VOZES NA OCUPAÇÃO: SOCIABILIDADES, ENVOLVIMENTOS E SENTIDOS DE (IN)JUSTIÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UBIRAJARA SANTIAGO DE CARVALHO PINTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE - UENF

Campos dos Goytacazes – RJ

Março/2018

VOZES NA OCUPAÇÃO: SOCIABILIDADES, ENVOLVIMENTOS E SENTIDOS DE (IN)JUSTIÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UBIRAJARA SANTIAGO DE CARVALHO PINTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. José Manuel Resende

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

MARÇO/2018

VOZES NA OCUPAÇÃO: SOCIABILIDADES, ENVOLVIMENTOS E SENTIDOS DE (IN)JUSTIÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UBIRAJARA SANTIAGO DE CARVALHO PINTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Aprovada dia

Comissão Examinadora:

_____

Prof. Dra. Jussara Freire (Doutora, Sociologia) UFF

_____

Prof. Dr. Bruno Dionísio (Doutor, Sociologia) UNL

_____

Professor Dr. Roberto Dutra Torres Junior (Doutor, Sociologia) UENF

_____

Prof. Dra. Manuela Vieira Blanc (Doutora, Sociologia) UFES

_____

Prof. Dr. José Manuel Resende (Doutor, Sociologia) UENF/UNL
Orientador

Às novas gerações de jovens e estudantes, futuro das instituições, ofereço essas linhas de aprendiz. Em especial, aos secundaristas de Macaé e à *minha* segunda família: “Ocupa Luiz Reid”.

AGRADECIMENTOS

Quero agredecer, em primeiro lugar, ao professor José Manuel Resende que, ao meio do caminho, tive a felicidade de conhecer. Seu encontro foi vital à “recuperação” deste “jagunço desbaratado” e sua reconciliação com a pesquisa na área de sociologia. Todavia, mais que isso, com sua sabedoria e generosidade ele fez com que esta travessia se tornasse uma prova da qual resultou, para mim, o que realmente importa: afeto e conhecimento. Zé, como exige ser chamado, mais que um professor, foi sempre um amigo que olha “a ciência com a ótica da vida”.

Em segundo lugar, agradeço a Letícia Galéry, meu sol, céu e mar. Aos meus familiares: pai e mãe, irmãos, tios, tias, avós e avôs, primos, primas, sublimes fatalidades! Ao amigo Alexandre Elias, pelo incentivo e por ter me emprestado seu gravador no início do campo. Ao amigo e colaborador Alberto Souza. Ao orientador de além-mar Bruno Dionísio, pela hospitalidade e pelas trocas sempre transitivas. Aos colegas do programa e do grupo *Pragmaticus*, aos professores do programa e das diferentes bancas, aos professores em geral, aos servidores da UENF, aos servidores e colegas do IFF/Macaé e às demais pessoas de que tive o benefício da conversa, da crítica, da interdependência e de partilhar a coexistência. Agradeço, por fim, ao Capes pela bolsa de doutoramento e pela bolsa concedida no estágio em Portugal e aos públicos que propiciaram essa pesquisa.

SUMÁRIO

Capítulo 1 1
1. DAS DÚVIDAS AO PROBLEMA 1
1.1 AS OCUPAÇÕES E SEUS MOTIVOS: UMA VOZ QUE NÃO ALCANÇA 9
1.1.1 O PRIMEIRO CICLO 12
1.1.2 O SEGUNDO CICLO 13
1.1.3 O TERCEIRO CICLO DE OCUPAÇÕES 18
2. SOCIOLOGIA CRÍTICA E SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA DA CRÍTICA 20
2.1 A SOCIOLOGIA DAS CAPACIDADES CRÍTICAS 29
3. SOCIOLOGIA DOS ENVOLVIMENTOS MÚLTIPLOS 31
3.1 REGIME DE ENVOLVIMENTO FAMILIAR 31
3.2 REGIME DE AÇÃO EM PLANO 32
3.3 REGIME PÚBLICO OU REGIME DE JUSTIFICAÇÃO 33
3.4 A ESCOLA: ENVOLVIMENTOS E COMPETÊNCIAS HUMANAS 36
3.5 SOCIABILIDADES JUVENIS 41
4. ARENA(S) PÚBLICA(S) E AÇÃO JUSTIFICÁVEL 43
5. HABITAR E COHABITAR 46
5.1 O TEMPO DAS COHABITAÇÕES 46
6. DA NATUREZA DO PROBLEMA À EMPIRIA: MÉTODOS E CAMPO 49
Capítulo 2 60
1. A GRAMÁTICA DE MOTIVOS DAS OCUPAÇÕES 60
1.1 GRAMÁTICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E SEUS INTERSTÍCIOS 61
1.1.2 A ORDEM DOMÉSTICA E O MUNDO CÍVICO 71
1.2 OUTROS SENTIDOS DE INJUSTIÇA 79
1.2.1 IGUALDADE, DIFERENÇA E RECONHECIMENTO 79
1.2.2 DESQUALIFICAÇÃO E NÃO-RECONHECIMENTO 92
1.3 A COMPLEXIDADE DA PARTICIPAÇÃO: CONDIÇÕES DO RECONHECIMENTO, DA EXPERIÊNCIA E DIFERENTES ENVOLVIMENTOS ESCOLARES 93
1.3.2 A DIMENSÃO DA CONVIVÊNCIA E A OUTRA ESCOLA 99
1.3.3 BIOGRAFIAS: AINDA A ESCOLA COMO DEMANDA SOCIAL COMPLEXA 104
Capítulo 3 106
1. (DES)ORGANIZANDO “NOSSA” ESCOLA: DOS MÚLTIPLOS ENVOLVIMENTOS 106
1.1 LIMPAR, COZINHAR, COMER, CONSERTAR, DORMIR: COHABITAR 108
1.2 A MEDIATIZAÇÃO DO CONFLITO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PRAGMÁTICAS 122

2. FAMILIARIDADE E AMIZADE 124
2.1 A CONVIVIALIDADE DOS ESPÍRITOS: CUIDAR DE SI E DOS OUTROS 137
2.2 A FAMILIARIDADE E O “BEM VIVER COMUM”: DO PRÓXIMO AO PÚBLICO 142
2.3 O FAMILIAR E O PÚBLICO: TENSÕES ENTRE ENVOLVIMENTOS 144
2.4 SOCIABILIDADES: SEXUALIDADE E ÀGAPE 146
3. DO PROVIMENTO E DAS DOAÇÕES ÀS OCUPAÇÕES 151
4. A ARTE COMO DISPOSITIVO DE PARTICIPAÇÃO: OUTROS FAZERES POLÍTICOS 156
4.1 ARTE E EXPRESSIVIDADE POLÍTICA: GRANDEZAS PÚBLICAS E ENVOLVIMENTOS FAMILIARES 157
4.1.2 GRAFITE E PICHAÇÃO: A COMUNALIDADE E A EXPRESSÃO NO PLURAL 159
4.1.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO INACABADA DO GRAFITE E OS JUÍZOS MORAIS 173
4.2 A ARTE DO FANZINE: COMPOSIÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PLURAL 176
4.3 UM SARAU NA MATIAS NETO: COMUNICAÇÃO NA DIFERENÇA 178
4.4 OFICINA DE TEATRO: O ENCAIXE E A COMUNALIDADE NO PLURAL 180
4.5 PARTICIPAÇÃO FORA DO DISCURSO: A DANÇA DE RUA 182
4.6 A CRÍTICA NO PLURAL: O RAP, A PERFORMANCE E A COMUNALIDADE 183
4.6.1 RAP: A EXPRESSIVIDADE PLURAL E A PROXIMIDADE 185
Capítulo 4 188
1. MÚLTIPLOS ENVOLVIMENTOS: A INSTABILIDADE DO COMUM 188
1.1 FORMATOS DE AVALIAÇÃO, CONFLITOS E ENVOLVIMENTOS 188
1.1.2 AS TEMPERATURAS DOS ENVOLVIMENTOS 195
Figura 1: Formatos de avaliação, conflitos e envolvimentos 205
Figura 2: Circunscrições de fato e envolvimentos em temperaturas variáveis 206
1.2 TENSÕES DO COMUM 207
1.2.1 O PRÓXIMO E O PÚBLICO: TENSÕES COTIDIANAS 208
1.2.2 TENSÕES DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR 211
1.2.3 TENSÕES DA COHABITAÇÃO: OS OBJETOS 212
1.2.4 TENSÕES À VOLTA DA EFICÁCIA 214
1.2.5 TENSÕES MATIAS X LUIZ REID: O PROXIMAL E AS CONVENÇÕES 216
1.2.6 AS ENTIDADES POLÍTICAS “ORGANIZADAS” E AS TENSÕES 218
1.2.7 O CASO DA BANDEIRA 223
1.2.8 TENSÕES INTERNAS ÀS ENTIDADES 226
1.2.9 TENSÕES DO COMUM: UM OU VÁRIOS LUGARES PARA O RESPEITO NAS INTERAÇÕES? 230
2. CIRCUNSCRIÇÕES PARTICIPATIVAS 236

2.1 CIRCUNSCRIÇÃO E SEGURANÇA 242
2.2 ALGUMAS CATEGORIAS DE ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E DILEMAS DE CIRCUNSCRIÇÃO 243
2.3 DESOCUPAÇÃO 247
2.4 AS DESOCUPAÇÕES E A REINTEGRAÇÃO DE POSSE 250
2.5 DILEMAS DE CIRCUNSCRIÇÃO NO PROCESSO DE DESOCUPAÇÃO 252
3. O FRÁGIL COMPROMISSO CÍVICO COM O PROBLEMA PÚBLICO ESCOLAR: CONCLUSÕES 262
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 277

Resumo:

Esta pesquisa se dedica a entender como se mobilizam os ocupantes das escolas secundárias estaduais do Rio de Janeiro, no movimento que se deu entre março e junho de 2016, na vanguarda da greve do magistério do mesmo ano. Para tanto, em primeiro lugar faz-se a explanação do quadro teórico da sociologia pragmática, que deu o tom da investigação. Essa abordagem se caracteriza por uma pluralidade de perspectivas cuja "unidade" pode ser reputada ao estudo das competências ordinárias de que dão prova as pessoas nas mais diversas situações (Freire, 2013).

Neste trabalho, assumem importância central os estudos de Boltanski e Thévenot, que facultaram novas abordagens sobre as mobilizações críticas dos atores nas sociedades "moralmente equipadas" que são as contemporâneas (Boltanski e Thévenot, 1997) (Thévenot, 2006). Em especial, são mobilizados os conceitos de regime de justificação e de ação no plural, os quais permitem descrever o instável e plural trabalho de constituição das arenas público/proximais das ocupações das escolas e, ao mesmo tempo, entender as competências e fazeres exigidos na conformação da comunalidade das ocupações. Em consonância com estes autores, mas também com as pesquisas de Breviglieri, Pattaroni e Stavo-Debauge (Breviglieri e Pattaroni, 2006) (Breviglieri e Stavo-Debauge, 2004) as "comunidades políticas" das ocupações são observadas e analisadas como uma "prova", tanto de sua publicização quanto de sua duração no tempo.

Neste quadro, os três tópicos que figuram no título são amplamente analisados no sentido da "reconstituição" do espaço crítico das ocupações das escolas. Em primeiro lugar, examina-se o vocabulário de motivos das ocupações e suas razões de primeiro plano: os critérios de justiça plurais avocados na denúncia das injustiças identificadas às situações e às condições escolares.

Em seguida, examina-se os múltiplos envolvimentos, tensões e exigências das atividades de cohabitação da escola: o instável trabalho de conformação do comum, identificado pelos próprios atores como condição do protesto. Na sequência, continua-se a análise e descrição dos múltiplos envolvimentos pelos quais a "ação coletiva" se faz, enfatizando-se os envolvimentos em proximidade/familiaridade. A amizade, a sexualidade e as sociabilidades juvenis apontam para a proximidade dos laços sociais na ocupação e tensões com o envolvimento cívico em curso. A este respeito, há uma miríade de formas

pelas quais a expressividade e a atividade política se dão: Rap, Saraus, Grafite, Teatro, Música, entre outros.

Por fim, revela-se a capacidade dos jovens de interrogar as condições de sua experiência estudantil e apontar as deficiências da escola, ao mesmo tempo em que se evidenciam as dificuldades colocadas à sua própria autonomização. Ressalta dos ajuizamentos e envolvimentos escolares que vem à tona nos relatos dos estudantes e nas situações das ocupações a complexidade da escola em sua dimensão de participação pública e cotidiana: os bens em jogo são sempre plurais. A escola é uma arena público/proximal que implica a cohabitação e a copresença, tornando ainda mais difícil a complexa gestão do reconhecimento de uns e outros na sua “comunidade política”.

Palavras-chave: ocupações, escola, múltiplos envolvimentos e sentidos de (in)justiça.

Abstract:

This research is dedicated to understanding how the occupants of the state secondary schools of Rio de Janeiro are mobilized, in the movement that took place between March and June of 2016, at the forefront of the teachers' strike of the same year. In order to do so, first of all the theoretical framework of pragmatic sociology is given, which gave the tone of the investigation. This approach is characterized by a plurality of perspectives whose "unity" can be attributed to the study of ordinary competences that show people in the most diverse situations (Freire, 2013).

In this work, Boltanski and Thévenot's studies, which provide new approaches on the critical mobilizations of the actors in the "morally equipped" societies that are the contemporary ones (Boltanski & Thévenot, 1991) (Thévenot, 2006), assume central importance.

In particular, the concepts of regime of justification and action in the plural are mobilized, which allow to describe the unstable and plural work of constitution of the public/proximal arenas of the occupations of the schools and, at the same time, to understand the competences and tasks required in the conformation of the commonality of occupations. According to Breviglieri, Pattaroni and Stavo-Debauge (Breviglieri &

Pattaroni, 2006) (Breviglieri e Stavo-Debauge, 2004), the "political communities" of the occupations are observed and analyzed as a "proof" of publicity and duration in time.

In this context, the three topics in the title are extensively analyzed for the "reconstitution" of the critical space of school occupations. First, it is examined the vocabulary of motives for occupations and their reasons for the foreground: the plural criteria of justice in the denunciation of the injustices identified to the situations and school conditions.

Next, are examined the multiple involvements, tensions and demands of the school's cohabitation activities: the unstable work of conformation of the common, identified by the actors themselves as a condition of protest. In the sequence, the analysis and description of the multiple involvements by which "collective action" is done is continued, emphasizing the proximity/familiarity involvements. Friendship, sexuality and youthful sociabilities point to the closeness of social ties in occupation and tensions with ongoing civic engagement. In this respect, there are a myriad of ways in which expressiveness and political activity take place: Rap, Saraus, Grafite, Theater, Music, among others.

Lastly, it reveals the capacities of young people to question the conditions of their student experience and to point out the deficiencies of the school, while at the same time demonstrating the difficulties placed on their own autonomization. Finally, it is clear from the students' statements and school engagements that comes to light in student reports and in occupational situations, the complexity of the school in its dimension of public and daily participation: the assets at stake are always plural. The school is a public/ proximal arena that implies cohabitation and co-presence, making complex management of recognition of one another in the "political community" even more difficult.

Keywords: occupations, school, multiple involvements and meanings of (in)justice**.**

Parece-te que um Estado ou um exército, piratas, ladrões ou qualquer outra classe, poderiam executar o plano ilegal que empreenderam em comum, se não observassem a justiça uns com os outros? (Platão, A república).

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. J. G. Rosa

Capítulo 1

1. DAS DÚVIDAS AO PROBLEMA

Esta pesquisa não seguiu uma construção linear. Para dar forma às primeiras indagações que norteavam as observações etnográficas que fazia em sala de aula, nas escolas em que lecionei, parti, inicialmente, de um olhar que, embora àquela altura fiasse minha vontade de elaborar uma tese de doutorado, mostrou-se distante de minhas intuições iniciais acerca do criticismo entre os estudantes.

Inicialmente, embora refletisse sobre as classificações e tipologias acerca da participação política dos jovens e dos estudantes, assim como sobre a pregnância da "ordem de grandeza cívica" (Boltanski e Thévenot, 1997) no olhar dos quadros do magistério e, em certa medida, em meu próprio, julgava possível captar o criticismo político dos estudantes por meio de tipologias explicativas, num quadro conceitual que pretendia estabelecer os fatores explicativos de diferenças de participação política entre jovens e, mais especificamente, entre estudantes.

Por esta via, após a revisão de parte da bibliografia acerca da participação política produzida, sobretudo, pela ciência política no Brasil e nos EUA e alguns trabalhos de autores latino americanos, propunha a construção de um modelo explicativo que, ainda àquela altura, tencionava explicar a participação política dos jovens (estudantes) a partir de uma composição de fatores. Queria, com isso, refutar a teoria do *status* socioeconômico: os fatores culturais e relacionados ao uso da internet pelos jovens eram tomados como potencialmente explicativos de sua maior ou menor politização (Verba *et al*., 2003)[1]. Essa politização seria descrita e mensurada estatisticamente, após a aplicação de um questionário contendo as variáveis potencialmente relacionadas à participação política dos estudantes. Este método visava a comparação dos perfis de duas escolas diferentes - uma situada no interior do Estado do Rio de Janeiro, a outra na região central da capital - e o consequente teste de hipóteses voltadas à explicação da maior ou menor participação política dos estudantes.

[1] A teoria do status socioeconômico, em inglês *social economic statues (SES)*, postula uma correlação positiva entre condições econômicas familiares e comportamento e conhecimento político. Por vias diversas, parece se comunicar com a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu.

O primeiro inconveniente era que, sob este prisma, o que se pensava ser participação política era, de antemão, pré-construído, sem necessidade de avaliar se a participação “real” está, de fato, investida daqueles atributos prévios que a definiam como tal. O segundo entrave é que, assim construída, já havia farta informação acerca da baixa participação política pensada nos termos convencionais e vinculada às instituições republicanas: partidos, sindicatos, associações de bairro, entre outros (Nazzari, 2006) (Krischke, 2004). A abordagem da mobilização política passava por outros contornos: apostava poder encontrar uma maior participação política dos jovens nas formas flexíveis, que englobam protestos, atos pontuais e formas *on line*. Associava estas tendências ao empoderamento das classes médias brasileiras dos últimos vinte anos e à facilidade da informação na internet: elas poderiam dar lugar a uma difusão de valores pós-materialistas entre os estudantes, não mais em função do status sócioeconômico, mas de um modelo pluridimensional dos fatores que explicariam o comportamento político.

Esta perspectiva tinha, ainda, um terceiro inconveniente. Além das categorias “pré-concebidas”, tratadas como um “dado” passível de teste na realidade, projeta na participação política aquilo que ela “deve ser”. Reduz a conduta política ou politizada ao pensar o envolvimento político dos agentes humanos com seu entorno a partir de propriedades mensuráveis de fora, que seriam sua causa. Tal modelo determinista, ainda que probabilístico, pareceu-me cada vez mais desencarnado do alimento original de minhas inquietações: as atividades cotidianas.

Há uma quarta implicação para mudança de abordagem. Comecei a pesquisa em 2012, antes de adentrar oficialmente o programa de Pós-Graduação na UENF em 2014, de sorte que sua construção se dá num período de agravamento substantivo da crise de legitimidade do sistema representativo no Brasil e de uma crise econômica interna e mundial, cujas consequências podiam se traduzir nos questionários, com a obtenção de dados distorcidos pelos efeitos de conjuntura que, assim, comprometeriam de uma vezada a investigação.

Os entraves de ordem teórica, acima expressos, tornam-se ainda mais desconformes porque se vê, atualmente, um crescente criticismo dos estudantes e uma forte retomada de mobilizações estudantis, em vários estados: no Rio Grande do Sul, em São Paulo, em Goiás, no Pará e no Rio de Janeiro. Essas mobilizações, em especial as ocupações das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, nas quais fiz pesquisa de campo, ao mesmo tempo em que refutam, de modo contundente, a teoria do SES, pois na

maior parte delas predominam públicos de perfil socioeconômico mais baixo, dificilmente se explicam por modelos deterministas, sobretudo quando se tem em vista seu processo de organização 'interno', mas igualmente quanto a sua dinâmica actancial *in situ*. Este ponto remete à metodologia apropriada ao objeto e será posteriormente elaborado em suas implicações espitêmicas.

Teve lugar, portanto, a mudança do quadro teórico inicial, em vista de teorias que permitam pensar e descrever a coordenação das ações e o envolvimento nas ocupações, sem o engessamento de um enquadramento classificatório prévio às observações de terreno. Por outro lado, a perspectiva não deixa de lado as oposições às participações políticas nas escolas, o modo de agir dos que não se apresentam nestas arenas, dos que as desqualificam, daqueles que evitam a participação ou mesmo daqueles que se empenham em outros envolvimentos e são portadores de outras expectativas relativamente à escola como arena pública (Cefaï, 2002a).

As temperaturas dos envolvimentos políticos, seus modos de ser e suas combinações possíveis (Caetano, 2013), assim como a própria amplitude de posicionamentos frente à escolarização e às questões que atravessam a escola afastam as asserções conducentes a uma visão binária: ***participação versus não-participação***. A própria participação, com efeito, não pode ser tomada como um valor positivo apriorístico, na medida em que sua dinâmica qualitativa pode ser atravessada por tensões que produzem, também, vulnerabilidade, distensão e ruptura de vínculos sociais (Resende *et al.,* 2012). O binarismo aludido apaga a complexidade dos envolvimentos políticos e o espectro do que é politizável: efetivamente, diferentes posicionamentos políticos convergem para os mesmos ou para diferentes objetos e arenas. Assim, a não participação nas ocupações não significa que os jovens são despolitisados: há outros espaços de participação e modos de envolvimento político, entre eles o evitamento (Eliasoph, 2003). O foco passa a ser como os estudantes se envolvem e coordenam suas ações em vista da continuidade de sua vontade de protestar e denunciar a degradação das escolas e de suas relações.

Uma vez que a coordenação das ações no decurso concreto da mobilização passou a ser o fio condutor, a estratégia de obtenção de dados também foi modificada. Diversos elementos que atravessam as sociabilidades - *rap*, *hip hop*, religiosidade, drogas, jogos, entre outros - dos estudantes só puderam ser conhecidos na experiência de campo. O mesmo vale para suas formas de coordenação e justificação: indissociáveis

da sustentação cotidiana da crítica à crise das escolas, de seus objetos, de seus agentes e de seus investimentos em forma (Thévenot, 1984) (Boltanski e Thévenot, 1997).

Esta investida crítica - que são as ocupações - tem como retaguarda cívica a greve dos professores do Estado do Rio de Janeiro, cujas razões de ser serão, depois, historicamente contextualizadas. Para “reconstituir” o modo como se mobilizam os estudantes nas ocupações, passei ao quadro teórico de diversos autores que integram o debate da sociologia pragmática e da moral, por ser mais apropriado à descrição e à análise das múltiplas formas de envolvimento das ações e das justificações avançadas pelos próprios agentes nas ocupações.

Faz-se necessário dizer que há uma pluralidade de formas de investigação no interior disto que se denomina pragmatismo e mesmo no seio da rubrica sociologia da moral. Uma forma de fazer ressaltar a unidade destas orientações é sugerida por Freire ao dizer: “estas abordagens se reúnem em torno de, pelo menos, um projeto: levar a sério as competências dos atores ordinários” (Freire, 2013, p. 728). Parece-me que outra possibilidade é enfatizar o caráter sempre experiencial da atuação, tal como Dewey em diversas de suas obras (Dewey, 2005). As competências dos atores remetem irremediavelmente à experiência e não podem ser substituídas pura e simplesmente por modelos prévios.

Já em busca de dados para a pesquisa, após a visita de 15 escolas dentre 80 escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro ocupadas pelos estudantes, volto a atenção, entre os meses de março e junho de 2016, a cinco escolas do Estado - três situadas em Macaé, uma em Rio das Ostras e uma quinta escola em Nova Friburgo. As escolas, cujos nomes seguem, serão, posteriormente, indentificadas e descritas: Matias Neto, Luiz Reid e Vanilde (de Macaé), Cinamomo (única ocupada em Rio das Ostras) e a Jamil El Jaick (única ocupada em Nova Friburgo).

A seleção destas cinco escolas se justifica pelo primado epistêmico da observação dos acontecimenos e das competências de que dão prova os atores no decurso das mobilizações. As ocupações ancoram-se fortemente em envolvimentos de proximidade e era preciso estar nas escolas para observar e registrar o trabalho associativo dos alunos. Ter acesso a uma ocupação era o primeiro passo.

Uma vez que o foco são as categorias e as atividades que os próprios ocupantes trazem na realização de sua denúncia das condições das escolas públicas estaduais, a

seleção das ocupações se deu muito mais em razão do material empírico obtido e do tempo de observação dos envolvimentos do que a partir de variáveis clássicas tais como classe social, sexo ou mesmo idade. Ao invés disso, tais categorias são relevantes à abordagem na medida em que dão suporte às atividades críticas dos atores, capazes de fazer a crítica social, das desigualdades de gênero e, mesmo, identificarem-se em sua condição juvenil para denunciar e criticar as condições de sua experiência escolar (Boltanski, 1992) (Thévenot, 1986).

Em suma, a abordagem se volta à reconstituição dos modos como se conformam as ocupações mediante a observação das competências críticas exercitadas, dos envolvimentos e das atividades nas situações e em seu desenrolar temporal, tomando-se as ocupações como uma prova: tanto de publicização das injustiças escolares quanto de sua própria duração (Boltanski e Thévenot, 1997) (Breviglieri e Pattaroni, 2006).

A escolha das ocupações observou uma série de constrangimentos: epistêmicos, de acesso aos ambientes da ação e dos limites implicados na observação continuada. No plano epistêmico, era imperioso seguir os públicos em seus envolvimentos, a fim de reconstituir o espaço crítico em seus termos e as formas como os atores categorizam e qualificam a sua experiência.

Essa razão epistêmica fez-me ir à escola Matias Neto, primeira ocupada em Macaé, pois dispunha do contato de um amigo militante do PSTU. Porém, minha presença na ocupação gerou alguma desconfiança e incômodo, em parte pelas perguntas que fiz, em parte por haver, entre os militantes do PSTU, uma familiaridade e uma disputa pelo espaço. O acesso limitado às atividades “internas” desta ocupação e a relação que se configurou me fizeram decidir pela mudança de escola, de modo a também ampliar o conjunto dos registros.

Passo à escola Luiz Reid, ocupada na sequência. Participar desde o início facilitou a aproximação com os jovens e o acesso aos eventos, sendo considerado, ao final, parte da “família Luiz Reid”. Dessa escola, acessei as atividades das demais escolas de Macaé, havendo trânsito de pessoas e informações entre elas.

A realização de registros no decorrer da “ação coletiva” precisa curvar-se às exigências das atividades em jogo. Assim, muitos relatos das escolas Vanilde e Jamil foram obtidos através de grupos focais, ao passo que na Matias Neto fiz registros escritos e algumas gravações, enquanto na Luiz Reid gravei voz durante quase toda estadia. Já

na escola Cinamomo fiz algumas visitas, conversei com alunos, fotografei e obtive relatos de informantes. Toda atividade de terreno foi precedida dos esclarecimentos sobre sua finalidade e uso estritamente científico das informações, obtendo-se autorização junto aos públicos para a realização dos registros e resguardando-se, mediante pseudônimo, o anonimato e o sigilo das identidades.

Não obstante tenha feito um conjunto de registros em diversas ocupações e fóruns estudantis/juvenis, circunscrevi a análise ao material das cinco escolas com base em três razões: a primazia do monitoramento situado em vista do caráter temporal da "ação coletiva" (Cefaï, 2007), a ancoragem destas arenas em relações de proximidade e a urgência de conseguir inserção em campo, dada a incerteza sobre a duração das ocupações. A frequência às escolas foi desigual, em razão da simultaneidade dos protestos. O recorte do material aqui analisado baseia-se na recorrência dos quadros de justiça e da dinâmica plural dos envolvimentos nas ocupações e nas situações escolares reportadas.

Esta pesquisa se justifica por uma série de razões. Em primeiro lugar, refere-se a um fenômeno importante para a sociedade brasileira e suas expectativas sobre a educação. O criticismo dos alunos ao sistema educacional e, sobretudo, à educação pública secundária ancora-se em evidências robustas do descompasso do programa de socialização política da educação, assim como do agravamento das injustiças e dos conflitos num contexto em que as promessas institucionais da escola passam a ser cada vez mais questionadas, tanto pelos estudantes quanto pela sociedade num sentido mais amplo (Resende, 2010). Isso é tanto mais nítido quando se pensa que, no Brasil, aproximadamente 75% dos secundaristas recebe formação nas escolas públicas estaduais[2].

Em segundo lugar, pelo fato de se debruçar sobre um "momento crítico" (Boltanski e Thévenot, 1997) inédito no Estado do Rio Janeiro e na história brasileira, notável por um forte agonismo, cujas 'evidências' se constituem em farto e rico material empírico para avaliação e reflexão acerca dos problemas concretos das escolas, da educação e seus investimentos em forma, assim como das necessidades formativas dos públicos contemporâneos.

[2] Este percentual se refere a um universo de cerca de 8 milhões de alunos.

Em terceiro lugar, a abordagem proposta, o objeto a que se refere e a atual conjuntura favorecem o estudo das formas pelas quais, concretamente, os seres humanos se envolvem e coordenam suas ações. Permite avançar o entendimento das formas pelas quais construímos mobilização política nas sociedades contemporâneas, sem perder de vista o caráter dinâmico, plural e criativo do agir humano, em meio ao qual se descortinam sociabilidades, formas de envolvimento e de justificação. Ela pode nos aproximar de uma avaliação abrangente do *estado de um problema* para o público a que se refere. E possibilita reconstituir suas diferentes lógicas de ação, as quais, nem sempre, encontram visibilidade e escuta no funcionamento 'normal' das escolas que, nas ocupações, são submetidas a uma intensa prova de realidade[3].

Em quarto lugar, em diálogo com as perspectivas teóricas da sociologia pragmática ou da moral, tanto na construção dos dados quanto na sua análise, esta investigação pode contribuir para a interlocução do campo científico em que se insere, nomeadamente a sociologia política e, especificamente, a sociologia política da educação e o campo de pesquisa dos movimentos sociais. Porque constrói dados primários e organiza informações dispersas acerca das ocupações, será fonte para estudos posteriores sobre essas mobilizações.

Assim, esta investigação se justifica por que poderá, ao término, servir de orientação reflexiva na discussão de políticas públicas voltadas à educação e à escola, assim como à reflexão sobre práticas pedagógicas mais aptas à coordenação e satisfação das demandas de justiça contidas no projeto da modernidade, no contexto da modernidade estendida, em que se insere a escola e suas contradições atuais (Wagner, 2001).

O principal e mais amplo objetivo deste trabalho é contribuir para o entendimento das sociabilidades, das formas de envolvimento e das formas de justificação avançadas pelos estudantes nas ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro. Já entre os objetivos específicos pretende-se registrar e etnografar um conjunto de cenas do cotidiano das ocupações, analisando-os juntamente a conteúdos de outras fontes

[3] Sobre o conceito de prova de realidade conferir Boltanski e Thévenot (1997). Em linhas gerais, consiste no processo pelo qual, em regime de justificação, isto é, em controvérsia pela qualificação de um princípio que permita reestabelecer as posições das pessoas relativamente a uma ordem de grandeza, os envolvidos remetem os problemas e critérios às evidências e, portanto, aos objetos e pessoas e seus desajustes, lançando mão de gramáticas argumentativas diversas que, no seu confronto, podem ter soluções diferentes. Na seção sobre a perspectiva teórica, apresenta-se a ideia de passagens ou combinação de diferentes regimes. Vale lembrar que tais regimes são modelos construídos a partir das situações concretas.

pertinentes. Para tanto, discuto com a literatura pertinente ao campo discursivo algumas dificuldades que se colocam à socialização política dos estudantes na atualidade (Resende, 2008). Além disso, procuro mostrar a inaptidão dos modelos deterministas à abordagem das ocupações e a necessidade de uma revisão conceitual da noção de prática que, amiúde, implica, ao lado de outras concepções de ação, numa visão mecânica e determinística do agir humano e não avança o entendimento das mobilizações coletivas contemporâneas.

A análise dos dados coligidos permite formular algumas asserções de ordem geral sobre o objeto de pesquisa. Por certo, alguma prudência aqui é bem vinda. Não se quer, com isso, dizer que todas as ocupações ocorreram do mesmo modo ou que outras questões sociativas não possam atravessar diferentes arenas, conforme o período histórico, as informações pertinentes e as situações. O decurso da “ação coletiva” se objetiva a partir de arranjos e composições que somente a empiria pode, com remissão à efetivação dos envolvimentos, dar boa resposta com base em evidências.

Levando-se em conta a abertura da experiência, o agir é suficientemente criativo para que os atores se apoderem dos imprevistos e das novas informações advindas na experiência (Joas, 2013). Donde são elaboradas novas soluções, diálogos, rupturas, críticas e avaliações que importam tanto para a morfologia da “ação coletiva” quanto à realização dos fazeres dos que se implicam. Essa abertura da experiência não permite dizer que os eventos sucedem segundo um modelo totalizante de ação: novos problemas emergem, são avaliados e conduzidos de diferentes modos pelos públicos.

É com este espírito epistêmico não absolutista que se pode enunciar: 1) as mobilizações dos estudantes nas ocupações são sustentadas por sentidos compósitos de justiça e múltiplas formas de envolvimento, sem as quais elas (as ocupações) se esvaziariam e não lograriam dar durabilidade e visibilidade a suas críticas, denúncias e efetuar suas coordenações coletivas; 2) as denúncias - que no momento crítico da ocupação vem à tona de modo dramático - referem-se a competências críticas já de várias formas exercitadas pelos alunos antes das ocupações: muitas são questões que, presentes na escola, acenam para dramas sociais que atravessam seus “muros” e a objetos socialmente qualificados como “bem comum” cujo acesso é problemático e controvertido. As ocupações oportunizam, deste modo, a visibilidade de conflitos já presentes no coditiano escolar, mas que não eram publicizados; 3) as mobilizações obedecem a uma lógica responsiva às qualificações morais da escola e da “sociedade

mais ampla", seja em suas interações com outros públicos, seja na elaboração de investimentos em forma requeridos no trabalho de associação política. A denúncia se dá, o mais das vezes (pois pode, sim, suceder o uso da força), dentro dos limites morais que integram a ideia de isonomia crítica e da vida de uns e outros como 'bem comum' (Boltanski e Thévenot, 1997). 4) Os componentes da sociabilidade das cinco escolas focadas na pesquisa variam, em razão das composições dos públicos de cada escola e, igualmente, das questões e eventos críticos que se apresentam ao trabalho de conformação do comum.

1.1 AS OCUPAÇÕES E SEUS MOTIVOS: UMA VOZ QUE NÃO ALCANÇA

A oferta da educação pública no Brasil deve ser garantida, conforme a legislação em vigor, em três níveis de competência. O nível superior e universitário compete ao governo federal. O nível fundamental compete ao município, ao passo que o ensino médio é atribuição precípua dos governos estaduais[4]. O ensino médio público, que comporta os públicos de nossa pesquisa, concentra cerca de 85% dos alunos do ensino médio no Brasil, dos quais 75% frequentam escolas estaduais e 7% se distribuem entre escolas federais, militares e municipais. Os 18% restantes frequentam escolas privadas.

Em contraste com esta distribuição da oferta, os egressos do ensino médio público que logram entrar na graduação entre 2006 e 2008 correspondem a 57%. Esta distribuição, como se vê, concentra o acesso aos cursos superiores no Brasil nos públicos das escolas privadas que, representando apenas 18% dos egressos do ensino médio, ocupam 43% das vagas nos cursos superiores (Carvalho e Waltenberg, 2015).

Por certo, as diferentes condições de preparação oferecidas nas escolas estaduais e nas escolas privadas, assim como são percebidas pelas famílias das classes médias e altas que também disputam vagas nas melhores escolas públicas, tampouco escapam aos alunos do ensino médio das escolas estaduais, que classificam, por vezes, tanto as escolas federais quanto as escolas privadas como "pertencentes" a outro nível socioeconômico.

[4] Esta é a regra geral de divisão das competências públicas e que predomina. Há oferta, contudo, do ensino médio pelo governo federal e, eventualmente, municipal. Já o ensino superior é também ofertado pelos governos estaduais.

Em seguida, faz-se uma introdução à abordagem das ocupações no Rio de Janeiro, com o propósito de contextualizar, no quadro da história brasileira recente, a emergências dessas mobilizações, ao mesmo tempo em que adianta alguns aspectos teóricos da pesquisa. Como já dito, parte-se aqui de uma abordagem sociológica pragmatista voltada a revelar a competência crítica dos atores nos termos de sua gramática de motivos e de seus múltiplos envolvimentos na ação (Boltanski e Thévenot, 1997) (Boltanski, 2011) (Thévenot, 2006) (Cefaï, 2001) (Trom, 2001). A "ação coletiva", construção política a muitas vozes e performances, realiza-se em arenas públicas, sob os constragimentos da exigência de publicização (Cefaï, 2002).

As razões de agir e os motivos de protestar devem se conformar a regras gramaticais que os públicos concernentes compreendam e que regem os moldes dos personagens e suas qualificações (Cefaï, 2001). Um público não se constitui como tal a menos que disponha de referenciais de experiência e de ação próprios à vida pública – e mesmo se ele se mostra pouco motivado e se disperse com rapidez, mesmo que seus membros escolham a deserção à lealdade e à luta (Hirschman, 1970).

É recorrendo a uma diversidade de princípios sociais e de quadros normativos de justiça que as ocupações das escolas no Brasil estão em condições, nas sociedades críticas que são as nossas, de pôr em prática os nobres princípios ligados à democracia, nomeadamente a passagem dos interesses particulares aos interesses gerais e das políticas de proximidade e dos regimes de ação familiares às políticas públicas assentes nos regimes de ação justificativos em prol de sociedades mais justas (José Manuel *et al.*, 2005).

Dar forma à denúncia implica a qualificação das escolas em sua significação pública. Vem à luz os seus problemas de ordem geral - a realização problemática dos princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade, consignados nas contituições modernas - mas igualmente os dilemas estudantis e diferentes percursos de reconhecimento na escola, na família e noutras esferas. A prova (Boltanski e Thévenot, 1997) a que se submetem as condições escolares tem uma característica instituidora: convoca as competências críticas e organizativas dos atores no curso da ação, submetendo a oferta do bem educacional à crítica. Haverá modificações e ajustamentos pontuais em cada escola. Surgem novas expectativas e planos, além da experimentação de formas de sociação já presentes nas escolas. Se não fosse a insensibilidade de certos públicos no Brasil, poderia ser analisada sob a ótica do escândalo:

> O escândalo sugere um teste sobre os valores transgredidos que permite à comunidade concernente determinar se eles se tornaram ou não indiferentes. É nisso que ele institui alguma coisa: seja a reafirmação coletiva dos valores transgredidos e, logo, seu reforço; seja, ao contrário, a demonstração coletiva de sua obsolescência. Ao final do teste, alguma coisa terá mudado. Os dispositivos organizacionais e as maneiras de se conduzir terão sido avalizados ou, ao contrário, desmotivados, ou ainda, destituídos ou rearranjados (De Blic e Lemieux, 2005, p.12).

O escândalo como forma de denúncia pública, segundo os autores, dá lugar ao *affaire*, que institui um princípio de divisão social ao se criticar a figura do acusador. Embora os públicos das ocupações se escandalizem com as condições da experiência estudantil, por outro lado, há os que são críticos às ocupações, entre pais, alunos, professores e diretores, embora não se constituam em públicos deliberativos. Mesmo obtendo visibilidade pública, na mídia televisiva e nas redes sociais, assim como em jornais de grande circulação, as ocupações, em seus três ciclos - não obstante em São Paulo o empenho estudantil tenha demovido a medida autoritária estatal e no Rio de Janeiro avanços legais e pontuais tenham se dado - não conseguem tornar as condições da escolarização um escânda-lo e colocá-las na ordem dos problemas públicos que merecem planejamento mais demorado.

Na direção acima, em seguida à crise política que resultou em Michel Temer à presidência do Brasil, foi conduzida, sob forte atividade crítica, uma reforma do ensino médio. Levantaram-se as vozes críticas nas ocupações e de profissionais de instituições escolares em várias regiões do Brasil. Os apelos e sentidos de (in)justiça dos três ciclos de ocupações podem ser aproximados, pois se deram em sequência e qualificam o bem educativo com base em princípios sociais à sua volta. Seus alvos centrais e suas composições políticas diferem em razão dos períodos e das arenas escolares. Com raras exceções, as autoridades públicas ou ignoraram ou desqualificaram ou desmoralizaram as demandas. Quando a repressão não deu origem a ações violentas, com intervenção policial e medidas judiciais de controle e repressão.

1.1.1 O PRIMEIRO CICLO

Em 2015 houve um primeiro ciclo de mobilizações de estudantes secundaristas em São Paulo, no quadro de uma medida proposta pelo governo do psdebista Geraldo Alckmin. Ante a tenacidade dos estudantes, que ocuparam cerca de 340 escolas durante quase dois meses, a medida foi suspensa. As razões das ocupações em São Paulo orbitam em torno do que se apresentava como “reorganização escolar”, mas segundo as críticas dos ocupantes fora imposto sem diálogo, com o objetivo de redução de custos, o que comprometeria ainda mais a eficácia das políticas educativas. Os estudantes realizam uma série de atos públicos. Não havendo diálogo com a secretaria de educação e o governo estadual, decidem ocupar as escolas.

As denúncias protagonizadas pelos estudantes podem ser referidas ao *desrespeito pela gramática da vida democrática* (Cefaï e Lafaye, 2001). Criticam a indisponibilidade dos agentes políticos e da secretaria de educação à negociação e ao estabelecimento de compromissos, revelando uma postura autoritária, contrária ao diálogo de concertação entre as partes.

Além de negligenciar as deficiências e as necessidades das condições escolares existentes, o “corte de custos” implicaria em mudanças nas rotinas de mais de 300 mil alunos, de professores e de outros servidores, com o fechamento de mais de 90 escolas e possíveis demissões. Os motivos da educação pública, democrática e eficaz somavam-se, tal como nas escolas do Rio de Janeiro, aos envolvimentos familiares e afetivos à volta da escola.

Essas mobilizações tiveram cenários de confronto policial, atos públicos, atividades práticas e discursivas nas escolas, criticismos e envolvimentos variáveis, além do processo cotidiano de construção política que, àquela altura, não foi possível acompanhar em campo[5]. No primeiro semestre de 2016, a experiência de São Paulo em 2015 será lembrada nas ocupações das escolas públicas do Rio de Janeiro.

[5] Para uma ideia geral das ocupações em São Paulo há o filme “Acabou a paz, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em São Paulo” de Carlos Pronzato.

1.1.2 O SEGUNDO CICLO

O Rio de Janeiro possui cerca de 1300 escolas públicas de ensino médio. Entre março e início de junho de 2016, cerca de 80 destas escolas foram ocupadas, no decurso da greve do magistério estadual, cuja duração foi de cinco meses: de março a julho de 2016[6]. As razões da greve podem ser assim resumidas: atraso sucessivo nos salários dos servidores estaduais, demissões dos funcionários terceirizados e, de um modo mais geral, a degradação das condições de trabalho no magistério estadual, no que tange à valorização das carreiras e às condições de funcionamento mínimo das escolas. Tais razões podem ser descritas pelas gramáticas cívica e industrial (Boltanski e Thévenot, 1997).

