento da escola e do professor que se observa o conhecimento histórico escolar como aquele que possui uma natureza própria e um status específico. Aceito o argumento de que a escola é lugar de produção e de reprodução de conhecimento, fica o desafio de identificar “qual conhecimento histórico a escola produz” (Bittencourt, 2004, p. 34).

O enfrentamento desse desafio implica observar a singularidade de cada escola, sala de aula, professor e estudantes. É uma observação situada no tempo e com muitas variáveis. Isso porque a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir de relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos, e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa).

Reinventado em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, o conhecimento histórico escolar possui objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos da história acadêmica (SILVA, 2019, p. 52).

Além disso, Silva (2019) explica que o *conhecimento histórico escolar* se inicia nas primeiras etapas da escolarização (os anos iniciais de formação), sendo ensinado majoritariamente por professores formados em Pedagogia, e se estende até o último ano do Ensino Médio, sendo que o processo de criação e aprendizagem deste conhecimento

Tem muito do local, das narrativas que permeiam a vida cotidiana, da história, da experiência que se dá a ver e a ler por meio de representações que reacendem rastros do passado em meio à temporalidade presente, tanto de estudantes quanto de professores.

A partir de conhecimentos históricos que apreende, o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre os acontecimentos históricos (locais, regionais, nacionais) e a história vivida no tempo presente (SILVA, 2019, p. 53).

Levando em conta tais características que estruturam o *conhecimento histórico escolar*, podemos refletir sobre as memórias e concepções dos secundaristas acerca da disciplina escolar História, visando entender o impacto e importância dela na vida dos estudantes entrevistados. Vale ressaltar que a *memória é entendida como representação da realidade*, não como expressão da “verdade”. É preciso ponderar, conforme nos alerta Pierre Bourdieu, que muitas vezes estamos diante de uma ilusão biográfica que o entrevistado pode construir sobre si mesmo. No resgate das memórias em uma entrevista, frequentemente uma pessoa “cria” uma

realidade sobre si mesmo (sobre sua história) e se convence dela, afirmando-a em suas falas.

De acordo com Bourdieu,

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. (...). Essa propensão a tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência, como as que implica a sua instituição como causas ou, com mais frequência, como fins, conta com a cumplicidade natural do biógrafo, que, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, só pode ser levado a aceitar essa criação artificial de sentido. (...).

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (BOURDIEU, 2006, p. 184-185).

As entrevistas trazem algumas representações do passado (no caso, relacionadas à História escolar em suas vidas e ao período de ocupação) dos estudantes, as quais certamente não devem ser lidas como “verdades absolutas” que evidenciam a “realidade” do Ensino de História nas escolas públicas da capital paulista. A partir dos relatos orais coletados, podemos nos deparar com indícios ou vestígios de elementos presentes (ou ausentes) no ensino desta disciplina escolar, que nos permitem tecer considerações importantes acerca de suas práticas e temáticas, bem como tentar compreender as disputas que a movimentam e nas quais estão implicadas (em torno do currículo, finalidades da disciplina, formas de avaliação, etc.)

Em sua entrevista, Ana Carolina comenta que História foi a disciplina que “mais marcou” sua trajetória na escola. Segundo Ana,

Primeiro, porque meu professor era maravilhoso. Ele era muito legal. E porque ele...ele que me ensinou a ver a visão política das coisas. (...). Eu lembro de uma coisa que foi bem marcante... que foi bem no começo, assim, que ele entrou. Ele tava dando uma aula, não lembro de que, ele tava falando dos jesuítas e tal, ele falou: “quando eles não mataram os índios, os jesuítas iam lá para catequisar e tudo mais”. Aí, eu lembro que eu pensei assim, né - bem inocente - "ah, que bom né, pelo menos eles não mataram os índios, olha que atitude boa." (...) E aí, ele começou a mostrar como...o porquê que isso não era e não é inocente. Quais eram as intenções...o porquê daquilo (...). É, e pra mim foi um choque, assim... eu falei: "nossa, eu nunca tinha parado para pensar sobre isso" (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Nesse trecho, temos a lembrança de um momento relacionado ao início de uma nova perspectiva de pensamento da estudante. A partir da fala de seu professor durante uma aula, Ana começou a entender não somente uma parte da História do Brasil - no caso, a atuação dos jesuítas na colonização da América portuguesa - mas também começou a compreender como se desdobra o processo de violência cultural, ou seja, o que seria, segundo suas próprias palavras, “impor uma cultura sobre outra”. A aluna também lembra de que, durante o ano de 2014, houve um debate proposto por alguns professores. Os alunos deveriam estudar e pesquisar os candidatos, e depois “incorporar” ou interpretar o candidato no debate. Entre os temas debatidos, estavam a legalização de drogas; as propostas políticas para a educação; e os diferentes projetos de governo lançados no ano eleitoral.

Essa prática de aula pautada pelo debate e pelo confronto de pontos de vista diferentes também aparece em outras falas da estudante. Perguntada sobre temas ou assuntos históricos que a interessavam e marcaram sua vida escolar, Ana guarda lembranças de uma aula sobre a Guerra de Canudos, na qual:

Eu lembro que foi bem marcante para mim [esta aula] também pela dinâmica que o professor fez. (...) Ele usava ainda o livro didático, quando a gente tava estudando lá a guerra e tal. E a gente começou uma discussão na sala. E foi mais ou menos aí essa coisa de ver os pontos, pontos positivos, negativos, o que você pensa. Mas foi uma das aulas em que todas pessoas se engajaram assim, foi bem legal. E... sobre anarquismo, socialismo, lembro também que ele falou, foi onde eu comecei a pensar nessas coisas (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

O tema das revoltas republicanas no Brasil também aparece no relato de Guilherme, que, assim como Ana, fez parte do movimento secundarista de 2015. O depoente relembra de um trabalho escolar de História, feito no 3º ano do Ensino Médio. Tratava-se de uma pesquisa, seguida de apresentação em grupo, sobre as revoltas populares na Primeira República (1889-1930). A lembrança desta atividade assim é narrada por Guilherme:

Eu lembro que a professora de história nossa do terceiro ano, ela pediu pra que a gente... ela deu alguns temas sobre... revoluções e tal. Revoltas, na verdade, as revoltas brasileiras. Tipo, Canudos... a Revolta da Vacina, foram as principais revoltas [da Primeira República]. (...). Se não me engano, na época a gente pegou Canudos ou a gente pegou um sobre o Cangaço, não sei. Ela pediu que a gente... definisse o que era, como que foi, quais eram os fatores... quem era...quem que estava envolvido, é ... não só pessoa, mas a questão do governo, e tal. E... como que foi a história [de cada revolta], queria que a gente contasse mesmo, sobre os principais personagens da revolta e tal. (...). Quais fatores influenciavam e tal, e ... tanto nos fatores físicos tanto nos

fatores políticos (...) E ... porque [cada revolta] acabou e tal, qual foi a influência disso para o país (Guilherme, Relato Oral, 2020)

Guilherme conta que todos os grupos “apresentaram muito bem” o trabalho, e a professora gostou bastante do resultado. Sintetizando suas impressões sobre a atividade, Guilherme considera que achou “fantástico” o trabalho das revoltas brasileiras, “principalmente porque ela [a professora] fez a gente realmente buscar, fez a gente entrar, buscar a entender”.

Julia, por sua vez, comenta que sempre se interessou por História desde muito pequena. Em grande parte, o interesse pela disciplina se deu pela influência de seus pais, que lhe apresentavam conteúdos, filmes históricos e auxiliavam no aprendizado em casa. Podemos ver isso expresso nos seguintes trechos:

É...eu sempre gostei muito de história, desde pequena. Eu, na verdade, antes de começar o ensino fundamental e ter história de verdade, eu já gostava de história. A minha mãe ... no ano em que eu nasci, eu nasci em noventa e nove, foi o mesmo ano que lançou o filme *A Múmia*, isso é muito sem noção, mas é verdade, eu juro que é verdade.

Lançou o filme *A Múmia* e minha mãe adorava esse filme e, eu sempre assisti esse filme, e é meu filme favorito até hoje. E aí, teve um dia que eu perguntei pra minha mãe, o que que as pessoas que trabalhavam no filme faziam. Ela me falou que eles eram arqueólogos. É óbvio que eles não são arqueólogos. E a vida de um arqueólogo não é assim. Mas, eu sempre quis ser arqueóloga desde então. Aí depois, minha mãe me mostrou Indiana Jones, aí que eu tive certeza que eu queria ser arqueóloga. Hoje em dia, eu vejo, eu acho Indiana Jones super machista, mas eu gosto muito do filme. (...).

[Aprendi muito de História] com meu pai. Eu acho que ele sempre foi a pessoa que mais me auxiliou nessa parte. Meu pai gosta muito de história. Ele se formou em jornalismo. É... ele é muito uma inspiração para mim. Ele sempre foi muito... ele sempre buscou muito conhecimento. Ele entende muito de várias coisas, e normalmente, quando eu tinha alguma dúvida, sempre ele que me ajudava. Ou mesmo quando eu perguntava algumas coisas bem difíceis, era sempre pra ele que eu perguntava (Júlia, Relato Oral, 2020).

A questão de ter uma familiaridade ou de possuir um contato maior com a História no ambiente familiar está mais presente na fala de Júlia. Isso, possivelmente, é um dos fatores relacionados a sua futura decisão de fazer graduação em História. Tendo uma “presença” maior de temáticas dessa disciplina em seu cotidiano, seus conhecimentos históricos foram se ampliando e seu interesse pela História foi se consolidando ao longo de sua vida.

Guilherme, em outra fala, destaca a possibilidade de aprender determinado conteúdo histórico a partir de uma vivência em um lugar/espço. Além do Museu Afro (mencionado em excerto anterior), Guilherme lembra que passou a dar mais atenção a determinados lugares quando conheceu mais elementos relacionados à história desses espaços. Ele, cita, por exemplo,

a escola Carolina Maria de Jesus, localizada no bairro onde cresceu, e lembra que “só foi saber quem era ela depois, [quando estava] no cursinho” e, assim, demorou para associar a escritora com o nome da escola. Ressalta também, em meio a algumas digressões, a “descoberta de um engenho”, em Alagoas, local em que reside parte de sua família:

Meu avô tem 102 anos. E lá onde ele mora, ele mora na roça, lá tem um engenho. Eu não sei te falar se é um engenho antigo, da escravidão, realmente. Mas é algo que... como eu fui pra lá pequeno, faz alguns anos que eu não vou lá, mas é algo que me chama muito a atenção. Pô, um engenho aqui! Ele está todo destruído e tal, mas dá pra ver toda a estrutura de engenho (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Os vestígios de um engenho no Nordeste, onde parte de sua família vive, o levaram a refletir mais sobre dois temas de História do Brasil que estão muito presentes em seu depoimento: o período colonial e a escravidão africana. Em diversos momentos de seu relato, ele menciona o interesse “pela questão dos Quilombos”. Boa parte dos aprendizados históricos sobre a temática foram obtidos em diferentes espaços de formação frequentados pelo estudante. O trecho abaixo ilustra isso:

Depois que fiquei estudando [Brasil] colonial, comecei a achar colonial “da hora” também. A questão da fuga dos engenhos e tal, da casa dos senhores, a formação dos Quilombos. (...). Eu gosto dessa questão dos Quilombos e tal, porque, quando eu era pequeno, eu cheguei a fazer capoeira. O meu mestre de capoeira...mestre Oró... ele falou...ele... chegava e... contava pra gente como que funcionava assim, como que foi a questão dos Quilombos. Ele dava um pouco de história, assim, pra gente. Não era uma aula de história. [Mas] era um pouco de história. E ele influenciava também a gente pesquisar sobre, aprender. Tipo...tipo...porque não era só a gente, tipo eu “tô aqui jogando capoeira, aprendendo capoeira, mas tipo...por quê? De onde vem isso?”. Você tem que aprender o que você tá fazendo, de onde veio e porque isso surgiu. Sabe? (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Jogando capoeira o entrevistado aprendeu sobre História do Brasil. Entender o processo histórico que envolve a própria prática de capoeira – suas origens, seus significados (histórico, racial e social), sua importância – contribuiu para ampliar o interesse sobre os Quilombos e sobre a história do negro no Brasil. Em seguida, o depoente relaciona a questão racial do período colonial com o presente, como podemos perceber na passagem abaixo:

[Com a História, eu] passei a ver umas coisas tipo no dia-a-dia e ver que aquilo ali talvez tenha pouco de influência histórica. Acho que isso hoje é mais visível hoje na sociedade, a questão de movimento negro, de trazer uma visibilidade para os negros, e tal. (...). Às vezes eu estou em algum lugar eu

vejo algo que me lembra algum momento histórico, tipo, sei lá, isso me faz pensar. Sabe? Me faz analisar, como que é assim a situação. Tipo, como talvez não mudou ou mudou pouco [com relação ao passado]. Principalmente, a situação...como vejo muita gente pedindo esmola, no sinal. E vejo que geralmente são pessoas negras. Isso pra mim às vezes me vem... apesar de que tenha uma evolução com o passar dos anos e tal, seja com o movimento negro e tal, seja aqui no Brasil e no mundo, talvez isso não tenha mudado tanto, talvez não tenha mudado tanto (Guilherme, Relato Oral, 2020)

A exclusão racial derivada da escravidão e de séculos de exploração da população negra é percebida e refletida no relato. Suas consequências são vistas em atos cotidianos, como, no caso citado, perceber que há muitas pessoas negras pedindo esmolas na rua. O entrevistado revela, em suas palavras, a compreensão de um processo de continuidade histórica vivenciado numa sociedade estruturada na escravidão e no racismo. A ideia de rupturas e continuidades do tempo histórico, que de algum modo está presente no trecho acima, é trabalhada pela disciplina de História na educação básica e discutida em pesquisas do Ensino de História. Para Cristina Meneguello,

A continuidade em história, grosso modo, indica a permanência de estruturas e relações, e a manutenção, de um quadro de referências e ações históricas que garantem a sobrevivência e perpetuação de tempos anteriores dentro do tempo presente. Já a ruptura introduz uma cisão nesse processo, trazendo uma alteração de forças e cenários que impede que os momentos do futuro sejam iguais aos do presente. Em sua versão radical, a ruptura transforma-se em revolução e ganha, a partir de 1789, um caráter político: se o futuro pode ser melhor, é possível romper com o presente a partir de um esforço coletivo, organizado e consciente (MENEGUELLO, 2019, p. 59).

Aspectos relacionados a esta exclusão social e racial – ou a continuidade desse processo - aparecem em outro trecho da mesma entrevista:

Aprendi muito a questão da favelização também. Como que as pessoas são empurradas [para as favelas]. (...). Até o ano passado eu morava na favela. Você descia a rua, você tinha tráfico, você tinha prostituição. E hoje... tipo...hoje tipo eu moro perto assim, tipo passo por lá, às vezes vou visitar minha tia. É muito louco. Tipo, você vê tráfico na porta, assim, e você não pode fazer nada. Sabe? É... eu acho que é muito isso: querendo ou não acho que essa questão da favelização não mudou muito ainda. Eu acho que talvez esteja crescendo mais na verdade. Porque também entra aquela questão de estrutura, né? As pessoas não têm estrutura, e vêm de outra região e acabam por cair nas favelas (Guilherme, Relato Oral, 2020)

Através das palavras de Guilherme, notamos sua percepção acerca de processos históricos e problemas sociais brasileiros, tais como: a desigualdade social, a manutenção do

racismo estrutural, mesmo com avanços após décadas de lutas do movimento negro, a questão da miséria urbana, a falta (ou as condições precárias) de moradia. Essas questões sociais, amplamente discutidas nas ciências humanas, ilustram o interesse do entrevistado por algumas disciplinas escolares, como podemos ver na citação abaixo:

Cara, eu sempre gostei de ver como o passado funciona. Principalmente como o passado influencia, assim... no presente. Seja de maneira indireta ou de maneira direta. É... geografia, principalmente geografia política. Filosofia também, sempre me fez querer ler um pouco mais, e tal. Eu gosto bastante de História também (Guilherme, Relato Oral, 2020)

“Ver como o passado funciona” e entender como o passado influencia no presente, tendo uma percepção crítica dos fatos e dos processos históricos, é uma das grandes preocupações dos historiadores e professores de História. Muitos teóricos do Ensino de História refletiram sobre as possibilidades de como construir tais relações passado-presente em aulas de História e atividades escolares. Para Caimi (2009), é importante problematizar a História para permitir aos estudantes...

(...) compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecerem diferenças e semelhanças entre os contextos, identificarem rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situarem-se como sujeitos da história, porque a compreendem e nela intervêm (CAIMI, 2009, p. 76).