Pelas razões epistêmicas e logísticas já ditas, a pesquisa e a análise dos dados foi circunscrita a cinco escolas: três escolas públicas de Macaé - cidade em que habito - e duas escolas de cidades vizinhas: Rio das Ostras e Nova Friburgo[7]. As manifestações em Macaé iniciam-se com a ocupação da escola Matias Neto em 5 de abril de 2016, na extensão da greve iniciada na manhã do dia 2 de março. Em seguida, ocupa-se a escola Luiz Reid, seguida pela escola Professora Vanilde Natalino Mattos. Os estudantes/jovens tencionavam ocupar outras escolas da cidade, mas ante as oposições e dificuldades isso não foi feito.

Uma série de manifestações estudantis antecederam, em Macaé, as ocupações. Realizaram-se atos públicos em 2015 e no início de 2016 com o envolvimento de parte dos públicos das ocupações e de estudantes de várias escolas. O contexto da greve, por seu turno, contribuiu para aumentar os descontentamentos e gerar aproximações entre professores e estudantes e desses últimos entre si. As relações de amizade e proximidade são fundamentais ao entendimento das composições dos públicos das ocupações (Thévenot, 2006) (Resende e Gouveia, 2014) (Karsenti, 1995) (Boltanski, 2011).

Os atos inaugurais, isto é, a inversão do sentido da autoridade escolar, com os alunos passando ao controle e monitoramento dos espaços da escola, foram precedidos

[6] Neste mesmo semestre houve ocupações em escolas de outros estados.
[7] Visitei, no estado do Rio de Janeiro, 20 escolas de um horizonte de 80 ocupadas. As análises desta pesquisa foram circunscritas às ocupações das cinco escolas, enriquecendo-as com a recursividade de situações de toda a atividade de campo.

por assembleias estudantis: os presentes manifestam suas razões e submetem a proposta de ocupação à votação[8]. Com raras exceções, os primeiros dias de ocupação encontram resistências dos diretores e diretoras das escolas, com alguma participação de servidores e professores contrários, quando não conta com a presença, às vezes violenta, da polícia[9].

As cenas que decorrem, atravessadas por altercações às vezes mais, às vezes menos tensas e intensas, expressam os conflitos dos motivos dos alunos que se propõem a ocupar e daqueles que, entre alunos, professores, pais e diretores, são contrários. Grosso modo, embora não se resumam a isso, giram à volta da antítese de direitos – liberdade de expressão e direito a defender a educação pública versus liberdade de expressão, direito de ir e vir e direito ao trabalho – ou da discordância para com o método empregado.

Proposições que desqualificam a capacidade política dos ocupantes não ficam fora dessas sequências. As retóricas da manipulação ou da negação das capacidades (Boltanski, 2011), tão presentes nas perspectivas teóricas que transformam tudo em interesses e estratégias (Cefaï, 2001), inserem novos elementos de divisão social (De Blic e Lemieux, 2005) e aparecem nos enquadramentos de alguns professores, diretores, alunos e de públicos distantes das condições das escolas. Já os ocupantes se amparam no déficit cívico/industrial da escola pública para elaborar a sua gramática de motivos.

O déficit cívico diz respeito, por exemplo, à desigualdade de oportunidades de progressão futura nos níveis educacionais e na sociedade mais amplamente concebida. Já o déficit industrial aponta para o fato de que - a despeito da parafernália estatística que se possa utilizar para, diante dos públicos interessados, fazer um enquadramento diagnóstico do sistema educacional - a fabricação de resultados e o relaxamento dos critérios implicados na formação escolar vai de par com as péssimas condições de trabalho e formação, os crescentes níveis de exigência e a complexificação social dos públicos escolares no Brasil.

[8] É frequente o criticismo da representatividade das assembleias e da legitimidade das ocupações. Isto releva tanto da inversão da ordem convencional do sentido de grandeza do formato escolar moderno (Resende, 2010), quanto, por outro lado, da existência de diferentes formatos de avaliação, temperaturas de envolvimento e enquadramentos à situação problemática das escolas. As assembleias não tem presença da maioria do alunado de cada escola.

[9] Em Macaé, nas ocupações, não houve violência policial. O mesmo não vale para todas as escolas do estado.

Segui de perto as ocupações em Macaé até a realização de duas audiências públicas após as desocupações das escolas no dia 6 de junho de 2016. Em cada escola, há uma performance de desocupação, regida por convenções morais situadas e que se comunicam com os quadros de justiça em jogo. Faz-se a organização, a limpeza e a deliberação dos procedimentos de entrega e recebimento da chave da escola. Analogamente, as regras de tratamento recíproco são qualificadas. Em Macaé, nas escolas Matias Neto e Luiz Reid, isso se fez com a intermediação do Ministério Público Estadual e a participação do Ministério Público Federal, em resposta a um mandato de reintegração de posse expedido pela justiça estadual e acompanhado pelas procuradorias. A escola Vanilde desocupou na semana anterior, deixando nota pública em sua página no facebook[10].

A segunda audiência pública, em decorrência das ocupações, realizou-se no dia 4 de julho de 2016 na Câmara Municipal de Macaé. O cenário do encontro já dispunha uma diferença de nível entre os públicos - no nível do chão - e as autoridades, posicionadas numa mesa sobre palanque. A sessão é aberta pela fala do procurador da república que apresenta o MPEDUC, um programa de controle social do Ministério Público que visa aprimorar a fiscalização das condições gerais das escolas e dos gastos públicos. Em seguida, especialistas da prefeitura e do estado expõem, na linguagem do número, uma "melhora" na eficácia dos índices educacionais e a importância dos instrumentos de governação por metas e resultados (Thévenot, 1997). Os representantes do estado movem-se pelas gramáticas cívico/industrial e fazem o engrandecimento do bem educacional.

Já entre os ocupantes, professores e diretores presentes, a mesma ordem cívica e industrial é novamente criticada: há variações que atravessam os objetos, as estruturas físicas escolares, as condições de trabalho, o colapso do funcionamento da escola, a insegurança dos estabelecimentos e as desqualificações que recaem nos jovens/estudantes por sua ousadia de ocupar as escolas. Há tensões e altercações dentro do admissível. Os servidores da Secretaria Estadual de Educação, pressionados pelos alunos, dão satisfação sobre resoluções pontuais e questões urgentes, tal como o conserto do teto da escola Vanilde. As diretoras são chamadas a dizer, inquiridas pelos alunos, como tem sido gasta a verba emergencial de 15 mil reais destinada a cada escola.

[10] Não pude acompanhar a desocupação das escolas Cinamomo e Jamil El Jaick por estar em Macaé.

Num período em que as escolas ocupadas funcionavam debilmente, cobra-se também a realização das eleições para a direção das escolas. No dia 3 de junho de 2016, o governo estadual sancionou lei determinando a realização de eleições para direção das escolas. Segundo o sindicato dos professores, o pleito deveria se dar 40 dias após a desocupação. Porém, em condições ainda muito instáveis e ainda greve, as eleições se darão muito depois no Luiz Reid, em dezembro de 2016. Cada escola, neste particular, tendo sido desocupada em momentos relativamente diversos e passando por conduções próprias, teve um processo eleitoral singular que não fez parte da pesquisa.

Dentre as ocupações investigadas aqui a principal é da escola Luiz Reid: compunha-se de alunos, ex-alunos, amigos e transeuntes. Ela é central pelo fato de que nela o trabalho de campo foi mais intensivo e extensivo. A proximidade e o convívio foram decisivos ao acompanhamento das atividades, mas não foi possível com a mesma duração nas outras escolas. Não houve uma ordem de frequência às escolas e o tempo de acompanhamento dos processos foi desigual, em razão da simultaneidade e das exigências que se colocavam à observação direta.

Já na escola Matias Neto, por seu turno, havia uma composição de alunos da escola, amigos de alunos, militantes ligados ao PSTU e ao sindicato e uma professora militante da escola. Na escola Luiz Reid, por seu turno, predominavam alunos da escola, ex-alunos e amigos dos primeiros, com a presença muito pontual de professores da escola em atividades culturais ou instrutivas na ocupação. Nestas duas escolas, durante o período de ocupação efetiva, dormiam entre 7 e 15 pessoas, podendo chegar a 20 pessoas ou pouco mais do que isso em momentos tônicos. Já na escola Vanilde, predominavam alunos e seus amigos, com o suporte de uns poucos professores que, entretanto, não dormiam na escola: trata-se de uma escola de menor porte em que dormiam entre 5 e 10 pessoas. Na escola Jamil el Jaick, de Nova Friburgo, havia um revezamento de alunos da própria escola, com a participação bastante próxima de alguns professores da escola, de modo a que um professor sempre dormisse na escola.

Pode-se dizer que predominam jovens entre 15 e 20 anos nas ocupações, de ambos os sexos, com a presença marcante, nas três escolas de Macaé, de jovens e estudantes assumidamente LGBT no protagonismo da vocalização das críticas à situação das escolas e na organização das atividades. Embora as ocupações tenham se dado durante a greve do magistério, a baixa presença de professores nas ocupações e as dinâmicas de apoio recíproco permitem dizer que a greve e as ocupações reúnem

públicos distintos. Por certo, houve atos públicos com confluência de estudantes e professores e é possível identificar denúncias - por exemplo, das condições laborais dos professores e dos problemas de gestão das escolas - convergentes entre as ocupações e a atuação do sindicato e dos professores na greve.

Em todo caso, a vivência nas escolas me permite dizer que os professores não se reconheciam nas ocupações, sua participação isonômica e presencial sendo ali exceção. Há, com efeito, participações diferenciais dos professores nas ocupações: os mais presentes, em geral, ligavam-se à militância sindical ou a organizações partidárias de esquerda. Predominava, entre professores, a contribuição episódica, pela via de oficinas e aulas, ou mediante doações às ocupações, que eram também apoiadas pelo sindicato dos professores e, por vezes, por militantes políticos de esquerda e/ou de entidades estudantis. As famílias, por sua vez, ficam distantes: poucos pais se apresentam e muitos são contrários.

As ocupações das escolas são constituídas por públicos de composição variada, não propriamente no que se refere ao pertencimento de classe. Nas escolas públicas secundárias estaduais predominam jovens dos meios populares, residentes, em geral, em bairros da periferia da cidade, com representação menos significativa de frações mais baixas das classes médias. E os públicos presencialmente implicados nas ocupações são composições peculiares a cada escola[11].

As atividades situadas nestas arenas públicas e as dinâmicas dos envolvimentos entre os atores conduziam a segui-los conforme certa conveniência circunstanciada, uma vez que as ocupações tem uma dinâmica bastante variável, sobretudo no início: segui-las implicava em envolvimentos de geometria variável na própria atividade de observação. A escola Matias Neto, onde comecei a pesquisa, é próxima ao Luiz Reid, onde permaneci a maior parte do campo. Ambas localizam-se no centro da cidade, em ruas de urbanização regular, distando cerca de um quilômetro uma da outra e com um histórico de relações anterior.

Das cinco escolas, o Luiz Reid é a maior: ocupa quase a totalidade de um quarteirão central da cidade e está entre as mais antigas de Macaé. Atualmente, no mesmo terreno, funciona a Faculdade Fafima, em espaço cuja regularidade já foi

[11] Um olhar extensivo às escolas ocupadas confirma a peculiaridade composicional dos públicos de cada ocupação.

questionada por professores do Luiz Reid na justiça: a questão das salas que teriam sido apropriadas pela faculdade é também evocada na ocupação, além de uma série de intrigas e eventos do passado acerca do lugar onde atualmente é a escola Luiz Reid. A escola oferece o ensino médio e o curso normal e funciona nos três turnos.

Já a escola Matias Neto, de porte mediano, é referida como tradicional e modelo. A escola Vanilde é a menor: tem apenas sete salas e se situa num zoneamento urbano que concentra as classes mais desfavorecidas em Macaé, do outro lado da ponte sobre o rio que dá nome à cidade. Por sua vez, a escola Cinamomo é pequena, embora maior que a escola Vanilde. Situa-se em Rio das Ostras, a vinte e dois quilômetros de Macaé, num bairro periférico em que foi preciso negociar com o tráfico para que a escola fosse ocupada. Como as demais, ela concentra públicos desfavorecidos e frações de classes médias.

A quinta escola aqui considerada é a escola Jamil el Jaick de Nova Friburgo. Situada no centro, trata-se de uma escola tradicionalmente conhecida pela sua militância sindical, na qual, com efeito, aconteciam, durante a ocupação, sucessivas assembleias dos professores em greve. De porte médio, é a segunda maior escola, em termos de espaço físico, que faz parte deste relato. Pode-se dizer que seus usuários são provenientes de frações de classe média e baixa: das quatro escolas, esta é a que tem um público menos heterogêneo e a única que conseguiu manter atividades regulares diretamente associadas à preparação para o ENEM durante a ocupação.

Em todas estas escolas, realizaram-se diversas atividades de caráter deliberativo, instrutivo, esportivo, lúdico, artístico e musical, com a realização de assembleias voltadas à organização, à distribuição de tarefas, à composição do vocabulário de motivos e formas de expressividade política, à resolução de conflitos, além dos diversos fazeres implicados em cohabitar a escola, entendida como um espaço comum a ser, por diversas formas, cuidado, preservado e regido.

1.1.3 O TERCEIRO CICLO DE OCUPAÇÕES

Em 2016 houve um terceiro ciclo de ocupações em escolas públicas no Brasil. Situá-lo permitirá um enquadramento mais completo do contexto em que se formaram as arenas públicas das ocupações das escolas. Este ciclo se deu no segundo semestre de

2016, quando Michel Temer e seu partido propuseram medidas impopulares e inconsistentes com as condições de financiamento público da educação, da saúde e da previdência social. De um lado, foi sancionada uma emenda constitucional sem precedentes na história legislativa moderna, que estipula um teto de gastos do estado para os 20 anos futuros, fazendo-se apenas a correção da inflação anualmente. Segundo a voz dissonante do PMDB, a do senador José Requião, se mantida a emenda constitucional, serão vinte anos sem melhora em nenhuma área, já que para avançar algum desenvolvimento seria preciso investir. De outro lado, havia a proposta de reforma do ensino médio. Além de reestruturar os currículos, retira-se a obrigatoriedade de sociologia, filosofia, artes e espanhol, propondo aumentar a carga horária de aulas em outras disciplinas e se utilizando do discurso da liberdade de escolha, por parte dos alunos, de seus itinerários formativos.

Sem adentrar os meandros do texto da reforma, cuja exegese se torna difícil pelas lacunas e o não-dito, importa dizer que as escolas estaduais do Paraná - 700 foram ocupadas - foram as primeiras que, já no segundo semestre de 2016, levantaram-se contra o projeto de emenda constitucional e a reforma do ensino médio. A reforma foi fortemente criticada pelo desrespeito à gramática da vida democrática, já que oblitera reflexões consolidadas na sociedade civil e entre os especialistas em educação, ao mesmo tempo em que foi proposta por medida provisória. Neste período, ambas as medidas foram amplamente qualificadas e criticadas nas ocupações que, neste ciclo, estenderam-se a escolas de outras regiões, a alguns Institutos Federais e Universidades.

Novamente, o criticismo dos públicos combina critérios de justiça: motivos cívicos e industriais relacionados às condições de trabalho e ao financiamento da educação pública como bem universal. O aumento do tempo de escolarização e as condições de sua eficácia é incompatível com o congelamento dos gastos e o investimento atual, lembra um professor do Instituto Federal Fluminense/Macaé, que discutiu em pormenores os artigos da proposta. A reestruturação do modelo escolar é ainda criticada por possibilitar a flexibilização dos modos de contratação dos quadros do magistério envolvidos nas formações escolares, debilitando as carreiras da educação.

O texto aprovado na reforma aumenta a carga horária das atuais 800 horas anuais para 1.000 horas e divide o currículo entre conteúdo comum e assuntos específicos de uma das áreas que o aluno deverá escolher: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica. A oferta dos itinerários formativos,

contudo, fica sob a gestão da escola, que, de outra parte, encontrará os limites locais de viabilidade à oferta de vários itinerários.

A reforma é igualmente criticada pelo fato de que, por si só, no contexto atual das desigualdades que atravessam a sociedade brasileira, passará a favorecer aquela minoria de alunos que frequentam escolas particulares, as quais poderão, prontamente, oferecer à sua clientela a educação em tempo integral, nas melhores condições físicas e curriculares. Segundo críticas acolhidas nestes espaços de participação, trata-se de mais uma lei que desconhece as vozes e as condições dos jovens a que se destinam as escolas públicas do ensino médio. Em suma:

> Segundo a propaganda do governo, a reforma trará benefícios às jovens e aos jovens de todo o país que alcançarem essa etapa de ensino. Ainda de acordo com a retórica governista, com a implantação do projeto, os estudantes terão mais autonomia, uma vez que poderão usufruir da oportunidade de montar o próprio currículo, de acordo com seus interesses. Porém, um olhar atento e crítico acerca de nossa realidade social e histórica permite levantar dúvidas sobre a eficácia prática do projeto do governo.
>
> Em primeiro lugar, a própria possibilidade de escolha do itinerário formativo pelo corpo discente é enganosa. Pelo novo texto, é aberta aos sistemas de ensino a possibilidade de compor os seus currículos com um ou mais itinerários formativos. Ficando a critério dos sistemas de ensino a oferta dos componentes curriculares, não será possível afirmar que os jovens serão, de fato, os protagonistas nessa escolha, pois, uma interpretação ao pé da letra da lei não permite nem ao menos antever a participação estudantil na formulação das propostas curriculares. A decisão sobre o currículo já foi feita e não foi a juventude quem a fez. A situação tende a se tornar ainda mais grave nas escolas públicas. Diante do lamentável quadro histórico de sucateamento evidente da educação pública, é difícil supor que será ofertado ao aluno mais de um itinerário formativo. Sendo assim, o estudante não necessariamente irá fazer aquilo que lhe agrada, pois deverá, por uma limitação imposta pelos governos, seguir o itinerário escolhido pelos respectivos sistemas de ensino. (Da Silva, 2017)

2. SOCIOLOGIA CRÍTICA E SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA DA CRÍTICA

O quadro teórico que dá suporte à descrição e à análise que aqui se realiza e que guia a interpretação e construção dos dados, parte da retomada da sociologia pragmática, sobretudo a partir da década de 80, em debate feito pela sociologia francesa. Os principais autores desta proposta são Luc Boltanski e Laurent Thévenot. Por outro lado, no interior da corrente que se pode nomear, de modo amplo, pragmatismo, há diversos

autores e tendências que remontam ao final do séc. XIX e início do séc. XX e que podem, assim como os clássicos, ser trazidos à discussão.

Antes de avançar as proposições da sociologia francesa, cabe dicustir, brevemente, as razões desta escolha, relacionadas às limitações dos modelos de ação que orientam as construções teóricas das sociologias clássicas e de outras vertentes sociológicas. Seguindo Hans Joas (2013), pode-se dizer que as sociologias clássicas, ainda que nem sempre satisfeitas com o modelo de ação racional com vista a fins, com raras exceções, não construíram seus edifícios teóricos tendo como pano de fundo a concepção de ação racional cuja sistematização se deve a Adam Smith[12]. Este modelo de ação marca claramente a obra de Max Weber (1864-1920), mas também as obras de Vilfredo Pareto (1848-1923), Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Talcott Parsons (1902-1979).

Dentre os autores acima, Pareto é, sem dúvida, aquele cujo edifício teórico está mais colado ao modelo de ação econômico. Seu esquema conceitual chega a dividir as ações entre duas categorias: racionais e irracionais, recaindo na última todas aquelas ações que não se adequam à racionalidade fundada no cálculo dos meios e dos fins. Já Marx, por seu turno, contrapondo-se, combativamente, aos economistas clássicos, termina por construir um modelo analítico que, ainda que confira notória importância à atividade produtiva humana, no sentido de entender as relações sociais no interior da história da produção, termina por não deixar muito espaço para o entendimento das ações que não lhe interessam como unidade de análise. São as condições econômicas, em última instância, sempre os determinantes das mobilizações das classes e fracões de classe que Marx analisa (Joas, 2013).

No sentido acima, percebe-se a similaridade das implicações das teorizações de Marx e Bourdieu. Se no primeiro a atividade criativa se perde na aventura histórica e impessoal do capital, cuja totalidade não deixa espaço a uma “possível teoria da ação”, no segundo, por meio do conceito de *habitus*, que também se converte numa espécie de capital, a ação também se vê explicada de fora, pela reativação do estoque de *habitus* que, por assim dizer, subsume a prática dos atores ao *habitus* incorporado. A prática (a ação) é, aqui como em Marx, novamente capturada por estruturas – estruturantes ou

[12] A exceção lembrada por Hans Joas (2013) e até certo ponto obliterada por Talcott Parsons é Georg Simmel, mas pode haver outras. Boltanski e Thévenot (1991) também identificam em Adam Smith o primeiro a sistematizar a proposição do mercado como lei positiva fundada na racionalidade econômica individual. A mesma crítica é feita por Thévenot (2006), Honneth (2003), Boltanski (2011), entre outros.

estruturadas, pouco importa – ante as quais a criatividade e intencionalidade da ação é posta de lado. De modo que o movimento situado, por meio do qual os atores dão sentido ao seu agir, do qual depende a definição da situação e do conflito, se torna epifenômeno de um processo – tido como mais essencial e, mesmo, inconsciente – de incorporação prévia ou atualização de um *habitus* que, assim, produz um juízo distorcido sobre o mundo (Héran, 1987).

O juízo moral situado, ao contrário, não será abordado como mero interesse e manipulação, nem como virtualidade – *habitus* – que se atualiza em diferentes contextos. Pelo contrário, parte-se dos juízos situados – considerados como competências críticas – para produzir a análise das controvérsias, dos envolvimentos e das formas de se fazer o comum nas mobilizações. Como dito, os quadros teóricos de Marx e de Bourdieu carecem dos fundamentos de uma teoria da ação na qual a reflexividade e a intencionalidade sejam reenviadas à análise do curso da ação situada.

Émile Durkheim, por seu turno, também crítico contumaz do utilitarismo, não enxerga a menor possibilidade de explicação da ordem social e da produção de vínculos sociais pela via do mercado. Afasta-se por completo da análise das ações individuais. A tônica da obra de Durkheim, como se sabe, repousa sobre uma concepção de sociedade como entidade *sui generis*, entendida como uma lei moral positiva externa às consciências, cujas normas e regramentos determinam as condutas e ações por emanarem desta entidade que transcende os indivíduos. Apenas tardiamente, no livro “As formas elementares da vida religiosa”, Durkheim elabora seu interesse pelos processos de criação de valores e instituições, embora o foco, mesmo aqui, não recaia sobre as ações dos indivíduos: seu foco é a ação coletiva, enfim, uma dinâmica determinada pelo coletivo (Durkheim, 1996).

Será, talvez, Talcott Parsons quem terá levado ao extremo, em “A estrutura da ação social”, o debate acerca dos dilemas que o utilitarismo traz consigo, quando se propõe a explicar as ações humanas. Segundo Hans Joas, em comentários sobre o texto de Parsons (2013: 69-70),

> o dilema do utilitarismo consistiria, então, em que ou bem se aceita a existência do livre arbítrio, o que implica forçosamente em subscrever que os fins variam ao azar, ou, pelo contrário, se aceita que os fins não variam aleatoriamente e, assim, não se pode encontrar em sua construção lugar algum para a escolha e a decisão. Para Parsons, a primeira variante é insustentável, por que supor uma escolha humana entre fins aleatórios não faz sentido algum. Da mesma maneira que se critica Sartre pela sua ideia

> da liberdade humana como “gratuita”, insiste em que qualquer decisão pressupõe alternativas já estruturadas, sem as quais a própria decisão teria um caráter puramente casual. Se a primeira alternativa é descartada, torna-se mais urgente provar a validade de sua alternativa. Com efeito, Parsons considera que todos os autores utilitaristas, tão pronto como deixam de ignorar a pergunta pela origem dos fins da ação, veêm-se obrigados a tratar redutivamente o rol de ditos fins, como um fator independente na explicação das ações. Neste tratamento reducionista importa distinguir duas maneiras de proceder. Enquanto os próprios fins são considerados condições da ação, ou as relações entre fins e situações são entendidas como estando otimamente ajustadas, o problema da origem dos fins individuais da ação não faz saltar pelos ares o marco de referência positivista. Mas tão logo os fins deixam de ser interpretados como produto subjetivo e passem a ser interpretados como o resultado de processos deterministas, inclusive do interior da personalidade do ator, então, a tensa relação existente entre o modelo utilitarista e a pretensão positivista de explicação acaba se rompendo por este extremo: assim sucede tipicamente com as teorias que concebem os desejos humanos como resultado da herança, ou do influxo determinante, ou do meio social e do meio ambiente. Se, por outro lado, os fins da ação em si mesmos não entram na ação como elementos externos, de modo que a decisão entre os fins tenha que se dar na situação mesma, então, sempre conforme os pressupostos positivistas, a decisão tem que se basear no conhecimento ótimo das condições e dos meios da ação que se dão na realidade empírica. Está claro que não se pode supor que o ator possue sempre este conhecimento ótimo. Mas as únicas explicações possíveis para aqueles fins das ações que escapam ao ideal do ajuste ótimo à situação é a ignorância e o erro.

Não será retomada, em detalhes, a discussão parsoniana que, a fim de pensar o problema da ordem social, critica o modelo de ação racional utilitarista e seus limites lógicos para a análise do problema da ordem e das ações. O autor aponta, com efeito, para a existência de valores comuns entre os atores, que não dependem do cáculo individual e que tornam possível a ordem. Parsons encontrou essas ideias na obra de Durkheim, que postula a existência de valores (morais) últimos que não podem ser subsumidos pelo modelo racional e que tornam possível a ordem social.

Passa-se, igualmente, ao largo do problema da reificação dos valores, das normas e das instituições, pelo qual Durkheim já foi muito criticado. Nem é viável revisar a discussão de Hans Joas: ele delineia uma reflexão sobre a ação humana, passando pelas implicações das teorias e críticas de diversos autores da tradição do pensamento ocidental do séc. XVIII ao séc. XX – e propõe o conceito de “ação criativa”. Para o autor, os “fins da ação individual não são nem produtos subjetivos casuais nem resultados da adaptação a condições passadas ou presentes, antes estando constitutivamente em conexão com os fins individuais de outros atores” (Joas, 2013, p.72) e com os elementos

que consituem a corporeidade dos atores vinculados à situação efetivo-objetiva do agir. Este conceito de ação encontra os elementos de sua formulação entre os autores do pragmatismo americano de fins do século XIX e início do século XX apresentados a seguir em suas linhas gerais[13].

À diferença das filosofias da vida, que lograram bastante sucesso na europa na segunda metade do século XIX - e que também trouxeram sua contribuição ao tema da criatividade, sob os conceitos de “vontade” e “vida” em Schoppenhauer e Nietzsche - pode-se dizer que, para Hans Joas, o pragmatismo de Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey e George Herbert Mead, tomando-o como uma reflexão cooperativa, oferece uma abordagem mais consistente acerca do tema da criatividade e, por conseguinte, da ação.

Além do forte acento valorativo dos conceitos das filosofias da vida, eles “separam por completo a criatividade dos contextos intersubjetivos e efetivo-objetivos da ação humana” (Joas, 2013, p.182). Seja qual for o alcance admissível às filosofias da vida em sua reflexão sobre a criatividade, o que elas propõem é - se contrapostas à pobre, no que diz respeito ao lugar da “criatividade”, concepção de ação da sociologia clássica - uma metafísica da criação que carece de fundamentos de teoria da ação.

Já a concepção pragmatista da criatividade está inserta na compreensão da própria ação. Em torno de sua ideia de ação há todo um campo conceitual: os conceitos de problema e de resolução de problemas, as ideias de inteligência e de reconstrução, os conceitos de abdução e de constituição de significado[14]. Esses conceitos devem ser interpretados com referência à situação central da ação em sentido pragmatista.

Para evitar reducionismos sobre do sentido que as reflexões pragmatistas querem conferir à criatividade da ação, retoma-se seu ponto de partida filosófico, que consiste numa crítica a Descartes, cujo pensamento foi decisivo para a filosofia moderna. Em seu “*Discurso do método”*, Descartes emprega até as últimas consequências a dúvida, colocando em questionamento toda a tradição anterior: dos antigos aos medievais. Termina ele por fundar sua filosofia no direito individual de colocar em dúvida a autoridade a partir da certeza de um eu que duvida e pensa. Sendo o “eu pensante” o fundamento da

[13] Essa apresentação se baseia no livro do autor e em autores identificados ao pragmatismo.
[14] Abdução é uma das três formas de raciocínio lógico ao lado da indução e da dedução. Consiste, segundo Peirce, em fazer conjecturas.

certeza, elimina-se a pretensão de validade do mundo dado à consciência – incluido o corpo do eu pensante, enquanto parte do mundo – e dos outros sujeitos do mundo.

Essa filosofia, diz Joas (2013), voltada a uma epistême, poderia justificar sua pretensão de validade junto às ciências. Mas seria uma tarefa impossível construir o mundo, o corpo e o tu tendo como ponto arquimediano o “eu pensante”. É contra a integralidade deste programa, - cujo lastro é evidente no pensamento europeu a partir de Descartes - que se dirige o cerne do pragmatismo. Neste sentido, vejamos como Peirce é pontual:

> Não podemos começar com uma dúvida absoluta. Devemos começar com todos os preconceitos que realmente temos quando adentramos no estudo da filosofia. Estes preconceitos não se dissipam com uma máxima, porque são coisas que nem se nos ocorre que possam ser postas em questão. Daí que este ceticismo inicial seja um mero autoengano e não uma dúvida real e que ninguém que siga o método cartesiano chegue a ficar satisfeito até que tenha recuperado formalmente todas as crenças das quais havia prescindido na forma (...). É verdade que alguém pode, no curso de seus estudos, encontrar razões para duvidar do que começou a crer; mas, neste caso, duvida porque tem uma razão positiva, não porque aplique a máxima cartesiana (Peirce, 1868)

Não se trata, na crítica de Charles Sanders Peirce a Descartes, de uma defesa da autoridade da tradição, contrária à emancipação do sujeito pensante. Trata-se, pelo contrário, de situar a dúvida e o ponto de partida do conhecimento nas situações problemáticas reais. Há, portanto, desde o início, no pragmatismo, a ideia de uma procura cooperativa pela verdade, para resolver os problemas reais da ação (Dewey, 1991).

Não basta aludir, entretanto, ao posicionamento contrário ao cartesianismo para apresentar o aporte do pragmatismo à teoria da ação. Enfatizar a dúvida real conduz, de pronto, às circunstâncias em que a dúvida aparece. Conforme Joas (2013) sintetiza:

> (...) toda percepção do mundo e toda ação que nele se dá repousam em uma crença irreflexiva, em evidências que vêem dadas e em costumes eficazes. Todavia, uma e outra vez, tais crenças e as rotinas de ação vinculadas a elas caem por terra; as práticas que até agora eram costumeiras e automáticas se interrompem. O mundo se revela, agora, como fonte da sacudida que sofrem as expectativas irreflexivas; os hábitos de ação chocam com a resistência ao mundo. Esta é a fase da dúvida real. Desta fase somente se sai com a reconstrução do contexto interrompido. A

> percepção tem que captar novos aspectos ou outros distintos da realidade; a ação tem que se aplicar a outros pontos do mundo ou se reestruturar. Tal reconstrução é um logro criativo do ator. Se ele acerta ao reorientar a ação mediante a percepção modificada e segue adiante, algo novo entrou, então, no mundo; um novo modo de atuar, que poderia se estabilizar e se converter, por sua vez, em uma rotina irreflexiva. Os olhos dos pragmatistas vêem toda ação humana situada em tensão entre hábitos não reflexivos de ação e logros criativos. O que isto também quer dizer é que a criatividade é vista como um logro que se produz em situações que reclamam uma solução, e não como a produção incondicionada de algo novo, sem contar com um arcabouço de hábitos irreflexivos. (Joas, 2013, p.185)

Passa-se ao largo das objeções tradicionalmente sustentadas contra o pragmatismo. O que se pretende é apresentar seu aporte à teoria da ação. Os trabalhos pragmatistas sobre psicologia do desenvolvimento mostram que não há reducionismo da aprendizagem a processos sensomotores: o que eles não querem é ver no conceito de inteligência uma faculdade espiritual humana independente, que releva simplesmente de uma base actancial. Haveria, portanto, uma solução de continuidade entre as formas mais simples de adaptação cognitiva e motriz ao ambiente e as formas mais elevadas de pensamento. Dewey, por seu turno, intercala no modelo básico pragmatista um estágio adicional: o do problema da definição. Não se trata de partir de uma mera tensão entre hábitos de ação e realidade, mas sim da difusa qualidade problemática de uma situação de ação em seu conjunto, que em primeiro lugar tem que ser reconhecida como problemática pelo ator, antes que o problema possa ser definido como tal e antes que se possa atribuir qualidades problemáticas específicas a seus elementos. (Joas, 2013, p.186).

William Isaac Thomas (1863-1947) contribuiu, de sua parte, para a concretização sociológica da ideia de definição da situação. Pesquisa tanto o papel social daqueles que definem as situações por eles mesmos e para outros como a consistência das definições da situação de um ator, no contexto de sistemas de interpretação mais ou menos fechados. Reconhece os componentes subjetivos, mas a posição do problema é subtraída da arbitrariedade subjetiva e os atores se encontram com uma qualidade do mundo que os desafia a um trabalho de definição (Thomas, 2005). Mesmo Peirce passaria longe da reprovação individualista: o caráter “social” de seu pragmatismo está imanentemente ligado ao modelo de ação, pois ele afirma a mediação por signos de todo conhecimento e concebe os signos não como produtos privados, mas como meio de

caráter público (Joas, 2013). G. Herbert Mead, por seu turno, tem como principal contribuição à abordagem pragmatista a análise das situações de interação social e também a comunicação do ator consigo mesmo na autoreflexão. Ele indaga o problema específico da ação interpessoal e deriva as estruturas básicas da interação simbolicamene mediada dos imperativos funcionais para solucioná-lo (Mead, 1925).

Assim, é a partir destas proposições e de outros desenvolvimentos teóricos que o aporte pragmatista para a reflexão sobre a criatividade da ação começa a ter contornos mais precisos. De modo resumido: os pragmatistas ancoram a criatividade na ação do ser humano, tomando-o como organismo situado em seu meio ambiente natural e social. Nesta perspectiva, tanto as condições naturais do meio quanto a dotação corporal do ser humano desempenham papel importante. As estruturas antropológicas da comunicação se intercalam em toda ação. A criatividade, por sua vez, não se limita às necessidades orgânicas e de sobrevivência, ao passo que a ação se defronta frequentemente com obstáculos e ocorrências inesperadas; os fins se mostram inalcançáveis; os fins se mostram incompatíveis entre si quando perseguidos ao mesmo tempo; ou fins que se julgavam alcançáveis são postos em dúvida pela presença de outros atores. Em diferentes situações de crise da ação habitual, as situações tem que, novamente e de outro modo, ser definidas. Cada situação contém, para os pragmatistas, um horizonte de possibilidades que tem ser redescobertas nas crises de ação.

Em suma: a ação não consiste na perseguição de fins traçados com total clareza ou na aplicação de normas, tampouco a criatividade na eliminação dos obstáculos que aparecem nestes caminhos prescritos. Nos termos de Joas, o pragmatismo é uma teoria da criatividade situada, mas uma *teoria da criatividade da ação humana*. (Joas, 2013, p.189)

O modelo teórico proposto pelos pragmatistas representa uma alternativa capaz de estruturar uma teoria da ação que tanto supera - por meio de um entendimento não teleológico da intencionalidade da ação - o modelo racional com base em meios e fins, cuja limitação empírica é evidente, quanto, por outro lado, os modelos deterministas, sejam eles pensados em termos de estímulo e resposta (conductismo), ou em termos que interpretam as ações como a mera execução de desígnios suprapessoais, em suas versões marxistas, funcionalistas ou normativistas (Joas, 2013, p. 205).

Na proposta teórica do pragmatismo, a dimensão dos meios não é neutra em relação às metas. Pelo contrário, a depender dos meios disponíveis, pode o ator formular outras metas: os meios dirigem a eleição entre diferentes possibilidades de ação e são, por sua vez, influenciados pela nossa percepção das possibilidades. Além disso, “toda sacralização de um fim como um valor em si mesmo oculta ao ator as restantes consequências de seu estabelecimento de metas e de sua eleição de meios, como se, por magia, estas consequências pudessem não ocorrer ou ser ignoradas”. A validade desta última proposição se limita, porém, aos casos em que não há coerção ou perseguição cega de valores, pois aí sim os meios são rebaixados a meros meios; ela se dirige, com efeito, a uma participação pragmática na ação coletiva na qual todos os valores e todas as metas podem ser objeto de reflexão e debate (Joas, 2013, p.211).

A compreensão da ação segundo o esquema meio-fim está bastante arraigada na tradição da filosofia ocidental. Seus pressupostos, a despeito das inúmeras críticas, permanecem fortemente ancorados na cultura. Seu principal problema consiste em que o estabelecimento de metas se dá fora da situação de ação, como se fosse possível parar de atuar para, antes de agir, calcular os meios e eleger fins significativos num mundo conhecido e, assim, num ato de vontade, resolver perseguir metas. Neste modelo, portanto, uma ação é tanto mais racional quando seu fim é estabelecido com total independência da ação e com a maior clareza possível. Supõe-se que o conhecimento independe da ação ou, pelo menos, deveria independer.

Ora, as diversas interpretações teleológicas da ação, tanto as que concebem a causa das ações por meio do estabelecimento claro de fins externos ao curso de ação, quanto as normativistas, que postulam valores internalizados vinculados às situações de ação, implicam em reproduzir, no interior da teoria da ação, as distinções cartesianas entre o eu e o mundo, a mente e o corpo, as quais, segundo os pragmatistas, deveriam ser eliminadas da teoria da ação. A superação do esquema meio-fim, por sua vez, implica no reconhecimento de que todo estabelecimento de fins se faz preceder pela mediação prática do ser humano-organismo e suas situações (Joas, 2013, p. 214).

O que significa dizer que as avaliações não são prévias a ação, mas são antes fases da ação, mediante as quais somos capazes de direcionar ou redirecionar a ação em seu contexto situacional. O estabelecimento de fins é o resultado da reflexão sobre as tendências e orientações pré-reflexivas, que sempre operam na ação. Neste ato reflexivo essas tendências convertem-se em tema. Tais tendências se localizam em nosso corpo:

suas capacidades, hábitos e modos de relação com o ambiente contistuem o arcabouço de qualquer fixação consciente de fins, de nossa intencionalidade. A própria intencionalidade consiste num controle autorreflexivo de nossa conduta (Joas, 2013, p.214).

Sendo o pragmatismo, ademais, um campo plural, no qual os dados importam para as opções analíticas, dialoga-se com outros desenvolvimentos de pesquisas que lançam atenção sobre as competências ordinárias dos atores e o que vai junto ao exercício destas pelos ambientes em que cohabitam (Boltanski e Thévenot, 1997) (Thévenot, 2006) (Breviglieri e Pattaroni, 2006) (Pattaroni, 2001).

Certa atitude de bricolagem parece, ademais, bem vinda, tal como mostra a “caixa de ferramentas” de Jussara Freire (2013) que navega por diversos autores do pragmatismo para construir sua pesquisa sobre as formas de justificação da violência ou de dispusta pela “humanidade” no Rio de Janeiro (Freire e Teixeira, 2017). Ou quando se tem em vista proposições recentes de Julien Charles, que enfatiza a importância de poder recorrer a diversas filosofias morais no trabalho de reconsituição da composição de um “espaço de participatição”, de suas qualidades e de suas bordas (Berger e Charles, 2014).

2.1 A SOCIOLOGIA DAS CAPACIDADES CRÍTICAS

O objeto desta pesquisa – que são as mobilizações estudantis já mencionadas – está a ser pensado, numa de suas faces fundamentais, a partir da abordagem da sociologia pragmática da crítica, cujo marco fundacional pode ser remetido ao livro *De la Justification (1997)*, de Boltanski e Thévenot, no qual o conceito de “momento crítico” é central. As situações críticas, com efeito, desempenham um papel importante na vida social e dizem respeito tanto à atividade crítica das pessoas quanto ao caráter extraordinário dos momentos de crise. Uma característica importante dos momentos críticos é a reflexividade que eles trazem consigo. Os atores são levados a refletir sobre as razões da crise, sobre o que está fora de lugar, sobre o que deve mudar e, ato contínuo, a expressarem suas indignações e descontentamentos às pessoas envolvidas na ação. Há, com efeito, uma miríade de situações críticas, desde diatribes entre vizinhos, motoristas no trânsito, até assembleias grevistas, nas quais o processo de disputa pode ser objeto de análise sociológica (Boltanski e Thévenot, 1997).

A abordagem de Boltanski e Thévenot delineia, neste sentido, um quadro teórico para a análise do processo de disputa nas atuais sociedades complexas. A primeira característica que se pode apontar, acerca dos momentos críticos, é que as pessoas envolvidas estão submetidas ao imperativo de justificarem suas posições críticas. As justificativas que se apresentam na arena pública devem se dar dentro de limites de aceitabilidade (Cefaï, 2002).

As situações críticas, além disso, pelo fato de representarem uma ruptura com o curso normal das ações, são transitórias, uma vez que não se pode viver, perpetuamente, em crise. Deste modo, a criação de desacordos e acordos é tratada dentro do mesmo quadro conceitual, enquanto duas faces constitutivas da disputa.

Os processos de disputa e suas alegações antitéticas não se circunscrevem às alegações discursivas. O que está em jogo são as relações entre pessoas e outras pessoas e os objetos associados à situação. Numa disputa entre vizinhos sobre o uso adequado das dependências do condomínio, os objetos destas dependências serão qualificados e mobilizados. Isso pode dar lugar ao trabalho de estabelecer, por meio de critérios variados, a equivalência entre os elementos que aí emergem. A necessidade de se colocar relevo no princípio de equivalência é um aspecto fundamental do regime de justificação (Boltanski e Thévenot, 1997). Na abordagem da sociologia pragmática da crítica, o *regime de justificação* vem à tona apenas quando outros modos de coordenação, fundados na ‘conveniência pessoal’ ou no ‘uso convencional’ não são capazes de dar forma ao que é, em situação, considerado ajustado ou apropriado (Thévenot, 2006).

A deliberação sobre os princípios de equivalência não é requerida no curso ordinário, sem a irrupção de desajustes e disputas. Os princípios de equivalência que possibilitam a coordenação das ações encontram-se, neste caso, incrustados nos objetos ou sob a forma de regras objetivadas. Se se pensa numa partida de xadrez, por exemplo, tais regras tem fixação geométrica e padronizada.

3. SOCIOLOGIA DOS ENVOLVIMENTOS MÚLTIPLOS

Após a publicação da obra *De la Justification* (1997), seus coautores se viram ante a necessidade de ampliar o quadro teórico e o espectro empírico da pesquisa. As situações críticas não abarcam a totalidade dos envolvimentos humanos na vida social. As formas de confrontação e envovimento com o mundo apresentam um dinamismo que extrapola o regime de justificação. Por isso, dedicam-se, em seguida, ao estudo de outros aspectos das situações críticas assim como de formas de envolvimento que prescindem da crítica ou, por outro lado, importam para o entendimento da maneira como os diversos *regimes de envolvimento*, no curso real da ação, se sucedem e, por vezes, se misturam (Laurent Thévenot, 1997) (Boltanski, 2011). Uma situação crítica concreta, na qual os envolvidos devem apresentar suas alegações legítimas, combina, frequentemente, relações de amizade, afeto e/ou familiaridade entre os presentes.

3.1 REGIME DE ENVOLVIMENTO FAMILIAR

Neste regime de envolvimento está-se intimamente engajado com um entorno familiar, em casa ou no local de trabalho. A dinâmica do envolvimento depende fortemente de modos pessoais e locais que não são evidentes a um observador não familiar. Os modos pessoais parecerão, neste sentido, estranhos e extravagantes para este observador, pois lhe falta o conhecimento das razões íntimas estruturantes do modo personalisado que caracteriza a relação com o ambiente circundante (Thévenot, 2001) (Thévenot, 2006)

É ilustrativa, a este respeito, a narrativa etnográfica de Robert Linhart, intitulada *“L´établi”.* Retrata-se uma situação de confronto entre uma investida padronizadora e um regime familiar (personalisado) de envolvimento no trabalho. Vê-se o que sucede a Demarcy, um trabalhador imigrante que, em sua atividade laboral, adapta pessoalmente sua bancada (seu *établi*) de forma bastante sofisticada, introduzindo-lhe roldanas, furos e dispositivos, cujas razões de ser se relacionam ao modo absolutamente personalizado com que a opera. Mas a funcionalidade de seu *établi* somente é visível a partir de uma observação alongada da maneira ímpar com que executa seu trabalho: isso passa ao largo das observações dos especialistas cujo plano é ‘modernizar’ e padronizar as

ferramentas e a organização produtiva na fábrica da Citroën em que o autor faz a etnografia. Esta investida padronizante, cujos critérios são cegos ao envolvimento personalizado de Demarcy com suas ferramentas de trabalho, dispõe de uma lógica que pretende ‘racionalizar’ o trabalho e torná-lo mais eficiente, mas termina, tragicamente, por piorar sua capacidade e seu rendimento no trabalho, trazendo-lhe reprovações e, em seguida, uma enfermidade (Linhart, 1978).

O relato de Linhart acena, por outro lado, à passagem a um segundo regime de envolvimento, que se refere à ação planejada de modo regular, fundada em planos e funcionalidades, exemplificada na ideia de padronização de equipamentos e modos de ação no trabalho ou, se se quiser, nas regras de trânsito.

3.2 REGIME DE AÇÃO EM PLANO

Este modo de envolvimento é didaticamente apresentado por Thévenot no artigo “Que estrada seguir? A complexidade moral de uma humanidade ‘equipada’” (Thévenot, 2002). Quando se planeja seguir, de carro ou a pé, por uma estrada, ao mesmo tempo planeja-se algum trajeto, para o qual se guia pelo reconhecimento das marcas que delimitam o uso do espaço social, ao mesmo tempo em que se adapta no sentido de atingir os objetivos panejados. À diferença do envolvimento familiar, o uso ordinário da linguagem, com sua denominação vaga de ações e objetos, é o bastante. Este regime contrasta com o regime de envolvimento em familiaridade, em que a linguagem é mais indiciadora e corporal. Mas também com o envolvimento em justificação, em que a linguagem é mais estritamente convencionalizada. Se algum conflito ou obstáculo surge, interrompendo o curso normal do trajeto, pode-se passar além dos supostos implícitos numa ação normal e, ato contínuo, às alegações que apelam a princípios mais gerais, tais como liberdade de ir e vir, segurança, eficiência, entre outros, a fim de sustentar a demanda. Este último é o regime de justificação ou regime público (Thévenot, 2006).

3.3 REGIME PÚBLICO OU REGIME DE JUSTIFICAÇÃO

De la Justification (1997) é a primeira grande síntese do quadro teórico resultante da investigação e análise dos envolvimentos humanos em disputas públicas. Trata-se, com efeito, de um nível mais abrangente de envolvimento, no qual os argumentos e justificações trazidas à tona pelos atores se fundamentam em critérios plurais de justiça.

A condução da disputa a um acordo não é um dado: depende do reconhecimento - ao longo do trabalho de qualificação dos objetos e pessoas envolvidos, no qual as partes se justificam - de um princípio de equivalência capaz de (re)ordenar as grandezas na situação de crise. O foco da análise reside em considerar seriamente o processo de justificação e seus constragimentos. Não se deve ignorar desigualdades de poder ou resoluções unilaterais em que a força e a manipulação é que produziriam o 'acordo'. Mas uma abordagem das situações de conflito que enxerga apenas a força, a dominação e a manipulação não é capaz de compreender as operações críticas avançadas pelas pessoas.

Nas palavras dos autores: "Se queremos tomar a sério as alegações dos atores quando denunciam injustiças sociais, criticam relações de poder ou desmascaram interesses escusos, devemos condiderá-los capazes de diferenciar modos legítimos e ilegítimos de sustentação crítica." (Boltanski e Thévenot, 1997, p.364). Assim, a análise do regime de justificação tem por objetivo revelar a gramática plural de sentidos de justiça mobilizada pelos atores no processo de estabelecimento público da hierarquia de grandezas que dá sustentação aos acordos e qualifica pessoas e objetos.

A abordagem da sociologia pragmática da crítica volta-se, por um lado, à superação de um universalismo formal e vazio de conteúdo empírico e, por outro lado, à superação de um pluralismo ilimitado, particularizante e intransponível. A possibilidade de um pluralismo de princípios limitado, que fundamentaria o criticismo e a produção de acordos, repousa, aqui, no fato de que se refere às situações concretas dos envolvimentos. Com efeito, os atores são capazes, em distintas situações, de fazer apelo a diferentes princípios de equivalência. Num mesmo dia ou hora, critica-se, em diferentes situações, a depredação do que é público, a ineficiência do mercado ou o desmatamento de uma área verde.

Este modelo analítico repousa em dois pressupostos fundamentais. Primeiro, os atores são reflexivos e capazes de fazer operações críticas recorrendo a uma gramática plural de critérios de justiça que deve ser pensada a partir da situação. Segundo, a existência do reconhecimento de uma *humanidade comum* que, nas situações empíricas, indicia-se, segundo Boltanski e Thévenot, uma vez que as contendas públicas não podem ser reduzidas à demanda de interesses próprios nem a uma confrontação anárquica e sem fim de visões de mundo heterogêneas. As disputas mostram, excluindo-se os casos que passam à violência, que há limites e constrangimentos comuns dando forma ao comportamento dos envolvidos.

Em *De la Justification (1997)*, falava-se em seis figuras do 'bem comum' a compor uma gramática das justificações e acenava-se ao surgimento da *cité verde*. Em seguida, a pesquisa é ampliada: já se pode falar *das cidades cívica, doméstica, inspirada, industrial, mercantil, da reputação, liberal, clichê e por projeto*. A postulação de uma gramática liberal resulta de pesquisas comparativas entre contendas ocorridas na França e nos Estados Unidos. Para justificarem críticas sobre desigualdade ou outras, recorre-se, tonicamente, em cada um dos países, a critérios diferentes. Enquanto na França predominou o argumento que apela à ideia de igualdade cívica, nos EUA reclama-se a falha no acesso ao mercado. Já a gramática *clichê* ganha contornos a partir de pesquisas na Rússia: a altercação pública sobre o sentido de um clichê dispõe-se, por lá, como um regime de justificação. É parte do currículo russo dissertações em que se deve, ao invés de simplesmente apelar a um clichê, retirá-lo da banalidade e alçá-lo à universalidade. (Thévenot, 2014b)

Nenhuma gramática, contudo, é exclusiva de países particulares. O sentido e o alcance da ação justificável, por outro lado, somente pode ser analisado e interpretado a partir das situações de controvérsia que já envolvem a mediação da linguagem. Nesta pesquisa, além das gramáticas acima referidas, será considerada a pertinência de evocar, no decorrer das análises, outros critérios morais evocados pelos atores na qualificação da crise escolar, na composição dos quadros de justiça das mobilizações e na organização das experiências dos atores (Trom, 2001) (Cefaï, 2001).

Em seguida, retoma-se, brevemente, as críticas ao modelo de ação racional e suas limitações ante a abordagem da sociologia pragmática. Segundo Thévenot, os supostos implicados no modelo de ação econômico são insuficientes para o estudo das situações críticas. Por isso, ele procede a uma revisão do conceito de prática cujo uso extensivo

pelas ciências sociais tem sido cada vez menos rigoroso. O conceito de prática, como tem sido usado, aborda, insuficientemente, duas questões fundamentais: 1) nossa dinâmica confrontação com o mundo e 2) o elemento moral em prática que dá forma ao processo avaliativo que orienta todo envolvimento pragmático (Thévenot, 2002).

As ciências sociais elaboraram uma variedade de modelos que procuram dar conta da interação humana. Todos partilham, em maior ou menor grau, uma série de três supostos. O primeiro diz respeito à “competência” ou ao raciocínio de que os atores sociais são dotados (em economia, maximização da racionalidade). O segundo suposto identifica o conjunto de “objetos” relevantes que, mesmo que externos aos atores, estão fortemente ligados à interação (*commodities*, em economia). Ao passo que o terceiro suposto se refere ao modo de coordenação entre atores, isto é, instituições, convencões e regras do jogo sobre as quais os atores concordam (em economia, competição de mercado) (Thévenot, 2002).

Geralmente aceitos como dados no modelo ecônomico, tais supostos são fortemente tencionados diante de situações críticas: o comportamento não segue o curso mecânico da coordenação das ações (esperadas) no mercado e nas quais os objetos relevantes não são tidos como dados. Nas situações críticas as ações são coordenadas de múltiplas formas: recorre-se a critérios plurais de justiça, que são mobilizados pelos agentes dentro dos constrangimentos da situação pública em que a crítica se realiza. Por outro lado, as formas de justificação dos atores não se referem a particularismos culturais intransponíveis: são ajustadas à situação encontrada.

A abordagem de situações críticas requer pensar, portanto, como a justificação pode ser válida e a coordenação efetiva, mesmo havendo vários critérios de ação justificável, cada um deles tendo pretensão de validade universal. Deve-se examinar acuradamente o papel dos objetos relevantes envolvidos, juntamente com as pessoas, na ação justificável. As justificações das ações e a possibilidade de sua coordenação pressupõem o uso de determinados objetos, coerentes com cada forma de coordenação. Os repertórios de objetos contribuem à justificação e à coordenação de diferentes tipos de comportamento. O atentimendo das expectativas – que é o sinal de uma coordenação bem sucedida – depende do poder probatório dos objetos efetivamente engajados na ação. (Thévenot, 2002, p.4).

3.4 A ESCOLA: ENVOLVIMENTOS E COMPETÊNCIAS HUMANAS

A perspectiva da sociologia pragmática leva a seguir os atores no quadro de suas atividades e competências na arena pública. O trabalho de qualificação e a ordenação das grandezas na escola deixa entrever disputas, controvérsias, reavaliações e zonas problemáticas, as quais permitem perceber como se dá a produção de acordos e desacordos, isto é, como se faz o comum nas escolas (Resende e Gouveia, 2013). Além disso, acessar "as lógicas e os dispositivos que sustentam os comportamentos no espaço da escola permite aceder a uma outra escola que os alunos constroem para além das regras formais em que os estabelecimentos de ensino assentam" (Resende e Gouveia, 2013, p.111).

Se as situações críticas colocam problemas ao modelo de ação racional, que não responde bem às situações reais em que se dão as mobilizações públicas, nas quais os objetos da contenda não estão, previamente, hierarquizados a partir de seus valores num mercado de ações, e, ainda por cima, não é possível pensar as coordenações pelo viés da competição econômica, por outro lado, a própria constituição das ciências sociais está marcada pela obliteração – cuja ambiguidade se apresenta na obra de Max Weber – do problema dos valores e do afeto, embora, quando olhamos as obras desta tradição, tais tópicos das relações humanas tenham sempre seu lugar.

De modo correlato, a argumentação conduzida por Boltanski nos seus ensaios programáticos sobre "O Amor e a Justiça como competências" (2011), permite dizer que sob o peso da descontrução crítica conduzida pela ciência e seu laboratório (Latour, 1989) - que deixa suas marcas na cultura ocidental - e das sucessivas suspeições a que foi submetida a religião e todo 'humanismo', a dimensão das relações gratuitas e, para os efeitos da paz, resolvidas fora do terreno conflitivo do cálculo e das alegações justas, pode ser, por meio do mesmo expediente crítico, objeto de desconfiança:

> As ciências sociais, particularmente em seus desenvolvimentos mais recentes, de fato, contribuíram para vulgarizar uma interpretação do mundo segundo a qual se pode interpretar as ações das pessoas, quaisquer que sejam, compreendendo que elas estão sempre orientadas pela busca da satisfação de interesses particulares, o mais geral sendo o

> interesse pelo poder (“aqui tudo é disputa de poder”) e, por consequência, as relações podem ser sempre remetidas a relações de força entre aqueles que tem poder e aqueles que dele são destituídos (Boltanski, 2011, p.55).

Essa forma de interpretação que pretende ‘revelar’ os interesses subjacentes não só reduz as pretensões dos outros de agir autenticamente pelo ‘bem comum’: nos casos extremos, reinvidica para si - sob alegação de realismo - o direito de realizar ações que abandonam a busca da justiça em nome do poder, as quais, sem a guarida das “leis naturais” destas mesmas sociedades, seriam, prontamente, denunciadas em seu cinismo e ininiquidade.

Os efeitos interpretativos das teorias deterministas que apelam às ideias de desigualdades de forças (simbólicas ou econômicas) que determinam o curso das relações se fazem sobre a capacidade de autodeterminação das ações mas, igualmente, sobre a autenticidade dos propósitos das pessoas (Boltanski, 2011, p.48). O problema da legitimidade não pode ser esvaziado sob o pretexto de que toda ação é mera aparência e guarda em si uma tentativa interessada de manipulação individual ou se deixa manipular de fora. Não se nega, com isso, que possa haver manipulação, mas alerta-se para a projeção dessituada e *ex ante* desta imagem do humano à pluralidade de lógicas de ação presentes no mundo.

Por outro lado, as interpretações da ordem social que pensam a legitimidade como uma questão de dominação transformam a intencionalidade do agir (qualquer que seja seu escopo) em epifenômeno de forças situadas fora das ações. Donde caberia a indagação: porque as pessoas se disporiam a fazer denúncias e mobilizações sociais se se tratasse de mera tentativa de manipulação?

Um artifício explicativo largamente utilizado é a postulação de um fundo/essência como sendo a causa da ação, da qual o ator não tem conhecimento. Em Marx tal esquema se vincula à ideia de condições materiais objetivas; em Durkheim às forças sociais imanentes à sociedade; em Freud ao inconsciente, que também figura no esquema de Bourdieu mediante o conceito operatório de *habitus* e, ainda, em Lévi-Strauss que postula a existência de uma estrutura da qual o ator é inconsciente (Joas, 2013) (De Certeau, 2008, p.126-128).

A abordagem pragmatista, à diferença da abordagem das sociologias críticas, reconhece nas operações críticas e nas situações críticas uma ordem de fatos que, longe de poder ser abordada como mero epifenômemo de forças encontradas noutras partes, são competências, ainda que em graus variados, acessíveis a todos e, além disso, frequentemente mobilizadas. É preciso, portanto, para modificar a posição de assimetria entre pesquisador e seu objeto, não simplesmente de uma investida em campo ciosa de sua implicação na dinâmica das ações, mas uma mudança voltada à exterioridade e aos sentidos das ações em situação: “nossa atividade vai consistir, essencialmente, em tentar reconstituir, da maneira mais completa possível, o espaço crítico no interior do qual o conflito se consitui e se desenrola” (Boltanski, 2011, p.63).

Assim, renuncia-se a qualquer explicação que faça apelo a mecanismos estáveis - estrutura, habitus, dominação - que dotariam de sentido e explicariam intenções objetivas e não conscientes das ações. O que se procura é, de outra parte, confrontá-las a modelos construídos no laboratório sociológico, reportando-os às convenções que asseguram sua inteligibilidade e aceitabilidade por um número indefinido de outras pessoas. Trata-se de fazer remontar as operações críticas à cadeia argumentativa cujos enunciados de caráter geral são aceitáveis e não dependem apenas da situação contingente e, deste modo, explicitar as implicações metafísicas das ações e alegações das pessoas comuns em nossa sociedade.

A compreensão das ações depende da reconstituição dos constrangimentos e limites que as próprias ações observaram, nas situações, a fim de tornar suas críticas aceitáveis e justificáveis. Por outro lado, os modelos são o resultado de um trabalho elaborado com base nos argumentos dos atores e nas situações de enunciação. Visa-se reconstituir a competência a que os atores devem ter acesso para sustentar suas pretensões críticas e dotá-las de objetividade e universalidade. A relação estrita da construção dos modelos com as situações concretas das disputas supõe o exame cuidadoso dos argumentos mobilizados pelos próprios atores. Os limites observados pelos atores em sua atividade crítica são vistos como competências de que são capazes todos os membros normais de uma mesma sociedade (Boltanski, 2011, p.70).

A abordagem do regime de justiça dá outro sentido à ideia de legitimidade, cujo tratamento tem sido ambíguo em sociologia, por relacioná-la, com frequência, às relações de força que, assim, destituem a consideração sobre a relação entre as ações dos atores e a construção da legitimidade. A hipótese de base é que os atores são capazes de

diferenciar as ações e proposições legítimas das ilegítimas e, assim, coordenar suas ações com base em critérios plurais - mas transponíveis - que permitem aceder à universalidade do ‘bem comum’.

Como dito, o modelo analítico do regime de justiça é aqui complementado por modelos que abordam envolvimentos de pessoas e objetos que extrapolam seus pressupostos. É ampliada a análise das modalidades de ação que, de sua parte, podem ainda comportar: 1) as equivalências intrínsecas no silêncio das coisas feitas; 2) a anulação das coisas e das equivalências que elas suportam para se centrar nas pessoas e, por fim, 3) a anulação das pessoas de modo a não encontrar senão coisas destituídas de qualquer equivalência, isto é, forças (Boltanski, 2011, p.128).

Por contraste com o regime de justiça, pode-se dar inteligibilidade às outras modalidades de ação e às passagens - que podem ser curtas - entre elas. Ao regime de justiça corresponde a referência a princípios de equivalência que permitem o reconhecimento da grandeza relativa de pessoas e objetos e, ato contínuo, dos limites de aceitabilidade do seu proceder. O regime de violência, por oposição, caracteriza-se por uma completa anulação das pessoas, de modo a não haver senão as coisas sem os limites de qualquer equivalência. A competição, neste sentido, tal como é explorada nos estudos de Simmel sobre o conflito, está fora do fora regime de violência, por haver regramentos que nivelam as partes, ainda que possa extrapolar para o modo de ação em violência (Simmel, 1983).

A permanência na violência total e o perfeito envolvimento justo de todos são casos limite, úteis apenas ao pensamento, na busca de aproximações que permitam melhor captar a dinâmica do mundo, na qual ele mesmo, ainda que prudente, encontra-se implicado. Esta implicação do sociólogo ou do pesquisador na ação é referida tanto nas versões clássicas do pragmatismo quanto na versão francesa. O que passa a diferenciar o inquérito e o relato sociológico daquele fabricado pelos atores não é a sua capacidade crítica: é o modo como o sociólogo a utiliza, alargando sua análise ao máximo de posições e relatos da situação, para organizar “o relato dos relatos”, ao seguir os atores nas situações efetivo-objetivas (Boltanski, 2011).

Além do regime de justiça, Boltanski (2011) se refere a outros dois regimes de ação: o regime de violência e o regime de paz. A violência pura se refere à mera relação de força na qual seria perda de tempo procurar qualquer medida. O que a caracteriza é

exatamente a impossibilidade de reconhecimento de limites de grandeza aos envolvidos. Em estado puro, este regime é definido pela negatividade: ausência de qualquer medida que permita o reconhecimento entre as partes de que elas não são coisas umas para as outras.

O regime de paz, por seu turno, contém uma série de modalidades de ação e relação, cujo exame permite pensar os envolvimentos que escapam tanto ao regime de justiça quanto à violência. Destacam-se os conceitos de *philia, eros e àgape*, com os quais é possível dar contornos ao lugar das relações não violentas e "fora" das tensões das equivalências. O conceito de philia, cuja acepção aristotélica é parte de nosso legado filosófico, não consegue dar conta das relações absolutamente gratuitas, nas quais as coisas e os termos das grandezas envolvidas desaparecem por completo, não restando senão 'pessoas' liberadas do peso das justificações que, uma vez presentes, as colocam em regime de justiça. Nas palavras de Aristóteles:

> A amizade parece também constituir o vínculo das cidades, e os legisladores parecem dar a ela um valor maior que a justiça mesma: com efeito, a concórdia, que parece bem ser um sentimento vizinho da amizade, é o que procuram, sobretudo, todos os legisladores, ao passo que o espírito de facção, que é seu inimigo, é o que eles perseguem com mais energia. E, quando os homens são amigos, não se precisa mais da justiça, uma vez que enquanto se contentam em ser justos eles têm, além do mais, necessidade da amizade, e a maior expressão de justiça é, na opinião geral, da natureza da amizade. (Aristóteles, 2003)

A reciprocidade do reconhecimento implicado no conceito de *philia* o aproxima de uma concepção política de justiça (Boltanski, 2011, p.192). De modo que, para conferir contornos a um modo de ação fora de qualquer sentido de cálculo e justificação, Boltanski desenvolve, em diálogo com a tradição cristã - e, sobretudo, com os escritos de Kierkegaard (1813-1855) - um conceito de amor como dom gratuito e alheio ao cálculo: é a indiferença ao mérito que qualifica a gratuidade de *àgape* e o diferencia tanto da *philia* quanto de *eros*. Este sentido de amor é independente do desejo, não só do desejo de posse de que depende o *éros* terrestre, mas também do desejo de transcendência que orienta o *eros* celeste. Este amor chamado *àgape*, diferencia-se de éros que, em sua interpretação platônica ascensional, coloca em jogo o caminho do desejo individual em

direção à universalidade e, assim como a *philia*, prende-se a um sentido de justiça (Boltanski, 2011, p. 202-203).

No regime de paz em *àgape*, as pessoas se colocam em presença anulando a equivalência porque também anulam do mundo a importância das coisas. Boltanski (2011) reserva o termo pessoas aos seres quando estão em regime de agapè porque aqui se realizam as pessoas enquanto tais. Por outo lado, ao regime de violência o que se abre é o tratamento das pessoas como coisas. Na proposta de Boltanski distinguem-se pelo menos quatro regimes de ação: os regimes de disputa em justiça e em violência e, de outra parte, os regimes de paz em justeza e em à*gape.*

O aprofundamento empírico do programa de pesquisa delineado por Boltanski e Thévenot (1997) requer pensar as passagens de um a outro destes regimes, seus indiciamentos linguísticos característicos, o lugar dos atores e dos objetos e bem como o lugar das emoções. A passagem pode se dar em sequências de curta duração: aceitação dos objetos estabelecidos; um gesto de violência face a uma coisa que se recusa, dissipação na equivalência e retomada de um argumento crítico; uma disputa subtraída à justiça pela irrupção do amor; um momento de amor que sucumbe à reciprocidade de um cálculo (Boltanski, 2011, p.139).

Assim, a noção de competência estende-se tanto à capacidade crítica quanto às realizações humanas em outros modos de ação. O modo de atestar e clarificar estas competências deve conduzir, para além da teoria, ao trabalho de campo que é, nas ciências sociais, a fonte de todo conhecimento e prova. Ele é que permite aceder a porções destas competências, ainda que mediante reduções tradutórias implicadas no registro e na organização do relato científico. Deste modo, o monitoramento dos envolvimentos nas ocupações das escolas secundárias do Rio de Janeiro leva em consideração os regimes de *philia* e *àgape*, suas passagens e suas combinações a outros modos de ação.

3.5 SOCIABILIDADES JUVENIS

Os envolvimentos dos alunos nas ocupações das escolas secundárias do Rio de Janeiro, tanto quanto atravessados por diferentes regimes de ação, combinam-se a

formas de sociabilidade cujos elementos só podem ser conhecidos e estimados a partir da experiência de campo. Não é possível saber da importância do *rap, do hip hop, do funk*, do grafite, da pichação, das brincadeiras, dos jogos verbais e corporais, assim como do uso recreativo de cannabis sem jamais ter estado entre os estudantes nas ocupações. Igualmente, o campo que permitiu acesso à irrupção de elementos religiosos nos processos de coordenação e conformação do comum na ocupação da escola Luiz Reid. Esses elementos remetem às socializações familiares dos estudantes e sua vinculação a vertentes religiosas afrobrasileiras, assim como a elementos da cultura local e juvenil.

Na perspectiva sociológica de Georg Simmel (1858-1918), o conceito de sociabilidade quer se referir ao componente social que se espraia pelas relações as mais variadas possíveis, dos mais variados conteúdos possíveis. A sociabilidade acena para o que há de sociável nos grupos e nas relações humanas, independentemente de seu conteúdo positivo. Ele ressalta na sociabilidade seu caráter de pura forma, por oposição ao fluxo da vida no qual todos os conteúdos, interesses e finalidades encontram sua origem. Trata-se, segundo Simmel, de uma espécie de cimento social que atravessa diferentes culturas e grupos. Há no conceito duas ideias complementares: a satisfação de estar socializado, de fazer parte de um grupo e o sociável como elemento abstrato de qualquer relação concreta. O último remete tanto ao jogo quanto à arte que, surgindo das experiências práticas da vida, criam suas próprias formas, a partir das quais engendram medidas e equivalências que instauram o jogo e a arte como forma. Este aspecto formal caracateriza a sociabilidade como uma forma lúdica de sociação, podendo assumir os mais variados conteúdos de vida. Segundo o autor:

> As qualidades pessoais de amabilidade, educação, cordialidade e carisma de todo tipo decidem sobre o caráter do ser em comunidade. Mas, justamente por esse motivo, porque tudo aqui se apoia nas personalidades, elas não devem ser enfatizadas de modo tão individual. Quando os interesses reais, em cooperação ou colisão, determinam a forma social, eles mesmos já cuidam para que o indivíduo não apresente sua especificidade e singularidade de modo tão ilimitado e autônomo. Mas onde essa condição não ocorre, é necessário que o refreamento se dê apenas a partir da comunhão com outros, outra maneira de redução da primazia e da relevância da personalidade individual. (Simmel, 2010, p. 66)

Por outro lado, como já dito, os momentos críticos implicam em confronto e cooperação e os envolvimentos são múltiplos. Longe de seguir a mecanicidade de uma

única lógica de ação, os envolvimentos nas ocupações são múltiplos e dinâmicos, havendo, portanto, espaço notável para as sociabilidades dos alunos se exercitarem no decurso da “ação coletiva”.

As sociabilidades e os conteúdos a que se prendem podem remeter a outros regimes de ação e a sentidos de justiça/injustiça. Este é o caso, por exemplo, da pichação que, dada sua disseminação nas escolas, remete a relações de amizade, pertencimento e faz parte da cultura local, além de ser atravessada por controvérsias sobre seu caráter (in)justificável. De resto, da sociabilidade não se pode esperar que ela se fixe, sempre, nos limites da discrição e da aceitabilidade e que, portanto, seja imune a conflitos: ela pode, com efeito, fazer a passagem ao regime de justificação ou, no extremo, à violência.

4. ARENA(S) PÚBLICA(S) E AÇÃO JUSTIFICÁVEL

O nobre esforço de traçar as arestas do conceito de *arenas públicas* (Cefaï 2002), começa, seguindo-se o autor, por entender o enorme espaço deixado à sociologia política e, sobretudo, à pesquisa empírica - que se pode dedicar às mais variadas formas de ação pública na cidade, no bairro, nas escolas, e em outros espaços de interação - no regime democrático pela “arquitetura constitucional, institucional e jurídica que funda uma ordem pública, independentemente de sua gênese histórica ou de sua existência sociológica”. Pois prossegue o sociólogo: “Nossa compreensão da experiência democrática e republicana vale-se de todos estes registros, tal como as categorias do idioma ordinário e dos raciocínios do senso comum que articula nossa inteligência das causas públicas” (Cefaï, 2002, p.65).

O principal argumento para a formulação do conceito de arena pública consiste no fato de que este arcabouço normativo (esta “ordem pública”) - junto com as filosofias que o discutem, entre elas a de Habermas, Arendt e Rawls, ainda que estimáveis seus contributos à discussão - não são suficientes para entender as arenas públicas na sua *dinâmica de emergência* (Cefaï, 2002).

O termo arena remete a uma linhagem de autores do pragmatismo, entre eles Anselm Strauss e Joseph Gusfield, e permite, por sua dupla conotação de lugar de combate e de uma cena de performances diante de um público, distingui-lo do conceito de espaço público, que tende a ser muito estático e não comporta uma conotação

dramatúrgica, marcado pela leitura de Habermas. O conceito permite demarcar diferença da abordagem que reduz a formação da coisa pública à lógica do equilíbrio de mercado ou das abordagens pelo conceito de campo, que enfatizam o conflito entre partes pela definição da realidade e pela imposição de uma legitimidade e mostram a relação entre a temporalização das interações estratégicas e a "construção" de problemas sociais, mas tendem a encerrá-las numa análise estrutural (Cefaï, 2002).

Assim, é para dar conta deste caráter dinâmico e sempre novo dos públicos, que o foco da análise pragmática reside nas atividades práticas em situação. Elas trazem consigo uma lógica da pesquisa e da experimentação que rege sua relação com as questões públicas: o "público" emerge a volta de um problema ao mesmo tempo em que ele se constitui (Dewey, 1991). Diferentes atores, organizacionais e institucionais implicam-se no trabalho coletivo de ordenação e definição de uma situação percebida como problemática. Deliberam e divergem sobre sentidos de injustiça, avaliam opiniões, entram em controvérsias e tecem compromissos.

A análise leva em conta a questão clássica do regime democrático e republicano, mas procede à análise das situações, procurando mostrar como as formas de experiência, ação pública e opinião não param de se instituir. Enfatiza-se o processo em sua publicitação experiencial, com sua invenção de regras, convenções, objetos, imagens e teorias. A este processo vincula-se a produção de atores individuais e coletivos (dos quais a identidade não é totalmente estabelecida de antemão, conformando-se no curso das intervenções e interações) e uma dinâmica de elaboração de culturas públicas, sob a forma, por exemplo, de argumentos e vocabulários de motivos (Cefaï, 2002).

As próprias 'culturais públicas' são o resultado de um processo contínuo de experimentação, que a análise pragmática não toma como dado. O pragmatismo não se dá, à partida, uma comunidade de princípios culturais, nem se debruça sobre as condições apriorísticas do consenso comunicativo, tampouco investiga as condições transcendentais do decurso de uma comunicação sem distorção em vista de um consenso racional ou retoma concepções "comunitárias" da cultura política que fundam o *socius* pela partilha das mesmas crenças e práticas. Na perspectiva pragmática, a questão é construir aportes para descrever e analisar as performances dos atores, convocados a atravessar provas e administrá-las nas situações públicas e que, na sua busca conflitiva do verdadeiro e bom, do direito, do justo e do legítimo, fazem viver os "públicos" (Cefaï, 2007) (Cefaï, 2002). O conceito de público não é um mero modelo contrafactual, mas é empiricamente fundado e enriquecido por dados das diversas

ciências humanas.

Assim fundado, o conceito de arena pública comporta uma dimensão de visibilidade entre os atores na cena de suas atividades, que se inscrevem num horizonte do “bem viver conjunto”, ultrapassam o particularismo e devem se apresentar sob a forma da ação justificável (Boltanski e Thévenot, 1997). Já em Dewey a própria noção de público remete a um terceiro implicado nas consequências das interações que excedem os particulares. Pela mesma razão, a punição pela vingança mostra a existência da interação social onde não há ainda a relação triádica pela qual se constitui um “público” (Dewey, 1991).

Esta dimensão dramatúrgica e retórica, no entanto, é insuficientemente abordada pelo modelo estratégico de ação que tende a dissolver a tessitura moral das práticas e seu caráter público no jogo de interesses ou na mera relação de poder. A esta dimensão cênica associa-se o fato de que os atores, em suas atividades de enquadramento e de se colocarem em cena, observam gramáticas plurais da vida pública, sem as quais, a despeito da distribuição desigual de tarefas e poder, e da existência de interesses contraditórios, suas performances não são “compreensíveis nem receptíveis” e não logram formas de coordenação e cooperação (Cefaï, 2002) (Thévenot, 2006) (Boltanski e Thévenot, 1997) (Breviglieri e Pattaroni, 2006). Este ponto diz respeito à igualdade e à pluralidade que são “valores” incarnados nos processos de constituição das arenas públicas: materializam-se em regras, usos e convenções, sem as quais nem a argumentação filosófica, jurídica ou midiática seria possível.

Uma terceira dimensão caracteriza as ações numa arena pública. Além das restrições ecológicas, econômicas ou organizacionais, elas devem obedecer a constrangimentos de publicização de modo a serem percebidas como pertinentes ou, se se quiser, elas “regem uma arte de transgressão regrada dos constrangimentos de publicização” (Cefaï, 2002). Em suma: a arena pública se constitui como um processo complexo e irregular de interatividades e interobjetividades (Latour, 2007), mediante linhas de realização observáveis e descritíveis, das quais emerge a conformação de bens comuns e causas públicas e procedem as opiniões públicas e as ações coletivas.

Por isto, do ponto de vista metodológico a pesquisa se orienta pelas situações de prova, emergência, crise, disputa ou controvérsia, no sentido de perceber as dinâmicas de categorização, qualificação e quantificação, onde se estabelecem as versões das partes envolvidas, se perfilam disputas e controvérsias e emergem em consideração as figuras dos responsáveis e das vítimas, dos defensores e dos reparadores.

5. HABITAR E COHABITAR

Habitar “consiste em engajar o próprio corpo em um espaço familiar” (Breviglieri, 2006). A dignidade que atravessa o habitar, por consequência, não pode ser reduzida a uma articulação simbólica com o mundo: o habitar não pode ser reduzido nem a um abrigo no sentido empírico, nem a casa como modelo do poder familial, doméstico ou feminino, nem à propriedade, ao território delimitado ou à esfera privada (Breviglieri, 2006). Em sua dimensão pragmática, trata-se de uma maneira de se envolver pessoal e intimamente com o mundo e não de nele se situar. O uso familiar das coisas habituais é que progressivamente nutre e funda um nó de habitação que, à partida, é um nó de estabilidade e confiança para a pessoa (Breviglieri e Pattaroni, 2006). Habitar, portanto, traz consigo uma segurança ontológica: permite o exercício continuado da vontade, condiciona toda aparição em público e, ato contínuo, participa da fundação dos públicos.

Ademais, habitar funda e dispõe maneiras duráveis e específicas de tornar disponíveis o mundo familiar que comportam um sentido identitário: permite penetrar e reconhecer a personalidade através destas maneiras. Nesta abertura à identificação pessoal e ao reconhecimento social, operada por Breviglieri em diversos trabalhos, passa-se da abordagem do habitar como problema quase fisiológico e tocando a necessidade a uma questão relacionada às referências da vida em comum.

> Não apenas o habitar dá segurança de poder se manter um lugar continuamente hospitaleiro: ele permite o recolhimento, o restabelecimento e a retirada. Mas ao suscitar igualmente maneiras próprias de fazer, traços pessoais e gestos singulares, contribui a forjar a expressividade fundamental de toda pessoa. Contudo, é mediante a exposição da pessoa que se encontra uma fonte vital dos espaços públicos: esta expressividade pessoal alimenta a pluralidade e a particularidade, a experiência da diferença e da divergência, que são as condições da política, graças a qual se desenha um horizonte comum possível. (Breviglieri, 2009a)

5.1 O TEMPO DAS COHABITAÇÕES

Breviglieri e Stavo-Debauge, em suas pesquisas sobre os *squats*, que são ocupações urbanas, mostram as tensões pragmáticas implicadas no tempo de cohabitação (Breviglieri, 2009a). Uma das provas fundamentais que se coloca à pesquisa

é a sustentação temporal da cohabitação e da vida conjunta que, guardadas as diferenças, também se coloca às ocupações das escolas enquanto arenas públicas.

A instabilidade é inerente ao processo de cohabitar. Ele reúne os modos mais personalizados e a decisão tomada em comum, o circunstancial e o imprevisto e o retorno ao nível das convenções gerais. A cohabitação é atravessada por tensões por implicar o encargo de um *com* que, ao mesmo tempo, supõe um respeito pelo próximo e a consideração dos princípios comuns que valem para todos os cohabitantes (Breviglieri e Pattaroni, 2006)[15].

Em sentido próximo à investigação destes autores, o método que uso para dar conta da constituição das ocupações enquanto público considera os quadros de justiça que compõem a crítica política e as tensões dos processos organizativos que relevam da dinâmica de cohabitar a escola, das atividades cotidianas implicadas e da relação com o ambiente material habitado.

De modo análogo, cada escola constitui sua dinâmica temporal de cohabitação, havendo diferentes modos de preparação do ambiente às atividades de cohabitação. A preparação implica a configuração do espaço escolar de modo a criar convenções visíveis a qualquer "terceiro" concernente à ação. A figura do "terceiro" evoca as convenções e ao mesmo tempo traz uma justa distância nas avaliações das disputas, prevenindo assimetrias em proveito das reciprocidades e dos deveres mútuos (Breviglieri e Pattaroni, 2006).

Este terceiro materializa-se em palavras de ordem e convenções sobre os fazeres comuns, além das reuniões e assembleias em que cada um pode adotar essa posição. Estes dispositivos, por sua vez, são necessários para que a cohabitação seja fidedigna aos princípios de justiça e mutualidade que lhe sustentam, para que seja vivida como livre escolha e possa afirmar uma política da responsabilização (Breviglieri e Pattaroni, 2006).

Em consonância com a perspectiva pragmatista voltada à elucidação dos princípios de ação que sustentam as provas da cohabitação, pode-se dizer que a ordenação dos lugares organiza uma economia de uso conforme a vida coletiva desejada pelos cohabitantes. As tensões relativas aos afazeres e ao entendimento da organização dos espaços comuns e das atividades daqueles que cohabitam merece a devida atenção. O decurso temporal da cohabitação, como dito, traz consigo provações aos envolvimentos, a partir das quais dois modelos da *cohabitação inaceitável* são delineáveis: de um lado, a

[15] A tensão entre o próximo e o geral. O instável trabalho de dar forma ao comum, que passa pela composição da pluralidade de princípios numa abertura à arena pública e pela realidade efetivo-objetiva dos princípios de mutualidade e justiça de que dão prova as diferentes cohabitações.

falta de mutualidade e o descaso às coisas e fazeres devidos; de outro lado, o envolvimento em proximidade excessiva, sem espaço para o distanciamento induzido pelo terceiro, o que ameaça a autonomia e a responsabilização. Em ambos os casos, o pertencimento à comunidade de cohabitantes pode aparecer como insuficiente (Breviglieri e Pattaroni, 2006).

As tensões e as exigências do cohabitar permitem pensar, ainda, como fonte de outras consequências práticas para a cohabitação, um *precisar habitar*, como um modo de passar a um domínio de vida reservado da avaliação de um terceiro. O que significa, por assim dizer, a personalização de certos espaços e interações: “Todo cohabitante conhecendo a fadiga do viver conjunto procura se misturar a espaços pessoais e uma ligação proximal a outro para “estar bem” ao longo da duração” (Breviglieri e Pattaroni, 2006).

Esta pesquisa reafirma que os processos de coahabitação são diferenciais: em suas exigências ao nível da vida comum e em relação às maneiras de tornar disponível o ambiente à habitação. Mas em todos se coloca a questão da boa cohabitação no curso do tempo. Breviglieri propõe três níveis de diferenciação. O primeiro assume o estado de ideologia, pois guarda em si uma concepção de liberdade e da maneira adequada à vida em comum. A liberdade negativa liberal ancorada no contrato e exemplificada pelas colocações estudantis americanas. O albergue estudantil na casa de um particular, por sua vez, já aponta um modelo mais conservador, de modo a preservar os hábitos de quem hospeda. Ao passo que os *squats* e as ocupações das escolas aqui estudadas se fundam sobretudo num princípio de inspiração republicana, onde a liberdade advém da participação direta dos cohabitantes nas Assembleias nas quais se fazem e se revisam as regras comuns.

Em segundo lugar, as cohabitações diferenciam-se pela variedade de bens comuns que lhe são preferíveis ou na sua ordenação e composição de bens de natureza diferente, ainda que todas admitam uma pluralidade de bens. Neste particular, assim como os *squats*, as ocupações são um caso exemplar de variedade de bens comuns legítimos: a igualdade cívica, a eficiência do serviço público, a solidariedade, a criatividade, o saber, a disponibilidade e o trabalho.

Um terceiro nível de diferenciação diz respeito ao tratamento coletivo dado ao *precisar habitar,* cuja consideração e observação permite pensar numa escala de gravidade das inadequações e das faltas cometidas pelos cohabitantes. Uma das questões clássicas diz respeito à constituição de espaços de privacidade, que variam

conforme a cohabitação e o decurso do tempo (Breviglieri e Pattaroni, 2006). Na escola Luiz Reid, por exemplo, os quartos, como lugar de repouso, constituíram-se a partir de afinidades pessoais, mas houve períodos em que a maior parte dos cohabitantes dormia na sala do cinema ou no auditório. Já na escola Jamil, à diferença da Luiz Reid e da Matias Neto, havia separação entre dormitórios femininos e masculinos.

6. DA NATUREZA DO PROBLEMA À EMPIRIA: MÉTODOS E CAMPO

O método adequado à abordagem explicitada é a observação participante, aliada a outras técnicas de obtenção de dados qualitativos na experiência do trabalho de campo.

Num primeiro momento, permaneci aproximadamente um mês na *Escola Luiz Reid.* Visitava, algumas vezes, a *Escola Matias Neto* que fica cerca de um quilômetro de distância no centro de Macaé. Mas tendo em vista a amplitude das mobilizações estudantis, que atingiram, em seu ápice, 80 escolas do Estado do Rio de Janeiro, visitei outras 13 escolas da região metropolitana do RJ e outras 4 de cidades vizinhas, coletando, por meio de entrevistas semi-estruturadas, grupos focais, relatos de estudantes sobre suas experiências nas ocupações, fotografias e notas, dados sobre as ocupações.

Depois disso, retorno a Macaé, onde continuo a acompanhar em campo, por mais um mês, as ocupações das escolas *Luiz Reid, Matias Neto, Vanilde e Cinamomo*. Estive, igualmente, em três ocasiões, na escola *Jamil*, em Nova Friburgo, em que conversei com estudantes e realizei entrevistas com grupos focais. Algumas visitas também foram feitas à escola Cinamomo.