De acordo com as autoras Almeida e Grinberg (2019, p. 199), “uma das principais inovações do ensino de história nas últimas décadas diz respeito à *problematização dos conteúdos* abordados em sala de aula”. Segundo esta perspectiva, o conhecimento histórico é construído a partir de um problema formulado pelo historiador, muitas vezes relacionado às questões e interesses do tempo presente (ALMEIDA; GRINBERG, 2011). Para as autoras, há vários “benefícios” da adoção das metodologias de ensino baseadas na *problematização*:

A adoção dessa perspectiva vem se mostrando interessante por várias razões. Em primeiro lugar, por apresentar os conteúdos históricos como plásticos e móveis, construídos a partir de procedimentos metodológicos e, principalmente a partir das fontes – documentos – disponíveis. Em segundo lugar, por insistir na compreensão da metodologia do trabalho científico como fundamental para a apreensão dos conteúdos e conceitos da disciplina. (...). Em terceiro lugar, por permitir que professores desenvolvam suas próprias atividades a partir de seus interesses e de conteúdos específicos, levando em consideração as particularidades das regiões e das escolas onde trabalham. Por

fim, para o desenvolvimento de um pensamento crítico, que forneça instrumentais para que os alunos consigam transformar o manancial de informações às quais têm acesso nos mais variados meios – entre os quais a escola é apenas um deles – em conhecimento (ALMEIDA; GRINBERG, 2019, p. 199-200).

Além das metodologias que partem da problematização, a busca pelo desenvolvimento, por parte dos educandos, de uma forma de pensamento que não se limite ao estudo dos conteúdos e a uma simples apreensão de fatos narrados de maneira linear - mas sim tenha o intuito de compreender de modo crítico e autônomo os fatos históricos situados no tempo - é designada por alguns autores do campo do Ensino de História como *pensar historicamente*. Na visão de Siman,

Aprender a pensar historicamente, buscando relações entre o presente e o passado, coloca a ação do homem como central no curso da história, responsabilizando-o diante do futuro, diante da continuidade, da repetição ou das mudanças de suas ações no presente. Hoje a história nos convoca a novas sensibilidades, a auscultar transformações que se desenham para o futuro (SIMAN, 2015, p. 217).

Pensar historicamente implica em superar a centralização da transmissão de conteúdos, ir além de uma concepção progressista ou positivista no ensino desta disciplina. Evitar, portanto, uma História linear e “estática”, pois a mesma nos “impede de ver que em cada momento do passado podem existir uma diversidade de futuros possíveis” (FONTANA, 2003, p. 18, tradução nossa). Nesse sentido, de acordo com esta concepção, cabe ao professor ser capaz de “mobilizar saberes que ensinem outros (os alunos) a pensarem historicamente e fazer proposições que instiguem a inquirição sobre o passado e suas dinâmicas sociais”. (MAUZE, 2015, p. 231).

Em seus depoimentos, os entrevistados relembram e mencionam as práticas de aula de alguns professores e falam sobre conhecimentos históricos que consideram presentes, marcantes ou ausentes nas suas formações escolares. Indagado sobre o que considera uma boa aula de História, Guilherme inicialmente responde: “uma aula que de alguma forma te prende”. Para ele, não seria um modelo de aula pautado por uma simples transmissão de conteúdos, ou seja, não seria uma “aula que o professor passa slide... e [a aula] é: a data disso, por que aconteceu, qual foi o momento mais importante e aí [o aluno] decora”. A aula interessante seria...

Uma aula que te motiva, e tal. Algo que de fato cativa o aluno. Eu lembro de uma professora, ela tinha muito isso... ela... não sei se era o jeito como ela falava, e tal. Mas ela nos mostrava. Principalmente quando a gente ia estudar sobre guerra, aí ela falava: Pô, estudar sobre guerra é legal. Mas você vivenciar uma não é. Tinha uma questão... da realidade. E as pessoas que vivem ali? E as pessoas que morrem ali? Sabe? (Guilherme, Relato Oral, 2020)

Julia considera essencial utilizar e discutir os fatos históricos em uma aula de História, como podemos perceber no excerto abaixo:

Eu acho que o mais importante são os fatos. Assim, apesar de... de muita gente questionar os fatos, as coisas que tão lá, as pessoas viram, aquilo lá é comprovado, mesmo assim as pessoas questionam e negam. (...).

Eu acho que quando você tem uma aula baseada nos fatos, você não tem... não tem como...alguém te desbancar nisso. Então... eu não tive problemas com isso na escola, eu acho que meus professores foram sempre muito verdadeiros com a gente, principalmente esses meus professores do Ensino Médio.

Mas eu acho que... sempre trabalhar em cima dos fatos, é o ideal pra uma aula muito boa. E sempre falando na linguagem do aluno. Então... não é porque é um aluno de Ensino Médio, ele tem catorze, quinze anos, que ele é uma pessoa idiota, sabe? [Uma pessoa] que não sabe nada do mundo. Eu acho que às vezes falta tratar um pouquinho dessa maneira, como uma pessoa que pensa também, eles têm opinião própria, é lógico que isso vai mudar ao longo do tempo (Julia, Relato Oral, 2020).

Já Ana Carolina avalia que uma aula de História ideal é aquela em que “a gente consegue pensar ações e pensar porque que algumas coisas se repetem, porque algumas coisas acontecem”. E complementa: “eu acho que essa via do debate é uma via legal para discutir história, para aprender História”. Para a aluna,

Ah, para mim, História está em tudo. É, por exemplo, quando eu vejo alguma coisa na internet, para mim conseguir [entender]...é tanta informação, né? Eu começo a pesquisar, e vejo a história a fundo, pra conseguir entender a conjuntura e tal. (...). Pra mim é fundamental História. E tá sempre no meu cotidiano, como a gente é bombardeado de informação, é até difícil ficar destrinchando as informações. É muita coisa. E eu procuro pesquisar mesmo (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Com base nos três últimos excertos das entrevistas, acima citados, podemos refletir sobre como as concepções dos estudantes estão em diálogo com discussões do campo de Ensino de História. Guilherme aponta elementos atrelados ao método de aula e às práticas de ensino do professor (deseja-se uma “aula que te motiva, que cativa o aluno”). Além disso, lembrando do discurso de uma professora, Guilherme nos atenta sobre como é importante compreender a complexidade do conhecimento histórico, pois um fato histórico, como a guerra, permite

múltiplas possibilidades de leitura e diferentes abordagens em uma aula, sendo possível focar, por exemplo, na narrativa dos “grandes personagens” e acontecimentos ou, por outro lado, discutir as contradições, violências, dores e problemas vividos pelos sujeitos no cotidiano de uma guerra.

Para Ana Carolina, a “História está em tudo” e ajuda a “ler o mundo”, a compreender a conjuntura. Em meio a um contexto de um profundo bombardeamento de informações, a História é fundamental para a estudante entender o cotidiano e se posicionar diante do mundo. A fala da secundarista também remete ao aprendizado do processo histórico (e à compreensão do presente) em um momento no qual novas tecnologias têm “produzido profundas alterações nos modos de ser jovem e de estar junto na contemporaneidade, e conseqüentemente, modificando as maneiras dos jovens se relacionarem com o cotidiano escolar” (PEREIRA, 2010, p. 208).

O historiador Valdei Lopes de Araujo destaca que as pessoas, atualmente,

graças às ferramentas ‘sociais’, colaborativas e de compartilhamento da Web 2.0, cada vez mais têm acesso aos meios de produção e difusão e sentem-se motivadas a contar suas histórias. O historiador pode e deve tratar essa pluralidade de fenômenos como fontes para uma historiografia disciplinar, mas também pode atuar tornando essa nova dimensão um problema em si mesmo. O foco aqui seria menos a autoria e a produção, como na pesquisa, mas o acolhimento crítico e a amplificação de oportunidades e ferramentas (ARAUJO, 2017, p. 211).

Parece-nos relevante que o professor de história e o historiador se aproximem dessas demandas expostas pelos jovens ocupantes a partir de um “acolhimento crítico” dessas narrativas, que podem ser usadas como fontes e ferramentas para discussões em aulas de História. Aproximando-se da figura de um curador de histórias, o historiador, segundo Valdei Araujo (2017, p. 214), pode ampliar “a capacidade de contar e ouvir (ler, ver, tocar) histórias como gesto de alargamento do humano, como condição de empatia e educação para a democracia”.

O relato de Julia, por sua vez, nos leva a pensar sobre algumas dificuldades dos professores de História nos tempos atuais, marcados por tantos negacionismos e revisionismos do passado.⁵⁶ Ela considera que seus professores estavam preocupados em ensinar os fatos

⁵⁶ O historiador Mateus Henrique Pereira define alguns conceitos importantes para o debate a respeito dessas temáticas: “*Negação*: contestação da realidade, fato ou acontecimento que pode levar à dissimulação, à falsificação, à fantasia, à distorção e ao embaralhamento. Em geral, percebemos uma dissimulação e uma distorção da factualidade que, ou procura negar o poder de veto das fontes, ou fabrica uma retórica com base em ‘provas’ imaginárias e/ou discutíveis/manipuladas. *Revisionismo*: interpretação livre que não nega necessariamente os

“comprovados”, documentados e vividos pelas pessoas de modo “íntegro”. Em sua leitura, os docentes eram “verdadeiros” ao trazerem os fatos históricos em suas aulas. Isso nos permite supor que havia uma preocupação metodológica dos educadores em abordar e ensinar as narrativas “consolidadas” ou “estruturadas” pela historiografia. A História ensinada por seus professores, segundo seu relato sugere, era uma História predominantemente factual.

Ao mesmo tempo, essa mesma fala traz indícios das reminiscências de uma tradição historiográfica positivista que se apresenta nas representações da estudante e, ademais, revela algumas práticas comuns de quem atua no Ensino de História. O professor é visto como aquele que deve “se basear nos fatos”, naquilo que “está comprovado” e assim construir um relato “verdadeiro”. A História, de alguma maneira, é aquela que pode ser evidenciada através dos fatos. Entretanto, em nosso modo de ver, não se trata de uma clara “defesa do positivismo” por parte da estudante, mas principalmente da necessidade de um “compromisso ético” do historiador diante de narrativas pautadas pelos negacionismos ou pelas “deturpações” da História.

Além disso, Julia acredita que o professor precisa “falar a linguagem do aluno” e considerar os conhecimentos, opiniões e visões de mundo dos seus alunos. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire esclarece que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2016, p. 31). Boa parte da pedagogia freiriana parte de conhecer a (e estar sensível à) realidade do educando para desenvolver a prática educativa. O professor precisa, segundo Freire,

Não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam na escola – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...). Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2016, pp. 31-32)

A discussão sobre um ensino (e um currículo) articulado com a experiência social do estudante – e capaz de contribuir de fato para a intervenção em sua realidade – é muito ampla e presente na obra de diversos pesquisadores da área da educação. Com base nos depoimentos dos secundaristas, é possível entender que essa articulação necessita de algo essencial, que já

fatos, mas que os instrumentaliza para justificar os combates políticos do presente a fim de construir uma narrativa ‘alternativa’ que, de algum modo, legitima certas dominações e violências. *Negacionismo*: radicalização da negação e/ou do revisionismo. Falsificação do fato” (PEREIRA, 2015, p. 865-866).

abordamos nos capítulos anteriores deste trabalho: encurtar a distância entre os mecanismos estruturantes da cultura escolar e a realidade vivida pelas culturas juvenis contemporâneas.

No entanto, essa questão se relaciona com outra, talvez ainda mais ampla: qual seria o papel da escola diante das demandas do “mundo real”? Se nos relatos orais ecoa a ideia de que a escola pouco dialoga com a realidade social, até que ponto, por outro lado, ela deve fazer isso? Haveria algum risco de a escola se tornar uma espécie de “caixa de ressonância” das pautas imediatas do presente? Até que ponto o processo de formação escolar deve abordar os “temas imediatos” que tensionam o século XXI? Como se localiza o seu “lugar” e a sua “função” entre a transmissão dos valores culturais e as “urgências do presente” em uma mesma sociedade?

Estas complexas indagações suscitam inúmeras reflexões e engendram um amplo debate que não cabem no espaço deste trabalho. Ainda que não tenhamos condições objetivas de oferecer possíveis “respostas” a elas, acreditamos que esses questionamentos precisam ser considerados para uma discussão profunda sobre as finalidades do Ensino de História e da escola no mundo contemporâneo.

3.3 O Ensino de História na sala de aula: pensando as práticas, metodologias e o currículo a partir dos relatos dos estudantes

Neste momento, discutiremos algumas atividades escolares e metodologias de ensino dos professores referidas pelos entrevistados. Conhecer-las contribui para pensarmos tanto nas “tradições” ou “inovações” dessas práticas metodológicas, quanto para avaliar seu impacto na formação dos estudantes. Ademais, por meio da discussão de tais metodologias e práticas de ensino, podemos compreender questões importantes referentes ao currículo de História, principalmente o chamado currículo interativo (GOODSON, 2008), isto é, construído no cotidiano das escolas da rede estadual nos últimos anos).

Guilherme pensa que o aprendizado em História é muito eficaz quando se utilizam metodologias didáticas pautadas pela análise de imagens. Para o aluno,

A questão das imagens [nas aulas de História] me ajudou muito. (...). Alguma coisa que te remete a aquilo. Algo da época, ali. Na minha opinião, é mais fácil você gravar uma imagem, do que você gravar um texto. Eu acho isso. Eu sempre acredito em imagens. Eu gosto de imagens, assim e tal. Tipo,

relacionar imagens e textos eu acho mais fácil. (...). Eu sempre gostei de análise de imagem, quando caia pergunta sobre isso [nas provas]. (...). Porque eu acho que [com as imagens] ...eu posso, sei lá... explorar a minha mente. (Guilherme, Relato Oral, 2020).

O uso de imagens no Ensino de História também é bastante debatido por pesquisadores. Muitas práticas didáticas que problematizam imagens (fotos, pinturas, cartazes, obras de arte, entre outras) estão presentes na sala de aula. Nesse sentido,

A imagem se torna uma ferramenta privilegiada de percepção de uma dada sociedade no tempo.

Pintura, caricatura, cinema, charge, cartão-postal, desenho, litogravura e outros registros visuais abrem ao historiador um leque variado de possibilidades de análise. Respeitando suas devidas especificidades técnicas e artísticas, cada uma delas pode ser trabalhada de forma relacional que considere sua produção, circulação, consumo, recepção, e ação tendo como finalidade principal pensar a sociedade que as produziu. O que é colocado em questão é a sociedade que a produziu e recebeu como forma de representação, como suporte de uma experiência social passada (MAUZE, 2015, p. 227).

Ou seja, a imagem pode ser entendida como um importante documento histórico que revela aspectos de uma sociedade em uma época, e sua utilização enquanto uma ferramenta no ensino pode ser feita considerando...

Aquilo que Ulpiano Meneses chama de “biografia da imagem”, para se entender sua existência em dado tempo e lugar. Quando, por quê, e por quem foi gerada? Em que meios circulou? Com quais propósitos? Qual sua tiragem? Em que lugares foi recolhida ou arquivada até que a mesma recebesse o status de fonte histórica? Como se deram suas formas de recepção e apropriação? Esses e outros questionamentos são fundamentais para desnaturalizar a imagem e abandonar a ideia da mesma como repositório de mensagem em si, independente as interações sociais que estabelece (MAUZE, 2015, p. 226).

Essa “biografia da imagem” ajuda a entender as dimensões e o contexto social/histórico em que está inserida. Helenice Rocha destaca que é preciso pensar na historicidade das imagens usadas na sala de aula, ou seja,

Sua historicidade necessita ser considerada, mesmo que o professor não trate essas produções como fontes de conhecimento histórico.

A imagem é uma das linguagens sempre evocadas. Como reprodução em telas de pinturas, de esculturas, de fotografias, de filmes, a imagem tem se mostrado um recurso sempre evocado pelos professores e pesquisadores, pelo “efeito de realidade” que traz para sala de aula. Como ilustração para a exposição ou como fontes, em equipamentos sofisticados ou em livros didáticos, a imagem é umas das linguagens, novas ou antigas, inarredavelmente presente na aula de história. (ROCHA, 2015, p. 116).

No entanto, como observa Mauze (2015, p. 225), “o registro visual, na maioria das vezes, ainda permanece como ilustração ou mera confirmação do conhecimento produzido a partir do documento escrito”. Desse modo, uma tarefa importante para fugirmos do uso da imagem somente como ilustração, é considerá-la

Tanto como testemunho direto (imagem-documento), quanto como indireto (imagem-monumento) do passado (Mauad, 1996). No caso das fotografias mais especificamente, se por um lado possuem uma materialidade constituída pelos objetos, pessoas e outros elementos capturados pela lente do fotógrafo (marcas que informam sobre as condições de vida no passado), por guardam um aspecto simbólico, subjetivo, de representação daquilo que as sociedades e grupos sociais escolheram como a imagem para ser lembrada (MAUZE, 2015, p. 236-237).

Práticas de aula baseadas na utilização de livros didáticos também são mencionadas pelos entrevistados. Julia comenta a importância do livro didático para o seu conhecimento de História na escola:

Bem, como eu falei, eu sempre tive uma relação muito boa [com a disciplina de História], né? Com os meus professores... Eu acho que, assim, eu aprendi o básico do livro didático. No ensino médio, que eu fui aprender coisas que são fora do livro didático (Julia, Relato Oral, 2020).