Fiz, além disso, notas, registros fotográficos, fílmicos e em áudio, para compor um acervo amplo das cenas do cotidiano da ocupação da e*scola Luiz Reid*, registrando em diário de campo as informações pertinentes ao foco da pesquisa. Recolhi, igualmente, nas redes sociais, as fotografias, vídeos, relatos, documentos e altercações veiculadas à próposito dos eventos pelos próprios participantes, pelas instituições públicas vinculadas e pela mídia jornalística, sobretudo o que fora pertinente às ocupações das cinco escolas sistematicamente analisadas.

A importância da observação participante como método para se chegar à construção etnográfica reside em seu caráter iterativo, tal como lembra Howard Becker (2009):

> a pesquisa qualitativa bem sucedida é um processo iterativo, no qual dados colhidos no Tempo 1 informam dados reunidos em operações feitas no Tempo 2. Pesquisadores bem sucedidos reconhecem que começaram seu trabalho sabendo pouco sobre seu objeto de estudo e usam o que aprendem, dia após dia, para guiar decisões subsequentes acerca do que devem observar, de quem entrevistar, do que procurar e o que perguntar. (in: http://howardsbecker.com/articles/NSF.html)

Os eventos da realidade conduzem a atenção e o foco do pesquisador a elementos e dados que apenas a estada e retorno ao campo podem fornecer e vir a demonstrar a importância. Como o problema de pesquisa consiste em entender o trabalho associativo, seus motivos, tensões, constrangimentos e atividades, a primeira decisão metodológica fundamental era conseguir um posto inicial de observação. Embora, à primeira vista, isso pareça simples, tão logo na copresença os limites implicados em cohabitar um qualquer espaço de participação vem à tona: o récem-chegado deve apresentar e observar certas qualidades e muito provavelmente, mesmo que as adiante, será inquirido sobre suas razões, sua identidade, seus propósitos ou mesmo sobre seu credo ideológico.

Uma vez que o problema fundamental reside em entender como se mobilizam e como se organizam aqueles que ocuparam as escolas, definido o objeto de pesquisa optou-se pela observação em terreno. Iniciei a pesquisa de campo considerando que uma relação de proximidade com um amigo do PSTU poderia se traduzir numa facilitação à minha aceitação na escola Matias Neto, a primeira a ser ocupada na região. Contudo, a proximidade e amizade não foi garantia de uma aproximação com seus conhecidos do partido, tal como as dificuldades de me aproximar dos militantes mostraram. Houve, ainda, um mal entendido sobre as gravações, posteriormente limitadas pelos ocupantes do Matias Neto, que eu propunha fazer sobre o cotidiano da ocupação.

Retrospectivamente, é possível dizer que um afã em cobrir os processos, garantir dados analisáveis, atrapalhou-me, ao mesmo tempo em que se tornou clara a significação dos envolvimentos em proximidade para a composição da ocupação. O mal entendido perturbou as relações que eu tinha com os militantes do PSTU. Uma militante me excluiu

do Whatsapp da ocupação. A certa altura, a academia foi identificada com um “lugar de fala” moralmente duvidoso: o que se entende ante o engrandecimento da “revolução”.

Certo distanciamento, que não impedia cooperações, manteve-se depois[16]. Assim, por ser impedido de tomar parte numa reunião de “organização” da ocupação, decido, em seguida, tentar cohabitar a escola Luiz Reid, que acabava de ser ocupada. Além disso, na Matias Neto não me permitiam gravar as assembleias e me pareceu difícil vir a ser “considerado” um ocupante da escola. Da tentativa de aclimatação inicial restam duas lições: não se elimina por completo a assimetria entre o pesquisador e os atores e, por outro lado, não era possível cohabitar sem a construção de uma relação proximal. A aclimatação, com efeito, é gradativa. Alguns depoimentos mostram que inicialmente ainda não há confiança no récem-chegado, que se vai, aos poucos, sendo construída.

Tomar parte nos primeiros dias facilitou a aproximação com os jovens e estudantes, de modo a que pudesse acessar todos os envolvimentos que se passavam na escola, ao ponto de ser considerado, com o tempo, parte da “família Luiz Reid”. Percebi que de nada me valia não apresentar qualquer qualificação participativa, desde o início prestando-me a colaborar e a aparecer, até que pudesse, sem gerar incômodo, apenas observar e perguntar. A partir da escola Luiz Reid, era-me acessível o que se passava nas três escolas de Macaé: além de relatos de terceiros e informantes, havia trânsito de pessoas, trocas entre as ocupações, atos públicos e eventos que as implicavam.

A ancoragem dos públicos nas relações em proximidade fez-me visitar algumas vezes a escola Jamil, situada em Nova Friburgo, pela facilidade de acesso. Nela fiz entrevistas com grupos focais já tendo em vista alguns aspectos reiterados nas outras escolas. Embora o trabalho de campo, que durou de abril a meados de outubro de 2016, tenha se nutrido da visita a diversas ocupações e fóruns estudantis/juvenis, a opção por circunscrever a análise nas ocupações das escolas já citadas se funda em três justificativas principais: a primazia do monitoramento situado em vista do caráter temporal da “ação coletiva”, a ancoragem destas arenas em relações de proximidade e uma certa urgência percebida em campo, já que o “objeto” podia desaparecer sem que as observações e registros necessários a sua reconstituição chegassem ao desejado nível

[16] Nina, minha ex-aluna, esteve no Matias Neto o tempo todo. Forneceu-me várias entrevistas sobre os envolvimentos na escola e sobre seu próprio envolvimento. Como se disse, o trânsito de pessoas e informações entre as escolas facilitou o trabalho de observação e construção de dados mesmo estando a maior parte do tempo na escola Luiz Reid.

de saturação. Seguindo tais critérios, contudo, a frequência às escolas foi bastante desigual, razão pela qual lancei mão de um conjunto de registros - fotos, textos, cartazes, vídeos, entrevistas com grupos focais e relatos de informantes - que, por reiterarem a pertinência da seleção dos relatos aqui mobilizados à volta da análise dos quadros de justiça e da dinâmica dos envolvimentos na escola e nas ocupações, atestam igualmente a pertinência dos recortes analíticos.

É importante dizer que a obtenção de dados em mobilizações sociais não se furta às exigências que se colocam à ação nestes espaços. Assim, muitos relatos das escolas Vanilde e Jamil foram obtidos através de grupos focais, ao passo que na Matias Neto fiz registros escritos e algumas gravações, enquanto na Luiz Reid foi possível fazer gravação de voz durante quase toda observação participante.

Pelas razões acima, a ocupação da escola Luiz Reid é aqui central. Os eventos cotidianos foram nela mais amplamente observados, de sorte que são explorados com maior riqueza de detalhes, do mesmo modo que se lança mão, com maior frequência, de seus registros. A razão para permanecer nela mais tempo prende-se com o percurso de aclimatação e a velocidade dos acontecimentos, além do risco que haveria na tentativa de coabitar sistematicamente outra ocupação. É fato que, mesmo na observação de um único ambiente, a atenção tem que fazer escolhas. Há, como se dirá adiante, diversas circunscrições participativas em jogo. Como regra, observava e seguia as tensões e revisões à volta da cohabitação e do bem viver comum, já que para reconstituir o vocabulário de motivos de primeiro plano as intervenções simbólicas e discursivas eram mais fáceis de serem obtidas em diversos textos, cartazes, entrevistas e gravações.

É importante dizer, igualmente, que ter começado o trabalho de campo no início da ocupação e o fato de ser o único professor a dormir sistematicamente na escola favoreceram o meu reconhecimento por parte dos ocupantes da escola Luiz Reid. Por outro lado, quando fui ao Rio de Janeiro, para ter uma ideia mais ampla das ocupações, fui repreendido por Saul, ex-aluno e ocupante, ao retornar. Ele me disse: “você também desaparece”. Cohabitar guarda, com efeito, um sentido identitário, como mostra a assertiva da aluna Cassandra: “O Bira é nosso”. A visitação de ocupações no Rio de Janeiro corroborou os dados coletados nas escolas de Macaé: a forte ancoragem na proximidade foi decisiva para que decidisse aprofundar o campo no Luiz Reid e nas escolas de Macaé.

Assim, optei pela observação participante a partir do acolhimento que permitiu, aos poucos, fazer parte da "família ocupa Luiz Reid". Somente as visitas, entrevistas e grupos focais não se mostravam suficientes para lograr aproximação à experiência estudantil, social e subjetiva dos jovens/estudantes. A experiência de dormir vários dias, cozinhar, sentar à mesa, varrer, conversar, jogar e conviver foi crucial no sentido de construir uma relação de confiança com os ocupantes e pertencer à "ação coletiva". Dificilmente, sem isso, ter-me-iam permitido realizar as centenas de horas de gravação de áudio no decurso da ocupação, assim como acessar os vários dilemas e conflitos que atravessam a escola, as ocupações e a experiência social de seus públicos.

A familiaridade que consegui, em pouco tempo, na escola Luiz Reid e o fato de permanecer na cidade de minha residência, somaram-se à facilidade de acessar relações a partir das quais podía recolher material das três ocupações da cidade: Matias Neto, Professora Vanilde e Luiz Reid. Percebía, ademais, uma concentração de questões sensíveis no Luiz Reid. As artes de fazer e (re)fazer o comum perfaziam nesta escola singularidades inauditas que a observação mostrou estarem relacionadas às composições da própria escola. Noutras palavras: as narrativas e ações que dinamizavam a cohabitção da escola interpelavam de maneira singular as várias "artes de fazer o comum" (Resende e Gouveia, 2013). Colocam à prova de modo peculiar os quadros analíticos da sociologia pragmática.

Frequentei a Luiz Reid até o churrasco que antecedeu a desocupação da escola no dia 6 de junho. Participei da movimentada Assembleia ocorrida no dia 8 de junho, na qual, em resumo, foram acordados os procedimentos de retomada do curso habitual, com a legitimação, por meio do voto dos presentes, da diretora interina e sua equipe de transição.

Em seguida, participei de duas audiências públicas secundadas pelo Ministério Público Estadual e pelo Ministério Público Federal. Estiveram presentes representantes da Secretaria de Educação, ocupantes, estudantes que não ocuparam, diretores interinos e adjuntos, alguns professores, os promotores e outros servidores. O propósito era acompanhar os ajustamentos da reunião em que as procuradorias intermediaram o processo de desocupação com a presença de representantes dos vários atores vinculados à oferta do bem educativo.

Fiz uma outra série de incursões em campo no segundo semestre de 2016, em visita a algumas escolas ocupações no Paraná e na ocupação do Instituto Federal Fluminense/Campus Macaé: em ambas fiz oficinas em que partia dos relatos dos que se apresentavam à atividade para daí discutir as questões relacionadas à escola, aos envolvimentos e aos sentidos de (in)justiça que a atravessam. Ainda em campo, acompanho ocupantes das escolas públicas do segundo ciclo aqui identificado, no segundo semestre de 2016.

Em outubro, fui ao Congresso Nacional da Associação dos Estudantes do Rio de Janeiro nos dias 22 e 23 (VII CONAERJ). Atento aos envolvimentos e à gramática de motivos do encontro, as experiências das ocupações foram, por parte de ocupantes de várias escolas, objeto de elaboração em seus conflitos e dilemas. Decidi, após o primeiro dia do congresso, dada a recorrência já saturada das formas de atuação e das categorias dos atores, encerrar a obtenção de novos dados. Assim, o arco temporal da pesquisa de campo perfaz o período contido de 13/04/2016 a 22/10/2016, com maior intensidade de visitação aos ambientes até o dia 08/06/2016. Os jovens/estudantes foram também seguidos nalguns atos públicos e audiências públicas, que foram registrados, documentados e analisados.

O segundo passo constitutivo da metodologia diz respeito à organização do material, sua complementação em campo conforme necessidade e sua análise cuidadosa em vista dos modelos teóricos e quadros conceituais da sociologia pragmática e da tradição sociológica que, nos limites pertinentes, foram apresentados nas seções anteriores.

A escolha do material analisado ressalta de sua pertinência às duas categorias analíticas centrais à investigação - *os quadros de justiça* e os *múltiplos envolvimentos* na ocupação e na escola - e ao seu potencial reflexivo sobre os critérios de justiça pertinentes a uma reflexão empírica e teoricamente fundadas da justiça e da dinâmica escolar nas sociedades contemporâneas.

Já a escolha das escolas se deu por uma série de constrangimentos: epistêmicos, de acesso aos ambientes de participação e dos limites implicados à contínua observação direta das ocupações. Do ponto de vista epistêmico, o que se coloca como imperioso, no sentido de reconstituir o vocabulário de motivos e os modos dos envolvimentos dos públicos é segui-los o mais que se puder. Assim, o primeiro problema era ter acesso a

alguma escola ocupada. Sem acesso às situações e aos ambientes, os envolvimentos e as intervenções críticas dos atores tornam-se mais difíceis de serem reconstituídos em seus sentidos próprios: os motivos do agir são - do ponto de vista epistêmico - situados (Boltanski e Thévenot, 1997) (Joas, 2013).

No que se refere ao protocolo ético de acesso e uso das informações pertinentes às pessoas pesquisadas, na ausência de uma autoridade pública a que se pedir autorização, a atividade de pesquisa foi precedida, em todas as ocasiões de campo, dos devidos esclarecimentos sobre a finalidade e o uso estritamente acadêmico e científico das informações, obtendo-se autorização junto aos próprios públicos para a realização dos registros e resguardando-se, em todas as publicações, mediante pseudônimos, o anonimato e o sigilo das identidades.

Paralelamente ao trabalho de campo, fiz uma coleção de dados que abarcam documentos públicos acerca das ocupações, vídeos, fotografias, filmes e publicações textuais nas páginas das ocupações. Em momento posterior, após a reunião do material etnográfico, fiz uma análise sistemática dos conteúdos das notas, vídeos, textos, fotografias, registros e transcrições de gravações de áudio, reportando-os ao seu sentido situado e contrastando-os aos modelos teóricos que são antes - considerando-se a precedência teórica das situações efetivo-objetivas das ações e seus sentidos - guias conceituais para a realização das análises e a reconstrução do 'objeto'(Boltanski, 2011).

O uso das fotografias não segue, obviamente, uma mímese objetivista, como se a foto revelasse a realidade, mas figura antes como outros documentos que auxiliam na reconstituição das arenas e dos envolvimentos. Tal como observa Lambelet, "as mobilizações e as formas que assumem não são redutíveis a sua organização à partida, nem às tentativas de conduta regrada em seu desenrolar. De igual modo, eles não são redutíveis ao discurso (escritos e orais) que suscitam, seja os feitos pelos atores engajados na ação ou por observadores exteriores. Com efeito, se os relatos *ex post*, mas igualmente *in media res* (isto é, formulados no curso da ação), tem todo interesse, eles não permitem relatar tudo o que se passa, das dinâmicas como da materialidade das mobilizações" (Lambelet, 2010, p.2).

Com efeito, o uso do material áudio visual auxilia na descrição e na análise, pois remete ao que se passa nas situações e permite ilustrar sua heterogeneidade. Ele permite destacar o momento de observação do desenrolar da situação observada: a distância

possibilita a exploração repetida do documento, assim como a descoberta de nuances. Quando se trata de produção dos próprios atores e "organizadores", expõe representações, enquadramentos e ângulos focais dos participantes[17]. A fotografia, neste particular, enriquece aqui os registros do aspecto expressivo das mobilizações, além de fornecer informações sobre os atores e suas diferentes maneiras de conceber a manifestação. Há uma longa discussão sobre o estatuto e o uso do audiovisual em ciências sociais que não cabe fazer aqui (Lambelet, 2010).

Entre as dificuldades do trabalho de campo nas ocupações, além das inerentes às escolhas inevitáveis na realização dos registros, colocam-se as relacionadas à ancoragem local e em proximidade das ocupações. Nas escolas Cinamomo e Matias Neto, isso se somava a uma presença forte de militantes de esquerda: na primeira do PSOL, na segunda do PSTU. Na escola Cinamomo, onde estive algumas vezes, os envolvimentos em proximidade também podiam se colocar como dificuldade para uma tentativa de domir na escola. Numa visita, uma das professoras do PSOL questiona-me o fato de estar gravando sem autorização na "minha escola", diz ela. Havia já a autorização de outros organizadores: o que não impediu a inquirição pública, no meio da atividade, em tom imperativo.

Na mesma tarde, Peter, com quem fui à Cinamomo, foi objeto de duras críticas por parte dos alunos: reclamavam prerrogativa vocal. De mais a mais, a proximidade era ali notória, tal como relatou Cardoso, que ocupou por um tempo a escola. Assim, nem sempre é possível ter acesso às questões subjetivas e íntimas dos públicos, o que, decerto, enriquece o entendimento das dinâmicas dos envolvimentos. O mesmo se passou com os militantes do PSTU. Alguns foram até arredios, não querendo conversar e escapando à relação assimétrica entrevistador-entrevistado. Por outro lado, é possível perceber simpatias e antipatias: isso ficou mais nítido com o tempo, à medida que consegui me estabelecer no "grupo" maior de pessoas que compunham os públicos das escolas de Macaé, o que não vai sem falar e ser contestado.

Em certos momentos de tensão, ademais, o acompanhamento nem sempre pode ser na proximidade estrita. Exemplifica-o a cena em que Luthor vai à escola Matias Neto envolto na bandeira do Brasil, sendo recebido com críticas. A tensão aumenta, ele retorna

[17] Mais à frente se fará a análise de uma performance na frente da escola Cinamomo para a qual rever o vídeo foi muito importante.

à Luiz Reid, os militantes lá chegam para contar sua versão: por não haver clima tenho que acompanhar à distância.

Além disso, tendo em vista a circulação variável de pessoas pela escola, nem sempre conseguia ser reconhecido pelos objetivos a que publicamente eu me propunha, isto é, como pesquisador. Por isso, pela distância que a palavra sociólogo ou pesquisador comportam, ou mesmo a palavra pesquisa, decido também dizer que escreveria um livro sobre as ocupações, o que além de facilitar a minha "identidade" gerou até mesmo boas expectativas. A questão da proximidade e da confiança, por outro lado, esteve presente igualmente na minha aclimatação entre os jovens/alunos da Luiz Reid. A este propósito, eis um excerto gravado em viagem com os jovens das três ocupações de Macaé às ocupações de Campos dos Goytacazes. A viagem contribuiu à aproximação com alguns ocupantes das escolas Matias Neto e Vanilde e deles entre si.

> **Vocês se sentem à vontade comigo, gente?**
>
> Posso ser sincero com você, na verdade, no primeiro dia que eu cheguei, no domingo eu não fiquei nada à vontade com você, porque eu fiquei sabendo de uma discussão na escola que não vem ao caso agora falar. Então, eu não fiquei nada à vontade. Na segunda feira, eu já achei um pouco estranho, eu fiquei observando. Quando eu fiquei usando o fone é que eu fiquei puto da vida. Eu estava puto da vida e eu sou uma pessoa que eu não consigo falar quando eu não estou calmo. Quando eu estou puto é só olhar, quando eu estou puto eu extravaso. Aquele dia eu estava um pouquinho. Por isso, eu perguntei para você: "porque você grava tudo?". Até então eu não tinha te perguntado. Aí eu perguntei para você: "porque você tem mania de gravar tudo?". Aí depois, daquele dia para cá, você me explicou e você foi ganhando minha confiança aos poucos. Não é totalmente ainda, mas eu já me sinto mais à vontade com você de falar, entendeu? (Fênix, aluno da Luiz Reid, 17 anos)

Pode-se dizer, ainda, que a interação e as relações no corpo a corpo da observação participante impõem, frequentemente, a necessidade de se responder às exigências da situação e aos limites que os atores colocam à atividade de registrar. Golias, por exemplo, impede-me de fotografá-lo, em cena emblemática da composição da ocupação da escola Luiz Reid. Os "organizadores" situaram-se exatamente na ogiva da escadaria que dá acesso ao segundo piso da escola. Sou chamado a recolher a camêra, em obediência a sua alegação sobre seu direito de imagem e em respeito a sua precedência moral como organizador, familiar e segurança da ocupação.

A despeito das escolas disporem de diferentes protocolos de recepção, às vezes mais às vezes menos voltados a uma inspiração cívica e aberta, a familiaridade se torna sempre uma questão, quando se trata da conversa proximal e da copresença[18]. As entrevistas, o grupo focal e a observação curvam-se às exigências colocadas às atividades já definidas pelos atores e aos seus protocolos. Na escola Jamil, por exemplo, havia uma equipe de comunicação definida em assembleia, a qual cabia fornecer informações oficiais sobre o movimento. Embora tivesse acessado outras pessoas, isso por si só já reduzia o espectro de situações que os relatos assim registrados recobriam.

Já decidido a cohabitar a Luiz Rei, como dito, procurei superar essas dificuldades pela demonstração de "qualidades" participativas. Coloquei-me em evidência para ter uma identidade reconhecível na ocupação. Passo a dar provas de fazer pelo comum e de que merecia confiança: comprei uma máquina de cortar grama para a ocupação, fiz doações, cozinhei, lavei, varri, falei em assembleia e procurei me aproximar aos poucos das pessoas. Dosei essas intervenções com a disposição constante à escuta.

Outra dificuldade encontrada são os públicos inacessíveis ou arredios, tal como os professores que não aderiram à greve. Desconfiados e contrariados, pouco disseram sobre a escola, na semana em que vão trabalhar e a encontram ocupada. Em clima tenso, a incompatibilidade de formas de cohabitação da escola é objeto de controvérsia: eles vão ao cartório registrar impedimento de trabalho.

As dificuldades postas pelos envolvimentos proximais relacionam-se, além do mais, ao atravessamento das interações atuais por diatribes, antipatias, simpatias e conflitos que remetem a outras situações e espaços de socialização já conhecidos e frequentados pelos atores, mas não pelo pesquisador. Este ultrapassamento coloca desafios por se abrir a outros contextos de experiência dos atores e a suas experiências prévias: nas escolas, nos bairros, na circulação cotidiana ou na participação militante. As sociações e dissociações trazem elementos heterogêneos aos ambientes de participação cuja observação não é fácil. A minha entrada em campo é emblemática neste sentido. Havia, no portão da Matias Neto, uma profusão de jovens e um clima de tensão. Soube, em seguida, tratar-se de jovens que lá foram resolver um conflito pessoal com um ocupante.

[18] Em várias das mais de 20 escolas visitadas, quando havia "reunião interna" não pude presenciar. A familiaridade e as tensões do comum convocavam a prudência em relação ao que seria publicizado. Ainda assim, pude entender a recorrência dos dilemas de organização e das tensões relacionais.

Mas foi preciso um exercício de aproximação em questão de segundos, ao mesmo tempo em que fiquei fora da escola até conseguir entrar.

Por fim, ainda quanto às dificuldades do campo, há o jeito por vezes esquivo e debochado dos adolescentes (Breviglieri, 2007), com suas piadas e sua “gastação”: ele exige cautela nas perguntas, na escuta, na aproximação e na observação das situações, em vista da reconstituição das categorias de sua experiência e das inferências que fazem.

Capítulo 2

1. A GRAMÁTICA DE MOTIVOS DAS OCUPAÇÕES

Em consonância com as proposições teóricas e metodológicas avançadas anteriormente, procuro reconstituir os sentidos de (in)justiça que compõem o rol de motivos pelos quais se expressam as insatisfações e críticas dos estudantes à oferta do "bem comum educativo" nas ocupações das escolas públicas do Rio de Janeiro. Todavia, se à primeira vista são identificadas críticas que apelam a critérios mais gerais de justiça, inteligíveis a partir de motivos cívicos, industriais ou domésticos, por outro lado, a própria escola é também referida como lugar de afetos, reconhecimento e cuidados, tópicos que apontam para a (in)justiça relacional na escola.

Inequivocamente, os últimos imbricam-se aos quadros de justiça (Trom, 2001) (Cefaï, 2001), ensejando-nos evocar também a pertinência das questões do reconhecimento nas ocupações e, ato contínuo, na escola (Honneth, 2003) (Ricoeur, 2005) (Thévenot, 2007). A experiência concreta do cotidiano das escolas, na qual as convenções do formato escolar moderno (Vincent, Lahire e Thin, 1994) passam pela dimensão interpessoal, comportam consequências para as avaliações que os atores fazem uns dos outros no trabalho de confecção do "comum" na escola.

Assim, organizo a exposição em duas seções - *Gramáticas da organização e seus insterstícios e Gramáticas relacionais* - desdobrando-as em outros tópicos analíticos quando pertinente. Explora-se os sentidos de (in)justiça organizacional e performativa trazidos à arena pública escolar durante as mobilizações.

Sem ter em conta os termos pelos quais se organizam as experiências de participação e construção política próprios aos que se envolveram nas ocupações, não é possível compreender as dinâmicas de envolvimento, pertencimento, (des) organização, distanciamento, dissociação, composição e encaixe que tiveram lugar durante as ocupações.

1.1 GRAMÁTICAS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E SEUS INTERSTÍCIOS

A divisão analítica proposta, menos do que servir a enquadramentos estanques, tem por objetivo tornar inteligível o que, à partida, antes da pesquisa de campo, não era possível conceber: um conjunto de regimes de ação pelos quais se faz e se refaz a "comunidade política" de cada escola e as experiências estudantis de seus públicos. Estas dimensões nos chegam imbricadas no decurso da "ação coletiva".

Inicio pelos motivos críticos que miram a "organização escolar" no sentido mais geral. Procuro mostrar, nos termos das competências críticas dos atores, os princípios mais gerais de justiça que se associam à base axiológica da escola, deixando de lado, por enquanto, as dimensões relacionais em jogo.

As ocupações das escolas decorrem, como ficou dito, num período de greve do magistério estadual. A crise do estado trouxe consigo demissões de funcionários terceirizados, entre porteiros e auxiliares de serviços gerais, além do atraso do pagamento de professores e servidores. Depreende-se das denúncias do sindicato, dos professores e dos alunos o agravamento do comprometimento da eficácia da escola e de seu funcionamento mínimo. Avolumam-se, com efeito, os desajustamentos que os alunos denunciam, ainda que existam variações de diagnóstico entre as escolas. Em seguida, adentro passagens dos registros de campo que permitem fixar o vocabulário de motivos da greve e, sobretudo, das ocupações.

Começo por questões suscitadas na primeira assembleia presenciada, no dia 13/04/2016, oitavo dia de ocupação da Matias Neto. Vê-se aí um dos vetores que, em certo sentido, divide as expectativas dos públicos sobre a escola. Em torno da eficácia/ineficácia cívica e industrial organizam-se uma série de criticismos destas arenas públicas.

"Aluna: - Então... ele é professor de... filosofia tinha dado uma ideia da gente... eu sou a favor da greve, mas eu sou contra a ocupação por causa das aulas. O que que acontece, o professor de filosofia tinha dado uma ideia da gente fazer tipo um pré-

ENEM[19]... (Aluna da Matias Neto, 17 anos, 3º ano)" Ela prossegue afirmando sua vontade de ter aulas, tal como os alunos do 3º ano, no sentido de fazer a defesa de seu "projeto" (Boltanski e Chiapello, 2011) (Boltanski e Thévenot, 1997). Na sua defesa, abre mão das avaliações: o problema, segundo ela, são as implicações do tempo de escola ocupada para a dimensão da eficácia e do mérito nas provas do ENEM.

Na sequência, o aluno Thor, ocupante da escola, diz que ele é quem está inscrito. Há burburinho e outras inscrições. Toma a palavra uma aluna do Matias Neto do período da manhã:

> (...) porque a gente entende que a galera precisa realmente passar, só que pra vim pra escola e ter duas aulas de português igual estava tendo antes, não realmente não tinha como, porque na hora do *ENEM a gente não vai ter só matéria de português*. Porém, os professores que forem que se... que se dispuserem a dar as aulas tem total apoio. Eu queria falar pra vocês é que segunda feira a gente teve uma reunião no comando de ocupações no Rio de Janeiro, e nessa reunião a gente conheceu outras escolas que também estão ocupando, e ouvimos as estórias que elas tinham pra contar! Cara, são cada coisa, são... coisas tão horríveis que estão acontecendo no ensino, e a gente pensa, poxa, só no Matias Neto, mas só que, não é só aqui, é o estado inteiro que tá passando por *precarização, e é uma precarização imensa! São... falta de professores, falta de alimentação, falta de higiene, falta porteiro, falta de muita coisa...* A gente entende que a gente precisa ter aula, todo mundo aqui quer ter aula, eu, por exemplo, eu não quero que... eu tenha cinco anos de ensino médio. Porém, os alunos não podem também ter todos os três anos completos, sendo três anos de aula precária, sem condições nenhuma, com aquele ensino baixo, e *competir depois no ENEM com alunos de uma escola privada, que vai ter bem mais aulas que a gente, aulas bem melhores que a gente é, acho injusto falar que a gente tem que competir* com este tipo de pessoa. E eu queria que vocês entendessem, o pessoal que é contra, e que viessem nas diversas reuniões que a gente faz, porque a gente tem palestra*, não é só palestra sobre ensino, mas é também sobre cidadania*, e a galera que quiser aparecer, que quiser fortalecer a ocupação, a gente tá *de braços abertos pra todo mundo*. (Aluna Ana da Matias Neto, 17 anos)

A essas palavras seguem palmas e assovios. Como se vê, denuncia-se a falta de condições de ocorrência das aulas e a incapacidade de funcionamento da escola. À ineficácia é acrescida a injustiça cívica que a competição, em condições desiguais, no

[19] Já a esta altura haviam sido demitidos porteiros e terceirizados das escolas, além do atraso no pagamento dos professores e servidores, de modo que ficava difícil não apoiar a greve.

Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, implica. Há também, segundo a ocupante, a dimensão da formação para a cidadania: além do caráter instrucional da escola está em jogo a formação cívica, tal como ressalta de outros relatos.

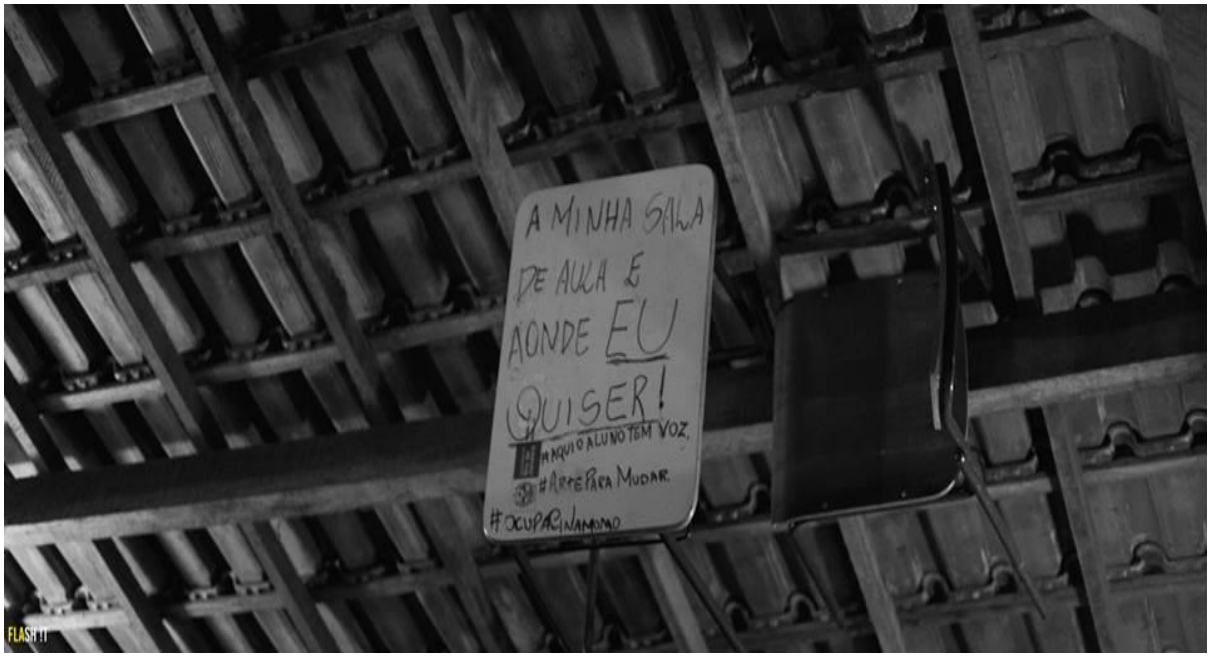


Foto 1: Ato simbólico: inversão da ordem escolar e injustiça cívica. Escola Cinamomo. Fonte: página da ocupação da escola no facebook.



Foto 2: Ato público. Os objetos convencionais da escola são mobilizados para mostrar que os estudantes querem ter aulas, mas não encontram condições. Traduz uma inversão metafórica da ordem simbólica uma vez que a aluna faz as vezes do professor. Fonte: facebook da escola Luiz Reid.

Deixo de lado o exame detalhado dos critérios avocados contra as ocupações que, por assim dizer, são os mesmos mobilizados nas suas justificações, mas reclamam outra forma de cohabitação da escola: apegada à continuidade do calendário e ao curso habitual das aulas, ainda que a greve, por si, já instaure, a depender da adesão dos professores, condições por si já mais diferenciadas do ponto de vista instrucional e dos investimentos em forma da escola (Thévenot, 1986). Há, no discurso de Ana, pelo menos três princípios gerais de justiça que qualificam a escola como bem comum: sua eficácia, seu valor cívico, na medida em que se trata de defender a escola em solidariedade à greve dos professores e um certo desarranjo doméstico captável em “não é só aqui” e naquilo que “falta”, entre insumos e pessoas que desempenham diferentes tarefas na ordenação da escola. Um quarto princípio de justificação, o modelo inspirado do saber e da criatividade, enuncia-se apenas vagamente.

A gramática política cívica figura de várias maneiras: a defesa da escola pública de qualidade, o não reconhecimento da voz dos públicos estudantis nas arenas escolares locais e na arena pública mais alargada e mesmo o questionamento da conformidade “obediente” como um modelo injusto. Associam-se a estes motivos um sentido de proveito das formas de conhecimento acessadas na escola com o propósito do saber por ele mesmo ou, por outro lado, para a transformação da realidade: a própria ocupação se justifica pelo direito a se lutar pelos direitos.

Por sua vez, o argumento da liberdade de se decidir pela ocupação invoca, no solo das decisões políticas divergentes, um sentido de justiça correlato à ideia de liberdade de escolha que, entretanto, pode ser, conforme o enquadramento da avaliação, usado para criticar a decisão de ocupar, sob a alegação de que, àqueles que não querem se envolver, é negada a liberdade de escolha, seja porque a secretaria da escola não funciona e os alunos contrários não podem pedir transferência, seja porque deslegitima, pela ausência de maioria, a assembleia que decidiu a ocupação. A mesma professora que fala em “livre arbítrio”, ao fim, diz que o risco maior é dela. Alega que se a escola perde alunos, turmas são fechadas, sendo ela a primeira a ficar sem turma. A figura do bem comum que faculta a divergência crítica é também o trabalho (Boltanski e Chiapello, 2011).

Na sequência, intervém o aluno Isaac:

> Bom dia, meu nome é Isaac, eu estudo de manhã. Eu gostaria de perguntar aos líderes da *ocupação porque a secretaria não está funcionando* e perguntar também que, como vocês tem o *direito de ocupar*, a gente também tem o *direito de vir à escola e ter aula* com os professores que querem dar aula. Professor quer dar aula? A escola é um *local público*. Professor quer vir dar aula, ele vem. Aluno quer assistir aula, ele assiste. A *escola é pública* ninguém pode barrar, trancar o portão, impedir aluno de entrar. Falatório, sem inscrição, voz feminina : - a secretaria não está funcionando por que os funcionários não estão vindo, ninguém está impedindo. Qualquer professor, grevista ou não grevista pode vir... (Aluno da Matias Neto Isaac, 17 anos, 3º ano)

Em seguida, após outras intervenções, diz o aluno Fênix:

> Aí tipo assim, eu, a gente teve uma palestra mais cedo lá no Luiz Reid, e como eu te expliquei, a gente está lutando *por um direito que é nosso*, quando chegar no final do ano o *Estado vai querer passar todo mundo, eu sou do 1º ano, eu não vou querer passar sem saber*, como você que está no 3º ano não vai querer *passar sem saber*. E como a gente tava falando mais cedo, a gente não tem que pensar só na gente, mas *tem a minha memória também*, como a minha vó estudou nesta escola eu também estudei, e os filhos de vocês vão querer estudar, você vai querer que seu filho e a sua filha tenham esse direito? Você também vai perder... Então, tipo assim, eu respeito quem não é a favor, até da greve, mas se vocês pararem para pensar, não é nenhuma perda, nem de vocês nem nossa. *Estamos lutando por uma coisa que realmente é nossa, entendeu, é um direito nosso lutar pelo nosso direito*. Você paga imposto, *eu pago imposto*, pra ter um *ensino de qualidade*, entendeu, não pra você vim pra escola e ter duas aulas.(...)
>
> Mas, tipo assim, como eu falei pra vocês eu não quero que vocês entendam, mas que vocês também respeitem. É a *nossa decisão*, claro que nós também vamos *respeitar a de vocês. Cada um tem que opinar, entendeu, cada um tem as suas escolhas.*

Há novas palmas, risos, burburinho; após a fala, pede-se observância à ordem de inscrição e silêncio. As críticas desferidas às deficiências da escola nisso que dela releva do regime de ação em plano e da eficácia industrial mostram-se transversalmente às escolas. Diferentes graus de degradação são referidos pelos próprios atores que dão ciência de diferentes conjuntos de problemas em cada escola.

Igualmente, na argumentação de Fênix, combinam-se os critérios de justiça. Aparecem claramente: 1) o modelo de justificação inspirado, expresso na ideia do saber por ele mesmo 2) o sentido industrial que fornece o idioma da crítica à qualidade do ensino 3) o modelo de justificação doméstico, que remete à família e às relações “nesta

escola” e, por fim, 4) o sentido cívico de “lutar pelo nosso direito”. Tais modelos de justificação são amplamente mobilizados pelos professores portugueses no estado novo, lá como cá em diferentes composições situadas, para fazer a crítica da desvalorização profissional e social da sua profissão, como analisa, com riqueza de detalhes, José Resende (2003).

Já no dia 22/04/2016, na escola Luiz Reid, Gaia concede um depoimento que sintetiza a composição plural de motivos que justificam as ocupações das escolas, ao mesmo tempo em que qualifica a escola como um espaço fundamental ao progressivo alargamento do arco experiencial juvenil em direção à autonomia e à grandeza pública (Breviglieri, 2007; Breviglieri e Stavo-Debauge, 2004).

> É uma *preparação para fora*, porque a escola eu vejo o papel da escola como uma segunda, como uma segunda... Eu vejo a escola como *um plano B de casa*. Na casa nós temos a *educação* na escola a *instrução.* Então é educação e instrução, elas se parecem, mas tem uma diferença e aqui no colégio, a gente aprende, a gente sai de casa e começa *a viver com outras pessoas* desde pequeno. Então a gente começa a ter aquele *aprendizado social*.
>
> E isso é uma coisa que ao longo dos anos a gente vai vendo que *a escola perdeu esse papel de ensinar a gente a viver aqui fora*. Eu vejo essa ocupação e todas essas manifestações como um regresso disso.
>
> (...) Se estudava dentro de casa. Isso há muito tempo atrás. As coisas foram mudando e só quem tinha dinheiro ia para a escola. E homens, que todo mundo sabe. Mas a gente tem que voltar no tempo para lembrar e para entender o que está acontecendo hoje. Quando começamos a chegar na escola... que educação vem de casa. Aqui, você chegava tinha palmatória, educação tradicional e não sei o quê. Era mais rígido, então você *não precisava criar laços com o seu aluno* porque você estava ali para *ensinar*. Porque a educação vinha de casa. O tempo passa a sociedade muda, o estudo muda. E desde que isso aconteceu tem gente aí... E isso vem acontecendo ao longo dos anos que a gente, *a escola agora*, *os professores tem o dever de educar e ensinar.* Educar *no sentido de vida*. Nós professores agora temos que ensinar *adolescente a viver, a criança a viver, a andar com as próprias pernas*. Porque a família não tem mais tempo para isso. *Os pais trabalham em dois empregos, a mãe trabalha e todo mundo fica o dia inteiro fora de casa e é isso aí*.
>
> (Aluna Gaia da Luiz Reid, gremista, fazia o curso normal noturno, 20 anos)

O depoimento de Gaia dirige-se à deficiência do programa de socialização escolar, cuja tutela se funda no dever de preparar a autonomização dos jovens. Esta preparação

dos jovens implica, considerado o alargamento progressivo de sua experiência e a exigência de amadurecimento e autonomia como desiderato deste processo, numa complexa composição de envolvimentos no quadro do compromisso de quatro princípios gerais - cívico, doméstico, inspirado, industrial - na justificação da defesa da escola como bem comum e da ocupação como ação justificável (Boltanski e Thévenot, 1997). Ela expõe a fragilidade das identidades juvenis, pois revela sua condição de menoridade relativamente ao estado canônico da autonomia, identificada ao mundo adulto e à grandeza pública (Breviglieri e Stavo-Debauge, 2004). A universalidade das experiências proximais na escola, vitais às sucessivas provações pelas quais o jovem “deve” amadurecer, permite ressaltar a importância dos laços de proximidade entre as formas plurais do bem comum escolar.

A crítica cívica do desarranjo da ordem doméstica escolar contém, ainda, o que varia conforme a escola, mas se mostra especialmente presente na escola Luiz Reid, a denúncia do “autoritarismo” das direções.



Foto 3: Parte dos fundos da ampla área do Luiz Reid. Lixo acumulado e material a ser descartado. Ao lado, na parte interna da edificação branca, há laboratórios em estado de degradação que foram explorados pelos alunos à medida que decorria o tempo de cohabitação. Eles limparam os objetos e manifestaram o desejo de que fossem usados nas aulas de química, física e biologia.

Uma das formas de proceder à denúncia, visível em seu desfiar prático apenas para quem visita, consiste nas ações de indicar diretamente os diversos espaços e objetos da escola, evidenciando, ao se apontar com o dedo, os referentes do discurso e da observação: aquilo que está desajustado. Os atores operam nos três níveis da

semiótica de C. S. Peirce. Recorrem ao ícone, ao índice e ao discurso simbólico como formas de prova no inquérito. Dito de outro modo: salas inabitáveis, livros jogados, lixo, bebedouros sujos, alimentos em putrefação, água parada, ventiladores e materiais de laboratório, rachaduras no teto e problemas nas edificações, entre outros, são diretamente apontados além de serem fotografados, publicizados e figurarem nos discursos críticos simbólicos[20].



Foto 4: Foto de cartaz colado nas grades azuis dos limites frontais da Luiz Reid no período da ocupação. Fonte: facebook da ocupação.



Foto 5: Corredor da escola Vanilde. Vazamento de água em razão de rachaduras no teto. Fonte: facebook da ocupação da escola.

[20] Levar-se em conta que há diferentes graus de degradação. Visitei mais de 20 escolas de um universo de 80 ocupações no Rio de Janeiro, mas a rede estadual do Rio de Janeiro possuía, no final de 2012, 1.354 escolas distribuídas entre as 15 regionais (em 2011 eram 1.447 escolas).

No processo de procurar dar tangibilidade às disfunções da organização escolar, expressam-se os termos da denúncia: tem lugar a produção de várias pautas individuais de cada escola e, ao mesmo tempo, de uma pauta geral das três escolas ocupadas em Macaé. As ocupações mantinham interações colaborativas em que o binômio geral/particular - "nossa escola" e "minha escola"- aparecem no processo de redução das demandas elaboradas nos envolvimentos plurais à forma escrita. Essas reuniões se compõem, o que se relaciona às temperaturas dos envolvimentos, de representantes escolhidos em assembleia ou por conveniência situada[21].

Para evidenciá-lo a partir do trabalho de dar forma realizada pelos próprios atores, transcrevo, em seguida, pautas elaboradas pelas ocupações de duas das cinco escolas. Além de atestarem as gramáticas críticas da organização, as pautas indiciam dilemas relacionais que serão retomados na sequência.

"Pautas de negociações" da escola Cinamomo.

- Preservação das mudanças que foram feitas no período da ocupação pelos estudantes;

- Promover aulas extracurriculares;

- Utilização constante de todos os materiais encontrados;

- Apoio ao grêmio estudantil;

- Utilização constante da rádio;

- Liberação do Riocard imediato após retorno às aulas;

- A sala 1005 para os ocupantes;

- Todas as refeições para os ocupantes;

- O portão será abertos às 6:50 e será fechado após o término do NEJA (A responsabilidade do portão ao longo do dia será da direção);

- Livre acesso a informática, além da utilização constante da internet;

- Garantia de que não haverá nenhum tipo de represália por parte dos órgãos competentes aos integrantes da ocupação na atual condição e na pós ocupação;

[21] O conceito de "temperaturas de envolvimentos" será empiricamente melhor consubstanciado depois. Inspiro-me no conceito de regimes de envolvimento de Thévenot e nas analogias de Simmel sobre temperaturas das interações. Refere-se, grosso modo, à oscilação dos envolvimentos dos públicos.

- Permanecerão expostos todos os materiais encontrados pelos ocupantes até a desocupação oficial;

- Garantia de que os representantes da ocupação acompanhem a reorganização da escola em todos os espaços;

- Acesso do grêmio ao financeiro da escola;

- Garantia de que a atual gestão não se candidate à eleição.

Caso nossas pautas de negociações sejam atendidas, ficaremos em regime de ocupação parcial com nosso livre acesso e utilização de todos os espaços da escola, inclusive entrada e saída. No entanto, este documento será válido por tempo indeterminado, pois existem pautas que nos resguardam antes e após o término da ocupação. Pautas que devem ser seguidas conforme o acordo proposto e aceito por ambas as partes.

Assinam os representantes da Regional Norte.

Fonte: facebook da ocupação da escola Cinamomo.

“Pauta de Reinvidicações dos alunos do Estado”

1. Climatização adequada de todas as salas das escolas.

2. Manutenção em geral (maçanetas das portas, infiltrações, manutenção dos gramados dos colégios, etc.).

3. Melhoria da merenda escolar que está defasada e cardápio mais variado e farto.

4. Estamos sem funcionários, porteiros (que também não recebem, ficando assim expostos à ataques).

5. Estamos sem auxiliares gerais (que não recebem desde de dezembro de 2015).

6. Precisamos de máquinas de xerox que funcionem para que os professores imprimam apostilas para os alunos.

7. Precisamos de laboratórios de informática e química.

8. Elaboração de esgotos e bueiros para absorverem a água da chuva (Colégio Estadual Luiz Reid).

9. A alteração das traves do campo de futebol e melhor aproveitamento do pátio do Colégio Estadual Luiz Reid.

10. O asfaltamento do trajeto de um prédio ao outro e a reconstrução da quadra desativada. (Colégio Estadual Luiz Reid)

11. Materiais como folhas A4, canetas, apagadores, tintas para recarregar as canetas e materiais para as aulas de Educação Física.

12. Materiais de limpeza e materiais higiênicos nos banheiros masculinos e femininos.

13. Corpos descartáveis nos bebedouros.

14. Manutenção elétrica das salas.

15. O pagamento dos Profissionais da Educação no dia correto, conforme o contrato dos Professores e o pagamento total dos 13º salários (que foram divididos em 5 parcelas).

16. O reajuste salarial dos Profissionais da Educação (que não ocorre há 3 anos, estando propensos a serem engolidos pela inflação)

Movimento dos alunos: 03/03 – Quinta-Feira

Para acrescentarem reinvidicações, pedimos para procurarem o Grêmio Estudantil.

Atenciosamente,

GELUR – GRÊMIO ESTUDANTIL LUIZ REID

Esta pauta do Luiz Reid foi feita em momento anterior à ocupação. Estava colada no mural da escola que se tornou um espaço de expressividade política heterogêneo. Durante as ocupações, sobretudo ao final, outras pautas foram feitas: sempre a redução do plural no trabalho de dar forma e na investigação deliberativa. No trabalho que se dá entre as ocupações de Macaé é digno de nota a identificação com a própria escola: na “minha escola”, “no Vanilde”, “no Luiz Reid”, “no Matias”. Na composição do grêmio do colégio Luiz Reid, há também pistas neste sentido. Por um lado, fala pelos “alunos do estado”, por outro dispõe questões específicas do “colégio”.

1.1.2 A ORDEM DOMÉSTICA E O MUNDO CÍVICO

Assim como ressalta da pauta do Cinamomo, críticas às posturas das direções das escolas foram constantes nas ocupações, no sentido do desrespeito à gramática da vida democrática e da responsabilidade, razão pela qual era transversal às ocupações a eleição para direção. O conflito se traduz, no Luiz Reid, de modo mais intenso, pelo que foi narrado pelos ocupantes em sucessivas avaliações da diretora da escola. No bojo da crítica cívica, contudo, vão junto a crítica do mérito como forma de se franquear o acesso

à direção da escola e a defesa da eleição como forma de ordenação das grandezas escolares. O que traz à tona, por sua vez, os envolvimentos em proximidade que apontam para (in)justiças que dizem respeito à participação no corpo político da escola entendida como uma ordem doméstica. (Resende *et al*., 2012)

É neste sentido que se pode entender o aluno Perseu, presidente do grêmio da escola Luiz Reid, quando narra como foi impedido pela diretora de entrar na escola para almoçar, pelo fato de ter passado a manhã em atos em defesa da educação pública estadual:

> **Antes de ocupar houve uma publicização, tipo, de falar vamos reunir, de avisar: "a gente vai ocupar"?**
>
> A galera já estava indignada com essa diretora, com tudo que ela tem feito. Com tudo que tem acontecido e tal.
>
> Essa diretora já tem um bom tempo de casa?
>
> Ela tem mais de 8 anos aqui. Ela já está na ilegalidade, diretor é de 3 em 3 anos que tem de sair. Ela já tá há mais de 8, 10 anos ela já tána ilegalidade. (...)
>
> Simplesmente, a SEDUC faz uma prova que é inconstitucional, porque todo diretor tem que ser escolhido pela comunidade escolar. Então a SEDUC já está cometendo crime de fazer essa prova que é inconstitucional, de colocar uma pessoa que tenha um intelecto, de uma pessoa que seja, digamos, considerada mais inteligente e que tire a maior nota na prova eles colocam no colégio que tá precisando... E aí você vê o resultado...
>
> (...) Provavelmente, deve ter tido alguns professores que fizeram essa prova. *Essa prova não devia existir*. O diretor *tem que ser eleito pelo voto da galera, tem de chamar a escola toda, professores, alunos e eles fazem as chapas, você sabe, né*? É igual o grêmio estudantil, mesma coisa, tem que criar chapa. Então, porque a chapa que ganha substitui todo mundo da secretaria. E isso muda a gestão toda, e ela, simplesmente, *nem chapa tinha, só fez essa prova*. E esse pessoal que tava aqui também fizeram essa situação de prova aí. *Porque a maioria dos professores, eles têm, não sei se é medo, mas... sei lá, de tanta indignação das coisas que a SEDUC faz com eles. Então, eles preferem não se mete*r (Perseu, aluno da Luiz Reid).

A crítica de Perseu recai sobre a direção das escolas e a SEDUC, como depositários da situação de irresponsabilidade a que o governo estadual tem politicamente relegado as escolas. Na mesma conversa Perseu narra sua performance crítica numa reunião em que os estudantes, professores e diretores tiveram com

representantes da SEDUC antes da ocupação. Ele conta que adotou uma postura de confronto verbal mais incisivo depois de ter ouvido a desqualificação do *problema público escolar* como um *problema particular* de cada escola:

> Coisas do tipo, uma coisa que ele falou que indignou muita gente, ele falou que: "problema *de casa se resolve em casa*". Que o problema da escola se resolve na escola, não na rua, não com a SEDUC, não com a Secretaria de Educação, não com o Estado, não com o governo. Outra frase: "que os melhores professores que existem são os da rede pública." E ainda falou assim: "eu tenho certeza que todo mundo aqui concorda comigo em relação a isso". A gente falou: é até verdade. Mas o problema é que eles são mal pagos, eles são mal valorizados, eles são oprimidos por vocês.

Já o contraste dos depoimentos de Perseu e Gérard indica gramáticas políticas plurais que importam para a organização escolar, cuja combinação e calibragem nem sempre é fácil[22]. Sobre as eleições em *sua* escola - a Visconde de Araújo também de Macaé - Gérard deixa entrever, assim como outros alunos, a pertinência de gramáticas de ação (que comportam significados organizacionais) plurais na escola: acenam à familiaridade e à proximidade e se combinam a outros envolvimentos e aos investimentos em forma da escola nos processos de ordenação das grandezas (Boltanski e Thévenot, 1997).

> (...)
>
> E tipo assim o debate ele poderia até ocorrer, mas eu não acho que os alunos deveriam eleger os diretores, porque senão se tornaria algo pessoal.
>
> Você acha que tem esse aspecto pessoal na relação?
>
> Acho.
>
> Lá na outra escola foi assim, abriram votação para "sim" e "não". "Não" era para pessoas concursadas de fora que chegariam na escola (como os novos diretores). E o "sim" era para pessoas de dentro: o "sim" ganhou. Professores foram escolhidos. Professores *muito queridos pelos alunos. Mas não deixava de ter um rigor*, era entrada até 7:30 hs, uniforme, não tinha desculpa, tipo: "Ah, o uniforme está molhado. " Não tinha essa.

[22] Designa-se como gramática de justiça doméstica este sentido de reconhecimento que não é ainda a ordem jurídica e pública mais geral. Sendo a ordem particular de uma escola e estando contida numa província de sentidos de justiça mais gerais comporta, ainda assim, o sentido de uma comunidade em que o pertencimento é específico. Ela é indicada na expressão "minha escola" que pode assumir, no mesmo sentido, a forma do "nossa escola". Assim, a expressão "a escola é nossa" pode comportar o sentido público e geral e a acepção dos vínculos familiares e dos envolvimentos referidos à "identidade" de cada escola.

> Entrava de uniforme, calça jeans, bermuda jeans e acabou. E só sapato, tênis fechado, sapatilha. Sapato aberto só se estivesse com o pé machucado. E era assim.
>
> (Aluno Gérard da escola Visconde de Araújo, 17 anos)

Contudo, Gérard sabe das condições assimétricas entre a escola Visconde e a escola Luiz Reid, onde foi com os colegas buscar informações para o propósito eventual de ocuparem a "própria" escola. Segundo conta, "o diretor está a nosso favor", tendo-lhes dito que se chegassem com tudo *organizado* entregava as chaves.

A esta altura já é evidente que os cartazes "o aluno também tem voz", frequentes em várias escolas e atos públicos, enunciam-se em consonância com os princípios democráticos que apontam para uma reordenação das grandezas cujas exigências têm dois focos: que os alunos também tenham voz na gestão e que sejam reconhecidos pelo poder público.



Foto 6: Mural da escola Luiz Reid. Há um conjunto de quadros de justiça que englobam uma miríade de questões: direitos, LGBT, crítica social, confronto crítico a legislações que prescrevem comportamento aos alunos, textos sobre as ocupações, entre outras formas de expressividade política.

A crítica da ineficácia e do desrespeito à democracia recai sobre o quadro de pessoas que organiza a escola e a burocracia escolar, assim como os espaços de convivência, os materiais e o uso que deles se faz. A identificação dos responsáveis

converge para as direções, a Secretaria de Educação e o governo estadual, com a citação nominal do governador Luiz Fernando Pezão (PMDB) e seu vice Francisco Dornelles (PP).

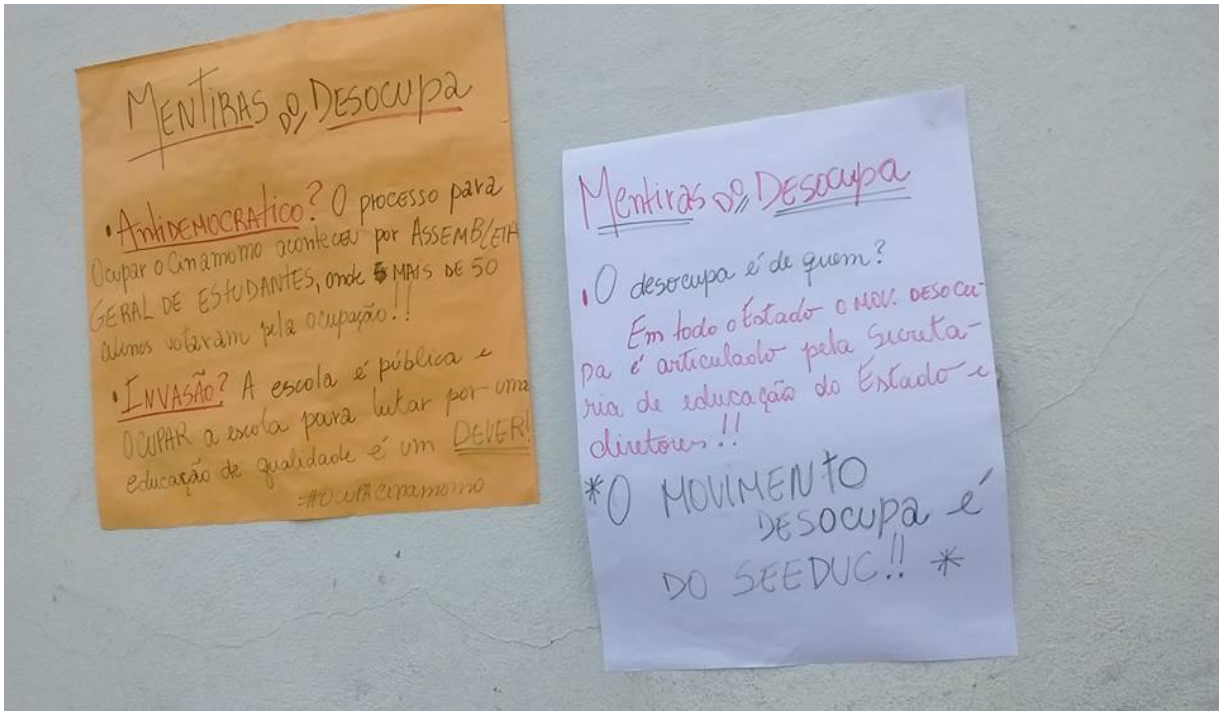


Foto 7: Categorias da experiência (ocupa x desocupa). A identificação dos responsáveis: Estado, SEDUC. Fonte: facebook da ocupação do Cinamomo.

A produção dos quadros de justiça traduz-se na sua amplificação por meio das variações sobre o mesmo tema, assim como pela incorporação de novos motivos críticos (Cefaï, 2001). Pode haver igualmente a fusão de elementos provenientes dos contextos de experiência dos atores e a produção de novas formas de organização da experiência e da expressão política[23].

Neste particular, há uma performance dos ocupantes à frente da escola Cinamomo que evidencia a emergência dinâmica de formas plurais da comunalidade (Thévenot, 2006) e o fato de que os atores recorrem aos elementos de sua experiência para dar forma às suas expressões críticas. O ritmo é o Rap, vinculante e frequente nas ocupações. Faz-se um convite ao “Desocupa já” para que conheça a ocupação, no sentido de mostrar a disponibilidade ao diálogo e o livre acesso à escola ocupada, assim como a responsabilidade dos ocupantes e a legitimidade da tática de ocupar. A letra

[23] Este ponto será retomado adiante: evidencia-se, por exemplo, nas questões religiosas e culturais presentes na expressividade política das ocupações.

articula a crítica social de cunho marxista (Boltanski e Chiapello, 2011) - há professores e sindicalistas do PSOL na escola - o bem público educativo e a experiência estudantil das ocupações, dirigindo-se ao governador Pezão – “aliado da burguesia” - e ao “movimento” “Desocupa já”.

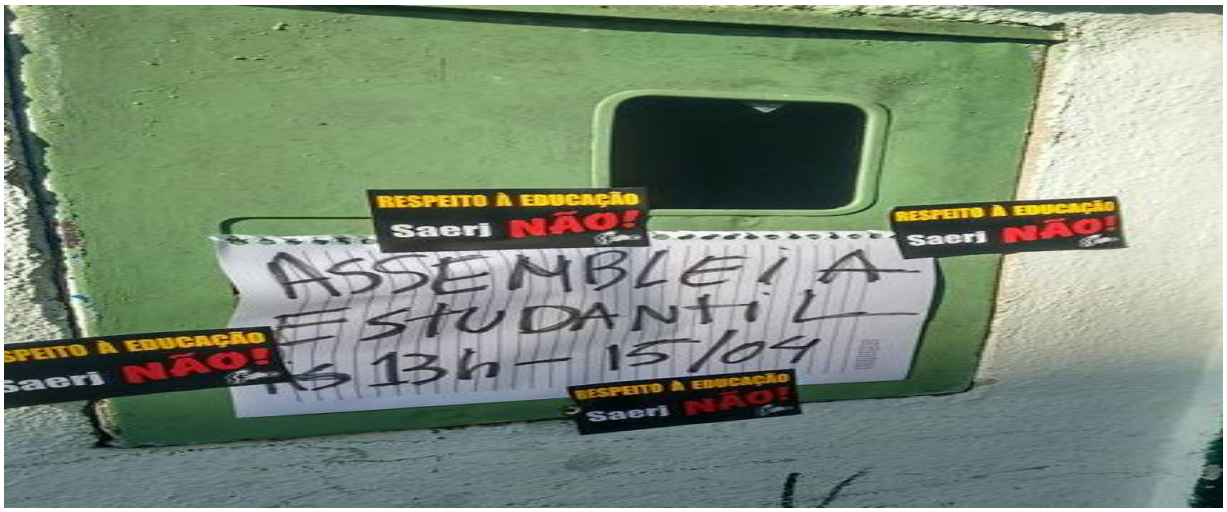


Foto 8: registro feito na Matias Neto.

Não se poderia esquecer de analisar a crítica que tem por foco os instrumentos estatais de governação por metas e resultados (Thévenot, 1997), materializados no SAERJ, o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, criado em 2008 e bastante criticado pelo sindicato dos professores que pediu, pelas razões que serão apontadas, na greve de 2016, e conseguiu sua modificação.

Segundo a justificação pública do SEPE, em que responde uma crítica do jornal “O Globo”, o SAERJ basicamente produz mais distorções nas desigualdades escolares. Ao invés de servir para alocar recursos nas escolas que comportam mais problemas e rendimento inferior, ao contrário, habilita mais recursos àquelas que já possuem os melhores resultados. O método compromete ainda mais a dimensão cívica da igualdade de oferta do bem escolar. A crítica contraria a aplicação unilateral do mérito como critério político de justiça: organiza-se a partir de elementos discursivos da crítica social de base marxista e da crítica artística, ao denunciar a inautenticidade da experiência estudantil sob tais expedientes domesticadores (Boltanski e Chiapello, 2011). Aponta-se, além disso, a ineficácia do procedimento, pela forma de atuar das direções, pela manipulação dos resultados e pela pressão que a imposição de tais exames acarreta sobre os alunos. (Sepe, 2016)

Tendo em vista a complexidade das condições sociais de oferta educacional aos usuários do ensino médio público e a maneira como evolui historicamente a oferta da escolarização no Brasil, a reflexão e a consecução da justiça escolar ganha com ser remetida a uma composição de critérios de justiça, da qual a dimensão da equidade, tal como nos lembram Rawls (2009), Ricoeur (2004) e, com foco específico na educação, François Dubet (2004), não pode ser esquecida, sob pena de se agudizar ainda mais os dilemas societários em torno do bem educativo[24].

A crítica da ineficácia da distribuição dos bens escolares, materializada nas gramáticas da organização em sua faceta cívica e meritocrática, mostram, mais uma vez, a pertinência da teoria da justiça de John Rawls, cujas razões de ser, em sociedades de *atribuição igual de direitos e distribuição desigual de bens*, são retomadas por Paul Ricouer no terceiro percurso sobre o reconhecimento, quando discute o caráter especialmente problemático dos direitos sociais nas sociedades do século XXI (Ricoeur, 2004).

Essas vozes que compõem os quadros de justiça e dão sustentação às denúncias, reiteradamente, pelos cartazes, nas conversas, nos diferentes textos, filmes e nas entrevistas falam, em geral, da falta de condições dignas de estudo e trabalho nas escolas. Assim, na qualificação crítica do espaço escolar, dos seus objetos e agentes, aparecem como que duas escolas: a *escola degradada a ser ajustada* e a *outra (já "nossa") escola demandada.*

É neste sentido que segue o depoimento de Gaia sobre as razões da ocupação, após detalhar os problemas com a direção da escola Luiz Reid, o não funcionamento da burocracia escolar, as perturbações que isso gera em outras esferas de justiça (Walzer, 2008), a "falta de vontade de fazer" dos servidores, a falta de comunicação e de distribuição dos materiais, a falta de professores e de condições físicas, assim como o não reconhecimento da causa estudantil pelo Estado e pela Secretaria de Educação como um *problema público*.

E isso vai modificar a relação que vocês têm com a escola?

[24] Em Portugal, as avaliações de desempenho servem para concentrar recursos nas escolas mais problemáticas que são parte de um programa governamental chamado TEIP, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Aplica-se, combinadamente a outros princípios, a justiça como equidade.

> Com certeza. A gente vai mudar muito. Até porque a gente vai ver quando as coisas começarem a apertar. Ou se chegar algumas outras pessoas querendo destruir a escola, as pessoas já: “Não faz isso.” “É o nosso lugar.” E as pessoas ficam mais conscientizadas.
>
> Do coletivo?
>
> Do coletivo.
>
> Porque, você acha que antes não tinha?
>
> Não. Porque é muita gente de muitos lugares e ninguém se conhece.
>
> Agora não, o pessoal vendo a gente participando disso aqui. Está vendo que isso aqui é nosso, o dinheiro público está aqui, o dinheiro dos nossos pais está investido aqui. Então, a gente tem que dá valor.
>
> É uma preparação para fora, porque a escola eu vejo o papel da escola como uma segunda, como uma segunda*... Eu vejo a escola como um plano B de casa.* Na casa nós temos a educação na escola a instrução. *Então é educação e instrução*, elas se parecem, mas tem uma diferença e aqui no colégio a gente aprende, a gente sai de casa *e começa a viver com outras pessoas desde pequeno. Então a gente começa a ter aquele aprendizado social.*
>
> (Aluna Gaia da Luiz Reid, gremista, fazia o curso normal noturno, 20 anos)

Essa *outra escola* se traduz numa multiplicidade de propostas transportadas pelos ocupantes para dentro da escola junto com suas críticas e por formas de interação noutros regimes de envolvimento político. Além da *gramática do saber/inspirada* que também compõe o arsenal de críticas às (in)justiças organizacionais das escolas (Boltanski e Thévenot, 1997) (Resende, 2003), tal como aparece nos discursos e nos envolvimentos escolares, pode-se referir *a gramática da convivência* que, de sua parte, leva à dimensão interpessoal e relacional do cotidiano escolar e sua importância para as artes de fazer o comum na escola (Resende, 2010).

Em suma, o vocabulário de motivos das ocupações das escolas públicas secundárias do Rio de Janeiro apresenta a seguinte composição de princípios: 1) cívico, no sentido da igualdade, da solidariedade, do déficit de preparação escolar no sentido da continuidade dos estudos, dos projetos de autonomia e da igualdade de oportunidades 2) doméstico, na medida em que a escola é também o universo de relações proximais, de amizade e familiaridade, além das implicações dos diferentes graus de “experiência” temporal e classificatória escolar 3) industrial, na medida em que a qualificação deve ter eficácia, havendo uma pletora de objetos desajustados aos quais se apegam os atores

para fazer essa crítica 4) inspirado, com o reconhecimento da escola como lugar do saber e da criação artística para além de qualquer sentido instrumental e 5) a ideia de livre associação/expressão que, a despeito de seu sentido de justiça, apoia-se nos critérios anteriormente citados.

1.2 OUTROS SENTIDOS DE INJUSTIÇA

Esta seção desdobra dilemas *relacionais* e sentidos de (in)justiça associados às interações escolares e a razões que problematizam o pertencimento pleno ao corpo político escolar e ao seu universo de relações. Isso se faz com base nos relatos que se reportam à escola e à experiência estudantil cotidiana vinculados às percepções de (in)justiça e não-reconhecimento (Thévenot, 2007) (Honneth, 2003).

Os sentidos mais gerais de injustiça ancoram-se, nas interações cotidianas, em múltiplos envolvimentos. A dimensão interpessoal não fica de fora e se conecta a sentidos de (in)justiça que derivam de situações cotidianas da experiência estudantil. Noutras palavras: sendo a escola um microcosmo dinâmico, outras questões pertinentes à vida social também importam para se pensar o reconhecimento, o pertencimento e as injustiças expressas na cohabitação da escola. É possível referir diversas demandas de reconhecimento a partir das situações relatadas.

1.2.1 IGUALDADE, DIFERENÇA E RECONHECIMENTO

Não se fará, neste espaço, uma discussão detalhada das confrontações teóricas realizadas, por diversos autores, em torno da problemática do reconhecimento. Uma apresentação sumária, contudo, parece suficiente para mostrar que “a justiça, hoje, requer, ao mesmo tempo, a redistribuição e o reconhecimento” (Fraser, 2004). De acordo com a autora, que pensa a questão do reconhecimento como uma questão de justiça:

> O paradigma da redistribuição coloca acento nas injustiças que ele compreende como socioeconômicas e as pensa como produto da economia: a exploração, a exclusão econômica e a indigência. O paradigma do reconhecimento, de sua parte, mira sobretudo as injustiças

> que ele compreende como culturais, por ele pensado sobretudo como modelos sociais de representação, de interpretação e de comunicação: a dominação cultural, a negação do reconhecimento e o desprezo. (Fraser, 2004, p.154)

Ambas as formas da crítica apresentam-se nas mobilizações sociais contemporâneas, o que, de resto, atestam os dados sobre o vocabulário de motivos das ocupações, as desigualdades escolares e o tratamento público das questões educacionais no Brasil. Para Fraser, trata-se, no que ela critica Honneth, de uma questão de justiça, na medida em que as condições de "realização de si" não podem ser pressupostas[25]. Contudo, Fraser concorda sobre o recurso ao pragmatismo para se pensar as diferentes formas de negação do reconhecimento e demandas de reconhecimento.

Axel Honneth foi quem colocou na ordem do dia a problemática do reconhecimento. A perspectiva lançada pelo autor no livro "A luta pelo reconhecimento" consiste numa retomada conjunta das teorizações de Hegel e de Herbert Mead. Ele pretende superar a metafísica hegeliana e renovar a abordagem da teoria crítica sobre as lutas sociais, conferindo-lhe um arranjo que permita sua prova empírica. Seguindo Hegel, ele propõe três dimensões do reconhecimento: as relações primárias (família e amizade), as relações jurídicas (tipificadas no direito) e, por fim, as relações na comunidade de valores mais ampla, que se vinculam ao plano da individuação e da igualização (Honneth, 2003, p. 211). Em cada uma destas dimensões pode sobrevir formas de negação do reconhecimento suscetíveis de perturbar a auto-relação prática dos indivíduos[26]. Na sua argumentação, o autor procura, em diálogo com o pragmatismo de John Dewey, mostrar como as experiências de desrespeito e humilhação vividas pelos atores podem servir de aprendizado cognitivo e impulso motivacional à luta por reconhecimento. Nas palavras do autor:

> Simplesmente porque os sujeitos humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas sociais, representadas pelos maus-

[25] Os estudos de Jésse Souza sobre classes sociais no Brasil retomam, no sentido desta crítica, a noção de dignidade da pessoa pela via de Charles Taylor, apontando os limites do economicismo para se pensar os bens que uma classe transmite a seus integrantes (Souza, 2015). A gravidade desta questão sociológica entre os públicos escolares menos favorecidos no Brasil parece ter algo a ganhar com pesquisas voltadas à sociologia da família em meios populares. Os dados qualitativos obtidos em campo mostram variadas constelações familiares.

[26] Cf. a respeito o quadro sinóptico de Honneth disposto na página 211 da edição aqui utilizada.

> tratos físicos, pela privação de direitos e pela degradacão, os padrões normativos do reconhecimento recíproco tem uma certa possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral; pois toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustica infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política.
> Contudo, a fraqueza desse suporte prático da moral no interior da realidade social se mostra no fato de que a injustica do desrespeito não *tem* de se revelar inevitavelmente nessas reacões afetivas, senão que apenas o *pode:* saber empiricamente se o potencial cognitivo, inerente aos sentimentos da vergonha social e da vexacão, se torna uma convicção política e moral depende sobretudo de *como está constituído o entorno político e cultural dos sujeitos atingidos* - somente quando o meio de articulacão de um movimento social está disponível é que a experiência de desrespeito pode tornar-se uma fonte de motivacão para ações de resistência política (Honneth, 2003, p. 224).

Para Thévenot, a vida com os outros supõe uma diferenciação maior entre relações intimamente personalisadas com o mundo circundante e relações que exigem o fazer o comum *(mise en comun)* (Thévenot, 2007). As tensões da confecção do comum, por sua vez, são tão radicais que não se deixam captar nas oposições indivíduo e coletivo ou entre privado e público. Para distinguir estas formas de relação com o mundo, reconhecidas em expectativas diferenciadas, Thévenot propõe o conceito de regime de envolvimento, cujos traços característicos são: a) a dependência do gênero de capacidade reconhecida ao agente em vista da realidade engajada, o ambiente real estando formatado de acordo com esta capacidade e permitindo cumpri-la e experimentá-la de maneira provante e b) o bem reconhecido como benefício desta dependência, que visa garantir o engajamento e que orienta a seleção e a apreciação das marcas pertinentes na dinâmica probatória do regime (Thévenot, 2007).

Os regimes de envolvimento propostos por Thévenot, a saber, em familiaridade pessoal, em plano projetado pelo indivíduo e em justificação pública pelo bem comum, asseguram um poder (habilidade por habituação/ autonomia do portador do projeto individual/ grandeza que qualifica ao bem comum) que contribui a um bem (conveniência pessoal / realização de si/ bem comum) e oferecem um tipo diferente de continuidade por correspondência a si, garantida por um gênero de relação ao ambiente conformado. Cada um deles assegura uma correspondência temporal a si exigida por toda identidade pessoal, que garante uma relação apropriada com o mundo. A pessoa se relaciona consigo mesma mediante uma relação de dependência à realidade de um ambiente

convenientemente disposto, segundo um formato (personalizado/funcional/qualificado pelo comum) que especifica a experiência e o probatório (Thévenot, 2007).

Mas há no curso da ação tensões entre os diferentes regimes de envolvimento. Elas podem sobrevir do não reconhecimento de formas de envolvimento por outras e trazem consequências para a autorelação ou a estima de si dos partícipes numa determinada atividade (Thévenot, 2007). É o que mostra a etnografia de Robert Linhart sobre a racionalização do trabalho na Citröen. A tensão entre a planificação organizacional e o envolvimento personalizado de Demarcy com o trabalho tem consequências trágicas para estima de si deste último (Linhart, 1978).

Já Paul Ricœur desenvolve, de sua parte, tendo em vista as relações intersubjetivas, uma fenomenologia do homem capaz/vulnerável, na qual a semântica da ação ocupa um lugar central. O outro intervém, com efeito, desde a atestação da capacidade, mas a mutualidade do reconhecimento intersubjetivo entra na reflexão apenas no terceiro estudo do percurso, depois do reconhecimento identificação e do reconhecimento da ipseidade. Na proposta de Thévenot, os regimes de envolvimento não se referem à relação com o outro, como na sociologia corrente, mas às relações com o mundo circundante. Trata-se de salientar a dependência da ação para com o ambiente apropriado que assegura a confiança e que é “experimentado” como tal (Thévenot, 2007).

Conforme Thévenot, os diversos modelos correntes de ação, da escolha racional à prática, não dão conta desta dependência nem destes benefícios porque polarizam a atenção sobre o sujeito, ainda que inconscientemente. A entrada pela relação ao mundo circundante não exclui, contudo, a questão do reconhecimento. Os regimes envolvem, com efeito, bens que são comumente reconhecidos uma vez que todos eles não implicam a mesma exigência de conformação *(mise en comun*) no envolvimento.

> É porque os regimes são comumente reconhecidos que eles servem a cada um para cumprir as condutas de maneira congruente, razão pela qual eles oferecem os quadros de reconhecimento da pessoa segundo uma pluralidade de seus poderes. A entrada pelas dependências não é sem consequência. A elucidação de uma relação ao mundo garantindo o poder reconhecido à pessoa torna compreensível a opressão que a atinge gravemente uma vez que estas dependências são afetadas. (Thévenot, 2007).

Além disso, há diferenças entre as abordagens de Honneth, Thévenot e Ricouer quanto ao lugar da linguagem. Embora não ignore o aquém da linguagem, Paul Ricœur aborda as capacidades do ser humano a partir da palavra. Axel Honneth, por seu turno, toma distância em relação à linguagem, na qual vê um lugar de sobrevalorização nas ciências sociais. O que o faz explorar, em contraste com a teoria da ação comunicativa de Habermas, o reconhecimento no amor. A análise dos regimes de envolvimento, por seu turno, esclarece o estatuto diferente da linguagem em cada um deles. No regime de justificação os limites convencionais da linguagem saltam ao primeiro plano, mesmo se a prova de realidade não se reduz à linguagem, comportando referência ao mundo material circundante. Já no regime de ação em plano, a linguagem ordinária da narração é perfeitamente adequada, não há necessidade de tecer apelações convencionalmente controladas com vistas a figuras de bem comum: o envolvimento pode ser relacionado à outro ou compreendido por ele perfeitamente sem que seja preciso qualquer menção à garantia pública. No envolvimento familiar, por sua vez, o uso da linguagem é ainda diverso. Nem argumentação nem narração, ela não serve senão a mostrar, pelos deíticos adscritos aos seres que indiciam mais do que denotam. A língua vem se fundir ao gesto por expressões não articuladas (Thévenot, 2007).

Para finalizar esta síntese sobre a importância da temática do reconhecimento nas ciências sociais contemporâneas, duas questões merecem ser pontuadas. A primeira lança nossa atenção sobre as diferentes esferas de reconhecimento e sua relação com a justiça (Thévenot, 2007) (Fraser, 2004). A segunda consiste em manter o foco na crítica interna, como lembram Thévenot e Honneth, ancorada na sociedade, rompendo com a unidade da crítica científica. Neste mesmo sentido, todos estes autores supra indiciam seus diálogos com o pragmatismo: mesmo Nancy Fraser, que postula a questão do reconhecimento no interior de sua concepção de justiça, encontra no pragmatismo a solução de se verificar a demanda ou a negação do reconhecimento. Para uma não banalização do tema, postula-se, por fim, que há demandas cujas pretensões são justas e legítimas. Guardando-se de uma “hermenêutica da suspeita sempre tão certa de sua causa”, Axel Honneth se coloca a “diferenciar as formas ideológicas das formas justificadas de reconhecimento” ao salientar, com força de razão que a “realização” do reconhecimento não toma as mesmas formas no caso das interações simples ou naquele do reconhecimento generalizado (Honneth e Voirol, 2006).

Esta questão se relaciona à atenção dada pela sociologia pragmática da crítica às condições da prova de realidade a que são submetidas as justificações e as críticas,

assim como, na sociologia dos envolvimentos, aos modos de atestar a realização dos bens nos demais regimes de envolvimento de menor publicidade (Boltanski e Thévenot, 1997) (Thévenot, 2006) (Thévenot, 2007). Aos diferentes modos de reconhecimento correspondem modos de atestar os benefícios associados, mas também modalidades do probatório uma vez que o envolvimento falha e a expectativa é deceptiva. A partir daqui serão retomadas as situações dos relatos nas ocupações.

Começo pela análise do relato de Gérard que explicita, ao mesmo tempo, a natureza plural da ação (Thévenot, 2006) e as várias dimensões do reconhecimento, no sentido pavimentado por Axel Honneth (2003), por Paul Ricoeur (Ricoeur, 2004) e explorado por Thévenot (2007). Ao avaliar criticamente as condições da educação no Brasil Gérard expõe sua demanda por reconhecimento.

Depois de fornecer uma imagem de sua escola – também situada em Macaé – como menos problemática do ponto de vista das *gramáticas da organização*, na manhã do dia 18/04/2016, sem ser inquirido sobre as questões que emergem, ele diz:

> Porque eu não quero ser jornalista só do Brasil. Eu penso de maneira mais ampla. Tipo: Estados Unidos, Canadá. *Eu pretendo sair do Brasil*.
>
> **Por quê?**
>
> *Porque não dá aqui. É precária a situação, difícil*. Eu não sei bem o que eu vou fazer, *mas aqui eu não vou ficar*...
> Só para completar: assim... *é muito difícil você ser trans em uma escola estadual, particular, pública, não importa*... Então, nessa ocupação eu também teria a oportunidade *de dar visibilidade a pessoas como eu*. Por exemplo, eu *tenho o direito de usar o nome social*. Mas se a escola não quiser, *eles podem não usar o nome social*.
>
> **O que você chama de nome social, só para eu entender?**
>
> O nome social e o nome civil são termos legais. *O nome social é o nome que eu me identifico e que eu acho que as pessoas deveriam me chamar*. É o meu nome. O meu nome civil, que a minha mãe me deu, de nascença, é Clara Fernandes. Então, na minha identidade é Clara Fernandes. O meu nome social seria Gérard Fernandes. Por exemplo, *eu deveria ter direito de chegar na escola e na chamada estar Gérard ao invés de Clara Fernandes*. Mas é uma coisa muito complicada porque *você está sujeito a preconceito*, você está *sujeito à repugnância*. Então, *você acaba se escondendo*. *E em vez de dar voz, você só recua*. Então, eu acho que e*stá na hora disso acabar*. (Gérard, 17 anos, aluno da escola Visconde de Araújo)

É importante salientar que Gérard não é o único a postular sua crítica nos termos desta ausência de reconhecimento, na qual as “formas de desrespeito” podem ser entendidas por meio da privação de direitos e exclusão, assim como pela degradação e a ofensa (Honneth, 2003). As dimensões do reconhecimento estão imbricadas. No plano familiar, há a questão do nome dado pela mãe, com o qual ele subjetivamente não se identifica e cuja mudança, segundo diz, pode ter implicações para suas relações sociais (e de amizade) na escola. No nível do direito, embora seja uma universalidade positivada em lei – aliás, sancionada por Dilma Roussef, pouco antes da interrupção democrática havida em 2016 no Brasil – a escola pode não incorporar sua demanda nos procedimentos organizacionais. Em terceiro lugar, há o que Honneth conceitua, na esteira de Hegel e Mead, como estima social: diz respeito à comunidade de valores mais ampla e às formas de desrespeito a que Gérard diz estar sujeito, no Brasil, em qualquer escola.

O mesmo relato revela implicações nos três regimes de envolvimento formulados por Thévenot (2006). A mudança na sua identificação, como sugere, pode perturbar as relações de proximidade na escola. Quando se passa ao regime de ação em plano, seu direito à identificação pelo nome social, postulado com base na universalidade pública e jurídica, sua demanda pode não ser incorporada nos procedimentos da sala de aula.

Neste compasso, remete-se às reflexões de Paul Ricouer, num texto em que leva às últimas consequências o paradoxo da autonomia/vulnerabilidade:

> Eu penso que seria preciso conduzir até os seus extremos o protesto de singularidade, de solidão, de autonomia, de estima de si, sustentado pelo “me” (*moi*)/ “eu” (*je*), e face a ele a reinvidicação da alteridade elevada até a dominação do estrangeiro sobre o próprio. Nós já, com efeito, nomeamos os dois pólos: esforço por pensar por si mesmo (soi-même); sob dominação ou império do outro. A identidade de cada um e, destarte, sua autonomia, constrói-se entre este dois pólos. É toda tarefa da educação conduzir uma interminável negociação entre a exigência de singularidade e uma pressão social sempre suscetível de reconstituir as condições disto que a filosofia dos Iluministas chamou de estado de *menoridade***.** (Ricœur, 2001).

Gérard revela, já que sua narrativa comporta esta tensão da reciprocidade no outro, uma demanda de reconhecimento que passa pela visibilidade e pela expressão de sua singularidade e que, por outro lado, é também colocada como uma questão pública,

pois é também a causa de “pessoas como eu”. Sua crítica se faz em nome do reconhecimento de si e de sua condição *trans* e de seus direitos, mas também em nome do reconhecimento público dos estudantes pelo governo estadual.

Na avaliação diferencial que ele faz da escola Visconde de Araújo, pelas evidências de sua melhor organização, relativamente à escola Luiz Reid, surgem outras questões que importam às dimensões do reconhecimento. Ele é contrário ao voto dos estudantes para a eleição das direções. Segundo afirma, as relações de proximidade poderiam comprometer a ordem cívico/industrial: evidencia-se um dos vetores relacionais da tensão entre o si mesmo e o outro na escola que aponta para a figura dos professores e a composição, em múltiplos envolvimentos, da “ordem de grandeza” escolar (Boltanski e Thévenot, 1997). A este respeito, vale lembrar que os alunos reconhecem sua condição de menoridade, como se mostra, aliás, no engrandecimento que fazem dos professores – embora saibam também criticá-los – e dos mais experimentados.

Ao paradoxo examinado por Ricoeur, concernente à autonomia/vulnerabilidade, é pertinente referir os criticismos da violência sexual a que tem sido vítimas mulheres estudantes. As temáticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade, associadas à questão da violência e do estupro foram objeto de debates no decurso de várias ocupações, além de motivarem atos públicos em Macaé e em Rio das Ostras[27]. Tomei parte, em Macaé, numa mobilização organizada por militantes do PSTU à volta de uma série de estupros cometidos contra jovens mulheres na região.

Uma destas manifestações intitulava-se “Somos todos Ana”. Dela participa a própria Ana, aluna do Matias Neto, vítima de estupro. Durante a marcha, com a presença de alguns alunos da ocupação Luiz Reid e Vanilde, alunos do Matias Neto, militantes e outras pessoas, ela faz sua denúncia. Sua voz conduz ao limiar do não-reconhecimento e da vulnerabilidade diante do outro dominador: o corpo e, no fundo, a estima de si, é engrandecido como um “bem em si” inviolável.