Em outro momento da entrevista, Julia retoma a mesma questão, como podemos ver no trecho a seguir:

Eu acho que assim, eu sempre tive esse interesse [pela disciplina de História]. Então, qualquer coisa que falassem pra mim de História, pra mim era muito importante. É ... foi fundamental pra mim. Eu acho que... mesmo eu tendo tido muito esse conhecimento do livro didático por muitos anos, esse conhecimento do livro didático me fez eu me interessar por mais alguma coisa, que no caso é... a parte de geologia, egiptologia, que eu gosto bastante. Mas eu acho que falta muita coisa ainda no livro didático pra ser bom de verdade. E provavelmente isso não vai acontecer. Alguns são, por exemplo, o Jaime... (...). O Jaime Rodrigues, ele faz, ele escreve livro didático. E ele escreve uns livros bem legais, que eu adoraria ter tido... na minha escola (Julia, Relato Oral, 2020).

A temática do livro didático no ensino da História escolar foi bastante discutida nas obras da historiadora Circe Bittencourt⁵⁷. Em muitas escolas públicas, o livro didático é um dos poucos “instrumentos” disponíveis para realizar o trabalho em sala de aula. Em outras escolas da rede estadual, predominam os materiais apostilados conhecidos como “Caderno do Aluno”⁵⁸. Há sempre muitas controvérsias tanto na elaboração dos livros por historiadores (sobre a seleção dos conteúdos, estrutura, organização de imagens ou documentos etc.), quanto em suas formas de utilização por professores. Desse modo,

O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo. (...).

O interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é objeto de “múltiplas facetas” e possui uma natureza complexa. (BITTENCOURT, 2013, p. 71).

Em muitas ocasiões, o livro didático “dosa” o conteúdo das aulas e é um importante aliado na formação do professor⁵⁹. Bittencourt destaca que

O livro didático é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiados dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular (BITTENCOURT, 2013, p. 72, grifos da autora).

⁵⁷ Ver, por exemplo, a tese de doutoramento de Circe Bittencourt (1993), intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar ou o livro Ensino de História: Fundamentos e Métodos” (Editora Contexto, 2011).

⁵⁸ Segundo o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “Os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio matriculados nas mais de cinco mil escolas da rede estadual paulista contam com material exclusivo desenvolvido por especialistas da Educação. O Caderno do Aluno chega às salas de aula por meio do programa São Paulo Faz Escola, duas vezes ao ano. O conteúdo dos cadernos atende as especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dentro das áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, auxiliando os alunos no desenvolvimento de novas competências e habilidades”. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno>. Acesso em: 13/06/2020.

⁵⁹ “A ideia do livro didático como currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas. Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (...) homogeneiza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento”. (TORRES, 1998, p. 156-157).

Em seu relato, a secundarista Julia aponta que o livro didático a permitiu conhecer o “básico” de alguns conteúdos de História e que também “abriu caminho” ou estimulou a procura por novos conhecimentos históricos. Há ainda uma crítica de Julia ao formato da maioria dos livros didáticos, vistos como incompletos (não seriam “bons de verdade”), por conta da maneira como abordam determinados assuntos, como podemos perceber na passagem abaixo:

Você sai da escola, e aí você vê bem pouquinho de História da América e você acha que maia, asteca e inca é tudo a mesma coisa. E quando você vem aqui [na universidade, na graduação] você aprende tudo separado. Você vê que são completamente diferentes. Então é assim, você tem [um conhecimento histórico] muito geral [na escola], e, provavelmente, se a pessoa não estudar isso especificamente, ela nunca vai saber dessas coisas (Julia, Relato Oral, 2020).

Esta crítica da aluna sobre a abordagem de História da América na escola (e, por conseguinte, nos livros didáticos) revela, por um lado, a manutenção de uma visão estereotipada e generalizadora de algumas civilizações (no caso, os povos mesoamericanos) no ensino escolar; por outro, reflete as diferenças entre o *modus operandi* da História acadêmica e a dinâmica do conhecimento histórico escolar. O segundo não é uma adaptação simplificada e reduzida da primeira, embora haja obviamente ligações entre ambos saberes.

O pequeno espaço destinado a determinados conteúdos e sujeitos históricos também é notado pela estudante Ana Carolina. Em um momento da entrevista, ela levanta e pega um livro na estante do seu quarto. Mostra-me as imagens, documentos históricos e textos do livro, e diz:

Eu gosto da Mary del Piore, sabe? Eu leio bastante. Ela tem vários livros, o das mulheres... eu tenho até esse aqui, ó, de documentos históricos do Brasil [fala me mostrando o livro]. Gosto muito desse, é muito legal. E é bem didático. Na faculdade, eu estudei a história das crianças no Brasil, história das mulheres. (...). Eu me formei em pedagogia agora, mas eu tento ficar sempre atenta ao máximo. Estar me apropriando dos conhecimentos históricos, porque não pode tá fora (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

A procura de Ana Carolina por conteúdos mais aprofundados a respeito das mulheres na História do Brasil revela também alguns limites dos livros escolares e de suas narrativas majoritárias. E ilustra, neste caso específico, a “distância” entre a abordagem de um assunto na ciência de referência e a “presença” do mesmo nas aulas de História no ensino básico. Podemos relacionar a fala da estudante com uma reflexão proposta por Fontana:

O maior dos desafios dos que fazem frente aos historiadores do começo do século XXI é, justamente, o de superar o velho esquema tradicional que tinha como protagonistas essenciais os grupos dominantes – políticos, econômicos e culturais - das sociedades desenvolvidas e deixava a margem da história os povos e grupos subalternos, incluindo a imensa maioria das mulheres. (FONTANA, 2003, p. 19).

Vale ressaltar que os livros didáticos, enquanto materiais pedagógicos voltados ao ensino da História escolar, devem ser entendidos a partir de seus traços singulares. Como lembra Bittencourt,

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica de mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. (...).

Além disso, o livro didático é um *instrumento pedagógico* “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições de ensino de seu tempo” (Choppin, p. 19). (...). Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão, ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos.

E, finalmente, o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos de grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2013, p. 71-72, grifos da autora).

A citação acima se relaciona com o tom da crítica contida no excerto de Julia a respeito dos assuntos, valores e ideologias transmitidos pelos livros didáticos. Sobre esse aspecto, Munakata considera que

O ideológico do livro didático encontra-se para além dos eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele lhe é estruturante, na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais da educação escolar. (MUNAKATA, 2007, p. 137).

A esse respeito, Munakata cita uma longa e relevante passagem de Gimeno Sacristán, a qual transcrevemos adiante:

Por trás do “texto” (livros, materiais, suportes vários), há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento *oficial*, colaborando de forma decisiva na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, consolidando os cânones do que é verdade e do que é moralmente aceitável. Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é atividade

política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predispõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos, sociais e estéticos. Por trás da sua aparente assepsia não existe a neutralidade, mas a ocultação de conflitos intelectuais, sociais e morais. (GIMENO SACRISTÁN, 1998 *apud* MUNAKATA, 2007, p. 137).

Todos os elementos mencionados no trecho acima reiteram que o livro didático está atrelado aos dispositivos econômicos, culturais, técnicos de uma sociedade. Em sua constituição, verificam-se implicações do mercado editorial, assim como questões políticas e ideológicas lhes são intrínsecas. Os livros selecionam, legitimam e disseminam conhecimentos, sendo determinantes para o trabalho pedagógico e para as finalidades das disciplinas escolares.

Entretanto, Bittencourt comenta sobre as limitações significativas desses materiais de ensino:

A linguagem que [o livro didático] produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é ser um espaço padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo.

Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado (BITTENCOURT, 2013, p. 73).

Além disso, o fato dos livros serem objetos pautados pela lógica da padronização de conteúdos e conhecimentos não significa necessariamente que eles não possam ser “subvertidos” no cotidiano escolar. Professores e alunos fazem variados usos e apropriações dos textos, imagens e atividades nas escolas. É possível também, nesse sentido, “transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro para editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (BITTENCOURT, 2013, p. 73).

Uma das possibilidades interessantes de utilização das produções didáticas, parte da ideia de se considerar o próprio livro como um *documento*, para que ele possa

Ser analisado dentro de pressupostos da investigação histórica, e, portanto, *objeto* produzido em determinado momento e *sujeito* de uma história da vida escolar ou da editora. Nesse sentido, cabe ao professor utilizar uma

metodologia que possibilite a leitura e interpretação que despertem o sentido histórico nas relações triviais da sala de aula (BITTENCOURT, 2013, p. 86).

Há de se ponderar ainda que a leitura de um livro possibilita diferentes interpretações e, em alguns casos (como o da estudante Julia), estimula o leitor a “desenvolver” processos cognitivos e reflexões que escapam às diretrizes ou objetivos de aprendizagem previstos por editores, autores ou instituições governamentais. Como explica Chartier,

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros (...). Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 1990, p. 123).

Passamos agora a pensar naquilo que esteve ausente ou “faltou” nas trajetórias escolares dos entrevistados. Com base na análise dessas defasagens de conhecimentos históricos, apontados pelos estudantes em suas formações, podemos obter elementos interessantes para refletirmos sobre o currículo de História praticado nas escolas. Como já mostramos no capítulo 2, nas ocupações, há uma presença grande de conhecimentos e discussões que ainda são ausentes ou pouco trabalhados no cotidiano escolar da rede estadual. As fontes digitais e os relatos orais transcritos no capítulo anterior ilustram como tais questões marcaram o ambiente escolar no período de ocupações. Também podemos observar como essas pautas, quando abordadas na sala de aula, despertam o interesse de muitos educandos. Isso se evidencia na seguinte fala de Julia:

Na escola, eu tive ótimos professores de humanas, em especial uma professora que me dava aula de sociologia. (...). Essa professora, por exemplo, ela fez um seminário uma vez muito legal com a gente...que era sobre... ah, era sobre diversos grupos, assim, então... diversos movimentos na verdade. Então, ela fez um seminário sobre o movimento vegetariano, vegano, ela fez um sobre movimento trans, movimento feminista, movimento negro. Então... assim, eu nunca tinha visto isso na escola, foi a primeira vez. Eu já tinha - não muito -, mas eu já tinha um pouco de contato com isso, por opção própria (Julia, Relato Oral, 2020).

Guilherme acredita que teve algumas defasagens de conhecimentos históricos em sua vida escolar. Disse que “nunca teve nada de Revolução Russa” na escola. Sente-se prejudicado em alguns assuntos de História do Brasil, “principalmente no início, no comecinho ali, quando

entra a questão das capitâneas hereditárias”. Alguns assuntos da grade curricular de História, como a própria Revolução Russa e o imperialismo belga no Congo, foram estudados posteriormente no cursinho popular. Guilherme lembrou do “trauma” de uma aula sobre o imperialismo, na qual o professor do cursinho mostrou imagens de crianças com as mãos cortadas a mando do rei Leopoldo II da Bélgica. Recordou que teve mais aulas sobre a ditadura militar brasileira na disciplina de Geografia, mas, mesmo assim, viu o assunto “meio por cima”.

Ana, por sua vez, acredita que estudou de modo rápido e incompleto algumas correntes políticas e movimentos históricos inspirados nesses ideais. Perguntada sobre quais conhecimentos históricos desejaria ter estudado mais na escola, assim responde:

É... não sei...eu não sei. Deixa eu ver...eu acho que seria legal ter aprofundado mais nessas questões de socialismo, anarquismo...que foi pincelada assim. Foi meio rápido. Mas eu acho que eu gostaria de aprofundar mais (Ana Carolina, Relato Oral, 2020)

Julia avalia que um dos problemas do aprendizado em História - que ela foi perceber somente quando estava na universidade - é a construção de uma narrativa totalizante e unificadora do processo histórico, ou seja, a ideia ainda muito disseminada, tanto na universidade quanto no ensino básico, de uma “História Única” das sociedades ocidentais. A depoente lembra de uma aula da graduação em que passou a pensar nesta questão:

A professora também mostrou um vídeo muito legal de uma moça que... deu uma palestra, eu não me lembro o nome dela agora, ela escreveu um livro. É... ela é nigeriana, se eu não me engano. E ela mostrou a palestra dessa moça que ela conta sobre histórias únicas. (...).
Nossa, mas é, é que a gente faz isso o tempo inteiro, a gente não percebe, né? Então, você atribui uma única história para uma pessoa.
Ela até fala [nessa palestra] que ela é [de uma família] de classe média, e havia um menino que trabalhava na casa dela, e família dele era muito pobre. Um dia ela visitou a aldeia que esse menino morava, e viu que a família fazia cesta de palha e era muito bonita. E ela nunca imaginou que uma família pobre daquele jeito, poderia fazer uma coisa desse jeito, que eles poderiam ser trabalhadores. Então, assim, você atribui uma única história... (Julia, Relato Oral, 2020).

No relato acima, Julia faz referência a uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, na qual a autora conta sua biografia e aponta uma série de críticas e questionamentos ao modo de representação estereotipado do continente africano (em relação a suas tradições, sua História, seus povos, suas culturas) construído pela História e pela Literatura ocidental ao

longo de séculos. A palestra, cujo título é “O perigo de uma História única”⁶⁰, aborda a construção desses estereótipos, simplificações e visões totalizantes sobretudo acerca dos povos da África e dos indígenas na América. Chimamanda defende que precisamos estudar, conhecer e transmitir diferentes histórias, pois, através dessa multiplicidade de histórias – e da rejeição, portanto, da História única – podemos, conforme suas palavras, nos “humanizar”, ter um “equilíbrio de versões” e, assim, “reparar a dignidade perdida de um povo”.

Questionar a visão totalizante e “universal” da História implica, certamente, em promover mudanças na estrutura do currículo escolar de História. Nas últimas décadas, nota-se uma maior inserção de temáticas da História da África e da História Indígena nas escolas, principalmente após a criação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse âmbito, a mudança da legislação estimulou a construção de novas práticas de ensino, cursos de formação, novos materiais pedagógicos e, assim, contribuiu para novas abordagens na sala de aula. A constituição desse conjunto de conhecimentos e materiais de ensino também foi amparada e estruturada através da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004)⁶¹. Todavia, verifica-se ainda uma série de “resistências”, dificuldades e enfrentamentos com relação ao estudo de tais temáticas em muitas escolas, sendo que muitos professores continuam a abordar a História Africana, fundamentalmente, a partir de suas relações com a História da Europa, numa narrativa em que a África, muitas vezes, é estudada enquanto uma “extensão” ou um “anexo” da História da civilização europeia. Isso se relaciona também com uma tradição curricular que legitimou...

Um ensino de História dos grandes nomes e feitos extraordinários, protagonizados por homens brancos que acabaram por se tornar símbolos de uma pátria independente, desejosa de construir uma nação e forjando uma “*comunidade imaginada* a partir de uma população, étnica, linguística e culturalmente heterogênea (Mattos, 2003, p. 130)” (TORRES; FERREIRA, 2014, p. 89).

Refletindo sobre o contexto das mudanças das propostas curriculares no século XXI, Mauro Cezar Coelho e Wilma Coelho argumentam que:

Os movimentos sociais negros e indígenas defenderam, de forma direta, alterações na educação ofertada. Isto não quer dizer que a introdução de

⁶⁰ O vídeo completo da palestra está disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br> Acesso em: 15/06/2020

⁶¹ A íntegra do documento pode ser encontrada em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/488171 Acesso em: 15/06/2020

temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas tenha se dado sem vínculos com qualquer movimentação correlata tantos nos ambientes acadêmicos – de pesquisa e formação – quanto nos ambientes normativos institucionais. Mas que os movimentos sociais foram determinantes na conformação da política gestada. Decorre daí um dos mais claros desdobramentos da legislação: a necessidade de alterar o saber escolar, de modo a satisfazer a legislação (...). As narrativas sobre a nossa formação como país e como nação optaram pela Europa como paradigma e epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Nelas, os povos africanos e indígenas assumiram o papel de coadjuvantes, cuja participação foi vista, com importantes exceções, de forma mais alegórica que determinante. A proposição dos movimentos sociais referidos acima determinou a inclusão desses antigos agentes do drama brasileiro de uma nova perspectiva e lhes atribuiu um novo estatuto: a partir de reconhecimento de sua história, os situa como atores relevantes da conformação do país e da nação.

Um dos desdobramentos necessários dessa perspectiva é o fato de os currículos escolares deverem atribuir à África e à América anteriores à Conquista a mesma relevância dispensada à Europa. Nesse sentido, a África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos (COELHO; COELHO, 2015, p. 285-286).