No mesmo sentido crítico, é notável, nas ocupações das escolas Matias Neto, Luiz Reid e Vanilde e mesmo no segundo semestre no IFF/Macaé, a participação de alunos LGBT cujas experiências de socialização, pelo que narram, não é tranquila no que tange

[27] Nas ocupações há também a presença de membros de coletivos e outras organizações. Entretanto, há ocupações que não contém nenhum integrante de associações políticas de qualquer tipo, há outras com maior presença. O painel de envolvimentos destas organizações, no que se refere às várias ocupações em que estivemos e frequentamos, é muito diversificado.

ao reconhecimento: na família e na escola. Houve, mesmo entre ocupantes de escola, episódios de conflito quando questões relacionadas à orientação sexual foram objeto de discurso.

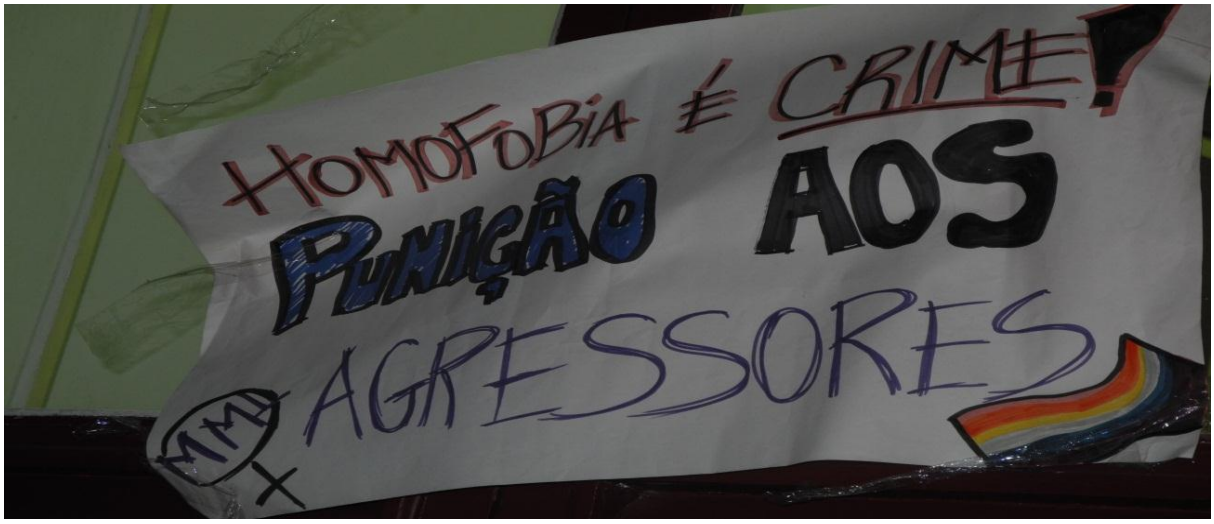


Foto 9: Do lado esquerdo pode-se ler MML, Movimento Mulheres em Luta, ligado ao PSTU. Fonte: facebook da ocupação do Matias Neto

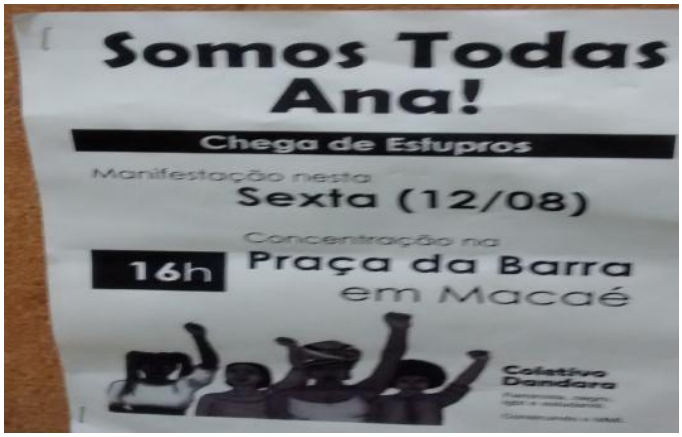


Foto 10: Do lado direito está escrito Coletivo Dandara, ligado ao PSTU. Foto realizada na escola Luiz Reid.

Como pude notar pela observação das interações e pela análise dos grafismos da expressividade política dos estudantes, as questões relacionadas às orientações sexuais são sensíveis. Segundo uma professora do Luiz Reid, tais questões são evidentes na

escola e o interesse dos alunos se manifesta no cotidiano escolar: muitos alunos são LGBT, mas as questões não integram uma discussão institucional[28].

No mesmo sentido, há o depoimento de Rameau, que estuda direito em Macaé, milita no movimento estudantil e frequentou as ocupações. Ele conta que começou a militância política pela escola e por questões associadas à escola, antes de migrar para Macaé, vindo do Pará. Também vinculado ao PSOL, ele combina a crítica social – ou redistributiva – às questões do reconhecimento.

> No colégio público também é essa realidade. Por exemplo, para *um gay conseguir se expressar em uma sala de aula já é muito difícil* comparado com um homem que é branco, hétero e etc. Porque, esse homem, historicamente, ele foi criado justamente para se colocar nos espaços. Então, quando um gay, ou uma pessoa assim consegue estar em uma escola pública e consegue se manter nos espaços, o governo federal *ataca a educação* e acaba *dificultando a permanência dessas pessoas lá*. Na universidade, na minha turma só tem dois negros, tinha até três, um deles já desistiu, justamente pela questão das bolsas. Quando o governo ataca, ataca principalmente esses seguimentos. Então, a gente precisa estar combatendo isso. Por isso é importante estar debatendo a opressão, racismo, machismo, a lgbtfobia, *justamente para dar espaço para esses seguimentos*. O capitalismo toda vez que ele ataca, ele ataca *quem já está marginalizado*. Então, é complicado. É por isso que tem que fazer *esse debate dentro da escola*. Mesmo porque uma das bandeiras que a gente vem defendendo no movimento estudantil e no movimento LGBT é, justamente, *trazer o debate de gênero e de diversidade sexual para dentro das escolas*: a gente não tem isso hoje. E se o governo federal, o governo federal não investe. Mas tem o plano federal de educação. Se eu não me engano *o PNE garante*. Pelo menos teoricamente *deveria garantir, né*? Essa questão desses debates dentro das escolas, a gente não vê isso. A gente vê, por exemplo, aqui em Macaé *a câmara vetou*. A gente estava discutindo orientação sexual nas escolas e debate de gênero. Em Nova Iguaçu também teve recentemente agora, que o prefeito lá junto com a câmara vetou esse projeto. Ou seja, não tem como a gente discutir hoje educação sem *discutir gênero e diversidade sexual nas escolas, sem discutir feminicídio, sem discutir racismo*. Até porque a gente entende que *maioria das pessoas que estão em escolas públicas são negras*. Brancos tem muito mais acesso, se for comparar em escola particular tem muito mais brancos, se for comparar em universidade tem muito mais brancos e classe média. Ou seja, *debater cotas na educação, debater crise econômica, debater opressão*.

[28] A conversa com a professora Hera da Luiz Reid se deu no dia 03/06/2016. Foi feito registro escrito.

Se há diferenças entre as perspectivas lançadas sobre as questões do reconhecimento na reflexão de Honneth, Ricouer e Thévenot, em todos eles as questões éticas e políticas se acentuam. A analítica formal de Honneth pede, segundo ele diz, dados empíricos que sustentem a "luta pelo reconhecimento" como objeto de "ação coletiva", no sentido da renovação da teoria crítica e da pesquisa sobre as lutas sociais (Honneth, 2003).

A perspectiva de Ricouer abre-se a modelos de construção do reconhecimento que acenam para a possibilidade transitiva da reciprocidade e não passam apenas pela luta (Ricoeur, 2005, p.239). Ele indaga em Honneth a ideia de "luta", que tem o mérito de apontar o inacabamento histórico dos processos de reconhecimento e fornece uma resposta suficiente para o dilema duplo hobbesiano: "o da premissa naturalista, e, nesse sentido, antiética, e o de uma ordem contratual, de caráter paraético" (Ricoeur, 2005, p. 217).



Foto 11: Expressa tanto formas de reconhecimento e mutualidade como a demanda de reconhecimento emblematizada na sigla GLS. Fonte: registrada na escola Luiz Reid.

Do ponto de vista pragmatista, tendo em vista a abertura da experiêcia e a abertura do self (Dewey, 1893), é possível dizer que o reconhecimento se insere numa relação triádica entre a ipseidade, o outro e as dimensões ecológicas da ligação de ambos. É impossível sair da experiência: ela engloba a ipseidade e o outro (Dewey, 2013). Como se sabe, a experiência comporta desde unificações, conflitos violentos, competição leal e desleal, reconhecimento e não-reconhecimento, sociabilidades lúdicas, doações e contraprestações, disputas por justiça, entre outras formas de sociação (Simmel, 1983).

As formas da comunalidade recobrem aspectos que não cabem na teoria da ação racional e na imagem hobbesiana do humano. Diante da empiria, com efeito, ela colapsa

frente às inúmeras mobilizações sociais e organizações. Nem a racionalidade é maximizadora, nem os bens são fixos (a lista de commodities), nem as informações são absolutamente claras e acessíveis. Uma autonomia maximizadora, que reduz as ações e as "organizações" a uma lógica única, planifica as diversas modalidades do agir, reduzindo tudo a cáculos e ganhos estratégicos.

Isso não significa desprover os agentes da capacidade de cálculo. Mas, tendo em vista a pluralidade de bens em jogo, antes de uma teoria da ação é preciso uma teoria do julgamento (Thévenot, 2006). Os envolvimentos nas ocupações estão carregados de uma dimensão moral que se expressa no seu vocabulário de motivos (Trom, 2001) (Cefaï, 2001). Mas igualmente em critérios avaliativos que ressaltam das sociabilidades e interações proximais na escola e trazem consigo uma pluralidade de gramáticas de ação (Resende, 2010).

O conceito de gramática de motivos se conecta a um solo moral mais vasto sem a ele se confinar. Permite pensar as razões sociais das mobilizações porque sua significação foge ao interesse instrumental e psicologizante (Cefaï, 2001) e ao mesmo tempo dá sentido as ações no curso narrável dos acontecimentos, conectando-as a formas morais públicas que, entretanto, não determinam, de antemão, os enquadramentos situados dos motivos. De acordo com Pharo, só se pode falar de problemas morais quando determinados fatos sociais são considerados moralmente problemáticos para algum público (Pharo, 2004).

É neste sentido que se refere Ricoeur à reatualização posmetafísica de Honeth da teoria Hegeliana do reconhecimento:

> Foram, pelo contrário, os pensadores sensíveis ao caráter histórico da passagem para a modernidade que reinscreveram a noção de respeito tanto em uma história dos direitos como numa história do direito; ninguém mais pode fazer abstração da história do saber moral relativo às obrigações jurídicas que temos em relação às pessoas autônomas, mas *tampouco da história da interpretação das situações nas quais as pessoas são habilitadas a reinvidicar esses direitos*. Desse ponto de vista, o retorno à noção de *phronesis* aristotélica marca o recurso contemporâeo à categoria "hermenêutica de aplicação", assim que se trata de interpretar situações nas quais podem ser verificadas correlações entre o reconhecimento de validade no plano das normas e reconhecimento de capacidades no plano das pessoas. As lutas pelo reconhecimento jurídico provêm dessa inteligência mista das coações normativas e das situações em que as pessoas exercem suas competências. (Ricoeur, 2005, p. 251-52).



Foto 12: Autoria de Igor Azeredo, conforme assinatura à direita da foto. Fonte: página do facebook da ocupação do Luiz Reid

Na imagem acima expressa-se, a um só tempo, críticas à organização escolar e demandas por reconhecimento: no que tange aos professores a questão econômica emerge. Ilustra o paradoxo autonomia/vulnerabilidade de que fala Ricouer e a demanda pelo reconhecimento da mobilidade dos portadores de necessidades especiais.

A questão da vulnerabilidade remete a um episódio crítico sucedido na escola Luiz Reid. A escola comporta um regime de envolvimento familiar não desprezível para as afecções dos seres que a povoam: mesmo que o estranhamento também seja possível. Perturbar essas relações de familiaridade pode ter consequências que afetam as pessoas envolvidas. Foi o que sucedeu quando a diretora da Luiz Reid pretendeu retirar de lá o conhecido Senhor Sassá, cuja vulnerabilidade se mostra no corpo, na difícil locomoção, na dicção e nas condições de habitação.

A resposta dos alunos foi realizar uma manifestação, emblematizada na *hashtag* #ficasassá#. Segundo contam, colocaram número expressivo de alunos o suficiente para que Sassá - que recebe visitas frequentes das assistentes sociais e de saúde - lá fosse permitido continuar a morar, num quartinho precariamente habitado que fica atrás do prédio frontal da escola. Durante a ocupação, entre outros relatos que manifestam a expectativa de cuidados e tutela – e de reconhecimento público das condições das escolas pelos órgãos do estado – via-se os alunos/ocupantes cuidarem de Sassá: alimentando-o, fraqueando-lhe acesso aos espaços, enfim, reconhecendo sua *humanidade* para além de sua limitada autonomia.

É possível pensar, na esteira de Thévenot e Ricoeur, na distinção entre o “ser humano” e o “ser vivo”. Ser vivo é condição necessária de “ser humano”: mas não é condição suficiente. O reconhecimento do “ser humano”, no sentido pleno do que isto implica, vai além do mero “ser vivo”, ainda que fique aberto, na dinâmica do tempo e do devir histórico, o paradoxo da autonomia/vulnerabilidade. A consideração do outro, em suas limitadas condições, como parte da universalidade humana, emblematiza-se na mobilização dos alunos em defesa do pertencimento de Sassá à escola. Os alunos/ocupantes preocupavam-se com seu conforto, sua participação na comensalidade e sua circulação pela escola.

1.2.2 DESQUALIFICAÇÃO E NÃO-RECONHECIMENTO

Entre as manifestações críticas dos alunos que circulavam pelas escolas ocupadas há também a desqualificação do estudante da escola estadual, além das desqualificações das próprias ocupações. É o que conta uma aluna do Luiz Reid no dia 19/04/2016 sobre seus deslocamentos diários.

> E *não é só na escola*. Lá fora mesmo, na rua, quando você passa com uma *blusa do estadual*, as pessoas *te olham como se você fosse um zé ninguém*. (...) Eles acham que... no meu modo de pensar, que eu peguei assim a ação, que eles *têm o que a gente não tem*. Porque: “Ah é Castelo, ou tem bolsa, quer dizer, já tem um compromisso”. E *a gente eles acham que não tem compromisso*. Esses dias eu estava no ônibus e eu saí 18:00 horas. Eu entrei 7:00 horas e saí ás 18:00 horas. Eu tive todas as aulas no ano passado. Aí, no ano passado, isso foi uma quinta-feira. Aí eu fiquei na fila e peguei o ônibus vazio. Aí o ônibus começou a encher. Aí tinha o lugar para grávida, só que no lugar da grávida tinham duas mulheres e elas tiveram a cara de pau de olhar para mim e dizer: Você, levanta!? *Você não faz nada, estudante do estadual não faz nada.* (...) *Eu me senti chateada*. Porque *eu estudo* os dois tempos, imagina aquela pessoa que estuda meio tempo. É uma *falta de respeito que a sociedade tem*. Mas vamos dizer assim que é culpa do aluno. Não é culpa do aluno, mas é porque alguns alunos, não são todos, passam uma mensagem de que é realmente aquilo. “Ah, eu vou para a escola matar aula... vou ficar na praça fumando, bebendo... vou ficar pintando e bordando”.
>
> **Mas é uma minoria?**
>
> É uma minoria e eles generalizam e taxam. Aí fica taxado como se todo aluno da rede estadual fizesse aquilo. *Não tem compromisso, não tem*

> *respeito*. Acham que o aluno do estadual é *vagabundo, que não tem futuro, que não se interessa.*

As proposições examinadas mostram o quanto os projetos dos alunos/jovens estão embebidos em perspectivas para as quais a escola é um dispositivo de socialização e reconhecimento fundamental.

1.3 A COMPLEXIDADE DA PARTICIPAÇÃO: CONDIÇÕES DO RECONHECIMENTO, DA EXPERIÊNCIA E DIFERENTES ENVOLVIMENTOS ESCOLARES

A complexidade de que se fala pode ser referida a dois conjuntos de questões. O primeiro diz respeito à dimensão sócioeconômica: traduz-se em diferentes condições sociais de experimentação da escola. No Brasil, isso está enraizado na histórica desigualdade de condições entre as escolas públicas e particulares, mas também entre as próprias escolas públicas, uma vez que elas comportam, conforme sua posição no rankeamento das escolas, sua localização geográfica e sua composição humana, públicos de condição socioeconômica diversa e, deste modo, diferentes expectativas e condições de experienciar o programa de socialização escolar.

O segundo conjunto de questões, mais próximo da abordagem qualitativa desta pesquisa, combina-se com o primeiro e o extrapola. Abre-se às diferentes formas pelas quais os públicos escolares - mesmo aqueles situados no mesmo estrato social - envolvem-se com a escola e a significam, trazendo consequências para o cotidiano das interações e da “comunidade política” escolar. Estes diferentes significados e modos de organização das experiências de ação trazem complexidades à ordenação da comunidade escolar em seu cotidiano e, de outra parte, a isto que o bem educativo é enquanto demanda social transversal às classes sociais das sociedades modernas. Os significados da escola, ainda que prontamente associados à qualificação dos seres por meio do reconhecimento das provas e titulações que habilitam a funções sociais de mais prestígio e valor social - dito de outro modo, ainda que comumente atrelados às qualificações escolares que facultam acesso a bens de outras esferas de justiça, tal como o mercado (Walzer, 2008) - não se resringem à eficácia industrial que pode ser, a

depender das condições singulares do envolvimento escolar, secundarizada relativamente a outras expectativas nutridas pelos públicos.

Para dizê-lo de maneira simples e direta: enquanto ambiente de socialização cotidiana a exigência da eficácia escolar vai de par com outras demandas de significação da própria socialização, as quais acenam para a qualidade das relações na escola, especificando-as de várias formas: amizade, convivência, reconhecimento, respeito, formação cívica e cultural. E, ao que parece, quanto mais difícil são as condições do envolvimento: cuidados, escuta e acolhimento.

Ora, a importância das condições de envolvimento com a escola relaciona-se às condições sociais porque as condições da autorrealização não são garantias acabadas de uma vez por todas (Ricœur, 2001), sendo, aliás, perturbadas por dilemas íntimos, que podem remeter à esfera das relações familiares, à esfera econômica ou a relações sociais deceptivas noutros espaços. A própria escola, tessitura cotidiana de envolvimentos, é afetada por outros dispositivos de socialização e suas exigências variadas à individuação e à subjetivação que, na vida dos diferentes seres, assumem diferentes combinações possíveis com o plano da conformidade à socialização escolar (Caetano, 2014).

Os diferentes modos de envolvimento com as ocupações fornecem, juntamente às narrativas e sentidos de injustiça acerca da experiência escolar, uma série de significados e ações que mostram a realidade complexa da demanda social pela escola nas sociedades - plurais e desiguais - contemporâneas.

Que a escola é e continua a ser uma demanda social central as próprias ocupações o demonstram ao pedirem *outra escola*. Para formular o que vem a ser esta *outra escola*, os ocupantes e alunos recorrem a experiências e significados que já fazem parte dos regimes de ação que constituem a escola, mas que, não raro, nela não tem visibilidade (Rayou, 2005) (Resende e Gouveia, 2013). Tal invisibilidade parece relacionada à hipertrofia da dimensão da eficácia e da grandeza escolar pautada no reconhecimento do mérito nas provas e na pressuposição de uma isonomia cívica nas relações da escola que, de certo modo, não deixam ver as outras significações convocadas à construção da comunalidade escolar (Resende, 2010).

Atravessada por alunos que sonham com a continuidade dos estudos e com a entrada nas universidades, há, entre eles, jovens que podem ser qualificados como evadidos da escola ou cuja formação se encontra suspendida. Ainda que façam a crítica

da/pela eficácia, as dimensões das socialidades escolares que as ocupações mostram o caráter problemático evidenciam que as relações e fazeres de que depende a continuidade da escola importam por uma série de outros sentidos. Afinal, mesmo a arte e a música, com seu sentido de inutilidade, devem ter sua eficácia.

Dito isto, explora-se, a partir dos dados, de um lado, dimensões dos envolvimentos que desafiam e complexificam as demandas reportadas à escola pública e, de outro lado, os significados que ela assume ou pode vir a assumir, conforme as diferentes trajetórias de envolvimentos escolares reportados nas ocupações.

A complexidade da escola, enquanto demanda societária, é, portanto, dupla: de um lado, ela mesma, em sua materialidade objetiva, é um determinado conjunto finito de arranjos de pessoas em ambientes cuja oferta, se levado o princípio moral da escolarização mínima universal às últimas consequências, representa um determinado número de espaços escolares que uma “sociedade” logrou historicamente dispor à altura de seus públicos atuais: neste domínio estão as questões das desigualdades entre os estabelecimentos de ensino, os efeitos de classe sobre as carreiras escolares, a competição das classes pelos estabelecimentos de ensino e o que já foi referido na linguagem da reprodução ou da conservação social (Forquin *et al*., 1971).

De outra parte há a experiência dos públicos escolares e suas formas de envolvimento e avaliação da experiência escolar, cujas variações de trajetória e razões de ser não respondem por efeitos sociais de classe imediatos. Os envolvimentos escolares podem ser atravessados por provações de ordem íntima ou familiar. Não se pode atribuir a eles a noção de um reles efeito remetido a uma estrutura de relações já posta. Há também projetos de variado teor (Boltanski e Chiapello, 2011) (Thévenot, 2006).

Não se quer com isto, decerto, dizer que as condições socioeconômicas não tenham carradas de importância nas vulnerabilidades que atravessam a capacidade do agir: o exame das condições sociais brasileiras desmentiria. Mas apenas que o conjunto de condições que habilitam ao agir, ao envolvimento escolar ou mesmo à participação política, deve também ser submetido a uma avaliação temporal que permita conhecer os dilemas que atravessam os envolvimentos de que se fazem e refazem a comunalidade. Mais ainda quando a escola é uma instituição socialmente demandada e socialmente degradada.

No sentido que aqui gostaria de conferir à reflexão, as questões da família e da casa conectam-se - sobretudo para os públicos dos estratos mais baixos, que frequentam as escolas públicas que temos por foco - com frequência com a ideia de um acolhimento que se espera da *outra escola*, possível e passível de ser pensada em se adotando a perspectiva dos alunos, pois ela nos dá acesso a outros significados que as sociações escolares assumem para além da instrução pelo modelo da autoridade e dos resultados (Foucault *et al*., 2015) (Resende, 2010) (Rayou, 2007).

1.3.1 A EFICÁCIA E O MUNDO DO TRABALHO

A dimensão da interrupção das aulas, nos períodos de greve, seja nas escolas estaduais ou nas federais, sempre gera divisões internas: entre docentes e, sobretudo, entre os discentes que, por razões óbvias, dependem da continuidade do calendário para completar sua qualificação escolar. As justificativas para a contraposição às ocupações passam pela evocação dos projetos pessoais, assim como pelo engradencimento do direito ao estudo e da liberdade de escolha. Trazem, algumas vezes, a desqualificação das ocupações sob alegação de que os alunos não querem ter aulas. Todavia, um dos focos da crítica feita nas ocupações diz respeito à ineficácia das aulas e às desvantagens competitivas na continuidade da qualificação escolar e, ademais, no esvaziamento da dimensão do saber que, contrariamente à lógica instrumental dos resultados, os alunos valorizam.

No sentido acima decorre a conversa no Luiz Reid, com duas professoras e três alunos da escola professora Vanilde Matos no dia 14/04/2016.

> Ávila: - O ano passado, por exemplo, eu fiquei sem aula de história praticamente o ano todo. Eu não sei o motivo. A professora nem ia e tal, às vezes. Eu não sei o motivo, ninguém me passou. *Eu não tive professor e no final do ano eu fiz uma prova e passei.* Ou seja, *eu passei sem saber nada*.
>
> Diana: Eu não tive.
>
> Ávila: E fora as matérias... A gente não tem todas as matérias. Eu tenho uma professora que é de matemática, de física, é de tudo. E não só na minha sala. Ela ensina a gente *para a gente não ficar sem saber*. E *ela*

> *ensina várias coisas ao mesmo tempo.* (Alunas Ávila e Diana da escola Vanilde, ambas tem 17 anos**)**

Segundo a mesma conversa, as questões que comprometem o funcionamento da escola, no sentido de sua eficácia industrial, passam pela falta de professores, pelos problemas da estrutura física da escola até chegar a questões básicas como a falta de água e a ausência de uma alimentação suficiente na escola. Por outro lado, a dimensão da eficácia no funcionamento cotidiano da escola mostra como a necessidade prematura do trabalho, comum entre os alunos das escolas estaduais de Macaé, interfere na dinâmica dos envolvimentos escolares.

> **Tem agora, ou foi com a ocupação?**
>
> Diana: Eu sei que quando a gente foi no Matias, abrimos a dispensa e vimos que tinha bastante coisa em relação a nossa escola.
>
> **Quantos alunos tem lá?**
>
> Diana: São 7 salas. São 6 salas. Algumas tem bastante gente.
>
> Ávila: A gente até colocou na nossa pauta ter no mínimo 25 alunos por sala de aula. Porque tem sala tão vazia à tarde.
>
> Diana: O período da tarde é tranquilo.
>
> Ávila: Porque existe uma *grande demanda da pessoa estudar de manhã para poder trabalhar à tarde*. *As salas ficam superlotadas*.

Como se sabe, o trabalho, mesmo na economia capitalista, é um bem comum. No funcionamento normal da escola e na dinâmica dos envolvimentos nas ocupações a necessidade do trabalho contribui para complexificar a demanda pela escolarização e as formas de participação: a inserção no mundo trabalho importa para a qualidade dos envolvimentos escolares e as significações e as implicações que a interrupção da escolarização pode ter sobre os projetos de diferentes alunos.

No mesmo sentido se dá a conversa com a professora Luna no dia 25/04/2016 no Luiz Reid**.**

> **E os alunos, como é a sala de aula? Eles conseguem entrar em uma orquestração coletiva da aula, há dificuldades nesse sentido?**
>
> Eu vejo muita diferença dos alunos por turno. Eu só dou aula em uma turma de manhã, uma turma à tarde e turma à noite. A turma de manhã e de tarde, eu acho super tranquila de lidar. Até porque eu acho que são os alunos que estão no período regular mesmo, *geralmente não trabalham, então eles estão só para vivenciar a escola*. A noite muitos trabalham, às vezes, estão até no período regular sim. Regular que eu falo é: não saiu do colégio, não foi reprovado. Estão naquela faixa que a escola diz como normal sim. Eram para estar naquele ano*. E muitos trabalham, então, estão cansados. Outros já repetiram várias vezes. Muito vem para escola e vêm a escola como algo que eles nem se identificam. Nem eles sabem porque estão aqui. Vê que é mais uma convenção da sociedade estar aqui para ter um diploma*... (Professora Luna. Leciona sociologia na Luiz Reid, estava há pouco tempo na escola)

No que diz respeito aos pais, segundo os depoimentos dos alunos, predomina uma relação de demanda distanciada pela escola. Raríssimos são os relatos em que fica claro que os pais conhecem as condições da escola e da formação escolar. Raros são os que apoiam de perto as ocupações. A interrupção das aulas é, frequentemente, vista como um problema maior do que a continuidade sob as condições inoperantes que as ocupações denunciam[29].

Eis, neste sentido, a conversa com a ocupante Bethânia, ex-aluna do Matias Neto, que frequentou a ocupação do Luiz Reid[30] e cujo projeto de escolarização, ao que parece, está suspenso.

> **Eu concluí, a partir da minha pesquisa, que a maioria dos pais não sabem como é a escola.**
>
> Não. Eu acho que...
>
> **Sua mãe conhece o CIEP, sabe que está faltando essas coisas todas lá?**

[29] Os envolvimentos distanciados dos pais com a questão se tornaram, aos poucos, uma evidência que demanda aprofundamento: compreender as composições familiares dos alunos e as expectativas que depositam na escolarização dos filhos. Isso não significa, obviamente, que os pais não se importam com a escolarização dos filhos. Mas não enxergam a escola como um bem público que os faça tomar parte na denúncia. É comum ouvir dos alunos que os pais disseram que irão lhes mudar de escola ou, por vezes, que os estudantes não querem responsabilidade com a escola. Alguns estudantes foram expulsos de casa por terem se envolvido, outros romperam com os pais. Neste circuito de relações políticas familiares e as atividades na escola cabe outra investigação.

[30] Há inúmeros depoimentos no sentido de mostrar o distanciamento dos pais ou mesmo a desqualificação que fazem das ocupações. A baixa presença dos pais na escola, mesmo no sentido de verificar o que fazem os alunos, é um sinal de seu distancimento. Há pais que ajudam, mas sua presença é muito limitada.

> Ela não sabe, minha mãe não sabe de nada. Por que? Eu não sei. Tem pais que são abertos para isso e até ajudam. Mas tem pais que são totalmente fechados e não querem saber, mesmo que a gente fale, mesmo que a gente tente explicar a situação, para eles tanto faz. Mas *eles se preocupam com a situação da educação, de estudar.* (...) Eu acho que *os pais não ligam muito. Quem liga mais são os alunos*. (Bethânia, amiga dos alunos/ocupante da Luiz Reid, 18 anos)

1.3.2 A DIMENSÃO DA CONVIVÊNCIA E A OUTRA ESCOLA

Nas proposições sequentes ressalta-se o valor da convivência para o aprendizado que, por sua vez, reclama a diversificação das atividades numa escola que dispõe de pouco espaço e apenas uma quadra improvisada. Trata-se de uma conversa no dia 18/05/2016 com os alunos/ocupantes da escola professor Vanilde.

> **Alguns alunos querem que o Rap e o grafite entre pela porta da frente da escola, como é isso para vocês?**
>
> Eu acho que seria bom. Tipo assim, eu acho que a escola precisa ter mais trabalho com os alunos, não deve ser só aquilo de vir para a escola estudar e acabar. Eu acho que a gente deveria ter mais coisas para fazer na escola. Achar que *a escola é a nossa segunda casa não é um bicho de sete cabeças*.
>
> Eu estudei em uma escola municipal, hoje ela não existe mais, mas ela tinha de tudo. A gente ficava o dia todo, entrava às 7:00 horas e saía às 16:20. A gente tinha aula de natação, aula de navegação, Jiu Jitsu, judô, taekwondo, futebol, tinha tudo dentro da escola. E lá eu *aprendi* muita coisa. Até alguns alunos que eram envolvidos com drogas, essas coisas, depois que entraram para o colégio, eu não sei se é porque se ocuparam, ficaram com a cabeça ocupada, mas largaram o vício.
>
> Mas sabe o que pega mais hoje é que a escola ela ficou com uma imagem muito certa e um pouco obscura. Porque a gente vem para a escola e é para sentar e ver o professor passando matéria e falando e falando. Mas se a escola tivesse, vamos colocar, *natação, grafite, música, tivesse aula de violão, esporte...*
>
> Muita gente fala: ir para a escola? Fazer o quê? Mas se tivesse alguma coisa do nosso interesse que motivasse a gente a vir, acho que seria mais interessante.
>
> Eu acho que se a escola tivesse *mais conversa*. Mais aquele: “ah, vem a tarde que vai ter futebol, vai ter aula de música, vai ter aula de grafite, vai ter palestra”... eu acho que a escola *precisa abraçar mais os alunos*, não ficar esperando só que a gente venha faça *toda a nossa rotina* e que a gente *vá embora*.

> Para a gente está sendo assim: a gente chega *é quadro até dar a hora* e, depois, a gente vai para a casa*. A única diversão é sair no horário do lanche e conversar um pouco com os amigos que são de outra sala.* E depois vem para a sala de novo.

Ainda que as proposições das alunas (e ocupantes) da escola Vanilde se façam num enquadramento voltado à crítica das condições da oferta do bem educativo, os envolvimentos nas ocupações, mas igualmente as narrativas do cotidiano, apontam outras experiências significativas no dispositivo escolar. Como se pode depreender das condições atuais de muitas escolas públicas do Rio de Janeiro, o alargamento das potencialidades comuns àqueles que coahabitam os espaços escolares demandaria ações e reformas. De par com as reformas, todavia, há sempre as composições políticas e as tensões dos múltiplos envolvimentos de que se faz a comunidade política escolar.

Já na voz de Nina sobre como a mãe vê sua participação, percebe-se uma diferença de avaliação que releva, talvez, da expectativa diversa relativamente à escola e ao envolvimento político. De outra parte, muitos alunos, assim como Nina, falam do aprendizado cívico que vivenciam nas ocupações, ausente do programa de socialização político escolar que vivenciam.

> E ela não acredita que a escola é um âmbito social e que a gente constrói cidadania dentro da escola. Ela acredita que a escola é um lugar que você vai para estudar e só estudar e acabou. E eu quebro a cabeça com a minha mãe o tempo todo sobre isso. Tento dialogar o tempo todo com ela sobre isso. (Nina, ocupante, ex-aluna e depois se matricula novamente na Matias Neto, 17 anos)

Por outro lado, os alunos qualificam o envolvimento com a escola por meio das ideias de afeto, amizade (proximidade) e projeto.

> **E antes da ocupação? Eu quero saber como é que vocês sentem a participação dos professores, eles estão distantes da escola querem dar a aula e ir embora.**
>
> Eles estão assim alguns participam de algumas coisas e alguns, simplesmente, fazem o que já faziam. Dá aula e vai embora porque não tem nenhuma afetividade com a escola. *Não tem amizade com todo mundo e tal*. Então *não tem tanta permanência* aqui na escola. Mas isso

> acontece porque tem ausência de algum projeto. Entendeu? (Conversa com alunos da escola Luiz Reid no dia 3 de agosto, depois da desocupação).

Na ocupação da Jamil, por sua vez, em conversa com os alunos Jean, Teodoro e Arquimedes no dia 30/05/2016, vem à tona a mesma composição de qualificações, que remete às relações de proximidade daqueles que saíram da escola por causa da greve. Eles querem finalizar o ano com os amigos e as pessoas de sua familiaridade.

> **E da sua turma quantos que mudaram?**
>
> Assim, da minha turma tem uns 35, mais ou menos. Aí uns 15 já saíram. Só que deixaram *um recado*, se as aulas do Jamil voltarem, volta para lá. Porque *querem finalizar junto com os alunos, os amigos, os professores*.
>
> Porque são *3 anos juntos*. A maioria vem para cá tudo no 1º ano.
>
> *O pessoal gosta da escola*, entendeu?
>
> *É família*.
>
> *Dos funcionários, da direção. Alguns não concordam com a direção, outros são a favor...* (Alunos da escola Jamil, 16, 17 e 18 anos)

Já o depoimento da aluna Gaia no dia 22/04/2016 convida a dar atenção reflexiva à relação entre os envolvimentos e a cohabitação da escola: as exigências e tensões da conformação do comum trazem complexidades ao cotidiano escolar. Em sua excelente oratória, ela revela as consequências da ineficácia da formação para os projetos futuros e para as outras esferas de justiça (Walzer, 2008), assim como a importância da escola como ambiente de socialização e aprendizagem, sobretudo nas condições sociais dos estudantes das escolas públicas. Ao avaliar os envolvimentos ela explicita os enquadramentos diversos da denúncia das condições escolares: “quem é quem não é”; “máscaras estão caindo”. Sua crítica reafirma o lugar de tutela e formação como dever moral da escola e dos professores, reclamando seu sentido cívico e a formação para a autonomia, combinando-os à ideia da casa e a outros sentidos de cohabitá-la, à convivialidade e aos afetos.

> É uma preparação para fora, porque a escola eu vejo o papel da escola como uma segunda, como uma segunda... *Eu vejo a escola como um*

> *plano B de casa. Na casa nós temos a educação na escola a instrução. Então é educação e instrução, elas se parecem mas tem uma diferença e aqui no colégio, a gente aprende, a gente sai de casa e começa a viver com outras pessoas desde pequeno. Então a gente começa a ter aquele aprendizado social*. E isso é uma coisa que ao longo dos anos a gente vai vendo que *a escola perdeu esse papel de ensinar a gente a viver aqui fora*. Eu vejo essa ocupação e todas essas manifestações como um regresso disso. (...) Aqui, você chegava tinha palmatória, educação tradicional e não sei o quê. Era mais rígido, então você *não precisava criar laços com o seu aluno porque você estava ali para ensinar*. Porque a educação vinha de casa. O tempo passa a sociedade muda, o estudo muda. E desde que isso aconteceu tem gente aí... E isso vem acontecendo ao longo dos anos que a gente, *a escola agora, os professores tem o dever de educar e ensinar. Educar no sentido de vida. Nós professores agora temos que ensinar adolescente a viver, a criança a viver, a andar com as próprias pernas*. *Porque a família não tem mais tempo para isso*. Os pais trabalham em dois empregos, a mãe trabalha e todo mundo fica o dia inteiro fora de casa e é isso aí. A mãe dele é um exemplo, ela trabalhava o dia inteiro e ele ficava sozinho. (...) Está entendendo? Mas a gente quer mudar essa situação. A gente quer que a escola seja um lugar *de amor, um lugar de união, um lugar de socializar*. E que *cada um siga o que achar* que for preciso.

No sentido desta *outra escola*, postulável pelo fato de que a "mesma escola" já comporta interações plurais significativas, a narrativa de Camille, no dia 19/05/2016, sobre seu envolvimento na Luiz Reid reforça os sentidos afetivos e proximais.

> **Eu tô tentando entender aqui porque mesmo não estando estudando aqui...**
>
> Por que eu tô aqui?!
>
> **É. Por que veio participar?**
>
> Porque, tipo, eu gosto muito da escola. *Dessa escola*, no caso.
>
> **Por que especificamente dessa?**
>
> Basicamente, porque, a outra única escola que eu estudei, não, as outras duas únicas escolas que eu estudei, aqui em Macaé, uma era, tipo muito, muito pequena. E, tipo, a escola não era ruim nem nada, só era bem pequena. *E eu era bem introvertida, então, isso não me ajudou muito*. E *quando eu vim pra cá, eu cresci bastante*. Tanto por uma *quantidade muito grande de pessoas*, quanto por uma *infinidade de pensamentos e ações diferentes e ideias e ideologias, e eu conheci muita gente diferente*. Essa escola me proporcionou isso. E quando eu vim pra Macaé tinha, na verdade, não tinha nem um ano que o *meu pai tinha falecido*, tinha sete meses e eu tinha, tipo, dez anos. E *o único lugar que eu conseguia me sentir, digamos, melhor, de todo o tempo que eu estava aqui, que eu acho*

> *que já tinha 3 anos, foi aqui no Luiz Reid*. E tipo eu *conheci* pessoas que são *meus amigos até hoje*. A minha *melhor amiga eu conheci por causa do Luiz Reid*, não porque ela estudava aqui, mas ela vinha aqui porque tinha *outras amigas aqui*, e *se eu não estudasse aqui eu nunca teria conhecido ela. E eu realmente acabei fazendo muitas amizades e muitas pessoas que me ajudam, até hoje, muitas pessoas que eu sei que tão comigo*. (...)
>
> Ah, tudo bem, ela tem direito de fazer isso a vontade, ninguém está reclamando disso. Só que, por exemplo, *o Sassá mora aqui* e, tipo, ela dava uma marmita com uma *quantidade muita pouca de comida pra ele*. Ele dormia num local muito sujo. E, tipo, foda-se sabe? [Tô nem aí]. Ele tá aqui, eu não sou obrigada a cuidar dele, mas já que eu tenho que cuidar dele eu vou dar tipo o mínimo pra ele. E, cara, tipo o Sassá, ele tá, tudo bem que de vez em quando ele meio que surta e tal. Ele fala coisas que não fazem o menor sentido, mas ele não agrediu ninguém, ele não fez nada. E j*á que ele mora aqui, porque não cuidar dele direito?* E fora que, por exemplo, os *cachorros cuidam mais da escola do que ela é.…eles são tipo mais respeitados do que ela*, por exemplo. *Se alguém tenta fazer alguma coisa com o Sassá eles começam a latir*. Tipo, vão pra cima, por exemplo. Ou então se alguém começar a brigar aqui na escola, eu mesma já vi, sabe, por exemplo, *os cachorros irem pra cima quando tinha tipo uma briga aqui na escola*. Tipo *os cachorros vinham de lá da frente até aqui, e assim, isso não é uma coisa muito comum*, sabe? (Ex-aluna Camille, 20 anos, da Luiz Reid. Foi visitar os amigos na ocupação. Mudou-se de cidade).

As narrativas de Camille apontam para laços políticos que se estendem aos cães e ao Senhor Sassá. Não por acaso, anteriormente ela conta que somente conheceu a parte de trás da Luiz Reid pelo fato de que uma cadela havia parido lá, de modo que, em linhas breves, isso gerou alguns encontros na escola. Sobre Sassá, ela faz alusão à manifestação que os alunos fizeram contrariamente à sua retirada do quarto que habita na Luiz Reid. Indicia-se, a intervalos, a importância das interações nas palavras *ajudar, cuidar, amizade, convivência, diferença e conhecimento*. No que tange à Sassá e à escola, tomando-os como metonímia do humano em geral, espera-se que seu tratamento seja feito de cuidados. Além disso, ele, Sassá, "mora aqui", no Luiz Reid. Está lá há vários anos, o que coloca, de fato, dada sua vulnerabilidade, a importância de seu envolvimento familiar com esta escola. Ao mesmo tempo, as narrativas de Camille falam sobre conflitos e sobre a pluralidade de práticas, fornecendo evidências de uma miríade de relações que atravessam a comunalidade escolar.

Pode-se dizer, ainda, que Camille traduz a importância afetiva da escola num período de problemas e, por outro lado, deixa ver a interferência de suas questões íntimas no envolvimento escolar, levando-a, inclusive, a decidir pela reprovação.

> Aí o primeiro ano eu estudei aqui. Só que depois que eu vim pra cá eu acabei tendo muitos problemas pessoais, tipo na minha família. Não por causa daqui, mas, por exemplo, tipo… (...) Isso influenciou bastante no fato de eu ter repetido. Só que eu fiz uma escolha. Tipo, eu não conseguia ir pra aula, porque eu não estava bem mentalmente pra ir pra aula. *Então eu fiz uma escolha: eu não vou*. *Eu vou repetir por falta, eu vou repetir por nota e eu não vou*. Porém, depois eu fui, fiz e tal. *Agora, eu estou, tipo, basicamente tentando terminar, mesmo com vários problemas*. Que afinal todo mundo tem, né?

1.3.3 BIOGRAFIAS: AINDA A ESCOLA COMO DEMANDA SOCIAL COMPLEXA

Com o propósito de mostrar a importância da escola pública na vida dos estudantes de condição social menos favorecida, pode-se apontar, inclusive, o fato de que a alimentação na escola se torna, para muitos, um componente importante da socialização política escolar, de tal modo que, segundo relatos, muitos dependem dela em seu cotidiano. É possível dizer, a partir de alguns envolvimentos na ocupação, que a escola se torna, de fato, para alguns, a possibilidade de um abrigo. Tal parece ser o caso do aluno e ocupante Mathew que apareceu no decurso da ocupação da Luiz Reid, prontificando-se a cozinhar e sendo, também por isso, aceito na "comunidade" dos ocupantes.