Lembremos, ademais, que tal conjunto de leis “não foi suficiente para garantir uma *imediate* inclusão desse novo corpo de conhecimentos nos currículos da disciplina escolar História” (TORRES; FERREIRA, 2014, p. 91, grifo nosso). Nesse processo, as propostas de reorganização curricular precisam considerar

As tensões produzidas no interior da cultura escolar, bem como a seleção cultural e os processos de didatização dos quais emerge ou surge o conhecimento escolar. Precisam, também, considerar as múltiplas concepções e os múltiplos interesses dos agentes externos à escola, assim como o enraizamento dessa temática com dimensões legitimadas da sociedade e da cultura, expressa no que se apresenta como seus “fundamentos” e, ao mesmo tempo, nos diversos objetivos e nas finalidades sociais mais amplos a que promete responder. (...). Devemos compreender como essas narrativas têm sido produzidas no interior da cultura escolar (TORRES; FERREIRA, 2014, p. 93-94).

Em outras palavras, os movimentos de disputas e embates em relação ao currículo de História são influenciados pelos interesses e pressões de diferentes grupos sociais e revelam as contradições que permeiam a sociedade em que vivemos. O debate acerca do currículo de História atravessa questões do tempo presente (por exemplo, os valores contemporâneos, práticas e problemas sociais, conforme aponta Circe Bittencourt), além de se relacionar com “tradições” canônicas - como vimos no segundo capítulo - como a História cronológica, o eurocentrismo, o predomínio pelos eventos políticos etc. De acordo com Juliana Teixeira,

Dialogar com os saberes dos estudantes e promover uma reflexão sistemática sobre questões do tempo presente é outra dificuldade da história cronológica que tem preocupado os especialistas, pois o ensino de história perde a capacidade de orientar para a vida prática quando prescinde do diálogo com a cultura e a experiência do educando, crianças, jovens e adultos, a maioria trabalhadores e filhos de trabalhadores (TEIXEIRA, 2019, p. 125).

A efetivação das mudanças curriculares precisa ser analisada através da cultura escolar, no intuito de percebermos as inovações curriculares como resultantes de um processo que combina “antigas” tradições com “novos” elementos (TORRES; FERREIRA, 2014). Desse modo,

A introdução de novos conhecimentos na disciplina escolar História envolve um movimento de seleção e negociação em seu interior, produzindo uma alteração na cultura escolar. Introduzir “novos” conhecimentos nos currículos significa promover uma mudança tanto na lógica estruturante da disciplina escolar, que ainda parte de uma História europeia para pensar a História do Brasil, quanto nessa cultura que é produzida na escola, mas se espalha para além de seus muros (TORRES; FERREIRA, 2014, p. 93-94).

Na leitura de Júnia Sales Pereira,

O desafio, segundo nos parece, é o de promover um processo de ensino e aprendizagem em que as histórias africana, indígena e europeia não sejam dicotomizadas, idealizadas nem tampouco contrapostas – mas, antes, compreendidas em sua dinâmica e circularidade, com as violências e embates do passado e do presente, com as perspectivas relacionais requeridas em qualquer abordagem histórica substantiva. (PEREIRA, 2012, p. 308).

Analisando os dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/2003 em escolas de Belo Horizonte, Lorene dos Santos destaca que:

Ao eleger as categorias “saberes escolares” e “saberes docentes” em torno da temática africana e afro-brasileira, nos deparamos com dimensões da prática escolar e da prática docente de grande complexidade. Sua compreensão nos demanda o desenvolvimento de um olhar atento para estas realidades e a escuta cuidadosa de alguns de seus principais atores, aliado a uma abordagem teórica multidisciplinar. Nesse sentido, além das contribuições do campo historiográfico, que nos permitem compreender a trajetória histórica da questão racial e dos estudos sobre a presença africana e afrodescendente, em nosso país, recorreremos a constructos teóricos oriundos do campo da educação, especialmente as áreas do currículo e da formação do trabalho docente (SANTOS, 2013, p. 60-61).

Em seu estudo, Santos acompanhou professores envolvidos em práticas pedagógicas pautadas pela temática africana e afro-brasileira e constatou alguns itens:

De acordo com esses professores, para muitos alunos envolvidos, o trabalho em torno da temática étnico racial tornou-se uma oportunidade peculiar de autoidentificação, significando, em alguns casos, um importante e surpreendente descoberta e valorização da própria negritude. (...). Arriscaríamos dizer que a invisibilidade e a própria negação da identidade negra se encontra tão arraigada em uma sociedade ainda profundamente atravessada pela ideologia do branqueamento, que quando os professores empreendem propostas pedagógicas direcionadas à posituação dessa identidade, tal trabalho se apresenta, para muitas crianças e adolescentes, como uma primeira e importante oportunidade de reconhecer-se e afirmar-se como negro. Para alguns deles, representa mesmo a possibilidade de ressignificação do lugar dos afrodescendentes na sociedade brasileira (...). Pode-se perceber que o elemento “cultura africana e afro-brasileira” tem prevalecido sobre o elemento “história africana e afro-brasileira”, com um claro privilégio de aspectos culturais no trato da temática e até mesmo uma certa dicotomização entre história e cultura (SANTOS, 2013, p. 69-71).

A partir do conhecimento e das considerações a respeito das metodologias de aula e práticas de ensino citadas pelos estudantes, podemos sintetizar alguns tópicos que demonstram o impacto da disciplina de História em suas vidas, e dialogam com discussões atuais do Ensino de História. Para os três estudantes entrevistados, parece importante compreender as relações estabelecidas entre passado-presente, potencializadas pela História escolar. Há uma visão comum dos depoentes na qual a História aparece como uma disciplina que contribui para “ler o mundo”, interpretar a conjuntura, para refletir sobre e agir no presente. A compreensão dos fatos históricos parece fundamental para os entrevistados não só conhecerem o passado (e identificarem seus desdobramentos e continuidades), mas, principalmente, para posicionarem-se diante dos acontecimentos e das disputas travadas no presente.

A questão das identidades (raça, gênero etc.) e a História afro-brasileira aparecem como um “conjunto de conhecimentos” desejados (que os interessam e estimulam), mas que são pouco manifestados ou trabalhados ao longo da vida escolar dos três secundaristas (no entanto, as raras atividades escolares que tangenciaram tais temáticas foram mencionadas). Todos os jovens procuraram aprofundar sua formação em relação a tais pautas fora da escola: em grupo de capoeira, atuando em coletivos feministas, em cursos na universidade etc. Isso sugere que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino da História indígena e africana viabilizada pela legislação, na cultura escolar ainda se visualiza uma série de obstáculos, empecilhos e interesses que dificultam uma mais ampla (e sólida) abordagem da história desses povos. Prevalece, *grosso modo* - apesar dessas importantes mudanças - uma História europeia, ocidental, política

e factual. Não é à toa que as ocupações, como vimos nos capítulos anteriores, questionam o currículo e evidenciam a afirmação de demandas identitárias.

A História do Brasil está de fato presente em suas trajetórias escolares, é recuperada em diversos relatos, sobretudo os seguintes assuntos: colonização portuguesa e escravidão moderna, Quilombos, revoltas republicanas; ditadura militar (mais estudada em Geografia segundo alguns relatos). Quanto aos conteúdos da chamada “História Geral”, dois depoimentos ressaltam o interesse pelo Egito Antigo. Transcrevemos um deles, da estudante Julia:

Bom, eu gosto muito da história antiga, sempre gostei bastante por conta dos filmes, eu sempre gostei muito. E ... acho que, eu lembro que foi na... no meu quinto ano, no fundamental dois e, no sexto ano, que eu tive mais contato com história antiga, que era quando eu tinha aula com essa professora que eu gostava muito, muito, muito mesmo. Desde antes, eu já gostava de Egito. Mas essa foi a vez que eu estudei mais sobre isso. E ... é a minha parte favorita, a história antiga, tanto aqui na universidade também... é a minha matéria favorita. (...).

E ela [a professora] me falava sempre que quando eu crescesse a gente iria pro Egito juntas. Eu assistia muito Art Attack ⁶²quando eu tinha aula com ela, eu tinha uns dez anos, dez, onze anos mais ou menos, quando eu tive aula com ela. Eu assistia muito Art Attack e, eles ensinaram a fazer como se fosse um papiro no Art Attack. E aí, eu fiz, porque eu gostava muito do Egito, então eu fiz ... papiro. E eu levei pra escola pra mostrar pra ela. Ela ficou tão feliz eu que eu fiz aquilo que ela até me deu um ponto na média. Então, não foi bem uma atividade que ela passou... Mas, eu lembro muito disso, porque ela ficou muito feliz de ter algum aluno que também gostava de história que nem ela (Julia, Relato Oral, 2020).

Aaron Reis (2019) discutiu as concepções dos jovens sobre assuntos históricos a partir de um estudo em que entrevista quase 200 estudantes de uma escola pública em São Paulo.⁶³ Reis perguntou a turmas do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio sobre os assuntos da disciplina de História que eles consideravam “mais importantes” e concluiu que:

[Os relatos dos] estudantes nos permitem entrever a valorização dos fatos coletivos e sociais que contribuem para a construção de uma síntese histórica global dirigida às demandas do tempo presente. Mesmo isoladas, essas ideias evidenciam algumas das tendências historiográficas que são inseridas na prática do ensino de história (Bittencourt, 2011) (REIS, 2019, p. 76).

⁶² Programa televisivo infantil que estimula a criatividade e a visão sustentável.

⁶³ Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/539> Acesso em: 04/07/2020.

Reis fez um levantamento estatístico do *corpus* de repostas dadas pelos alunos, no qual se percebe que 52% dos assuntos históricos citados estão relacionados à História do Tempo Presente. Desse modo, o autor argumenta que:

Embora não tenhamos analisado a prática docente, já que nosso objetivo foi tão somente perscrutar as concepções prévias dos estudantes acerca dos seus conhecimentos históricos, parece-nos que, nessa população [alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio], houve uma ênfase na perspectiva historiográfica que valoriza a história do tempo presente. Talvez isso tenha reforçado a presença de objetos ligados à história social, por meio da qual torna-se possível revelar condições de vida ou mesmo clamar por direitos e mobilizações sociais (REIS, 2019, p. 79-80).

Além disso, Reis faz alguns apontamentos conclusivos a respeito da História do Brasil com base na análise das entrevistas:

Predominou uma percepção tradicional acerca da historiografia brasileira, por meio da qual se desenvolveu um olhar pautado no eurocentrismo e na evocação de heróis nacionais. (...).

Embora a historiografia didática tenha sido beneficiada com renovações curriculares que buscaram promover um ensino mais significativo para a geração marcada pelo mundo tecnológico, o espaço destinado à história do Brasil permaneceu diminuto. Nem mesmo a tendência em associá-la a uma concepção de história integrada contribuiu com mudanças para uma explicação menos estrutural da história do Brasil (REIS, 2019, pp. 84-85).

As conclusões do estudo de Reis parecem estar em diálogo com algumas representações dos secundaristas que entrevistamos. De acordo com os depoimentos dos jovens, há um predomínio do uso do livro didático e das análises de imagens/documentos como as principais metodologias usadas nas aulas de História em suas formações escolares. Podemos considerá-las como práticas “tradicionais” no Ensino de História e consolidadas pela cultura escolar. Menciona-se, também, com menos frequência, atividades e trabalhos em grupo que propõem uma problematização de um conteúdo curricular (debates, pesquisas, saídas de campo). Todos os entrevistados relatam ter uma boa relação e memórias positivas dos seus professores de História.

Tanto no trabalho de Reis (2019) quanto nas entrevistas que realizamos, nota-se um grande interesse pela História do Tempo Presente, sendo que assuntos como “guerras mundiais”, “revoluções” e “escravidão” são muitas vezes mencionados pelos depoentes. Para Reis,

Essas ideias sugerem que a importância dos conceitos substantivos evocados reside na relação estabelecida com o tempo presente e com um ensino que valorize os direitos individuais e sociais, a exemplo da igualdade, liberdade religiosa e identidade étnica.

Não obstante as dificuldades epistemológicas implicadas na delimitação de marcos cronológicos para a história do tempo presente, podemos caracterizá-la como um período “durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado” (Hobsbawm, 1993, 1998 apud Delgado; Ferreira, 2013, p. 23) (REIS, 2019, p. 79).

Constatam-se também, em ambos trabalhos, representações similares a respeito da História do Brasil, pautadas, majoritariamente, por elementos de um ensino que evidenciam as permanências de uma concepção de uma História (e uma memória) nacional eurocêntrica na educação básica. Os temas relacionados à História da África e à História Indígena aparecem sobretudo quando se potencializam nas ocupações, mas ainda parecem estar um tanto restritos na formação escolar de História segundo os depoimentos dos secundaristas.

Em resumo, parece-nos que, por meio de práticas/metodologias muito arraigadas na forma e na cultura escolar e muito marcantes no Ensino de História, os estudantes, segundo seus próprios depoimentos, atribuem que sua formação escolar na disciplina de História, a despeito de suas limitações e tradições canônicas, possivelmente trouxe contribuições para a construção da cidadania, para o desenvolvimento do pensamento crítico e, em alguma medida, serviu de base para um processo contínuo de (tentar) entender questões políticas que os afetam no cotidiano.

3.4 – Os sujeitos na história das ocupações: saberes, vivências e conhecimentos históricos na e para além da luta

Neste momento, por meio dos relatos orais, pensaremos nos conhecimentos e saberes mobilizados na luta secundarista de 2015. Em seu ato de ocupar, os estudantes realizaram atividades e vivenciaram muitos momentos nos quais diferentes conhecimentos históricos estiveram presentes. Nas ações e reflexões do dia a dia na escola ocupada, nos debates, saraus, filmes e músicas, saberes históricos foram utilizados, aprendidos e discutidos. Acreditamos que o movimento de tentar entender como esse processo se desdobrou contribui para conhecermos a relação desses jovens com a História, e, com isso, podemos discutir temáticas significativas para o Ensino de História na atualidade.

Conforme relembra Pimenta *et al.* (2014, p. 6), “a escrita da História não é e nunca foi monopólio dos historiadores”. Assim, a História “sempre foi compartilhada entre profissionais da matéria e uma grande variedade de agentes sociais de formação e atuação igualmente variados, a imporem um processo permanente de disputa e negociação” (PIMENTA *et al.*, 2014, p. 6). Nesse sentido, um conceito importante para refletirmos sobre os conhecimentos históricos no contexto das ocupações secundaristas é a ideia de *cultura de história*. Trata-se de:

*Um conjunto de atitudes e valores que se expressam em noções, concepções, representações, conceptualizações, interdições e outras posturas, de uma determinada sociedade em relação a um passado que pode ser considerado como coletivo. Uma cultura de história, portanto, não se confunde com consciência histórica, antes, engloba-a e a expande (PIMENTA *et al.*, 2014, p. 6, grifos do autor).*

A cultura de história, além disso, inclui os silêncios e as recusas dos sujeitos com relação ao passado, “seja por meio de atitudes deliberadas ou não, resultantes ou não de vontades coletivas”. (PIMENTA *et al.*, 2014, p. 6). O conceito de cultura de história diz respeito a um:

Sistema social dotado de forte estabilidade, mas não completamente inercial; pautado por alguns consensos a organizarem a maioria de seus dissensos; e submetido a uma dinâmica transformadora tendencialmente lenta, embora suscetível a alterações de monta a partir de fatos pontuais e aparentemente isolados (PIMENTA *et al.*, 2014, p. 8).

Para discutir a cultura de história brasileira, os autores analisam o caso da Independência do Brasil, vista como um “tema fundador, desde sempre presente em processos de formação escolar básicos, na mídia, nas artes, na política, na opinião pública, nos espaços públicos, no senso comum e na memória nacional” (PIMENTA *et al.*, 2014, p. 8). Em seu trabalho⁶⁴, os autores realizaram uma sondagem de opinião (por meio de entrevistas) sobre a temática e também analisaram uma diversidade de fontes que abordam aspectos relativos à Independência do Brasil: livros didáticos, vídeos do *YouTube*, obras televisas e cinematográficas, romances históricos, livros de divulgação acadêmica ou jornalística, *magazines* etc. Entre as conclusões do estudo, aponta-se que:

A Independência “paira” por sobre uma sociedade que não necessariamente se posiciona a seu respeito de modo consciente, claro e coerente, que muitas

⁶⁴ PIMENTA, João Paulo *et al.* A Independência e uma cultura de história no Brasil. **Almanack** [online]. Guarulhos: n.8, pp.5-36, 2014. DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320140801>.

vezes mesmo deprecia e ridiculariza seu passado coletivo, mas que não deve ser considerada completamente indiferente à História. (...).

O mais importante é que tanto o ataque quanto a defesa da Independência *demonstram atitudes em relação à história*, permeadas por um número certamente mais numeroso de agentes que mesclam vários componentes de uma e de outra posição, e que fazem com que a cultura de história que a todos envolve seja multifacetada, menos dicotômica e mais complexa do que a noção excessivamente ambígua de “interesse do brasileiro pela história” permitiria entender (PIMENTA *et al.*, 2014, p. 33-34, grifos do autor).

Rebeca Gontijo (2014) traça algumas considerações a respeito do artigo:

A conclusão dos autores coloca alguns desafios que convém aqui recuperar. O primeiro diz respeito à constatação de que a maioria das fontes analisadas recria conteúdos convencionais, isto é, pouco ou nada inovadores em relação ao que pode ser identificado em contextos anteriores, fazendo prevalecer interpretações conservadoras sobre o assunto, referenciadas em estudos não afinados com a produção acadêmica atual. (...). Outra conclusão importante é a de que a Independência do Brasil enquanto evento histórico tem sido, ao menos em parte, submetida a uma “lógica de desmonte e detração”. Ou seja, os autores consideram que prevalece a depreciação do processo histórico brasileiro no que diz respeito a esse evento específico (GONTIJO, 2014, p. 50-51).

Gontijo complementa que,

A cultura de história é um campo em disputas, mas isso não impede que uma representação sobre a Independência prevaleça sobre as demais. Essas interpretações estão sujeitas a múltiplos usos pois, na visão dos autores, atendem a demandas mercadológicas. Caberia acrescentar, contudo, que essas interpretações também atendem a demandas políticas, considerando que as concepções de história em geral e do Brasil, em particular, coadunam-se com projetos de nação e de sociedade, assim como articulam-se às concepções de cidadania e democracia elaborados ao longo do tempo (GONTIJO, 2014, p. 51-52).

Esta ideia ou conceituação de *cultura de história* contribui para analisarmos alguns conhecimentos históricos mobilizados nas ocupações que se revelam nas entrevistas realizadas com os estudantes. Historiadores e professores de História lidam constantemente com esses diferentes saberes diluídos e disputados na sociedade, que impactam o trabalho historiográfico na academia e na sala de aula. O Ensino de História, portanto, não está “isolado” ou desvinculado da cultura de história, sendo que esta é um elemento importante na formação escolar tanto dos alunos quanto dos próprios professores. Em alguns assuntos, como, por exemplo, a ditadura civil-militar brasileira, verificam-se diferentes apropriações e posturas dos sujeitos diante do passado – veiculadas em filmes, documentários, vídeos na Internet, livros,

quadrinhos etc. – que traduzem as disputas sociais em relação à memória e à história do período. Muitas dessas posições são construídas e movimentadas pela cultura de história.

Os conhecimentos históricos demandados e presentes nas ocupações podem estar vinculados ao saber histórico escolar e, ao mesmo tempo, relacionados à cultura de história. As fontes orais deste trabalho permitem conhecer e discutir questões relativas ao aprendizado histórico dos ocupantes. Guilherme, por exemplo, destaca um entendimento maior sobre a Revolução Francesa no período de ocupação:

Eu aprendi sobre revolução francesa na ocupação. A gente tava trocando ideia sobre esquerda e direita, e tinha um amigo meu que ... hoje ele faz... ele é... ele faz Geografia na USP. E ele participou da ocupação, ele que trocou uma ideia com a gente sobre como que surgiu a esquerda e a direita. E tipo, mano, na época eu falei: “caramba, que da hora!”. A questão dos jacobinos e girondinos. (...). Foi ali que eu aprendi ...eu nunca tinha tido até então. (...). Eu acho que foi um conteúdo importante. Tipo, eu sempre ouvia esquerda e direita, mas eu não tinha ideia (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Em outro trecho, ele conta que os estudantes debateram o movimento secundarista ocorrido no Chile, em 2006, conhecido “Revolta dos Pinguins”. Lembra, ainda, que passou a se interessar por “músicas de protesto” naquele momento, como ilustra o trecho a seguir:

Tocavam músicas relacionadas a revolução... pera aí, me esqueci agora. *Não Passarão*. Me esqueci agora da revolução que é. [lembro a ele que se trata da Guerra Civil Espanhola]. (...). É, eu passei a procurar muito essa questão... é... tinha muito essa questão dos caras do “não passarão!” e tal. Eu acabei procurando e acabei caindo numa banda que surgiu vinte anos depois da Guerra Civil espanhola, que ela falava da revolução espanhola em si, que era a *Sin Dios* (Guilherme, Relato Oral, 2020).

A música, o filme sobre a Revolta dos Pinguins e a discussão casual com outros colegas sobre a Revolução Francesa trazem elementos de um conhecimento histórico que se constrói por diferentes agentes e se dilui na experiência social. Tais aspectos demonstram manifestações de saberes mobilizados por meio de uma cultura de história. Em outro depoimento, Julia nos revela também um pouco de sua cultura de história, quando relata seu processo de aprendizagem da Revolução Cubana:

Eu acho que [o conhecimento histórico] que mais contribuiu [para reflexões na ocupação] foi a aula que eu tive com esse professor sobre a revolução cubana. (...). Eu lembro dele ter falado, assim, com muita emoção, sabe? Sobre isso. Ele falou... ele também não falou demonstrando nada contra. Mas ele falou, assim, passando conteúdo, mas também eu tive um capítulo da apostila inteira em relação a isso. Mas eu já manjava um pouco de revolução cubana

por conta do meu pai. E meu pai adora Fidel, então, ele sempre fala bastante dele pra gente. E ... eu sempre me interessei bastante, eu ... eu pesquisava um pouco sobre isso antes de aprender, então, eu já conhecia e tava bem ansiosa por esse conteúdo. Então, eu acho que ele foi o que... talvez mais tenha feito parte e também um cronograma especial que eu tive da ditadura com essa minha professora de geografia (Julia, Relato Oral, 2020).

Como podemos ver, Julia já tinha contato com o tema da Revolução Cubana no ambiente familiar (com seu pai) e aprofundou seus conhecimentos sobre o assunto na aula de História. Em meio a esses “movimentos” (por vezes conflitantes) do conhecimento histórico escolar, da cultura escolar e da cultura de história se elabora (e reelabora) o conhecimento de História na escola. O mesmo também ocorre no processo de ocupação: a História ali presente certamente traz aspectos derivados das relações entre as culturas escolar, juvenil e de história.

Guilherme também menciona outras músicas marcantes da época em sua entrevista:

E aí também alguns RAPs, né. Eu não sei quem eram esses caras, mas o nome da música era *A Nova Ordem Mundial*...é ...eu não me lembro bem sobre o que que era a música, mas na época eu gostava muito (...). Também tinha uma ...uma música que era ...não sei se o nome era *Caverna do Dragão*, é algo assim. Era *Caverna do Dragão*. Era um MC chamado Funkeiro, que cantava uma música, acho que era *Caverna do Dragão*. *Caverna do Dragão* foi uma música que me influenciou muito, principalmente nessa questão de ação direta assim. Todo mundo começou a pesquisar muito essa questão de ação direta e a black bloc (Guilherme, Relato Oral, 2020).

As músicas citadas contribuem de alguma maneira para a formação política do estudante, pois a partir delas o jovem passa a ir em busca de novos conhecimentos e adotar determinados posicionamentos em seu cotidiano. Ana Carolina também faz um relato muito interessante sobre conhecimentos potentes vividos nas ocupações:

Eu conheci a Luiza Romão, ela é uma escritora (...). Poeta! Gente, maravilhosa! Conheci ela lá. Até hoje eu acompanho ela. Vou nos Slam, o meu TCC foi sobre Slam, justamente por conta da ocupação que eu conheci o Slam de poesia, por conta da Luiza. (...) É... a Luiza mesmo foi, foi falar lá do livro dela e eu lembro que ela levou um monte de livro, assim. É... e a gente começou a discutir sobre vários livros, assim. Ninguém tinha interesse por livro, eram tão caros. E a gente começou a discutir sobre os livros, e um monte de gente começou a gostar de livro depois disso (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Como vemos, a ocupação proporcionou para Ana e para muitos alunos o despertar do interesse pela literatura. No caso dela, isso é bastante significativo, já que o contato com a poeta Luiza Romão “abriu o horizonte” do *slam* em sua vida. Esse conhecimento foi, portanto,

mobilizado na e para além do período de ocupação, sendo que, algum modo, tais vivências contribuíram para futuros aprendizados e posicionamentos em sua vida. Ana nos conta também a respeito de sua vida atual:

Eu atuo num coletivo feminista. (...). Acabei de me formar no curso de Pedagogia. (...). E vou começar a trabalhar agora, efetivamente, com educação numa escola. Acabei de...de passar no processo seletivo. E eu tô bem animada! (...). É, eu faço uns cursos com um professor meu na faculdade... as expedições pedagógicas. Então, história da cidade (...). Iconografia, ensino. Ele é muito bom. Eu sempre tô nos cursos dele. (...). Tenho uns amigos [secundaristas da época] que ainda converso. E alguns professores também (Ana Carolina, Relato Oral, 2020)

Pensando nesse trecho, e considerando excertos anteriores mencionados da entrevista de Ana, percebemos que, segundo a entrevistada, houve uma grande mudança em sua relação com a escola e com o conhecimento a partir da experiência de ocupação. Demandas que “faltavam” ou eram pouco abordadas durante sua vida escolar foram “despertadas” na escola ocupada. Conhecimentos sobre essas temáticas foram obtidos posteriormente, na universidade, no coletivo feminista, nos cursos complementares. Aprendeu-se, portanto, também por aquilo que foi “ausente” na trajetória escolar. Mas, no caso de Ana, esses conhecimentos “retornam” ou são ressignificados novamente no próprio ambiente escolar, pois hoje ela atua como professora/pedagoga. Este movimento parte do questionamento sobre a própria forma escolar (em 2015) mas, atualmente, enquanto professora, ela não busca “romper” com a forma escolar, mas, antes, compreendê-la para poder ressignificá-la, buscar conhecimentos e práticas que possibilitam transformá-la.

Após a ocupação, Ana também percebe uma outra relação com o conhecimento histórico, conforme podemos ver no trecho a seguir:

Sim, me deixou mais atenta. E... principalmente isso mostrou que eu não poderia ser tão inocente com as questões que envolviam, que tinha toda uma questão maior já pensada, sem que a gente se ligasse. (...). A maior questão que me apareceu nas ocupações foi a questão política, né? Foi o que foi mais discutido. Tanto de governo, de Estado, de eleição (...). Meu! Eu descobri o que que era conjuntura política. Pra mim foi muito importante (Ana Carolina, Relato Oral, 2020).

Para Ana, os conhecimentos de História são vistos como fundamentais para a compreensão da conjuntura política, contribuem para o entendimento de questões do presente e isso reflete em seus posicionamentos no próprio processo histórico. A História, nesse sentido,

está em disputa não somente na luta secundarista em 2015, mas também nas ações cotidianas da estudante, em suas concepções políticas, na sua atuação como educadora, nos cursos de formação que realiza.

Outro aspecto que se apresenta nos relatos orais são as representações dos jovens sobre si mesmos enquanto “sujeitos da História”, como protagonistas de um “momento histórico”. Nesse âmbito, vale destacar uma fala de Julia:

Eu não tinha responsabilidades, assim, e pra mim aquilo era um negócio muito sério, ainda é muito sério. Eu levo a ocupação como um negócio muito sério. E eu via ... eu ... eu tenho essa análise hoje em dia, na época eu achava muito legal e queria participar também. Mas, eu vejo... eu lembro de uma reunião que a gente teve na escola João Kopke, que é ali perto da Cracolândia. Acho que foi a maior escola que eu já fui. E eu lembro que eu fui, foi eu e mais duas pessoas que tavam ocupando junto. Uma, eu lembro que era uma mocinha chamada Bárbara, que tava na ocupação e, outro era um menino, acho que a gente chamava ele de Peter, se não me engano. Fomos nós três na reunião, e... tinham várias pessoas de várias escolas. E aí, eu lembro que, tinha um cartaz lá nessa escola, tava escrito assim: “cuide bem dessa escola, ela é sua casa agora”. E a escola era muito bem cuidada mesmo.

E, nossa, eu lembro do jeito que a gente conversava assim, parecia... sei lá, tipo, como se fosse uma reunião da ONU, não sei. Era... era um negócio tão sério e, a gente realmente falava de medidas muito sérias que tinham que ser tomadas. E normalmente, isso não é o que as pessoas veem dos adolescentes. Tipo, ninguém vê adolescente como uma pessoa que tem tanta responsabilidade, assim, e a gente criou muita responsabilidade na ocupação pra cuidar das coisas da escola (Julia, Relato Oral, 2020).

No excerto, podemos perceber que a aluna enaltece e valora os feitos dos ocupantes naquele período, representando os jovens ocupantes como “responsáveis”, “preocupados” e “atuantes”.⁶⁵ Cria-se, entre o momento vivido e a memória recuperada sobre o fato, uma “imagem” da ocupação como algo “sério”, “importante”, como um momento histórico, portanto, que exigia a “responsabilidade” de ações e atitudes consideradas pertinentes para a luta.

Guilherme também relata o momento em que “se deu conta” que vivia um “momento histórico” durante a ocupação de sua escola:

É... e quanto a questão de história, acho que tipo, mano, eu passei a me interessar mais. Principalmente, porque... vieram trocar uma ideia com a gente sobre como [tratava-se de] um momento histórico no Brasil, tipo, eu acho que isso – sabe? - daí naquele momento que você fala: caramba, o que que eu tô

⁶⁵ Henri Lefebvre, em “La presencia y la ausencia”, afirma que a representação implica valorização (LEFEBVRE, 1983, p. 59). Noutra passagem, Lefebvre diz que as representações anunciam ou “pressagiam um pensamento novo e ativo, já em marcha” (LEFEBVRE, 1983, p. 111).

fazendo? – tá ligado? Tipo, você fica, assim, sabe? Eu acho que por causa disso...talvez por causa disso, eu gosto tanto de história. Me influenciou, acho que por causa disso também. Passei a ver mais as coisas em volta e tal. Acho que não só História do Brasil, mas a História geral também (Guilherme, Relato Oral, 2020).

Assim como Guilherme, muitos jovens que lutaram contra o fechamento das escolas foram se “conscientizando” sobre suas ações como “sujeitos históricos” durante o próprio desenrolar dos acontecimentos. Segundo suas palavras, quando percebeu que ele, através da ocupação, “protagonizava” uma conjuntura histórica, passou a ter mais interesse pela História. Ou seja, segundo ele, a experiência de ocupação foi importante para a sua relação com o processo histórico, pois possibilitou uma maior compreensão crítica do presente e das “influências” do passado sobre o próprio presente.

Como vimos nos relatos dos três entrevistados, nas ocupações os jovens aprenderam e utilizaram conhecimentos históricos que estão atrelados com a cultura (e à disciplina) escolar, mas também são influenciados pela cultura de História. Há uma visão comum de que a ocupação contribuiu para uma mudança do modo de como eles “lidam” com os conhecimentos históricos em suas vidas. Seus aprendizados históricos e suas ações (na luta e atualmente) também se relacionam com as suas formas de viver a juventude, com as culturas juvenis. Assim,

O debate em torno das temáticas das culturas juvenis e da juventude como categoria social é fundamental para a compreensão do papel da docência em História nos tempos atuais. Provoca a olhar e escutar os jovens em suas questões, compreendendo-os como pessoas que estão às voltas com a vida, representantes de uma forma de viver a juventude em tempos e espaços que lhes são próprios, incita a pensar que não são sujeitos que apenas experimentam uma fase da vida que irá passar, mas vivenciam conosco, de forma peculiar, seus processos indissociáveis de constituição histórica, individual e social. A relação que estabelecemos com nossos jovens alunos é pautada pelos nossos próprios aprendizados e interrogações em relação às tensões da vida e aos conhecimentos aí produzidos (PEREIRA *et al.*, 2014, p. 164).

Além disso, é preciso considerar que,

As ocupações reforçaram a noção de que “cada geração política é interpelada por um conjunto de urgências, de problemas incontornáveis, e é a partir dessa confrontação, presente nos processos de acirramento, que as gerações vão formulando suas questões e se relacionando com as experiências anteriores” (Souza, 2018, p. 6). Nas narrativas de ocupantes, registraram-se indicações do que esperavam ser práticas mais contextualizadas e humanizadas de aprendizagem (MORAIS; FÁVERO; SORDI, 2019, p. 103).

Em resumo, procuramos abordar, ao longo deste capítulo, um “percurso” que visa articular a *História para os sujeitos aos sujeitos da História*. Múltiplos agentes interferem na História apreendida, representada e desejada pelos estudantes: a escola, a mídia, o ambiente familiar, a cultura de História, a ocupação. Os conhecimentos históricos engendrados por todos esses fatores também são essenciais para as práticas e atos dos jovens no cotidiano, para as formas como agem no presente, para que sejam, portanto, sujeitos na e da História. Acreditamos que compreender tais intersecções e articulações seja relevante para refletir sobre as limitações e as potencialidades do Ensino de História na educação pública na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo desta dissertação levantamos duas hipóteses que, agora, após o desenvolvimento da pesquisa, serão avaliadas e sintetizadas. A primeira hipótese era esta: estariam os estudantes, ao reagir contra à reorganização e organizarem diversas atividades em suas ocupações, reivindicando, para além das mudanças na escola – e de uma aproximação maior desta com as chamadas culturas juvenis – por mais forma escolar de socialização? Ou seja, os alunos e alunas não estariam “pedindo mais escola” na sociedade (nas relações sociais engendradas pela forma escolar de socialização) e “menos escola” dentro da própria instituição escolar? Em que medida essa ambiguidade aparece nos relatos e nas práticas dos estudantes?