> **Almoçaram direitinho aí, tudo certo?**
>
> Eu vou almoçar agora. Eles já almoçaram. Eu acho que o rapaz fez salsicha, purê, arroz e feijão. Tem um rapaz que deu uma moral aí. Ele veio pra cá e vai pro Matias. Ele vai ficar 3 dias lá e 3 dias aqui no Luiz Reid. Assim, ele é *estranho, é igual você no começo*, *demorou para conseguir minha confiança*. Ele é gente boa, pode até ganhar meu respeito, mas minha confiança não. Mas é de boa. (...) Ele é de Maricá. Não. Ele falou que só veio dar um apoio ele já *foi de greve por 3 anos na escola dele*. Aí, ele acabou o ano passado, se mudou para cá agora e queria dar um apoio. Aí veio conhecer. (Conversa com Fênix, 17 anos, aluno da Luiz Reid).

Ao final da ocupação, sem ter onde morar em Macaé, Mathew é encontrado pela diretora interina dentro da escola. Sem ter para onde ir, passa a ajudar na cozinha da Luiz Reid. A diretora lhe diz que não pode dormir mais na escola. Todavia, provavelmente por não ter onde ficar, ele desacata as ordens da diretora e é novamente encontrado lá. Em

seguida, segundo contado pela própria diretora, ele encontrou trabalho em troca de alimentação e abrigo.

Pode-se evocar, no sentido de mostrar o caráter complexo da escolarização pública no Rio de Janeiro, biografias de ocupantes cuja relação com a escola foi problemática. Há jovens cuja formação escolar se encontra suspensa ou interrompida: as razões se relacionam, de modo não mecânico, às condições sociais e às trajetórias pessoais. Ora, ainda que não estejam no nível regular e sem que se saiba como serão seus envolvimentos vindouros com a escola, o fato é que, pelo que dizem, querem voltar a estudar. Destacam-se as narrativas de Golias e Corleone, ambos entre os mais velhos que ocuparam a Luiz Reid. O primeiro, pelo que conta e os amigos confirmam, sofreu *bullying* na escola por ser gordo e, tendo agora 24 anos, parou de estudar no 2º ano do ensino médio. O segundo tem 27 anos. Conta que parou no 2º ano e que, quando pequeno, morou na rua e catou lixo, tendo se envolvido, num período anterior, com o tráfico de drogas no complexo do alemão.

Cada escola é entrecortada por projetos que podem se associar à progressão escolar, ao mundo do trabalho e a outros espaços de socialização e experiência. A sistematização ideal da complexidade dos envolvimentos escolares implicaria seguir qualitativamente vários destes indivíduos (ou tomar os dados da reminiscência, sujeitos às mudanças de avaliação) em escolarização, para explicitar diferentes “qualidades” e “intensidades” de envolvimento com a escola, pensando seus múltiplos pertencimentos “reais”: “família, escola, rua”. As vidas dos que transitam nas escolas podem ter inflexões que, desafortunadamente, impedem a continuidade do envolvimento regular ou que o dificultam por gerar outras solicitações vinculadas às circunstâncias vitais ou às condições sociais e familiares.

Como se vê, múltiplos regimes de envolvimento político atravessam a escola e as ocupações. As relações de philia, proximidade e distanciamento complexificam a comunalidade escolar nas sociedades contemporâneas (Resende e Gouveia, 2014) (Rayou, 2007) (Resende, 2010). A incidência da palavra respeito entre os jovens/estudantes também sugere que os envolvimentos são atravessados por tensões e pelo não-reconhecimento (Resende e Gouveia, 2013).

Capítulo 3

1. (DES)ORGANIZANDO "NOSSA" ESCOLA: DOS MÚLTIPLOS ENVOLVIMENTOS

Como ficou dito, no trabalho de *mise en forme* do comum, chamado a se dar na constituição do cotidiano de uma escola ocupada, há tensões entre os diversos regimes de envolvimento (Thévenot, 2006)[31]. Medições por termos de justiça, diagnósticos e prognósticos, vão de par com tarefas organizativas, relações de amizade, proximidade e distanciamento, sem se contar os modos circunstanciados das interações dos seres que tomam parte na qualificação ou desqualificação destas arenas públicas. Habitar, especialmente cohabitar, não pode prescindir do trabalho de conformação do comum, que traz consigo a explicitação de princípios de justiça e organização. Basta, para ilustrá-lo, a necessidade de deliberação, distribuição e a consequente execução das tarefas de que dependem os agentes para continuar o que se propõem fazer (Breviglieri e Pattaroni, 2006).

O político aqui se estende muito além das fronteiras dos dispositivos do Estado (Charles, 2016). Limitar-se a este último significa, nos termos de Jacques Rancière, confundir "polícia" com "política" (Rancière, 1998). Tal alargamento do político, por sua vez, especifica-o ao indicar sobretudo que tudo é "politisável". Trata-se de abordar o político não como um estado fixo, colocando-se acento no processo de politização, nos seus constrangimentos e possibilidades, tomando-o como uma "prova" (Boltanski e Thévenot, 1997).

As exigências de coordenação a que se submetem aqueles que tomam parte na conformação do comum, ao favorecem determinadas modalidades de envolvimento, pesam fortemente sobre aqueles que não se conformam, de início, aos modos adequados de participação. Ora, participar implica tanto em "tomar parte" quanto "ser tomado por" (*être pris par*), o que permite ver a dimensão passiva do envolvimento participativo, que implica em ser afetado por um enquadramento mais amplo (Breviglieri, 2014). O político, deste modo, não consiste apenas no dizer. Comporta uma série de atividades que se faz com outros, segundo os critérios que se impõe no processo de conformação do comum: "a participação não pode se contentar com a simples copresença. Mais geralmente, ela

[31] A locução *mise en forme* foi traduzida por *dar forma ou conformar* (Thévenot, 2006).

supõe uma transformação disto que o participante quer ou deve trazer a fim de torná-lo compatível com o que o dispositivo participativo está pronto a receber" (Charles, 2016, p.37).

Durante as ocupações sucede uma série de envolvimentos em regime de ação em plano (Thévenot, 2006). São propostas convenções de organização das atividades. Realiza-se uma série de atividades de exploração e organização dos materiais da escola: livros, laboratórios (quando há), computadores, materiais esportivos, salas, entre outros. Ao mesmo tempo, há atividades de limpeza de diversos espaços da escola, no sentido de organizá-la naquilo que está deixado às intempéries e das reiteradas necessidades cotidianas que se predem à cohabitabilidade da escola. São tarefas realizadas diariamente: limpar, cozinhar, segurança, registro dos suprimentos e doações às ocupações, entre outras. Por vezes, os "novos" cohabitantes fazem, ainda, pequenos reparos em camêras, em computadores, em chuveiros ou limpam o telhado da escola. De acordo com as condições da estrutura física da escola e de seus objetos, assim como do que se propõem seus públicos, as questões são priorizadas. As atividades de cuidado organizativo com a escola, mesmo quando os ocupantes se queixam das falhas ou da inação de alguns, são frequentemente engrandecidas.

O tratamento dado à participação política neste trabalho conjuga a análise e reflexividade teórica às pesquisas empíricas (Charles, 2016). Quando os dados empíricos atestam intervenções que a teoria não abarca, são exigidas formulações teóricas em diálogo criativo com a tradição (Joas, 2013). Na realização das atividades participativas, as ocupações trazem à tona o que podemos chamar de regime de experimentação, às vezes mais acentuado, às vezes menos, entremeando-se a outros regimes de envolvimento (Dewey, 1991).

Em todo caso, as tensões da conformação do comum trazem consigo também seus efeitos vinculantes, no sentido de que a doação pende, a intervalos, ora ao dever dos constragimentos próprios às definições dos problemas e sua resolução prática, ora ao cuidado de si e dos outros, ora à sociabilidade em *àgape*, ora ainda à volta de outras formas de fazer junto e suas sucessivas avaliações. Estas tensões se deixam evidenciar tanto no nível discursivo quanto no realizar-se efetivo-objetivo da ação[32].

[32] Estive em mais vinte escolas com composições diferentes. A questão da tensão na convivência aparece em todas.

De fato, não é sem tensão que se conforma o comum (Thévenot, 2007). As questões que dizem respeito à construção da habitabilidade do espaço escolar podem fazer passar ao regime de justificação que, conjugando-se ao regime de ação em plano e em familiaridade, ante as revisões que se dão no curso da ação, gera tensões que podem colocar riscos à qualidade e à continuidade dos envolvimentos. O conflito, transposto aos termos exigidos no regime de justificação ou equacionado na proximidade, pode encontrar, por seu turno, no *fechar os olhos* ou em *fazer as pazes* sua solução, embora, do ponto de vista pragmatista, resta sempre acompanhar a experiência em sua abertura (Thévenot, 2006) (Boltanski, 2011).

Entremeiam-se às atividades em plano, que envolvem a capacidade de uso convencional dos objetos do espaço circundante do qual depende a continuidade dos envolvimentos, sociabilidades que não se prendem exclusivamente a um regime de envolvimento: pendem ora para o lúdico (a lógica da gastação/zuação/gozação e do dispêndio) ora para a proximidade - já que a amizade é uma forma de relação universal na escola, com tudo o que ela comporta de reciprocidade também em justiça - ora a uma mutualidade em que o reconhecimento recíproco não passa por termos mensuráveis (Bataille, 2014) (Karsenti, 1995) (Ricoeur, 2005) (Boltanski, 2011). (Caillé, 2007).

Serão analisados, em seguida, registros que atestam os envolvimentos múltiplos na ação. Eles estão no centro da investigação de como se faz a “comunalidade”, suas tensões, revisões e dinâmicas de composição plural (Thévenot, 2006).

1.1 LIMPAR, COZINHAR, COMER, CONSERTAR, DORMIR: COHABITAR

Os verbos acima exigem, no que diz respeito à vida social, a adequação dos envolvimentos ao mundo circundante. Há uma dependência das capacidades envolvidas nestes fazeres relativamente aos objetos e ao ambiente em/com que se dão. Destes verbos de ação o mais abragente é, sem sombra de dúvidas, o mais significativo, no sentido de suas implicações práticas (que englobam os diversos fazeres) para as conveniências das ações de quem habita, sua autonomia e sua vulnerabilidade (Ricœur, 2001). *Cohabitar*, com efeito, envolve promover operações práticas que tornam o ambiente habitável e, ao mesmo, que se conformam ao espaço habitado, do qual, muito

fortemente, depende o desenrolar da ação, como dizem, a seu modo, os próprios ocupantes das escolas (Breviglieri e Pattaroni, 2006).

Estes verbos designam fazeres em envolvimentos políticos ou, se se quiser, que participam da dinâmica daquilo que é politizável. Pode haver diferenças de *modus operandi* entre as composições de cada ocupação. São criadas funcões de segurança, cozinha, limpeza, comunicação, contabilidade e registro de doações. Isso é decidido em assembleias ou de um modo mais ou menos informal.

> Nós temos a parte de organização e nós temos as atividades. Na organização nós temos turnos: na segurança tem de 6 horas a meio dia, de meio dia às 18 horas, de 18 horas até meia noite e de meia noite às 6 da manhã. Nós temos a cozinha, que são as pessoas que fazem café, almoço e janta. Temos o pessoal da limpeza, que lava louça, que limpa as coisas. Tem o pessoal administrativo, que é o financeiro, que fica cuidando do dinheiro que a gente recebe de doação e tal... e aí compra as coisas que a gente precisa. E o pessoal da comunicação. E tem o pessoal que cuida das atividades. E falando nisso, amanhã a gente vai fazer o dia feminista tá, se você quiser vir... (Aluna Tália da Matias Neto, 16 anos, dia 13/04/2016).

A questão do "fazer" e seus desdobramentos é intermitentemente revisada, convocando-se à realização das atividades e responsabilidades de que depende a manutenção da cohabitabilidade da escola. Desde o primeiro dia em campo, a dimensão do fazer será referida em sua importância à organização do comum. Colocam-se requisitos à vida em comum, segundo as exigências dos próprios ocupantes. As atividades que fazem parte da conformação do comum são, com efeito, objeto de revisão e atenção constantes, colocando-se como condição da participação. Há, entre os jovens/ocupantes, os que frequentemente alertam os demais para as atividades de cuidado com a escola. Eis um trecho de uma destas discussões no dia 19/04/2016 na Luiz Reid**:**

> Eu que peguei o som e coloquei ali fora para ela aprender o seguinte, meu irmão, a gente só pode dormir até as 6:30, no máximo até 9:00 horas. Não pode dormir mais que isso senão as coisas não andam. É o seguinte a vigilância, que está aqui, falou que a gente precisa urgentemente limpar a parte de trás da escola. Isso já foi dito para todos os alunos desde semana passada. Os alunos, os ocupantes, a maioria deles acham que isso aqui está virando um acampamento, uma área de *lazer*. Onde todo

> mundo sai do seu conforto para vir aqui *zuar*. Aqui *não é acampamento de verão*. A gente está aqui para a mudança. Então, por favor, eu já falei isso mais de 10 vezes: aqueles que não estão a fim de *colaborar* para a melhoria desse prédio e da escola, por favor, se retirem da ocupação. Se retirem. (...) Semana passada *eu me honro e honro todo mundo* que esteve aqui na semana passada, porque *todo mundo trabalhou*. Todo mundo *pegou junto*. Essa semana está sendo uma pouca vergonha. Porque ninguém quer *saber mais de ajudar* todo mundo só quer saber de *lazer*, só quer saber de *dormir*, só quer saber de se *divertir*. Quer dormir? Dorme em casa. A gente quer saber aqui de melhoria para o prédio, de melhorar a escola, de melhorar o ensino... Se continuar assim eu vou desistir, muita gente aqui está querendo desistir, mano. Porque vocês não estão fazendo por onde. (...) Porque tem gente que estava trabalhando na cozinha enquanto tinha gente dormindo. Que saiu de casa cedo e, em vez de vir para a escola ajudar, deitou e dormiu (...) A gente *dorme, a gente limpa, a gente faz comida*. Todo mundo *colabora* para que a gente possa *continuar aqui e fazer* o movimento dar certo. Se vocês não entrarem em *concordância consigo mesmo e com os outros* que estão à sua volta isso aqui vai virar um *caos*. Isso aqui estava em *ordem* na semana passada. O que aconteceu com a *ordem* que estava aqui e com *a parte de todo mundo que quis e disse que queria ajudar*? (Ex-aluno Golias da Luiz Reid. Conhecia vários estudantes. Tornou-se o “chefe da segurança” na Luiz Reid. Levou amigos para ocupação, 25 anos)

E no dia 23/04/2016 essas tensões retornam:

> É igual a menina perguntou porque você está aqui eu estou aqui por causa de duas amigas minhas depois que eu cheguei aqui e vi que eu tinha mais conhecidos meus aqui dentro, eu falei vou vir, vou ficar com os caras. (...) *A própria menina que brigou comigo, falou: mas sem comida ninguém vem. Se acabar a comida acaba a segurança*. (Ex-aluno Golias da Luiz Reid. Conhecia vários estudantes. Tornou-se o “chefe da segurança” na Luiz Reid. Levou amigos para ocupação, 25 anos)

De modo recorrente evocam-se os modos adequados à participação e manutenção da ocupação das escolas. Evidentemente que tais exigências implicam num parcela de conformação às convenções e exigências que não vão sem tensão, *stress*, emoção e cansaço (Breviglieri e Pattaroni, 2006). O próprio Golias diz, alhures, que preferiria fazer outras coisas, mas que a manutenção da ocupação exige observância às regras que possibilitam a defesa do *bem comum* identificado à escola e à educação.

Por vezes, estes dilemas podem conduzir a dilemas de pertencimento e aceitação, em que o envolvimento familiar é importante. A própria Nina, de sua parte, por ser de outra escola, conta que, sobretudo no início, recebeu questionamentos sobre a legitimidade de sua participação na Matias Neto. À realização das tarefas atribui-se valor e responsabilidade nas diferentes escolas. Nas formas mais extremadas o que se coloca é a exigência de que se faça um sacrifício no sentido do "comum". Toda organização é (ou é suscetível de ser) atravessada por estes dilemas de organização: os envolvimentos dependem de certas disposições convencionais do ambiente circundante e seus objetos que podem ser (e frequentemente são) perturbados no decurso da situação.

No mesmo sentido e no mesmo dia, Gaia faz um chamamento à *ordem* e às exigências que se colocam à *cohabitação continuada* da escola, deixando ver, também, as tensões envolvidas.

> Essa questão de *ordem*, gente, a gente não pode ficar. Eu estou com a voz um pouco ruim porque eu fiquei 4 dias em casa de cama não vim para ocupação porque eu estava doente. Ainda estou mas vim porque a gente teve aula com a professora Cassandra, eu achei importante comparecer. Porque eu não sabia se ia ter muita gente. Vim doente assim mesmo. Eu não estou dizendo aqui que todo mundo tem *que fazer o sacrifício que eu estou fazendo* aqui não. Mas um minutinho que aparece aqui *e faz alguma coisa* já é legal pra caramba. (...) Eu estava proibida de sair, eu saí escondida. Minha família brigou um pouco, mas aconteceu. Eu tinha que vir porque se eu fico doente, fico uma semana fora e outro fica doente e fica uma semana fora e aí? Vai só desmontando. E não pode. A gente não pode. Agora a gente está unida. Vocês têm que ter essa consciência. Porque *as pessoas ficam nervosas* porque tem *tarefas acumuladas*. Então, tem que *olhar um pelo outro*. Vocês estão aqui para aprender isso. E eu sei que isso é a coisa mais difícil que tem. (...) E eu acho que ninguém pensa que é um mar de rosas. Mas todo mundo que passa por aqui sabe que não é. (...) Cara, o mais legal é quando está todo mundo *arrumando a escola* ali na frente. E todo mundo passa e vê que a gente está *fazendo as coisas*. E é todos os dias. Eu acho que é bom, porque eles estão vendo que a *gente não está só brincando*. Porque tem dias que está todo *mundo vendo filme, jogando vídeo game e escutando música.* Porque aqui virou tipo *uma casa.*

A mesma dimensão do fazer pela escola é positivamente percebida pela professora Luna, no dia 25/04/2016, quando esteve na Luiz Reid para desenvolver uma atividade sobre o fime "O riso dos outros" que aborda preconceito e discriminação.

> Não sei como vai se dar isso, mas eu acho que igual estava antes não fica porquê... Eu acho que essa experiência está sendo muito rica. *Cara, eles estão cozinhando, eles limparam a escola inteira... Enfim, a escola está sendo deles.* Eles estão sentindo que a escola está sendo deles. Então, eu acho que muda a visão. Muda a ideia de pertencimento, para quem a escola foi feita. (Professora Luna. Leciona sociologia na Luiz Reid, estava há pouco tempo na escola)

No sentido das revisões e das avaliações dos processos de conformação do comum, vale referir a viagem com alguns ocupantes de Macaé às ocupações das escolas Barcelos e Liceu de Campos dos Goytacazes, nos dias 21 e 22/04/2016. Nossa comitiva cumpunha-se de dois alunos de cada escola: Luiz Reid, Matias Neto e Vanilde. Os jovens/alunos notam, o que também se mostra nas avaliações que fizeram das ocupações de Campos, as tensões da conformação do comum e, ato contínuo, os dilemas de organização. Os constrangimentos dos afazeres que tornam a escola cohabitável são logo notados: desde os fazeres organizativos da escola até os modos decisórios são objeto de avaliação crítica.

> Fênix: (...) *eu faço porque eu amo aquela escola*. Eu quero aquela escola pra frente. A minha avó estudou ali, a minha mãe e a minha tia. E agora tem eu e minha prima. A professora da minha avó dá aula ali até hoje. Tipo assim, então, daqui para a frente vão ser meus filhos. Então assim eu quero uma educação de qualidade, mas assim a gente *faz tanta coisa que sobrecarrega muito*. Tipo assim, eu ia *ficar na segurança* hoje... amanhã eu já vou *ter que ficar*. Eu *faço o caderno de dia, o financeiro*. *(...) Eu fico no financeiro, na doação, na segurança.* Eu só não costumo ficar na limpeza, porque, na verdade, é muita coisa. E o caderno nunca para. A Cassandra vê. Eu fico para cima e pra baixo, nunca para aquele caderno. Então, assim, sobrecarrega muito.
>
> Cassandra: Não, você chega assim, se caso a pessoa... caso a pessoa *não queira participar*, então, a gente tem que falar: "então, *por favor se retira da escola*. *Porque aqui a gente só quer quem quer somar na escola*". (Alunos Fênix e Cassandra da Luiz Reid, 17 e 18 anos respectivamente, na viagem a Campos)

As questões organizativas, como se pode ver, são fundamentais à conformação do comum. Sua recorrência permite dizer que se impõe a todos os ambientes de participação, mesmo àqueles que, por suas exigências específicas, restringem o acesso à participação. Assim, o mesmo processo de estabelecimento de convenções organizativas aparece em todas as ocupações, certamente com variações que dizem respeito às

dinâmicas conduzidas pelos públicos implicados. O mesmo se dá, portanto, na escola Jamil em Friburgo que, do ponto de vista da formalização linguística das atividades, produziu formas às suas demandas organizativas e críticas com contornos mais claros. Isso se deve, talvez, a uma maior participação de professores, do sindicato e da comunidade à volta da escola. Dentre as ocupações aqui analisadas esta foi a única que viabilizou, regularmente, aulas preparatórias ao ENEM, com a criação efetiva de um "Pré-Ocupa Jamil". Sobre a organização da ocupação, contam os alunos no dia 23/05/2016.

> Nestor: No começo o pessoal até foi assim, o pessoal estava meio desnorteado ainda, não sabia bem o que estava acontecendo. Então, primeiramente, a gente teve que explicar para todo mundo como é que foi. A gente fez assembleias durante o dia todo, no primeiro dia de ocupação, para explicar melhor para o pessoal, né? O que estava acontecendo e tal. Aí, a gente foi passando para o pessoal: "Ah a gente precisa de *comissão para fazer isso*, *para isso e para isso*".
>
> Páris: Enfim, aí foi colocando. "Ah, eu quero comissão disso", "Eu quero comissão de segurança", "Eu quero comissão de limpeza, comissão de finanças" entendeu? E assim foi indo...
>
> **E se eu virar e falar: posso passar uns 3 dias com vocês?**
>
> Nestor: Claro. Mas existe uma conversa para você saber justamente *como é organizado*. A gente vai dormir as 22:00 horas da noite, o portão fechas às 22:00 horas. Existe toda uma conversa entendeu? *De organização*.
>
> **Então, posso dormir com vocês umas 3 noites? Se precisar pegar meu nome, meus dados?**
>
> Nestor: - Não, eu gosto sempre de falar cara, com *respeito* a gente chega em qualquer lugar para se conquistar o se quer. Então, se tiver *respeito...* (Alunos Nestor e Páris da Jamil, ambos tem 17 anos)

O estabelecimento de regras e convenções se dá desde o início. Traz exigências e limita os modos da participação.

> **Vocês tiveram que estabelecer regras?**
>
> Isso. Aí depois que o pessoal foi acalmando, foi parando de vir, vieram só os que *estavam na causa* que aí começou tudo a ficar melhor, né?
>
> Não. *Desde o início tinha regra*, só que muitos não cumpriam.
>
> É por isso que foram saindo muitos.
>
> E hoje em dia só estão...

Só estão *os que querem*...

Vocês acham que muitos foram saindo porque não cumpriam as regras?

Não.

Porque quem não quer estar aqui *não quer cumprir regra*. A gente coloca a regra e eles vão embora.

Porque também tem muito daquilo, né? O povo acha que a gente está aqui de brincadeira. Então, essas pessoas que não querem nada com nada vêm pra cá achando que vão brincar. Aí chega aqui, vê que tem regra. *Tem regra pra alimentação, tem regra na limpeza, na hora das brincadeiras e na hora de dormir*. E o povo acha, então, que "se é para cumprir regra, eu vou embora". Quem não quer nada com nada, acaba acontecendo muito isso.

Em casa eu não faço nada, vou fazer na escola?

Sim. Aí vem com essa. Quando chega aqui a gente fala: "Não. Tem que ser assim, assim e assim. Aí eles metem o pé".

(Grupo focal com os alunos Diomedes, Diana, Alan, Omar, Alexia e Alexei na Vanilde em Macaé dia 17/05/2016).

Na sequência, dispõe-se uma série de fotografias das atividades, convenções e envolvimentos de que se constituem o cotidiano das ocupações.



Foto 13: Pintura do muro da escola Vanilde Natalino Mattos. Fonte: facebook da escola.



Foto 14: Porta de entrada do Luiz Reid. Convenções, horários, avisos. Registrada em campo.



Foto 15: Cozinhando. Registrada na Luiz Reid por Letícia Galéry Teixeira.



Foto 16: Convenção de uso do espaço. Impedimento de acesso aos quartos dos ocupantes no 2º andar da Matias Neto. Registro feito em campo.

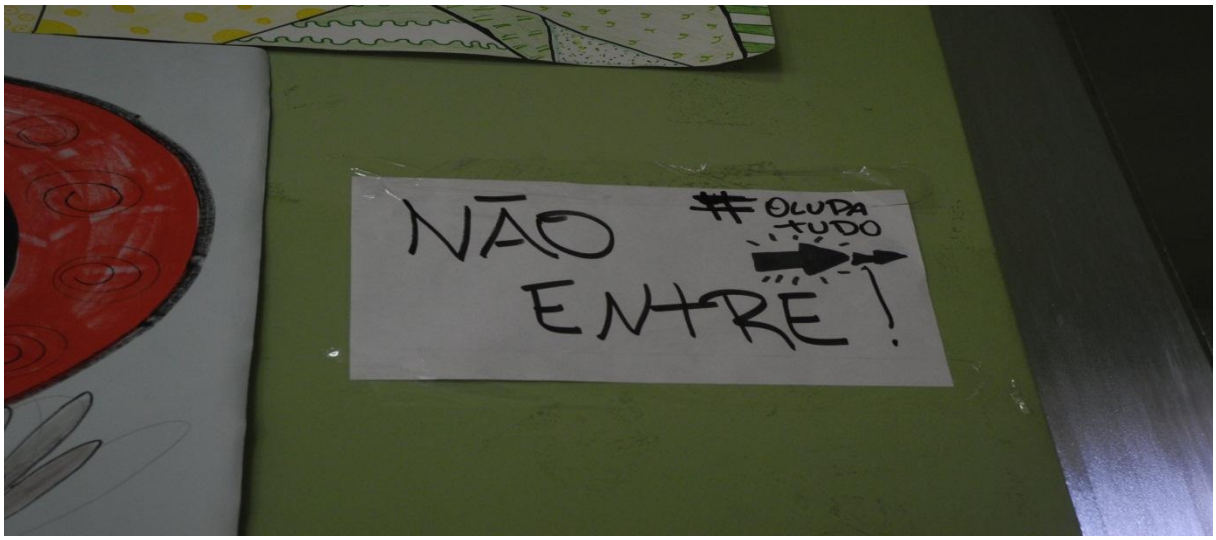


Foto 17: Convenção de uso do espaço. Impedimento de acesso aos quartos dos ocupantes no 2º andar da Luiz Reid. Registro feito em campo.



Foto 18: Cozinhando. Obtida no facebook da ocupação da escola Luiz Reid.

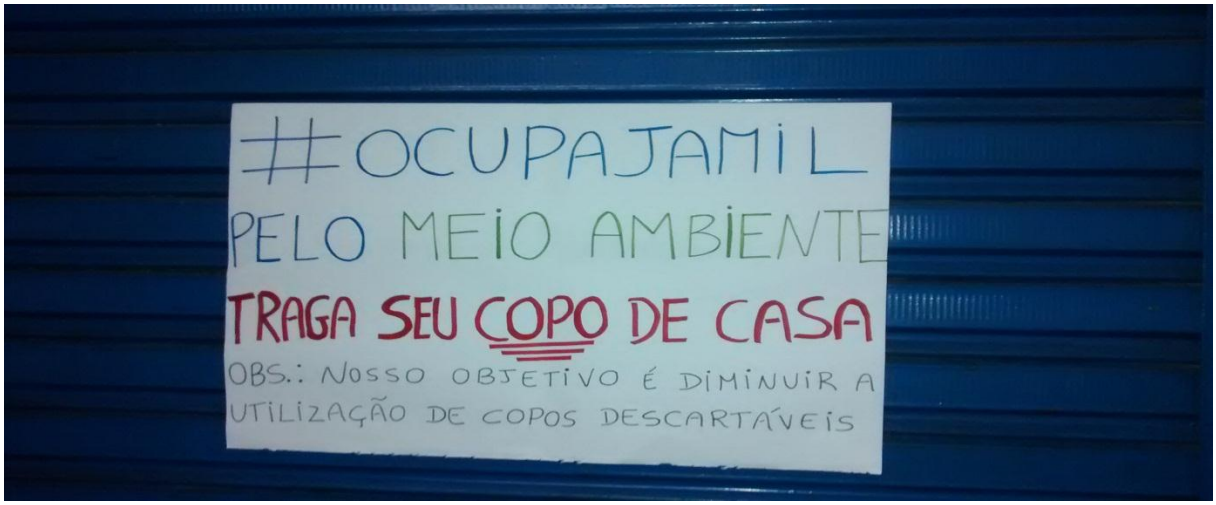


Foto 19: Convenções. Registro feito na Jamil El Jaick.



Foto 20: Limpeza. Fonte: página da ocupação da Vanilde no facebook.



Foto 21: Reparos. Fonte: facebook da ocupação da escola professora Vanilde**.**



Foto 22: Limpeza. Fonte: facebook da ocupação da Luiz Reid.



Foto 23: Cortando a grama. Fonte: facebook da ocupação da Luiz Reid.



Foto 24: Limpeza do telhado. Fonte: facebook da ocupação da escola Vanilde.

A dimensão dos afazeres pertinentes à cohabitabilidade da escola não escapa, como já dito, a controvérsias e dilemas, podendo se converter em tema de assembleias e discussões de revisão das necessidades, das pendências, das falhas e do que deve ser feito. De um lado, fazer pela ocupação passa a ser qualificado como condição de acesso ao ambiente de participação. De outro, está implicado no “ser tomado por”, isto é, nos constrangimentos que o enquadramento participativo impõe. De tempos em tempos há ocupantes que fazem o elogio das performances participativas de si e dos que executam as atividades fundamentais ao *cohabitar*.

A alimentação e a comensalidade mostram, neste sentido, sua delicadeza, já que indispensáveis à continuidade das ocupações. No dia 17/05/2016, tendo faltado gás de

cozinha na Luiz Reid, fui ajudar os alunos na reposição. Como a entrega demorou algumas horas, as atividades marcadas para a tarde foram parcialmente comprometidas: houve uma maior dispersão dos jovens/estudantes. Analogamente, a arrecadação financeira e as doações, que possibilitam as ocupações, são qualificadas em sua dimensão condicionante da capacidade de agir, sendo, portanto, referidas às exigências de distribuição das tarefas e sua execução.

Sem as convenções de uso do espaço, exigidas à confecção do comum, dir-se-ia, em coro com vários ocupantes, que a continuidade e a credibilidade da mobilização são postas em risco. Participar implica sempre num onde, num como e num com quem (Charles, 2016).

Não em outro sentido, houve impedimentos de entrada na escola àqueles que, ou violaram convenções morais e objetos, ou colocaram em risco as relações, ou não se comprometeram à medida do desejável com os afazeres estabelecidos. As relações de proximidade podem ser convocadas nas avaliações dos envolvimentos, evidenciando novamente o caráter plural da ação (Thévenot, 2006). É o que nos mostra a cena do "julgamento" da aluna Giordana no dia 25/05/2016.

> Giordana: E essa foi a confusão de tudo e ele não gostou disso. Só que foi um vacilo meu, com certeza. E eu me arrependi realmente disso. E eu estou até evitando, no mesmo dia eu já não falei mais com ninguém que estava no Luiz Reid, não falei mais nada. E eu acho que não deveriam ter agido comigo de uma forma tão opressora como o Golias fez, me expulsando do colégio ontem e não deixando entrar hoje novamente. Sendo que eu estava frequentando a escola, eu estava estudando aqui e eu parei de estudar porque não tinha aula. E eu vim pegar o meu histórico escolar e estavam trancadas as salas e não podia entrar. E eu decidi apoiar o protesto, decidi estar junto com vocês. E acho que agiram de uma forma muito opressora, foi uma ação muito opressora contra mim.
>
> Fênix: Mas sabe o que é? Todo mundo vem aqui, está te vendo aqui, e vê você sentada. *E todo mundo reclama porque você não faz nada, entendeu?* E é isso que está gerando uma revolta. Porque falam que você vem aqui só para mexer no computador e fumar. E, tipo, você tem o seu lado, a sua versão de explicar isso. Eu acho, assim, que se você quiser continuar vindo, *você poderia participar mais das atividades do colégio.*
>
> Giordana: Sim. Eu posso ficar aqui, *participar da ocupação para ajudar o colégio.*
>
> (Alunos da Luiz Reid. Fênix, 17 anos, e Giordana 18 anos)

Ao mesmo tempo em que ela viola a convenção de não fumar na escola, os sinais das qualificações apresentadas à volta do evento mostram que um dos seguranças da ocupação sentiu-se pessoalmente ofendido pelo fato de lhe ser dito: “foda-se”. Sua avaliação é seguida pelos amigos mais próximos numa assembleia bastante informal. Decide-se que Giordana deve retornar depois para haver uma decisão com quórum representativo. O fazer pela escola soma-se à pouca familiaridade de Giordana com os ocupantes, compondo os motivos para que não a deixassem entrar por alguns dias. De sua parte, ela alega pertencimento à escola e deslegitima Golias identificando-o como “não-aluno”. Diz importar-se com a escola, onde foi buscar o histórico para que pudesse estudar em Brasília. Passado um tempo, fecharam-se os olhos para o evento e Giordana esteve novamente na ocupação.

As tensões à volta dos fazeres e afazeres são contadas regularmente pela ocupante Nina, que dormia na Matias Neto. Seus relatos e observações indicam sua recursividade: no decurso do tempo há tensão, cansaço e desgaste. Ela lança um olhar bastante crítico sobre a organização da ocupação e conta, de um modo direto, conflitos pessoais.

As pessoas estão esvaziando por conta de que, você sabe?

Muitos os pais não são mais a favor, porque ficaram sabendo de boatos que estava rolando drogas, sexo, assim, lá dentro. (...) O que eu estava te falando lá o pessoal perdeu o foco, basicamente, o pessoal que ainda estava se interessando em fazer alguma coisa pela escola nesse momento é eu, a Pantera, a Tália, a Amália e a outra Pantera. O resto do pessoal...

Circula lá dentro?

É, às vezes, não tem casa para ir. Está dormindo porquê... “ah, aqui eu vou fumar baseado todos os dias”... Esse tipo de coisa. A galera está por isso... (...) Eu estou muito chateada com o pessoal de lá. (...) o pessoal *não quer fazer nada na hora que tem que fazer*. A gente delega uma parada. A gente decide em assembleia: “faz isso, isso e isso”. E ninguém quer fazer nada... (...) Sim, muitos conflitos de você, por exemplo, estar gritando. Eu já perdi a linha, já gritei com muita gente lá dentro. Então, o que eu fiz? Eu encontrei uma solução para esse conflito todo. Eu peguei um caderninho e coloquei todas as tarefas. E eu falei eu vou começar a delegar. Eu vou começar a falar: “você vai fazer isso”. (...) Não eu cheguei a falar com o comando, a gente teve uma reunião do comando. Tem 5 representes do Matias Neto no comando e eu falei tem essa pauta para a gente resolver o problema. Aí eu falei: “vou delegar a função, vou fazer um grupo, vai ter os grupos e cada um vai fazer uma coisa”. E eu vou estar em cima, vou estar fiscalizando e se não fizer, é punição. *(...)* Dormir 1 ou 2 dias fora da ocupação, não almoçar, ou não tomar café da manhã. Aí a galera já

> começou a se preocupar mais com essas coisas. Agora, de dois dias para cá eu já consegui colocar *uma certa ordem.* Agora a cozinha está sempre limpa, não está mais tão suja. Os banheiros estão sempre limpos.
>
> (Nina, ex-aluna, ocupante da Matias Neto, dia 25/05/2016)

As tensões na copresença se resolvem de várias formas. Fecham-se os olhos para algumas coisas, fazem-se as pazes, distanciam-se, reaproximam-se e rompem-se relações.

> Eu briguei com o Thor esses dias por causa disso, porque eu estava tentando delegar algumas funções. Porque, quando eu falei: eu vou delegar essas pessoas eu cheguei em cada um e falei: você está responsável por isso hoje e você vai fazer isso hoje e se você não fizer, você vai ser punido. Aí eu cheguei para o Thor e falei isso. Aí: ah mais isso foi decidido em assembleia (...) o que é decidido na assembleia não é votado. Essa foi uma das decisões mais bruscas que eu tomei. Aí ele começou a falar não sei o quê lá. Aí eu falei: "É isso. Se você não fizer, você vai embora." Aí ele falou: "não vou fazer, não vou fazer". Aí eu falei: de boa. Aí depois ele chegou para mim e falou eu não aguento mais a voz de ninguém aqui dentro.
>
> **Você brigou com mais pessoas e depois fez as pazes?**
>
> Sim. Eu briguei com muita gente, cara. Eu briguei com a Emily, eu briguei com Melissa depois eu fiz as pazes. Eu briguei com baiano. Porque no dia do evento, no sábado, eu cheguei eram 14:00 horas da tarde e não tinha nem a declaração pronta, o local não estava arrumado. E não tinha nada arrumado. Estava todo mundo *disperso*, não tinha *ninguém ajudando em nada*. Eu cheguei metendo bronca no quarto dos meninos. *Eu fiquei revoltada de ter que fazer as coisas*. Aí eu falei: "não é de hoje que eu estou chateada com vocês, *vocês não fazem nada*". Eu cheguei gritando: *tem que fazer, tem que fazer*. Depois eu fiquei sabendo que ele tinha chorado de raiva. Só que depois que todo mundo se acalmou, eu fui lá e pedir desculpas. "Só que eu já estou desgastada com todo mundo aqui dentro, eu não aguento mais ficar aqui". Todo esse discurso. Aí, depois, a gente fez as passes e tal. Aí eu pedi um abraço e ele me negou. Aí, depois disso foi melhorando, a nossa relação voltou ao normal.
>
> (Nina, ex-aluna, ocupante da Matias Neto, dia 25/05/2016)

O desgaste temporal da cohabitação afeta outros fazeres e extrapola as ações em plano: tensiona-se entre a proximidade e o público. Os constrangimentos exigidos pelo formato da assembleia são experimentados como condição da deliberação "organizada" e apta à qualificação pública dos problemas e suas soluções.

> Não, as assembleias basicamente não estão servindo de nada. Porque a gente faz a assembleia, o pessoal fica conversando, dispersa e a gente tenta falar alguma coisa e não consegue. Fica *disperso e ninguém respeita o outro mais em assembleia*. Mas quando você chega para as pessoas para delegar as funções, por exemplo, eu cheguei para o pessoal um por um, em 20 cabeças, e falei: você vai fazer isso, você vai fazer isso. Aí o pessoal acata, mas senão for assim. A assembleia não está funcionando mais.
>
> (Nina, ex-aluna, ocupante da Matias Neto, dia 25/05/2016)

Nos dias finais, já havendo data para a desocupação, podia-se ler, nas expressões de vários ocupantes, alguma tristeza e decepção. A manifestação de afeto pelos amigos e cohabitantes não ficou de fora, materializando-se na expressão “família ocupa” e, alguma vez, em choro.

1.2 A MEDIATIZAÇÃO DO CONFLITO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PRAGMÁTICAS

A abordagem das mobilizações como arenas públicas acentua a importância da reconstituição etnográfica das atividades realizadas pelos atores na situação, isto é, dos processos de *mise en forme e mise scène* que se dão no curso da ação (Cefaï, 2002). Este tópico chama a atenção para o rol dos objetos na situação, considerando-se aquilo que Latour chama interobjetividade (Latour, 2007). Nesta perspectiva, é certo que a agência dos objetos opera a todo tempo por meio do dispositivo escolar, seu edifício, suas instalações, salas, cozinha, banheiros, computador, câmeras, utensílios outros e, vale lembrar, mediante as trocas comunicativas que se mantém pelos aparelhos celulares. O episódio deixa claro que as mediações virtuais não devem ser desprezadas. Pelo contrário, devem ser cautelosamente realizadas e analisadas.

As atividades implicadas na conformação do comum tem uma dinâmica responsiva às falhas, ruídos e conflitos, assim como a episódios que extrapolam a “ordem interna” de cada escola. Eventos críticos que ocorrem em outras escolas podem gerar consequências práticas para os envolvimentos e decisões. Neste sentido, no 22/05/2016**,** os ataques ao colégio Mendes de Moraes foram mediatizados de modo a alterar os ânimos na Luiz Reid. Além dos fazeres frequentes ao cohabitar, foram confeccionadas

armas brancas com madeira e pedra, para a defesa contra possíveis (e imaginados) ataques.



Foto 25: Na Luiz Reid. Dia do ataque ao Mendes de Moraes e da confecção das armas de madeira e pedra. Fonte: registrada em campo.

A aparição de um espírito à ocupante Cassandra foi por ela vista como um sinal de possível ataque à ocupação. Tais eventos produziam aproximações e ações providenciais, entremeadas às sociabilidades, no sentido da defesa da ocupação.

> Cassandra: Cara, a resposta mais exata que eu tenho para dizer é o que ele falou aqui, que nada acontece por acaso.
>
> **O que aconteceu?**
>
> Blade: Cara, acontecem coisas que vão dando respostas para outras coisas e vão se encaixando e quando você vai ver formou uma parada.
>
> **Sabe o que eu acho... que desde de quarta-feira, que eu estava lá no Gomes Freire, pelo grupo do WhatsApp, que vocês estão fantasiando um ataque aqui.**

> Golias: Não. Nós estamos nos *preparando* para um ataque! f*antasiando não*.
>
> (Cassandra, aluna da Luiz Reid, 18 anos. Golias, ex-aluno 25 anos, Blade aluno 16 anos)

Há um forte clima de tensão na Luiz Reid no dia 22/05/2016. Eu havia retornado de visita a escolas na capital do estado, tendo a escola Mendes de Moraes sido atacada – por pessoas encapuzadas – poucos dias antes. Os cohabitantes alegavam ter boas razões para temerem um "ataque": sustentavam a necessidade da preparação para a defesa contra uma ação violenta: falava-se da segurança como um bem comum. As avaliações mesclam o ataque ao Mendes, enquadramentos contrários à ocupação expressos na internet, boatos sobre uma declaração da diretora de que a ocupação não passaria daquela semana, com a menção de que havia pais de alunos querendo pedir transferência para outras escolas. De início, procuro acalmá-los: digo que não há evidências de que seremos atacados e de que muitas pessoas sabem onde estamos. Logo percebo que não devo persistir, ante as convicções e a tensão. Alegava-se a questão da *segurança dos coabitantes* pela qual, certamente, não cabia a mim a palavra final.

As tensões atravessaram o dia, mas o ataque não se concretiza. Neste interregno, as dimensões da eficácia/ineficácia da escola retornam: fala-se sobre suas consequências relativas à qualificação dos estudantes, ao calendário e às provas escolares.