Esta primeira hipótese diz respeito às complexas relações entre os secundaristas e a forma escolar que se exteriorizam nas ocupações de escolas em 2015. Nas fontes digitais (principalmente nas publicações de Facebook) e nas entrevistas que realizamos há muitos indícios de que os estudantes, ao lutar contra a reorganização, vislumbravam também a possibilidade de uma “nova escola”, que, em linhas gerais, seria mais aberta ao espaço do diálogo, mais heterogênea em suas práticas, mais “conectada” com as aflições e contradições das culturas juvenis, mais “atuante” no âmbito da compreensão das “urgências” dos adolescentes, e, assim, com mais condições para a construção de um ensino crítico, democrático e que, ao mesmo tempo, possibilite a entrada na universidade e no mercado de trabalho.

Ao ocupar e resistir (tal como seu próprio grito de luta ecoava), os estudantes efetivamente tornaram a escola um “espaço do possível”, um lugar onde se constituiu uma “política de protótipo” (MARTINS, 2018), um local de produção de “heterotopias” (TEIXEIRA; FREITAS; HENNING, 2019). As escolas de luta simbolizam uma luta pela escola, e mais do que isso, uma defesa do ensino público e de qualidade em tempos de um neoliberalismo que subjaz sujeitos e instituições à “doutrina do mercado”. (CATINI, 2019).

As fontes usadas nessa pesquisa nos levam a pensar que os jovens reivindicam por mais forma escolar na sociedade, pois eles se utilizam de e buscam desenvolver relações sociais pautadas por esta forma de socialização durante e após a experiência de ocupação. Isso revela, por um lado, a internalização absoluta da forma escolar (sinal de sua consagração), e dos elementos da cultura escolar pois, durante o movimento, tais relações se mantêm mesmo sem os agentes escolares (professores, diretores, coordenadores, merendeiras etc.).

No entanto, por outro lado, segundo também indicam as fontes, há o desejo por uma transformação de mecanismos estruturantes da própria forma escolar, haja visto que muitos

deles são excludentes, limitam suas vivências e aprendizados na escola, e podem impactar sobre a projeção de seu futuro. Parece haver uma reivindicação por um “direito à forma escolar”, mas sobretudo por uma forma escolar renovada, na qual questões centrais que atravessam as culturas juvenis e a sociedade contemporânea - como racismo, identidade étnica, gênero, feminismo, entre outras - estariam mais inseridas, o que daria legitimidade à própria forma escolar, a essas temáticas e a seus partícipes. Assim, não se trataria de “menos forma escolar” na própria instituição escolar, porém de uma *outra* forma escolar, a qual não estaria tão “direcionada” aos imperativos neoliberais do século XXI. Como aponta Arroyo (2013, p. 102), “quando os educandos são reduzidos a empregáveis, a docência transforma-se em treinamento”. É possível supor que as ocupações também lutam contra essa “lógica” que incide sobre a escola pública nas últimas décadas no Brasil.

Retomando as ideias de Lefebvre, podemos pensar que as representações dos estudantes “não são falsas nem verdadeiras, senão, às vezes falsas ou verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’ e falsas como dissimuladoras das finalidades ‘reais’” (LEFEBVRE, 1983, p. 62). Desse modo, as representações contidas nos relatos orais simultaneamente podem revelar o porvir e dissimular o real. Seria equivocados, portanto, afirmarmos que o movimento de ocupação de escolas foi simplesmente progressista/revolucionário ou conservador. As representações dos estudantes acerca do movimento, bem como suas práticas naquele período e as suas concepções sobre a escola apontam para essa ambiguidade.

Já a segunda hipótese, traçada no primeiro capítulo, refere-se às possíveis relações entre as ocupações e o Ensino de História. Transcrevemos a mesma aqui novamente: considerando, portanto, sua natureza curricular; suas finalidades e objetivos; os conceitos, textos, documentos, conteúdos - que tratam muitas vezes de temas políticos; - e principalmente considerando *as demandas por conhecimentos históricos externadas nas práticas dos secundaristas durante as ocupações (ou ainda ecoadas nos discursos e falas dos estudantes sobre o próprio movimento)*, não estaria o Ensino de História, por seus elementos constitutivos acima descritos (prescritivos e ativos, ou seja, planejados e em parte aplicados no cotidiano escolar) possivelmente entrelaçado com a experiência das ocupações escolares? Ou, pensando por outro lado, deveríamos nos atentar justamente para *aquilo que não foi feito pela disciplina escolar de História* (enquanto disciplina pautada pelo cotidiano da cultura escolar e ensinada nos mecanismos da forma escolar de socialização) e explode nas atividades realizadas nas escolas ocupadas?

No terceiro capítulo, conforme apontam as entrevistas que analisamos, revela-se o entrelaçamento entre o Ensino de História e as ocupações. Conhecimentos, práticas, conceitos que são presentes e ausentes na vida dos secundaristas são praticados no e discutidos pelo Ensino de História na atualidade. Como mostramos, o aprendizado em História não ocorre somente através da escola, e, muitas vezes, os conhecimentos ausentes na vida escolar foram pleiteados nas ocupações. Agentes “externos” e “internos” impactam na escola e na disciplina de História, e o conhecimento histórico também se elabora a partir das contradições vividas no tecido social.

Ao mesmo tempo que as fontes nos indicam que o conhecimento histórico escolar repercute nas ocupações, verificamos que aquilo que esta disciplina escolar “não fez”, não “deu conta” ou não “tratou como central” também contribuiu para a mobilização dos estudantes na luta secundarista. Portanto, ainda que “pelo avesso”, há intersecções entre o conhecimento histórico escolar e as ações dos estudantes em 2015.

Ao longo do texto, também procuramos demonstrar que a experiência de ocupações traz muitas contribuições para refletirmos sobre questões teóricas e práticas inerentes e relevantes ao Ensino de História no contexto atual. Considerar as demandas e vivências dos estudantes é uma tarefa que julgamos importante para, em alguma medida, auxiliar na construção de um Ensino de História que forneça aos educandos possibilidades de uma formação crítica, cidadã, e centrada nos valores democráticos. Estar atento para as “urgências” dessas culturas juvenis nos parece algo necessário para entender a escola pública no século XXI, bem como para tentar estruturar um ensino público que, muito mais do que formar trabalhadores, possibilite a garantia do direito à educação e de direitos fundamentais, almejando assim o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual.

Por fim, voltamos ao título dado a este trabalho: “Ocupar e Refletir - Escolas de luta e a História em disputa”. Acreditamos que as ocupações podem ser pensadas como *experiências sociais* que traduzem “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados [...]” (THOMPSON, 1981, p. 15). Para Thompson, a *experiência, no contexto escolar*,

Modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

Se, devido ao curto espaço de tempo e às tantas mudanças na conjunta político-educacional efetivadas nos últimos anos, ainda é difícil avaliar o impacto concreto que o movimento de ocupações trouxe para mudanças na cultura e na forma escolar, não se pode negar que a luta secundarista explicita múltiplas e diferentes *disputas* de setores da sociedade brasileira no período histórico recente.

Em primeiro lugar, os jovens disputaram a própria manutenção das escolas, haja visto que muitas delas seriam fechadas com a proposta de reorganização escolar. Disputou-se para manter a escola aberta, num processo que ressaltou os laços entre o espaço escolar e comunidade nele inserida (alunos, professores, diretores etc.). Mas há disputas que vão muito além desta e, ao mesmo tempo, realizam-se no próprio movimento de luta.

Disputa-se o currículo escolar em um cenário de avanço de políticas neoliberais que progressivamente reduzem o caráter público da escola e precarizam as condições dos trabalhadores da educação básica. Há uma disputa sobre qual conhecimento deve ser ensinado e legitimado pela escola. Pratica-se, durante a experiência de ocupações, um currículo que problematiza a violência, o racismo, a desigualdade, os direitos das minorias, a questão de gênero, trazendo efetivamente essas pautas para dentro da escola. Colocam-se tais questões de modo aberto para o debate e para o aprendizado, com laivos de uma latente resignificação curricular.

Disputa-se também a ideia do que deve ser uma escola pública e democrática, pois se anseia pelo pertencimento de todos dentro da instituição, num movimento que busca dar visibilidade aos sujeitos historicamente excluídos pelas culturas escolares. Disputa-se o espaço público da cidade, através de deslocamentos e fixações, ocupando a rua, a escola, as vias urbanas, as assembleias, o enredo político.

Há uma disputa dos jovens secundaristas, como vemos em boa parte de suas falas expressadas nas entrevistas, para ter voz e para serem ouvidos na escola, para que suas reivindicações sejam consideradas nas decisões governamentais que lhes afetam, para que se assegure uma melhor infraestrutura das escolas, com acesso a todos os seus espaços físicos e materiais didáticos.

Por tudo isso, as ocupações demonstram disputas na História e sobre o conhecimento histórico. Enquanto sujeitos históricos, os estudantes disputam no presente a escola e a própria História, procuram dar novos sentidos à primeira e movimentam a segunda. Meninos, meninas, muitos deles negros, homossexuais, periféricos, *trans*, lutam não apenas contra a eminente reorganização da rede pública de ensino paulista. Disputam, isto sim, a escola e a História no tempo presente.

Disputam, ainda, o passado ou o conhecimento histórico acerca do passado, reivindicando por conteúdos que tratem de modo mais amplo da História africana, indígena, das mulheres e tragam “novas” narrativas para a sala de aula. Afinal, de modo dialético, os sujeitos históricos articulam as experiências do passado com as do presente, e é impossível dissociar as disputas do presente com as do e sobre o passado. As ações dos secundaristas que os permitem existir e resistir no presente também desnudam as disputas por um conhecimento histórico sobre o passado, sendo que este é sempre ressignificado por aquele. Dessa maneira, conforme lembra Michael Löwy (2005, p. 158), “a abertura do passado e a do futuro estão estreitamente associadas”.

Analisando a obra de Walter Benjamin, Löwy discute a perspectiva benjaminiana de “história aberta”, arguindo que,

A história aberta quer dizer, então, do ponto de vista político, considerar a possibilidade – não a inevitabilidade – das *catástrofes* por um lado, e de grandes movimentos *emancipadores*, por outro. (...)

Walter Benjamin utiliza também a alegoria do trem, mas para invertê-la dialeticamente: o trem da história avança em direção ao abismo, a revolução é a interrupção dessa viagem rumo à catástrofe. Em sua concepção aberta de história, diferentes saídas são possíveis, entre elas a ação revolucionária – que aparece mais como uma tentativa de impedir o pior, do que como fruto de “amadurecimento das condições objetivas”. (...)

Não é somente o futuro e o presente que permanecem abertos na interpretação benjaminiana do materialismo histórico, mas também o passado. O que quer dizer principalmente isto: a variante histórica que triunfou não era a única possível. Diante da história dos vencedores, da celebração do fato consumado, das rotas de mão única, da inevitabilidade dos que triunfam, é preciso retomar essa constatação essencial: cada presente abre uma multiplicidade de futuros possíveis (LÖWY, 2005, p. 151-158).

Ocupando e resistindo, os estudantes disputam um vagão no trem da História, em meio às catástrofes e aos lampejos do nosso tempo. O que procuramos fazer aqui foi mostrar, de alguma maneira, como as ocupações abrem possibilidades para pensarmos a escola, a História contemporânea e o Ensino História. A tentativa de compreender os “múltiplos futuros possíveis” abertos pelas ocupações nos parece fundamental para repensar o passado e delinear a rota a ser traçada pelo trem da História no presente.

#OCUPAHISTÓRIA: APRESENTAÇÃO DA PARTE PROPOSITIVA

Como já destacamos neste trabalho, as ocupações se constituem como espaços de criação, experiências em que os jovens “inventaram” um novo cotidiano nas escolas, realizaram *performances* nas ruas, atos e passeatas e, assim, mobilizaram conhecimentos e saberes durante a luta. Talvez por isso, nas entrevistas, os ocupantes relataram algo em comum: o desejo de que os futuros alunos de suas escolas conhecessem mais o movimento, de que a luta contra a reorganização não fosse “apagada” ou esquecida, e de que se seus “feitos” e demandas continuassem movimentando o cotidiano escolar.

Com isso em mente, e atendendo aos critérios da proposta de Mestrado Profissional em Ensino de História (*ProfHistória*), apresentamos agora a parte propositiva dessa dissertação, um desdobramento de nossa pesquisa. Reunimos diversos materiais para a elaboração do texto, como artigos acadêmicos, textos, fontes digitais, assistimos a alguns filmes e documentários sobre a temática, e, desse modo, construímos uma espécie de “acervo das ocupações” ao longo do processo de pesquisa.

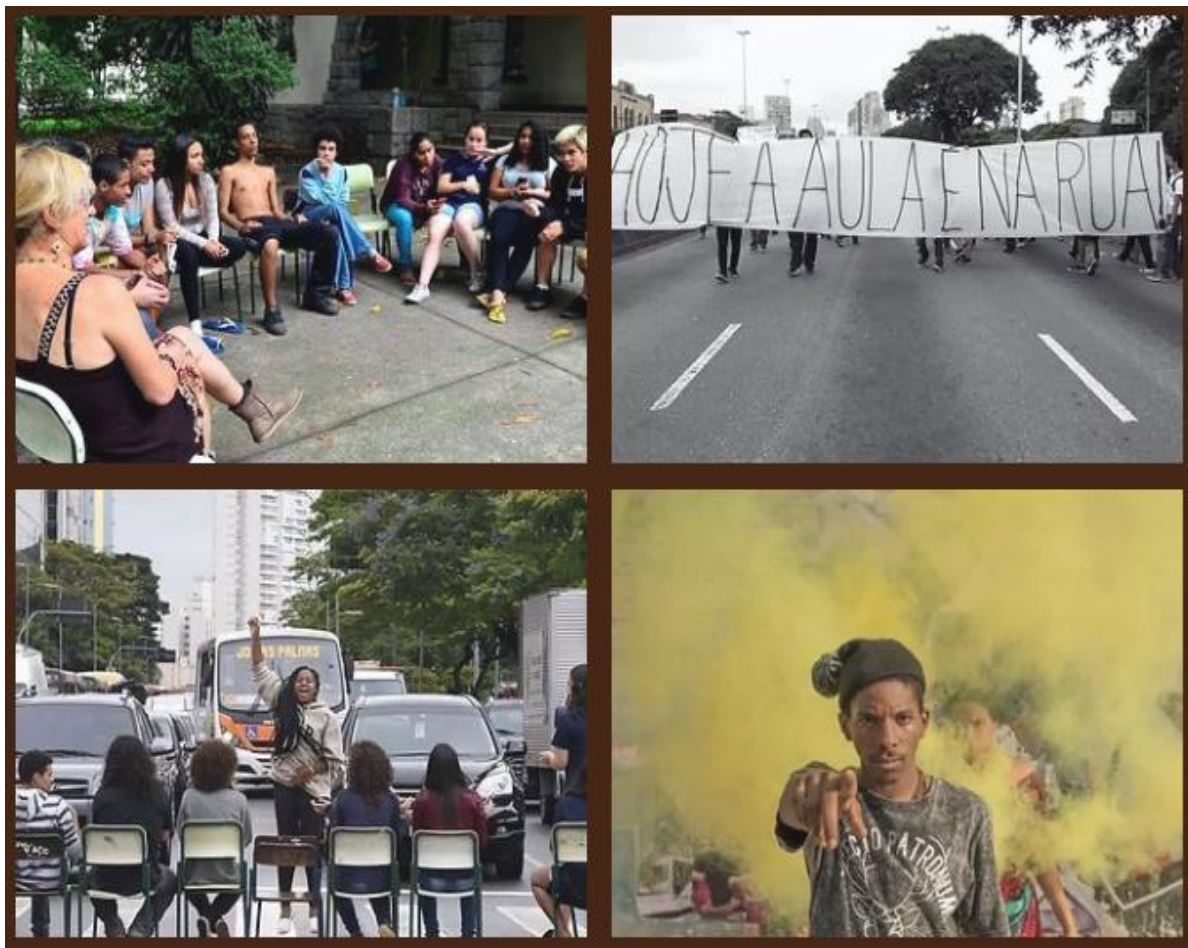
Criamos um *site* ([link: **www.ocupahistoria.com.br**](http://www.ocupahistoria.com.br)) em que disponibilizamos essa documentação sobre as ocupações pensando em atender aos desejos dos próprios secundaristas e, além disso, oferecer a professores, pesquisadores e estudantes acesso às fontes documentais aqui utilizadas para que ensejem novas discussões e ações. Trata-se de uma proposta que não procura trazer atividades prescritivas ou uma única abordagem do assunto, mas sim permitir variadas possibilidades criativas a educadores e educandos. Se as ocupações propõem uma escola mais aberta, horizontal e coletiva, acreditamos que não seria adequado construir proposições pedagógicas que restrinjam a liberdade de utilização por diferentes sujeitos.

Nesse sentido, o *site* foi pensado para, por meio desses instrumentos, ampliar o conhecimento sobre as demandas e práticas dos secundaristas; entender um pouco mais sobre as culturas juvenis; facilitar a elaboração de possíveis materiais pedagógicos, aulas, oficinas, trabalhos escolares etc.; entender narrativas, posicionamentos, e ideais desses jovens, bem como sua relação com questões da História do Tempo Presente; auxiliar o acesso a pesquisadores e interessados no tema. A ideia, portanto, é que o *site* desperte diversas reflexões que podem se desdobrar em *poiesis*, em obra, em criação.

Organizamos o conteúdo desses materiais no *site* através de sete abas ou páginas que podem ser vistas na imagem a seguir:

Figura 6: Abas do Menu Horizontal

Na página de entrada - Home - temos a explicação da proposta do site, ou seja, uma apresentação das ideias centrais de nossa pesquisa no *ProfHistória*. Esta primeira página contém um link de acesso à dissertação completa em PDF, uma galeria de imagens e fotos do período de ocupações e alguns relatos (em vídeo e escritos) dos estudantes sobre a experiência de luta.

Figura 7: Galeria de Imagens da primavera secundarista da página Home

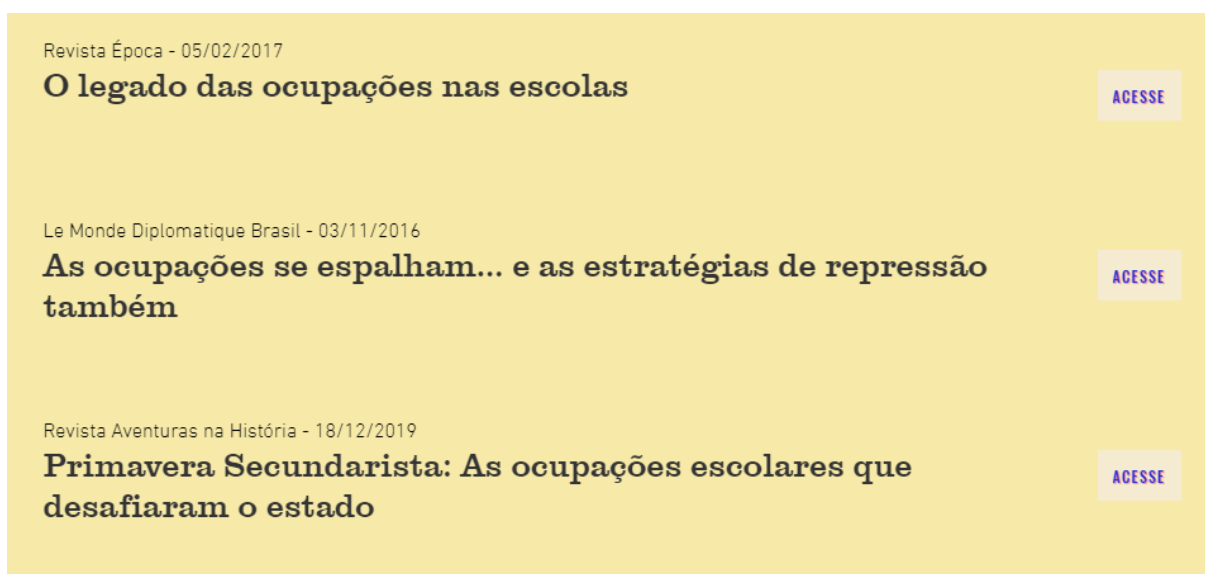
No item “nos jornais”, disponibilizamos diferentes materiais produzidos na imprensa sobre a temática. A descrição desta aba pode ser vista na imagem abaixo, retirada do próprio site:

Figura 8: Detalhe da descrição do item “Nos Jornais”



Assim, esta página contém essas notícias e textos que estão organizados com o título, o veículo em que foi escrito (jornal, revista, site etc.) e um link de redirecionamento para acesso direto ao conteúdo da reportagem na íntegra, conforme vemos no modelo abaixo:

Figura 9: Exemplos de algumas reportagens reunidas no site



Na página “Filmes e Documentários”, compartilhamos produções audiovisuais que estão disponíveis no *Youtube* sobre a luta secundarista entre 2015-2016. Os filmes trazem muitos relatos dos estudantes, cenas do cotidiano das ocupações, imagens da época (das manifestações, atos de rua, da participação feminina nas escolas), e apresentam narrativas sobre o período. Cada filme ou documentário pode ser visto no próprio *site* ou, ainda, através do link para o *Youtube*. Fizemos uma breve sinopse com informações essenciais do filme, que inclui a direção, a produção, o ano, e a ideia central sintetizada ao lado de cada vídeo. Veja na figura abaixo um exemplo:

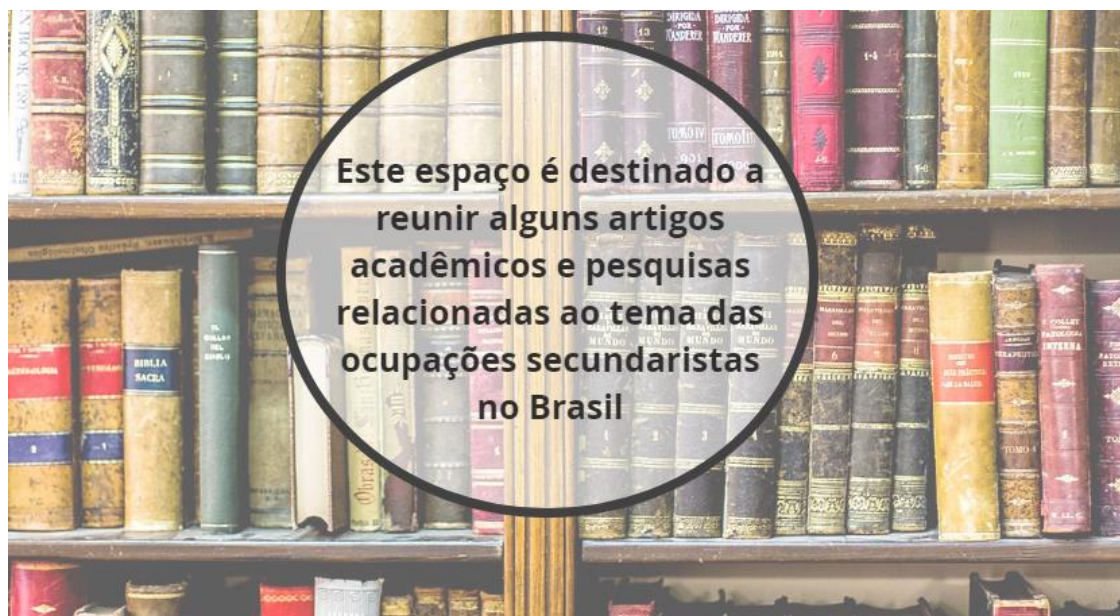
Figura 10: Exemplos de vídeos da seção “Filmes e Documentários”



Na aba seguinte, Artigos Acadêmicos, como o próprio nome diz, reunimos um conjunto de publicações que abordam as ocupações sob diferentes óticas e perspectivas de análise. Também inserimos alguns textos que trazem discussões do Ensino de História acerca de temas relacionados a História do Tempo Presente e às culturas juvenis. O critério de escolha dos artigos foi principalmente demonstrar como as ocupações possibilitam diferentes leituras, entendimentos e produções acadêmicas. Assim, temos materiais que tratam das relações das

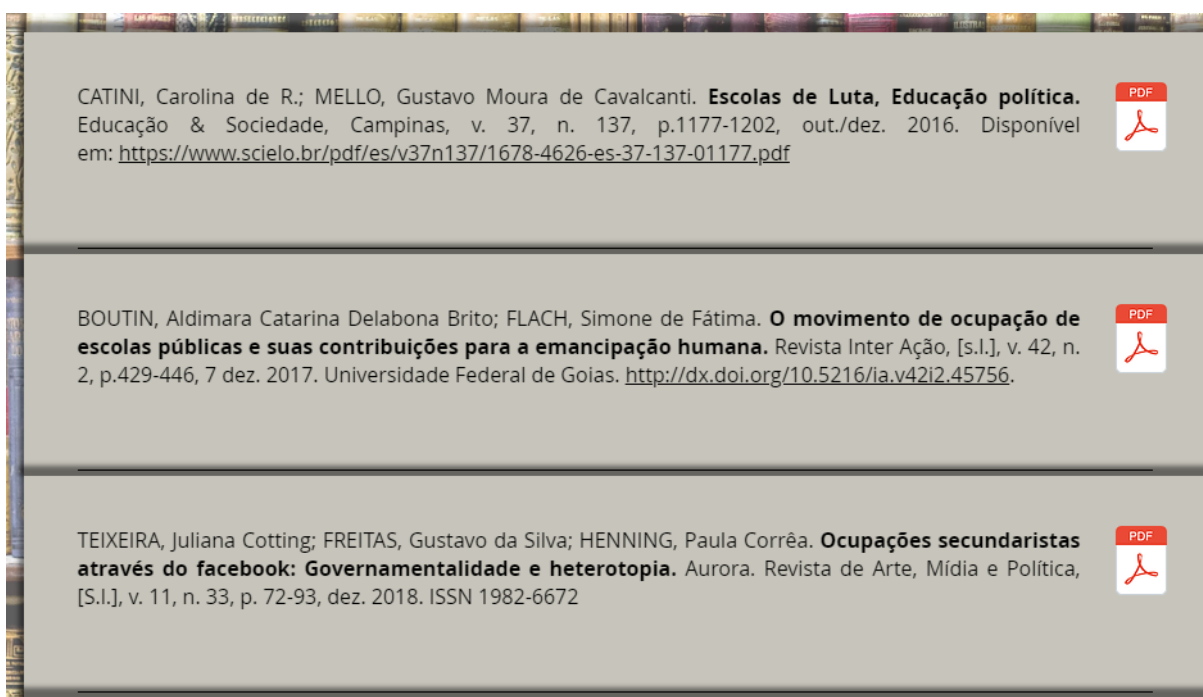
ocupações com o currículo, com a questão espacial/territorial, com os espaços virtuais, entre outros. Basta clicar no ícone do PDF para acessar o texto indicado.

Figura 11: Detalhe da apresentação da seção “Artigos Acadêmicos”



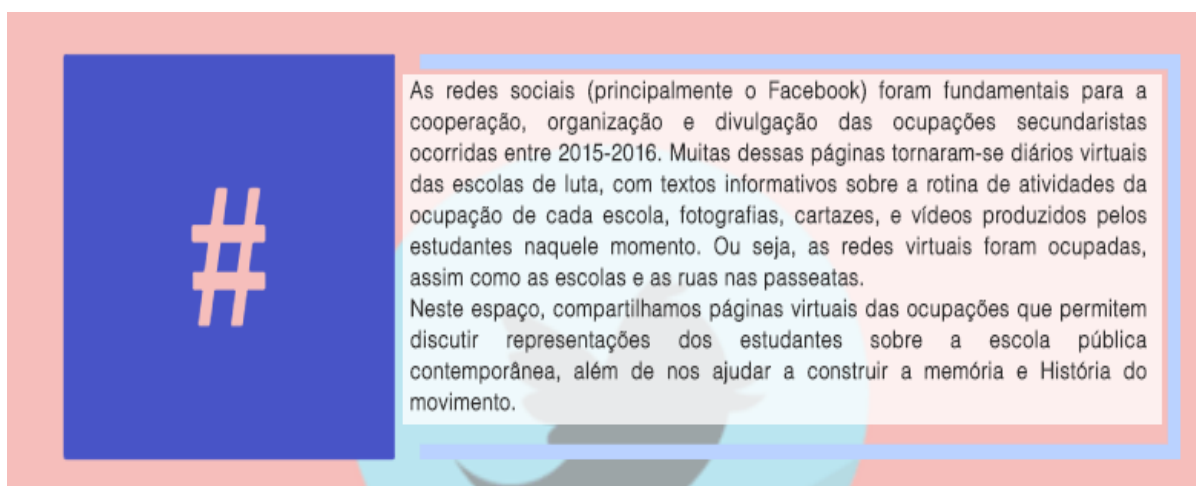
Podemos observar na imagem abaixo como essas referências estão inseridas no site:

Figura 12: Exemplos de artigos disponibilizados no site



Na página intitulada “Fontes Digitais”, reunimos diversas páginas de Facebook criadas durante as ocupações pelos estudantes. Como já apontamos na dissertação,

Figura 13: Texto explicativo da seção “Fontes Digitais”



Ao clicar no ícone do Facebook, o leitor acessa diretamente a página de ocupação de cada escola nesta rede social e pode ter contato com os registros produzidos pelos secundaristas. Colocamos o nome original dado pelos estudantes a suas páginas de ocupação, e, abaixo, deixamos o nome completo das escolas por eles ocupadas. Algumas páginas se mantiveram após o término do movimento, sendo que os estudantes ainda as usam para articular outras pautas (é o caso, por exemplo, da página “Movimento Secundarista no Alves Cruz”⁶⁶, que traz críticas à Reforma da Previdência e vídeos dos estudantes em protesto contra os cortes de gastos na educação). Em algumas páginas, portanto, para ter acesso aos materiais publicados pelos estudantes, é necessário pesquisar as postagens feitas entre 2015-2016 (momento do ciclo de ocupações em São Paulo). Além disso, esses registros permitem a pesquisadores e professores conhecer os interesses, as demandas, alguns conteúdos e conhecimentos mobilizados pelos secundaristas no processo de luta.

Na figura seguinte, temos exemplos de algumas dessas páginas que podem ser acessadas em nosso *site*:

⁶⁶ Segundo as informações contidas no Facebook, a página foi “criada pelos alunos da E.E. Prof. Antônio Alves Cruz, para informar as pessoas sobre tudo que está acontecendo dentro da ocupação da escola. Agora com o fim de levar informações, denúncias, ou anunciar qualquer coisa conveniente pro movimento estudantil secundarista”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupaalves>>. Acesso em: 16/07/2020

Figura 14: Algumas páginas de escolas ocupadas da aba “Fontes Digitais”



Por fim, a última seção do site - as “Possibilidades criativas” - foi pensada como uma ferramenta para o compartilhamento de documentos e textos que se constituam como subsídios para reflexões e proposições didáticas ou que facilitem a criação de práticas escolares e em ambientes não escolares. Nesse espaço, haverá documentos, textos, propostas de atividades que podem ser lidos, interpretados e usados por professores à sua maneira. Lembramos, mais uma vez, que a ideia não é oferecer propostas “prontas” como um receituário pedagógico, mas disparadores que permitam que o educador crie, a partir desse banco de dados, suas próprias atividades e, ao mesmo tempo, esteja em diálogo com pautas que marcam o cotidiano dos jovens. Veja a imagem, a seguir, extraída da aba “Possibilidades criativas”.

Figura 15: Exemplos de documentos contidos na página de “Possibilidades Criativas”

Tema: Racismo

Documento 1



Vídeo apresentado por Preta Araújo que explica o racismo estrutural na História do Brasil

Documento 2

Neste artigo, o professor Dr. Kabengele Munanga discute os conceitos de *raça*, *racismo*, *identidade* e *etnia*



Documento 3



Documentário "Zumbi somos nós", produzido pela Frente 3 de Fevereiro, discute o racismo na atual sociedade brasileira e criação de estratégias para enfrentá-lo.

Ainda deixaremos, nesta página, um *box* com informações de contato para que os professores e pesquisadores (e o público em geral) possam enviar seus depoimentos, suas práticas de aula, suas sugestões didáticas, etc. Nesse sentido, o site procura também ser construído coletivamente: à medida que novas sugestões sejam enviadas, elas podem ser acrescentadas em nossa página. O mesmo também vale para os artigos e pesquisas sobre a temática, que podem ser anexados para complementar o site ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim – notas sobre a política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 384 p.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. **Representações Utópicas no Ensino de História**. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. Problematização. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas. *In*: **Aedos**, n. 8, v.3, jan./jun. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776/11939> Acesso em: 13/07/2020 .

ALMEIDA, Jane Barros; MARTINS, Marcos Francisco. As ocupações das escolas no Paraná: elementos para a retomada da grande política e dos novos projetos societários. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (Org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 175-197.

ARAÚJO, Valdei. O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. *In* GUIMARÃES, Géssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo Perez. **Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, pp. 191-216.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAVA, Silvio Caccia. O Brasil será o Paraná? **Le Monde Diplomatique Brasil**. São Paulo, p. 3., nov. 2016.

BETANCOURT, Arnobio M. **El taller educativo**. Santafé de Bogotá: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191

BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito; FLACH, Simone de Fátima. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Revista Inter Ação**, [s.l.], v. 42, n. 2, p.429-446, 7 dez. 2017. Universidade Federal de Goias. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756>.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais. A longa duração. **Revista de História**, vol XXX. n.62. abril-Junho, 1965.pp.263-294. <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422/119736>

CAIMMI, Flavia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice *et alii* (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CAMPOS, Antonia M.. Escolas de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações secundaristas em São Paulo. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Org.). **Ocupar e Resistir: Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 79-102.

CAMPOS, Antônia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011, 219p.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra Barbárie: Pelas Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. Cap. 1. p. 25-31.

CARLOS, Ana Fani A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARNEIRO, Silvio. Ocupar, resistir e a luta nas redes sociais. **Comunicações**, [s.l.], v. 24, n. 2, p.137-150, 11 set. 2017. Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v24n2p137-150>.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra Barbárie: Pelas Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019

CÁSSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra Barbárie: Pelas Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CATINI, Carolina de R.; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de Luta, Educação política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1177-1202, out./dez. 2016.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra Barbárie: Pelas Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/2003. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

CORTI, A. P.; CORROCHANO, M. C.; ALVES, J. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez. 2016.

CORTI, A. P.; CORROCHANO, M. C.; ALVES, J. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (org). **O movimento das ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, 328p.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra Barbárie: Pelas Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORTI, Ana Paula. No labirinto do Ensino Médio. **Especial Sociologia, ciência e vida – juventude brasileira**, ano 1, nº 2, 2007.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (org). **O movimento das ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, 328p.

COSTA, Luciano Bedin da; SANTOS, Manuella Mattos dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 49-72, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647802>>. Acesso em: 23 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647802>.

COSTA, Márcia Regina da. Culturas juvenis, globalização e localidades. In: **Sociabilidade juvenil e cultura urbana**. São Paulo: Educ, 2006.

DELEUZE, Gilles. Controle e Devir. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo, Ed. 34, 1992.

DELGADO, Lucilia de Almeida N.; FERREIRA, Marieta de M. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo: Anpuh, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90>. Acesso em: 8 nov. 2019.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. **Ocupação**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ocupa%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS. **Verbetes ocupar**. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/ocupar/> Acesso em julho de 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, p. 09-44, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/11600/39195/1/Dominique%20Julia.pdf>> Acesso em: 29/07/2018.

FERNANDES, Claudio Oliveira. O direito de ocupar o espaço público. In: ROSSINI, Cyntia Henriques. **21 dias: Memórias de uma ocupação estudantil**. São Paulo: Daya Editorial, 2018. p. 47-55

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19 -34, 2013.

FONTANA, Josep. ¿Qué historia enseñar? **Clio & Asociados**. Santa Fé/La Plata, 7, p. 15-26, 2003.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTTA, Manuel Barros (org.). **Ditos & Escritos III: Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema**, 2ª edição, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009, p. 411-422.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da História Oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 57ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História - Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Maud X: FAPERJ, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. Bragança Paulista, SP: USF/Contexto, 1998.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti et al. A geografia da reorganização escolar. In: GIROTTTO, Eduardo Donizeti (org.). **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018. 126 p.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti (org.). **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018. 126 p.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. A Dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educ. Soc.** [online]. 2016, vol. 37, n. 137, pp.1121-1141. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01121.pdf> Acesso: junho de 2020

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação no Brasil. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Org.). **Ocupar e Resistir: Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 37-52.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, Vol 12, n. 1, p. 99 -109, jan/abr 2012.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. **Almanack** [online]. Guarulhos, n.08, p.44-53, 2014. DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320140803>

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GROPPO, Luís Antonio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (Org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 85-113.

HALL, Michael M. História oral: os riscos da inocência. In: **O direito à memória**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura; Departamento do Patrimônio Histórico, 1992. p. 151-160.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia et al. (Org.). **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013. p. 27-34.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011

HARVEY, David. A Liberdade da Cidade. **GEOUSP – Espaço e Tempo**. São Paulo, n. 26, p. 9-17. 2009.

HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

INTERAGENTES. **Cartografias dos espaços híbridos: as manifestações de junho de 2013**. Disponível em: < <http://www.cartapotiguar.com.br/2013/07/31/cartografia-de-espacos-hibridos-as-manifestacoes-de-junho-de-2013/> > Acesso em: 05/02/2020.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. 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, 2016. Disponível em: < <http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf> > Acesso em: 05/06/2020.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 43-62

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, p. 09-44, 2001.

KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda Mútua: Um Fator de Evolução**. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

KUBOYAMA, Rei; CUNHA, Fábio César Alves da. “A escola é nossa!”: territorialidades do movimento estudantil nas ocupações das escolas de Londrina (PR) em 2016. **Rev. NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 49, p. 31-58, maio/ago 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/5996/4928>. Acesso em: 21 jul. 2020

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Escobar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, Lucia. **O labirinto da hipermídia: Arquitetura e navegação no ciberespaço**. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política**. Trad. Margarida M. de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. México. Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. 5ª Edição. São Paulo: Centauro, 2008a.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 212 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999

LOSSO, Mario Justo. Epílogo. In: ROSSINI, Cyntia Henriques. **21 dias**: Memórias de uma ocupação estudantil. São Paulo: Daya Editorial, 2018.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**. São Paulo, 17, p. 63-201, 1998.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: Uma leitura das teses “Sobre conceito de história”. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant [tradução das teses], Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Miller. São Paulo: Boitempo, 2005.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 33-41.

LUTFI, Eulina Pacheco; SOCHACZEWSKI, Suzanna; JAHNEL, Teresa C. As representações e o possível. In: MARTINS, José de Souza (org). **Henri Lefebvre e o Retorno a dialética**. Editora Hucitec. São Paulo, 1996.

MARICATO, Ermínia et al. (Org.). **Cidades Rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013.

MARTINS, Suely A. E. P. Thompson e a educação: a socialização como experiência. **Revista HISTEDBR**. [On-line], Campinas, v. 14, n. 59, p. 304-317, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640365>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MATHEUS, Leticia. Memória e identidade segundo Candaú. **Revista Galáxia**. São Paulo, n. 22, p. 302-306, dez. 2011.

MAUZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. Introdução. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. **Ocupar e Resistir**: Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019. p. 19-34

MELLO, Ricardo Marques de. As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade. *Revista História Hoje*, [s.l.], v. 6, n. 11, p. 237, 16 maio 2017. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.330>.

MENEGUELLO, Cristina. Continuidade e ruptura. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. SP, nº 34, p. 9-24, 1992.

MIKKA, Ian. What on Earth is oral history? In: Elliot, James K. (ed.). **New trails in history**. Sydney, Australian Press, 1988. p. 124-36.

MODELLI, Laís; STAVIAN, Juvenal. Marilena Chauí: violência e autoritarismo por todos os lados. **Revista Cult** [online]. 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/marilena-chauí-violencia-e-autoritarismo/> Acesso em julho de 2020.

MONTEIRO LEITE, Vitória de J. Resistir e persistir. **El País** [11 dez 2015]. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/11/opinion/1449840924_860395.html Acesso em jul 2020.

MORAIS, Sérgio Paulo; FÁVERO, Douglas Gonsalves; SORDI, Denise Nunes de. Escola Estatal versus Escola Pública: educação, experiências e produção de conhecimento na perspectiva de ocupações de escolas (Uberlândia, MG, 2016). **Revista História Hoje**, São Paulo, Anpuh, v. 8, n. 16, p. 90-112, 2019. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/445>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MORESCO, Marcielly C. Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (orgs.). **Ocupar e resistir – Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019.

MOVIMENTO PASSE LIVRE – SÃO PAULO. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. In: MARICATO, Ermínia et al. (Org.). **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013. p. 13-19.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História - Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Maud X: FAPERJ, 2007

NIETZSCHE, Friedrich. **On the Advantage and Disadvantage of History por Life**. Trad. Peter Preuss. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1980.

NOBRE, Marcos. Apresentação. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. **Ocupar e Resistir: Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 7-17.

ORTELLADO, Pablo. A primeira flor de junho. In: CAMPOS, Antônia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 6-25, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647799>>. Acesso em: 23 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647799>.

PANTOJO, Bruno; SALOMÃO, Laudina A.; CASTRO, Maria N. P.; MARTINS, Marcelo; BATISTA FILHO, Olavo N.. **Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos**. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA). SEE-SP, agosto/2015. 19p.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **"A maior zoeira"**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.8.2010.tde-17112010-141417. Acesso em: 2018-07-23.

PEREIRA, Junia Sales. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. IN: GONÇALVES, M. A ROCHA, H; REZNIK, J MONTEIRO, A. M. (orgs.) **Qual o Valor da história hoje?** Rio de Janeiro, FGV Editora, 2012, pp. 305 – 322

PEREIRA, Mateus H. de F. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia História**, Belo Horizonte, v.31, n.57, p.863-902, set./dez. 2015

PEREIRA, Nilton M.; SEFNER, Fernando; ZELI, Carmem; MEINERZ, Carla. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. **Rev. Bras. Estud. Pedag.** [online]. Brasília, v. 95, n. 239, p. 152-174, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2020.

PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. **Almanack** [online]. Guarulhos: n.8, pp.5-36, 2014. DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320140801>

PINHEIRO, Carlos Eduardo Siqueira. Sonhos e realidades. In: ROSSINI, Cyntia Henriques. **21 dias: Memórias de uma ocupação estudantil**. São Paulo: Daya Editorial, 2018. p. 37-46

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p.21-35, ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.71>.

PÓ, M. V. et al. **Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo**. São Bernardo do Campo: UFABC, nov. 2015. Disponível em: <<https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>> Acesso em: 05/06/2020

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233/8240>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

REIS, Aaron Sena Cerqueira Reis. As concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos. **Revista História Hoje**, São Paulo, Anpuh, v. 8, n. 16, p. 70-89, 2019. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/539/316>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: MARICATO, Ermínia et al. (Org.). **Cidades Rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013. p. 7-12.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: MARICATO, Ermínia et al. (Org.). **Cidades Rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013. p. 7-12.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 93-101.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 7. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.69/03. In: PEREIRA, A. A. e MONTEIRO, A. M.. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 57 – 83.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: EDUSP, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Material pedagógico auxilia alunos da rede estadual no desenvolvimento de competências do Currículo Oficial**. Caderno

do Aluno. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno> Acesso em julho de 2020.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 42ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2010.

SECCO, Lincoln. As Jornadas de Junho. In: MARICATO, Ermínia et al. (Org.). **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013. p. 71-79.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. **Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos**. São Paulo, 2015. Disponível em: <avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-das-escolas-em-sp-doc-secretaria.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

SILVA, Aniely. O que aprendi (e o que não aprendi) na escola. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra Barbárie: Pelas Escolas Democráticas e Pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.187-193.

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Do “direito à cidade” ao direito ao planeta: territórios dissidentes pelo mundo afora e seu significado na atual conjuntura (2ª parte)**. 2014. Disponível em: <<http://passapalavra.info/2014/07/98046>>. Acesso em 21 de junho de 2020.

TARROW, S. **Power in movement: social movements and contentious politics**. Cambridge: University Press, 2011.

TATAGIBA, Luciana. 1984, 1992 e 2013. Sobre ciclos de protestos e democracia no Brasil. **Política & Sociedade**, [s.l.], v. 13, n. 28, p.35-62, 31 dez. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2014v13n28p35>.

TATAGIBA, Luciana; GALVAO, Andreia. Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016). **Opin. Publica**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 63-96, abr. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010462762019000100063&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 fev. 2020. Epub 16 maio 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0191201925163>.

TEIXEIRA, Juliana Cotting; FREITAS, Gustavo da Silva; HENNING, Paula Corrêa. Ocupações secundaristas através do facebook: Governamentalidade e heterotopia. **Aurora -Revista de Arte, Mídia e Política**, [S.l.], v. 11, n. 33, p. 72-93, dez. 2018. ISSN 1982-6672

TEIXEIRA, Juliana. História cronológica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

THOMPSON, Alistair. Quando a memória é um campo de batalha: envolvimento pessoais e políticos com o passado do Exército nacional. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**, São Paulo, n. 16, fev. 1998.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward P. Educação e experiência. In: THOMPSON, Edward P. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TORRES, Marcele Xavier; FERREIRA, Márcia Serra. Currículos de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da Lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria...[et al.] **Pesquisas em Ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2014, p. 83 – 97

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMAMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; e HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VAINER, Carlos. Quando a cidade vai às ruas. In: MARICATO, Ermínia et al. (Org.). **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013. p. 35-41.

VIANA, Sílvia. Será que formulamos mal a pergunta? **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2013. p. 71-79.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Olhares da História: Brasil e Mundo**. São Paulo: Scipione, 2017.

VIDAL, D. G. De Heródoto ao Gravador: Histórias da História Oral. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 1, n. 1, p. 77-82, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves. Memória Operária: um estudo de caso com a Utilização do Método de História Oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe (org.). **(Re)introduzindo a História Oral no Brasil**. I Encontro Regional de História Oral/Sudeste-Sul. São Paulo, Xamã, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolas e reformas**. Portugal, Mangualdi: Edições Pedagogo, 2007

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p-p 7-48, jun. 2001.

VOLDMAN, Daniele. Definições e usos. . In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 33-41.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 43 – 68.

XIMENES, Salomão Barros et al. "Ao vivo é muito pior": direitos, resistência e repressão aos estudantes nas ocupações de escolas do Ceará. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (Org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 145-174.

XIMENES, Salomão Barros. Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Org.). **Ocupar e Resistir: Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 53-74.

FILMES

DIÁRIOS da ocupação. Gustavo Canzian. São Paulo: Muda Filmes, Retrato Narrativas e R.U.A Foto Coletivo, 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=W0bg0xXLF8U> Acesso julho 2020.

LUTE como uma menina. Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=588&v=8OCUMGHm2oA&feature=emb_logo Acesso julho 2020.

O PERIGO da história única. Palestra de Chimamanda Adichie. TED TALKS. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt Acesso em julho de 2020.

ENTREVISTAS

ANA CAROLINA. Entrevista 1. 16 de janeiro de 2020. Entrevistador: Leonardo Quinto. São Paulo. 1 arquivo mp3 (45 minutos).

GUILHERME. Entrevista 2. 18 de fevereiro de 2020. Entrevistador: Leonardo Quinto. São Paulo. 1 arquivo mp3 (1h20 minutos).

JULIA. Entrevista 3. 6 de março de 2020. Entrevistador: Leonardo Quinto. São Paulo. 1 arquivo mp3 (1h25 minutos).

REPORTAGENS

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **As ocupações se espalham... e as estratégias de repressão também.** Le Monde Diplomatique. novembro de 2016. Disponível em <https://diplomatique.org.br/as-ocupacoes-se-espalham-e-as-estrategias-de-repressao-tambem/> Acesso em julho de 2020.

COLETIVO MAL EDUCADO. Manual “Como ocupar um colégio?” . **SITE GREMIO LIVRE.** Outubro de 2015. Disponível em: <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf> Acesso em julho de 2020.

DANTAS, Carolina. Estudantes ocupam escola em São Paulo contra fechamento de unidades. **PORTAL G1.** 10/11/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/alunos-ocupam-escola-em-sao-paulo-contrafechamento-de-unidades.html> Acesso em julho de 2020.

OCUPAÇÕES ATINGEM **pelo menos 190 escolas estaduais de SP após 18 dias.** **PORTAL G1.** 02/12/2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/ocupacoes-atingem-pelo-menos-190-escolas-estaduais-de-sp-apos-18-dias.html>. Acesso em julho de 2020.

PROTESTOS NA COPA das Confederações reuniram 864 mil pessoas. **PORTAL UOL.** 02/07/2013, Disponível em: <https://copadomundo.uol.com.br/noticias/redacao/2013/07/02/protestos-na-copa-das-confederacoes-reuniram-864-mil-manifestantes.htm> Acesso em julho de 2020.

PROTESTOS CONTRA abertura da Copa deixam feridos e detidos em SP. **PORTAL G1.** 12/06/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/06/protestos-contraabertura-da-copa-deixam-feridos-e-detidos-em-sp.html> Acesso em julho de 2020.

MAZZOCO, Bruno. A ocupação na visão dos alunos da EE Maria José, em São Paulo; Canal da Revista Nova Escola **CANAL NOVA ESCOLA.** 10/12/2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=715KSOon2F8> Acesso em julho de 2020

RUIZ, José Antonio López. A Internet na cultura juvenil: condicionamentos, significados e usos sociais. **Portal Observatório da Juventude.** Junho de 2017. Disponível em: <https://www.observatoriodajuventude.org/pinternet-en-la-cultura-juvenil-condicionamientos-significados-y-usos-sociales/> Acesso em julho de 2020.

SAYURI, Juliana. A rua e o poder (entrevista com historiador Perru Anderson). **Estadão (online)**. 02 de nov de 2013. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,a-rua-e-o-poder,1092517> Acesso em julho de 2020.

WASSERMAN, R.; QUERO, C. Copa das manifestações' deixa legado misto para o Brasil. **BBC (online)**. Julho de 2013. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/07/130630_final_confederacoes_cq_rw_cc Acesso em julho de 2020.