2. FAMILIARIDADE E AMIZADE

Esta investigação sobre os envolvimentos à volta das ocupações das escolas depara-se com uma composição de regimes de ação. A participação é atravessada por envolvimentos que, pelo menos à partida, não se referem ao "público". Pode se enraizar em provas afetivas, referidas às relações interpessoais, aos saberes locais e se nutrir de redes de relações e experiências em proximidade. Faz-se, deste modo, pela tradução dos contextos de experiência próximos em um sistema de coordenadas públicas e reciprocamente (Cefaï *et al*., 2012). Figuras plurais do participante permitem falar na

composição e recomposição de envolvimentos em justificação, plano e familiaridade (Thévenot, 2006). O aluno ou ex-aluno que ocupa a escola é, ao mesmo tempo, conhecedor dos recantos e narrativas da escola - onde mantém relações de proximidade que fazem parte do alargamento de sua experiência na direção da grandeza pública (Breviglieri, 2007) - portador de demandas que se referem à burocracia escolar e, por fim, encarna a figura do *cidadão portador de direitos* que está na ocupação para denunciar os desajustes da escola enquanto bem público.

Neste compasso, esta seção evidencia a importância dos envolvimentos em proximidade na constituição destes públicos. Serão analisadas, para o efeito, passagens das ocupações que giram à volta das socialidades escolares, partindo-se do registro e da observação das atividades e das experiências narradas e realizadas nas situações. As socialidades ou formas de estar com outros são certamente abertas à graduação, diferem entre si na qualidade e podem se combinar, ainda que a familiaridade não se faça necessariamente acompanhar da relação de amizade.

Esses envolvimentos, tal como refere Karsenti, estão sujeitos às variações que o tempo traz às relações e podem se desfazer (Karsenti, 1995). Assim, o familiar, no sentido do próximo (que pode ir do mais íntimo ao mais distante) se torna estranho e uma amizade pode se romper num conflito ou se dissolver na indiferença.

> Cassandra: Não, mais aqui é amizade.
>
> Fênix: É amizade, com certeza. A gente está quase sendo irmão já, né? A gente já se conhecia antes. Assim, mas a gente começou a perder um pouco o contato. A gente fez curso junto, eu e a Cassandra, também, cara.
>
> Cassandra: Só que com o tempo a gente foi se perdendo. A gente foi perdendo o contato, de ter o convívio junto, mas agora na ocupação a gente veio com mais força, porque agora a gente fica 100% do tempo juntos, entendeu?
>
> (Alunos Fênix, 17 anos e Cassandra, 18 anos. Luiz Reid)

A relevância destas formas de sociação – tanto na relação entre pares quanto na relação entre estudantes, professores e servidores – já foi examinada entre as lógicas de ação e as modalidades da comunalidade nas arenas públicas escolares (Rayou, 2007) (Resende e Gouveia, 2013) (Resende, 2010).

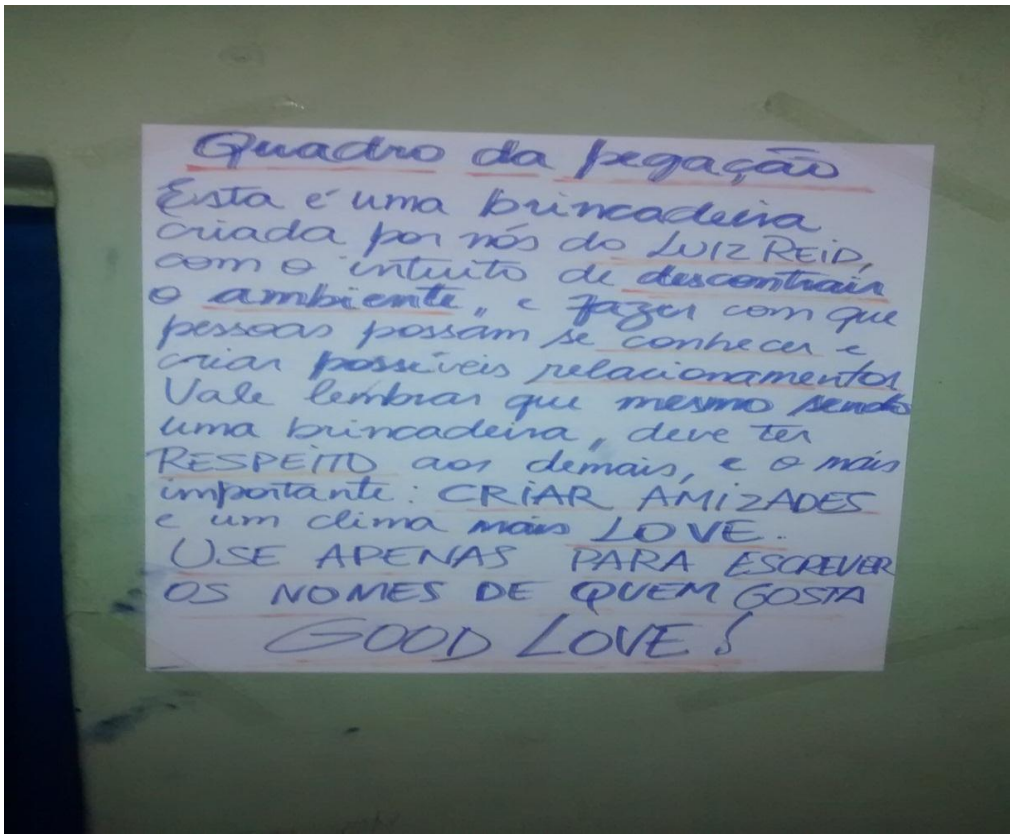


Foto 26: Expressa abertura a envolvimentos que, de fato, também aconteceram. Registrada em campo na Luiz Reid. O cartaz foi colocado na parede do Hall de entrada da escola, lugar preferencial de reuniões e atividades.

A familiaridade refere-se, aqui, às relações de proximidade e não às relações de parentesco estrito senso. Diz respeito, portanto, aos envolvimentos em maior ou menor proximidade. A frequentação pode produzir novas graduações de proximidade, enquanto a amizade, que tem no dispositivo escolar um espaço de experimentação notório, pode servir como catalisador de novas aproximações.

> Sim. Nesse sentido acho que sim. A escola acaba sendo um meio para isso mesmo. Mas quando eu falei que eu acho difícil era no sentido de: será que realmente a escola atende essas pessoas? Eu estou até querendo dormir aqui para vivenciar isso, até para *me aproximar deles* e ver como eles estão vivenciando isso aqui mesmo. Vou até conversar com isso com eles melhor. Eu estou me sentindo meio assim porque eu não vejo *os meus alunos*. Então, eu estou como um *peixe fora d´água* nesse sentido de “cadê os *meus alunos* aqui?” (Luna, professora de sociologia da Luiz Reid)

E, entre outros relatos, refere uma aluna do Luiz Reid no dia 15/05/04/2016:

E os pais como eles percebem a ocupação?

Aluna: Minha mãe ficou revoltada. Ela falou que ia me tirar daqui de qualquer forma.

Você queria sair daqui?

Sinceramente não. *Tem os meus amigos* e *os professores daqui não são ruins*, *eles são ótimos*. O problema é só a escola, a diretora e a organização.

O exame do "arco da experiência adolescente" mostra a pertinência destas relações para o aprendizado social dos jovens na direção da participação nas arenas públicas. Nos espaços intercalares o "eu dubitativo" do adolescente encontra uma espécie de segurança, em razão das relações de proximidade, a partir da qual se vai, aos poucos, alargando as investidas na direção da cena pública, em que a grandeza e a maturidade se referem à qualificação canônica assimilada à idade adulta. Segundo Breviglieri as provas públicas, a partir das quais se atesta as qualificações públicas da pessoa, fazem também ressentir o duplo eixo normativo da grandeza e da maturidade (Breviglieri, 2007). Elas evocam uma espacialidade moral própria ao domínio público. Certa ambiguidade moral, por outro lado, é parte da oscilação das experiências nas ocupações entre o próximo e familiar e o público. Ela se faz notar, com efeito, pelos próprios ocupantes, quando identificam condutas incompatíveis com a *seriedade* do domínio público, quando exigem de outros participantes posturas consequentes com a arena pública escolar ou quando se permitem o exercício prudente (em proximidade e em experimentação) ou planejado das sociabilidades juvenis.

A abertura das relações e suas tensões é, em certo sentido, registrada no cartaz acima disposto. Ao passo que propõe uma brincadeira, os limites do jogo enunciam-se a partir da noção de *respeito* que postula também, noutras situações, uma forma da igualdade entre os diferentes, limites morais à composição entre justificações públicas antitéticas ou às divergências próprias da amizade e aparece no entendimento dos jovens/estudantes da igualdade nas relações com os professores e com os outros (Resende e Gouveia, 2013) (Pharo, 2001).

Como ficou dito, há múltiplos envolvimentos na escola. Há, ademais, aproximações e distanciamentos (Rayou, 2007) (Resende e Gouveia, 2013) (Resende e Dionísio, 2005). O mesmo vale para a constituição da "ação coletiva": entre os que são enquadrados na

mesma categoria “ocupação”, há os que são mais próximos entre si e há os que são tão próximos que, numa sala de aula comumente apropriada como quarto por outras dez pessoas, adormecem abraçados. Eis o que conta Calíope sobre uma noite na Luiz Reid: “- E aquela noite que teve o barulho aqui? Eu só dormi aquela noite aqui, porque dormiu eu, dormiu o Matias e o Luthor. Eu dormi no meio do Matias, do Luthor e do Luão”. (Aluna Calíope da Luiz Reid, 18 anos)

A cena não evoca sentido sexual: apenas o conforto da proximidade dos amigos numa situação de certa tensão. Um barulho, na noite do dia 22/04/2016, percorre a escola Luiz Reid por inteiro. Cansado de seguir as cenas ao longo do dia, tento adormecer num dos quartos – salas que alguns partilhavam – do 2º andar. O estrondo fez-me novamente voltar à ação. De repente, estavam todos reunidos, assustados, no Hall de entrada da escola: dois ocupantes faziam ronda nas áreas limítrofes. Com medo, depois das diligências feitas e de alguma suspeita acerca da rede elétrica antiga da escola, fui chamado a dormir na sala em que, naquele dia, dormiram quase todos. Lá também era o cinema, tendo sido equipada para as seções e usada para os jogos. Cada um se deitava, numa porção da sala, em seu finíssimo colchonete. Uns poucos, conta Calíope, dormiam abraçados.

Há aqueles que, ademais, já eram próximos antes das mobilizações, para os quais a amizade é uma relação fortemente evocada, quando se referem aos motivos de seu envolvimento ou quando qualificam a escola como espaço de experiências significativas. Sendo importantes na escola em seu funcionamento “habitual”, os envolvimentos em proximidade são, com efeito, fundamentais ao entendimento da constituição dos públicos das ocupações.

Uma série de referências à escola indicam os envolvimentos familiares e a categorização dos seres que a povoam: “aqui é tudo família”; “acontece nas melhores famílias”; “na minha escola”; e, entre colegas, “na nossa escola”. O que estas expressões indicam é justamente a familiaridade das relações, das instalações e das pessoas que compõem a arena pública escolar.

As tensões entre o “próximo” e os motivos de caráter público da ocupação mostram-se nas qualificações da escola como “espaço público” e, portanto, acessível e inclusivo mas, por outro lado, atravessado por relações situadas e, ato contínuo, ancoradas no pertencimento específico à escola que é uma “família”. O temor do particularismo evoca a dimensão pública do protesto e a escola como “espaço público”.

Por outro lado, o domicílio “escolar”, isto é, pertencer e estar familiarizado com os problemas e as questões da “minha escola”, também confere legitimidade à ação.

Na escola Jamil, alunos de outras escolas, por desconhecerem os “envolvimentos familiares” e os problemas específicos da escola podiam participar como apoiadores. Não ser aluno da escola, com efeito, é identificação que, em diferentes situações nestas arenas públicas, pode ser evocada para deslegitimar presenças e questionar os limites de circunscrição à participação no dispositivo. Assim, no dia 23/05/2016, em conversa com alunos na Jamil, digo-lhes que na Luiz Reid eles usavam o termo família para se referir à ocupação. Imediatamente, a aluna Manuela diz:

> Manuela*: Aqui, nós somos*.
>
> **Vocês sentem uma proximidade muito maior?**
>
> Com certeza.
>
> **Por isso quando chega alguém estranho: O que esse cara veio fazer aqui?**
>
> Nestor: *Não. Aqui é um espaço público.*
>
> Nestor: Na verdade, não. Veio visitar, veio conhecer a ocupação.
>
> **É. Não. Mas até explicar, para vocês saberem quem é...**
>
> *Nestor: Com certeza.*
>
> **E principalmente quando alguém começa a perguntar algumas coisas diferentes.**
>
> *Nestor: Com certeza.*
>
> **Essa é uma noção que faz parte, que aparece muito em todos as ocupações, uma coisa assim: “ A minha escola. ” Não é no sentido de posse material.**
>
> *Nestor: Não existe isso. A nossa escola*.
>
> **É no sentido afetivo. Porque você não foi ocupar outra escola e ocupa essa?**
>
> Nestor: Porque *eu estudo aqui.*
>
> **É nesse sentido.**
>
> É porque se eu ocupasse uma *outra escola*, a pessoa ia falar: - “O que você está fazendo aqui? *Você não estuda aqui”*
>
> **É o que eu acabei de dizer para ele, a ocupação que eu dormi 10 dias tem pessoas de outras escolas.**

> Nestor: Aqui também. Tem pessoas de outras escolas. Só que *não tem sentido eu chegar em outra escola*, eu e ele e falar: "nós vamos ocupar aqui." Não existe isso.
>
> **Você ia falar, eu gostaria de participar da ocupação.**
>
> Nestor: Participar da ocupação é uma coisa. Mas eu e ele chegarmos para ocupar *outra escola, que não tem nada a ver com a gente*, eu acho que *isso não tem sentido*. É muito simples, primeiro, porque *eu não sei quais são os problemas de lá, não sei se as pessoas lá querem ocupar, não sei como é a gestão de lá*.
>
> (Alunos Nestor, 16 anos, e Manuela 17 anos. Escola Jamil).

A breve narrativa, em seguida, foi formulada com base em relatos reais de campo, sobretudo no longo relato de Saul acerca de seu envolvimento escolar com a Luiz Reid[33]. Além de ilustrar bem o envolvimento familiar com a escola, sintetiza sentidos que se corporificam em outros depoimentos sobre as escolas:

> Estudei aqui vários anos, *conheço* todo mundo, gosto muito daqui. *Já briguei com algumas pessoas* daqui. Eu estou aqui por causa dos meus *amigos.* Eu era da turma que pulava os muros, *conhece todos os cantos da escola*, já fiz muita merda aqui. Eu *lembro da horta, da banda de música e dos times de basquete* (...).

Como se vê, o envolvimento familiar vincula-se também às diversas situações experienciadas na escola e aos usos de seus espaços e objetos. Neste sentido, alguém não familiar à escola terá mais dificuldades em se orientar no espaço e, além disso, não terá a narrar vivências e relações significativas nesta que não é, afinal, a "minha" escola, na qual (re)conheço colegas, amigos, professores e servidores.

O regime de envolvimento em familiaridade (Thévenot, 2006) enfatiza a autocoordenação conveniente e personalisada da ação com o ambiente. Assim, junto à execução das operações práticas relacionadas aos modos convencionalizados de cohabitar a escola, vão também as apropriações personalisadas (e em proximidade) das salas de aula (que se tornam quartos), do auditório, da cozinha, do hall de entrada e dos objetos suscitados e convocados nas atividades da ocupação. As acomodações frequentemente suscitadas pela convivência, tematizada entre os significados morais da

[33] Ex-aluno do Luiz Reid Saul. A ação é plural: Saul judicializou, pelo que narra, a emissão do seu histórico escolar que, mesmo após sentença judicial, não tinha sido emitido, comprometendo, pelo que conta, a eficácia da continuidade de seus estudos. Narra uma ligação mnemônica e afetiva com a escola onde estudou 12 anos. Lembra os projetos da horta, da banda, os times de basquete, todos eles desaparecidos e mobilizados para uma crítica à direção da escola e seu não reconhecimento das propostas dos alunos. Aquando da conversa, no dia 15/05/2016, tinha 25 anos.

escola, permitem observar que os envolvimentos em proximidade importam e se indiciam de várias formas: individualizando-se o ser de alguns, nos verbos gostar, conhecer, cuidar, importar-se, confiar e nas amizades. A familiaridade, portanto, comporta os sentidos do que é conviver numa escola (“a minha escola”) e se indicia muito fortemente por referência às relações interpessoais da escola pensada como um universo próprio de relações (Resende *et al*., 2012).

> E é uma coisa individual também, se você não quiser fazer, eu não tenho o direito de chegar e botar o dedo na sua cara e falar: “você tem que fazer. Isso tem que vir de você. Porque não adianta nada você fazer e ficar de cara emburrada comigo. Isso também não adianta. Mas tem que ver *que a gente é meio que uma família.*
>
> A gente está aqui a bastante tempo, então, *a gente é meio que uma família*. Tem que estar todo mundo junto. Então, eu acho que não é bom ter conflito por causa de pouca coisa.
>
> (Dia 18/05/2016. Conversa com alunas da Vanilde)

A proximidade importa para a morfologia social das ocupações e, de certo modo, para as formas de distribuição de certas ações em plano, relacionadas à organização da escola de modo adequado a sua exposição pública. Ela é avaliada e, em certo sentido, opera como critério de atribuição de tarefas e qualidades na organização da ocupação da Luiz Reid. Em seguida, há conversas entre os alunos da escola e uma aluna da Vanilde, durante viagem às ocupações em Campos. Distantes da arena principal, avalia-se com liberdade as ocupações e os ocupantes.

> Fênix: Para falar a verdade, lá no Luiz Reid, eu não sou melhor do que ninguém, mas eu acho que, na verdade, todas as vezes quem comanda a escola de frente sou eu e a Cassandra, cara. Porque, na verdade, não é o financeiro que é importante, claro que não. *Porque a Gaia, o Jasão e o Perseu se conhecem há muito tempo. (*...) Então, geralmente a Gaia não está lá. O Jasão também não. E o Perseu está no Mato Grosso. Então, quem fica mais na escola é eu e a Cassandra o tempo todo. Por isso a gente tem muito problema, cara. (...) É a gente o tempo todo, toda hora para a dispensa, para a cozinha, para a limpeza. (...) A gente tem *o Golias para auxiliar* a gente. (...)
>
> Cassandra: O Golias é muito grosso e ele não admite que está errado. Eu e o Golias a gente já discutiu muito sobre a questão de machismo.

> Fênix: Mas ele é bom de trabalho. Gente *eu gosto* muito do Golias. Eu dei um abraço nele e falei: “Cara se esfria, fica calmo”.
>
> Cassandra: Eu *gosto muito dele*. Só que, tipo, a gente não pode dar muita corda pra ele.
>
> Diana: Ele é machista mesmo.
>
> Fênix: Comigo ele não é.
>
> Cassandra: Com a gente ele não é.
>
> Fênix**:** Comigo ele não é. Ele já me viu beijando o Rameau e ele nunca falou nada comigo.
>
> Cassandra**:** É que quando *ele pega intimidade*, ele já... entendeu?
>
> Diana**:** Gente, eu entendo que o ambiente familiar que ele cresceu foi assim. A sociedade e o mundo na cabeça dele são assim. A gente acha errado, mas é a sociedade que moldou a cabeça dele assim, entendeu? Então, ele meio que não é culpado. Porque ele está com venda nos olhos dele que ele não está conseguindo tirar, porque a sociedade botou.
>
> (Alunos Fênix, 17 anos, Cassandra, 18 anos, da Luiz Reid. E Diana, 17 anos, aluna da Vanilde)

As relações de proximidade e inter-conhecimento são também importantes para entender as redes que já existiam entre as escolas Matias Neto e Luiz Reid. Novas aproximações se vão pôr à prova à medida que se constituem, no decorrer das atividades e interações entre os públicos, as arenas públicas das ocupações.

> É uma experiência nova para todos nós. É uma experiência nova, sem dúvida. É porque é realmente muito dinâmica. (...) É que eu sempre fui o tipo de pessoa que ficava apenas em *casa*, *ou saía com os amigos*. Nunca achei que um dia eu fosse *ter que me reunir com amigos assim...*(...) Na verdade, quem eu já conhecia: Golias, Fênix e Jasão. O resto, ou eu conheci esse ano ou eu *conhecia de vista* apenas, nunca cheguei a conversar. Tanto é o pessoal do Matias e agora eu estou *bem próxima* do pessoal daqui e *do pessoal do Matias*. E *isso é muito bom.*
>
> **E a Tamara?**
>
> Cassandra: A Tamara eu *já conhecia.*
>
> **E o Castro?**
>
> Eu conheci na ocupação do Matias.
>
> **E o Bob Marley?**
>
> Bob Marley estudava aqui, mas a gente nunca teve contato.

> **E o Govinda você já conhecia?**
>
> Eu *conhecia ele de uma outra escola* que eu estudei. Só que agora que eu estou tendo *mais intimidade* com ele. (...) Ele *se enturmou com todo mundo*. (...) Na verdade, agora *todo mundo está bem próximo do outro*. Muita gente veio de fora. A gente *acabou pegando amizade com todo mundo*. (Aluna Cassandra, 18 anos, da Luiz Reid).

Os envolvimentos em proximidade evocam também distanciamentos ou conflitos, como relata Jasão acerca da relação entre as escolas Luiz Reid e Matias Neto, o que é também dito, noutros momentos, por outros ocupantes. A proximidade pode ser referida quando surgem os conflitos acerca das convenções, mas nem sempre é suficiente para o (re) ajustamento dos envolvimentos que se podem romper.

> Para você ter uma ideia a cozinha era para estar cheia de meninas da escola. Mas não está, por quê? No início da ocupação, acho que foi na segunda semana de ocupação ou na terceira, *encheram a cara*. Era aniversário de um *amigo e encheram a cara*. Até *perderam a medida*, encheram a cara. (...) aí as meninas até hoje não pediram desculpas pra Golias. Elas não voltaram aqui até hoje para pedir desculpas para o Golias. *Não voltaram na ocupação mais*.
>
> **Só a Isadora?**
>
> Mas a Isadora não bebeu. Mas as três que beberam não vem mais. Nem passar, nem botar o pé na frente ali vem mais. Não precisa ter vergonha, de alguém falar mal dela. (...) Mas poxa é falta de consideração. *Golias abraçou a menina*, falou: dá banho nela. Espera ela ficar bem e manda ela ir para casa. Mandou Isadora dá banho nela...
>
> (Aluno Blade, 16 anos, da Luiz Reid, dia 15/05/2016)

O mesmo Golias, outras vezes qualificado em suas disposições a fazer pelo “comum” pelos “ocupantes” é amigo de vários ocupantes e alunos da Luiz Reid, entre eles Saul e Corleone. Os três e alguns outros fazem a segurança da ocupação e gozam, segundo relatos, de uma certa reputação de corajosos entre os participantes. Na conformação das atividades do “viver junto”, por vezes, eles ressaltam a segurança como bem comum e o fato de lá estarem para proteger os amigos. Saul e Golias são amigos ao ponto do primeiro se referir ao segundo como irmão. A amizade começa, não por acaso, noutra escola.

> Não. Eu vim para cá porque o *meu irmão* estava aqui e eu estava no Matias Neto.
>
> **Quem é o seu irmão?**
>
> Golias. Ele está até magro, mas quando eu era pequeno eu era magro e ele era gordo. Ele já pesou 150 quilos. Ele era legal. Ele sofria *bullying* e saía arregaçando todo mundo na porrada. Aí depois que ele arrumava a treta eu que era mais velho resolvia. Eu não sou irmão do Golias por ser irmão de sangue. Eu sou irmão do Golias porque a gente se conhece desde os 5 anos de idade, *escola de pescador, mesma escola e assim vai...morava no mesmo ambiente*. Porque eu não morava com pai, morava com tia.
>
> **Mas vocês são tipo melhores amigos?**
>
> É.
>
> **Então você gosta desse espaço, esse espaço conta uma parte da sua história?**
>
> *Conta muitas partes da minha história. Por isso que eu estou aqui.*
>
> (Ex-aluno Saul da Luiz Reid, dia 15/05/2016, 25 anos)

Da mesma forma como alguns são mais próximos entre si, a proximidade se faz notar nas relações de outros ocupantes e na maneira como qualificam os demais para as atividades de organização da escola: as tensões entre os regimes de envolvimento podem emergir. Os envolvimentos podem combinar a proximidade e a responsabilidade, quando se trata de salientar os fazeres que sustentam a defesa da escola (e da vida em comum) a partir de gramáticas da vida pública.

> Tipo assim, a da cozinha vai ficar com o Govinda só à noite. Eu vou arrumar uma chave para ficar com ele de dia. A Gaia já me deu *a responsabilidade* de dar uma chave para quem eu quiser e eu *confio* nele. Eu *confio* mais nele do que em muita gente naquela escola ali. Em primeiro lugar eu *confio em você*, em segundo eu *confio* na Tamara e nele. Eu *ainda* não *confio* totalmente no Luthor, na Calíope, nem no branquinho eu confio. Não confio em ninguém, na verdade. *Confio mais em vocês três. Só em vocês três, na verdade*. Nos três somos um ciclo vicioso porque *as mesmas pessoas que eu confio são as mesmas que você confia.* Porque são as *pessoas que a gente pode confiar*. Porque *vão estar ali para nos ajudar*... (Aluno Fênix da Luiz Reid, 17 anos)

No sentido destas composições, para as quais a amizade e a proximidade são envolvimentos fundamentais, seria possível explorar diversas conexões entre as três

escolas de Macaé. Aponta nesta direção a frequentação destes públicos às praças do centro e a outros espaços de socialização da cidade, que podem ser pensados como espaços intercalares (Breviglieri, 2007).

> Aluno do Liceu: *A galera* deve estar na pracinha puxando um já...
>
> Fênix: Lá também é assim...
>
> Aluno do Liceu: Estão na pracinha do Liceu já.
>
> Fênix: Mas lá é assim também, é engraçado... Lá em Macaé também é assim. Em Macaé o Matias é perto da Washington Luiz, que é a pracinha que o pessoal vai para lá fumar de noite. E o Luiz Reid da Praça Veríssimo de Melo. Então as duas escolas têm uma pracinha pertinho da escola: é uma ou duas ruas assim pequenininhas...
>
> (Aluno Fênix da Luiz Reid, 17 anos e aluno do Liceu de Campos, 18 anos)

Nas demais escolas, estas relações são igualmente relevantes. Nina, que estava na Matias Neto, conta, de sua parte, a incidência da palavra “família” e das relações de proximidade. Ela fala dos modos maternais de Amália (professora). Cardoso, por seu turno, relata a importância das relações afetivas e de proximidade nas composições da ocupação da escola Cinamomo.

A proximidade se mostra, com efeito, nas sociabilidades plurais que serão narradas e descritas na sequência. Elas trazem, como já sugerido, emoções de variada ordem. No dia 05/06/2016, deu-se uma festa no Luiz Reid, às vésperas da desocupação da escola. Notava, nos dias anteriores, certa tristeza de alguns, pelo fato de que a ocupação estava em vias de terminar. A presença e a intensificação do afeto durante a experiência de cohabitar a escola evidencia-se em manifestações de saudade das vivências ainda em curso.

Calíope, de sua parte, verte lágrimas: diz ter medo de perder o contato com os amigos. No dia seguinte, no churrasco de despedida, como os ocupantes da escola Matias Neto não tinham levado contributos à comensalidade surge entre alguns ocupantes da Luiz Reid uma questão sobre a reciprocidade. Ao fim, fechou-se os olhos à

questão e as sociabilidades da festa seguiram o curso dinâmico das brincadeiras, rodas de conversas e o que se traduz, no Rio de Janeiro, na ideia de gastação/gozação[34].

Na ocupação da escola Liceu, evidencia-se, novamente, como a familiaridade está implicada em coahabitar a escola. Diana, aluna da Vanilde, assim como os outros, sabe-se fora de seu ambiente familiar. Decepciona-se, em certo sentido, com a organização do Liceu, comparando-a a sua própria escola. Diz: "Quero voltar pra *minha escola*". Na conversação misturam-se os envolvimentos: as qualificações morais das cenas se reportam, em seu ir e vir, ao público, ao íntimo, ao afetivo e à convivência. Da avaliação das decisões e dos dilemas que atravessam a ocupação do Liceu, os alunos avocam para as escolas de Macaé um saber-fazer que, como visto, se tensiona nas sucessivas ações e avaliações plurais e ante os problemas que se colocam à conformação do comum. Para ver o que dirão, afirmo que os alunos do liceu querem a ocupação. Fênix responde:

> Eles estão. Só que eles estão perdidos.
>
> **As pautas, em geral, são pautas democratizantes.**
>
> Mas professor, eles estão sim. Eles só estão, realmente, desunidos e perdidos. Eles estão desunidos, desorganizados e perdidos. Mas fora isso, eles querem, eu vi que eles querem. A Mari me perguntou: não tem como ensinar pra mim o caderno hoje não? Eles querem aprender, eles só estão perdidos. Eles só estão perdidos. Tá faltando que alguém chegue lá e ensine eles a fazer entenderam? É isso que está faltando.

Ressalta-se, por fim, que as relações de proximidade se revelam significativas de outras formas. *Habitar, isto é, "engajar o próprio corpo em um espaço familiar"* é condição de qualquer participação na cena pública. "Um dos problemas políticos que coloca o habitar no nível de um bem desejável (e não de um direito exigível como é a habitação) tem que ver com o fato de que ele condiciona toda aparição durável em público. Ele participa, em um sentido, da fundação dos espaços públicos" (Breviglieri, 2006, p.10).

[34] Em registro realizado na casa de Peter, professor e membro da direção do sindicato de professores da rede estadual do Rio de Janeiro, Jivago, aluno do curso de direito da UFF, que habitou por um tempo o Matias Neto, conta que as brincadeiras e a diversão eram parte constante do processo. Os "seguranças" usavam uma sala vazia para brincadeiras e tinham no baralho e na música uma forma de aliviar as tensões da vigília noturna.

Após a desocupação, seis ocupantes da escola Luiz Reid irão residir na casa de Fênix. Alguns dos quais tiveram os laços rompidos com a família (familiares em sentido estrito) por controvérsias à volta de sua participação na ocupação. Para outros era a possibilidade de um ambiente a habitar. Um tempo depois, será feita uma intervenção simbólica, ao estilo da pichação, numa das paredes da casa de Fênix: “Família Ocupa”.

2.1 A CONVIVIALIDADE DOS ESPÍRITOS: CUIDAR DE SI E DOS OUTROS

Os envolvimentos na “ação coletiva” convocam significados e fazeres provenientes das experiências culturais pregressas e atuais. É possível dizer, ademais, que eles comportam relações de cuidado de si e dos outros (Foucault, 2015) (Caillé, 2007). Neste particular, a ocupação da Luiz Reid foi arena de episódios recheados de motivos de caráter religioso. Tais irrupções davam lugar a atividades que demandavam a coordenação dos ocupantes à volta de espíritos e “encostos” que encostavam ou tentavam incorporar nalguns. Os eventos não tinham incidência previsível. As exigências de sua resolução mobilizavam os ocupantes: tomava-lhes tempo e energia. Na criatividade do agir (Joas, 2013), novas informações são sempre suscetíveis de alterar os fins inicialmente visados, produzindo novos processos *de mise en forme e mise en scène.* Proceder à retirada do encosto e à purificação do colega não era algo de que pareciam gostar de precisar fazer: os episódios eram recheados de tensão. Alguns tinham medo e, ademais, preferiam que não se falasse muito sobre os eventos, justificando que pessoas que “não entendem” podiam fazer troça e agravar o “problema”.

> Foi, aliviou bastante. A gente só não comentou o assunto com quem chegou aí hoje... porque a gente preferiu abafar o assunto. (...) Mas quem não entende ia querer brincar com isso e ia causar até um agravante maior... Até porque tem mais gente envolvida no caso hoje, então, poderia ocorrer um agravante maior com relação a isso. (Aluno Govinda do curso normal da Luiz Reid, 19 anos, dia 25/04/2016)

Assim, no dia 22/04/2016, embora soubesse, com o objetivo de recolher outras versões sobre tais atividades, refiro o assunto à ocupante Isadora.

> **O Luthor disse que o Castro teve um episódio de incorporação, teve?**

> *Acontece nas melhores famílias*.
>
> **Mas aí eles conseguiram conversar lá?**
>
> É, Golias foi lá. Eles mandaram todo mundo ficar aqui na frente. Aí Golias foi lá e não sei o que ele resolveu. Mas ele está melhor. (...) Ele pergunta o tempo todo, por que você está com medo de mim? Eu: “Eu não estou com medo de você não”. (...) Ele falou que as pessoas falaram que ele ficou possuído. Mas ele não lembra disso.
>
> (Aluna Isadora do curso normal da Luiz Reid, 20 anos)

As coordenações práticas à volta de Castro (e do encosto) foram registradas. Fazíamos, descontraídos, o almoço, quando se iniciaram os trabalhos de purificação. Como eu procurasse acomodar-me à cena para registrar as ações, Golias me pergunta se iria gravar, ao que respondo afirmativamente. Muitos se fecham na cozinha. No pátio, Luthor, Fênix e Golias assentam Castro numa cadeira, à volta da qual fazem um círculo de sal grosso que, segundo contaram, serve para fechar o encosto em seu interior. Paralelamente, depositam diante de Castro, já sentado, uma bacia com água, orientando-o a nela colocar os pés. A água, conforme disseram, serve para fins de purificação. Enquanto um deles segura Castro, os outros oram com as mãos em sua cabeça, rogando ao encosto para que se vá.

> Ele não é teu!
>
> Volta para lá!
>
> Ele não é teu!
>
> Fala o teu nome!
>
> Você veio até mim. Sabe por que você não vai voltar, sabe? Porque ele é protegido pelo sangue do cordeiro como todos nós. Se você acha que você é capaz disso, vai falar com Deus, pede para ele. Então, o seguinte, se acalma e volta para onde você estava! Porque aqui não é o seu lugar. E você sabe disso. Você errou? Errou. Agora vai pro seu mundo espiritual. Volta para luz. Você poderá encontrar o teu carma. Mas no seu corpo, não no corpo dos outros. Olha só, você vai embora. (Ex-aluno Luthor da Luiz Reid, 23 anos)

Durante a intervenção, Castro emitiu uns poucos ruídos ininteligíveis. Em seguida, as coisas se acalmam. Alguns discutem os próximos passos terapêuticos do colega. Fala-

se em rezas e banhos. Sugere-se que ele vá ter com um pai de santo, o que se dará adiante.

> Fênix: Ele está mais calmo. Mas isso daí não é por falta de aviso, eu mandei ele orar ontem. Mas ele não quis orar. Desde ontem a noite ele já estava assim. Aconteceu ontem à noite. Eu mandei ele orar o salmo 91 e orar dois “Pai Nosso”. Ele não fez. Ele não quis orar, nem o “Pai Nosso”.
>
> Outra voz: Isso aí tem que ser sete “Pai Nosso”.
>
> Luthor: Eu fiz a oração de São Cipriano. Tem muita força.
>
> Fênix: Mas ele mesmo tem que orar. Ele tem que querer. Tem que ser uma coisa de coração. Senão, vai expulsar como?
>
> Golias: Se for demônio não é em uma sessão, não é em duas, não é em três, não é em quatro, não é em cinco sessões, é em mais de dez sessões, se isso for realmente demônio.
>
> Outra voz: Isso deve ser bruxaria.
>
> Fênix: Não é bruxaria, cara. O que está nele pode ir embora.
>
> Golias: Mas não pode nem correr para fora e nem correr para dentro. É um círculo de sal.

Os eventos desta natureza são *teorizados* em suas razões de ser, conjugando-se a situação da escola a uma ideia de ambiente pesado e a outros relatos de situações críticas associados à memória do terreno em que foi construída a escola Luiz Reid[35]. Eles ilustram, com nitidez, a criatividade e a inquietude da ação (Joas, 2013) (Thévenot, 2006): “Sempre que aparece gente nova aqui acontece isso. Ontem mesmo veio duas pessoas do Matias e aconteceu isso”, diz um ocupante. Por outro lado, tais eventos podem ser enquadrados no sistema actancial da denúncia (Boltanski, 2011), identificando-se aos “inimigos” da ocupação e de seus “principais”, tal como os interpreta a ocupante Gaia, que é candomblecista, quando lhe pergunto sobre os espíritos: “Dizem que foram *enviados para as lideranças*, pra mim, pro Perseu”. E emenda: “eu acredito, mas eu só acredito quando *eu vejo*”.

Espíritos e visões são referidos, em mais de um momento, por diferentes alunos. No dia 25/04/2016, Govinda conta um episódio que dá origem a uma série de interações

[35] Há uma série de lendas urbanas que misturam fatos históricos de natureza violenta e religiosidade à volta do lugar em que foi construída a escola Luiz Reid. Eles são evocados por alguns dos ocupantes como justificativa para a presença de espíritos que são vistos mesmo durante o funcionamento habitual da escola.

de cuidado entre os alunos da Luiz Reid. Ele e Fênix, que dormiriam na Vanilde, precisam retornar à Luiz Reid para cuidar dos colegas.

> A Tamara *viu uma criança* correndo lá atrás. Aí eu fui falar com a Isadora. Ela começou a chorar. Depois falou com a Isadora que tinha umas coisas para falar que não eram legais, né? Aí a Isadora começou a *chorar*. Aí eu e Fênix *viemos lá do Vanilde*. Aí, quando a gente chegou aqui, perto do portão, a Isadora já veio *chorando*, falando com a gente... *aí o Fênix teve que conversar com Tamara, com o Golias e com o Luthor.*
>
> **Sobre?**
>
> Sobre isso que está acontecendo. Esses espíritos e tal. Aí eles resolveram tudo. A Tamara explicou que o que ela tinha para falar é que ela tinha uma pedra de signo para dar para a Isadora e *ficou tudo resolvido*. (...)
>
> **O que é essa pedra de signo?**
>
> É tipo um cristal. Eu e Fênix voltamos para o Vanilde. Fênix pegou as coisas dele, voltou para cá e dormiu aqui. Aí a noite foi tranquila, né? *Ele veio, fez a janta, jantaram e dormiram*.

Como se lerá em seguida, vários jovens/alunos tem relação com formas religiosas que evocam espíritos e práticas místicas. Tamara, que "viu uma criança", está entre eles. O evento está permeado de mal entendidos, mas é o bastante para desencadear a vinda de Govinda e Fênix à Luiz Reid, com o propósito de cuidar dos amigos. Novamente, as ações são revisadas: não há qualquer possibilidade de incluir o evento num cálculo linear dos meios e dos fins. Partindo-se das categorias da experiência dos ocupantes, há um trabalho de criatividade em vista da solução das perturbações trazidas às relações.

> Só que eu comecei a estudar para ser o que a Tamara é, que é gótico inca. Gótico bruxa ou mago. Aí ela vê por causa desse lado dela. Lado bruxo entendeu?
>
> O Golias também vê. Ele é de terreiro. Corleone é de terreiro. (...) Na verdade, é mais de terreiro, porque quase não tem gente de igreja aqui. O único que eu saiba é o Gabriel. (...) A Calíope também, tem um pé na igreja e outro no candomblé.
>
> (Aluno Fênix da Luiz Reid, 17 anos)

No decorrer das observações e registros na Luiz Reid, as experiências religiosas em terreiro de candomblé, na umbanda e, por vezes, o sincretismo com diferentes igrejas evangélicas entre os familiares, ou mesmo experiências religiosas de caráter místico, mostraram-se parte da vida social de vários ocupantes, remetendo à socialização familiar e a experiências pregressas. Há uma cena, numa assembleia na Matias Neto, que ilustra bem o caráter plural dos envolvimentos, no qual a socialização religiosa é claramente exposta em suas implicações políticas. Na arena pública da assembleia, Fênix solicita o envio de dois ocupantes da Matias Neto no dia da festa de São Jorge. Eles substituíriam ele e um colega na Luiz Reid que, assim, tomariam parte nos rituais do terreiro. Fênix se dispõe a falar sobre o encosto e seus significados.

> Assim, nem tudo você vê. Depende do desenvolvimento do médium. Assim, se a sua árvore genealógica, ou se o próprio orixá que você tem te permite ver isso. Por exemplo, quando você vê um vulto perto de você geralmente é um orixá te rodeando. O orixá começa a te rodear, te proteger. No momento que você começa a cuidar dele, a deixar ele vir, acende uma vela e um copo de água, ele meio que ativa. Aquilo que estava reprimido meio que ativa, o seu inconsciente toma conta disso. Aí ele começa a te rodear ou dá uma encostada. Encostar é uma coisa bem engraçada. Às vezes o orixá está com você, mas às vezes também não está. Ele não está em você. Ele está do seu lado, mas não está em você. Aí, nisso de ele estar do seu lado, ele te influencia, de fazer alguma coisa para você que não se dá conta, mas você se deu conta de uma coisa que só você sabia. (...) Tipo, ontem e hoje eu tenho certeza que o meu orixá está encostado porque ontem eu fumei e deve ter uns sete meses que eu não compro cigarro.

Como já dito, tais eventos promoviam coordenações práticas no sentido da confecção do comum e dos cuidados dos que estavam na escola. Afinal, espíritos e encostos fizeram parte da convivialidade na Luiz Reid. Fênix: “*Eu convivo em volta de santo*... Não é santo. Não é de terreiro, porque santo só encosta. Santo não pode entrar em você”.

Entre as ocupações soube de apenas um evento próximo no Matias Neto, sem recursividade e consequências para as relações. Como afirma Gilberto Velho, que presenciou uma possessão na rua, tais cenas não são habituais fora do ambiente ritual, mas podem, com efeito, se dar (Velho, 2013). Por outro lado, as cenas emotivas e as

tensões ante as quais a intimidade e o cuidado trazem seu conforto apresentam-se na conformação das experiências das ocupações.

2.2 A FAMILIARIDADE E O "BEM VIVER COMUM": DO PRÓXIMO AO PÚBLICO

Tem mobilizado a atenção dos pesquisadores que, em seu conjunto, sustentam a importância das pesquisas etnográficas para o entendimento da formação dos públicos e do que é a experiência cidadã cotidiana, a passagem da diatribe pessoal à questão de ordem pública (Bidet *et al.,* 2015) (Cefaï, 2007). Se, por um lado, as ocupações remetem à arena pública, isto é, aos quadros da greve do magistério estadual e do engrandecimento público da escola, há, na Luiz Reid, uma situação crítica doméstica que antecede às ocupações e ganha a cena pública. A situação e as ações realizadas pelos estudantes acenam para o ambiente familiar em suas ligações com o reconhecimento de outras grandezas (Thévenot, 2007). O modo como se insurgem contra a tentativa da direção de retirar Sassá de sua precária habitação vincula a proximidade e o bem viver comum (Cefaï et al., 2012)

Havia, na Luiz Reid, um conhecido Seo Sassá que, tendo chegado, há vinte anos, para fazer um serviço, torna-se residente. Ladeado por seus cães, movimenta-se tendo como bengala um cabo de vassoura. Recebe visitas semanais das assistentes sociais, que lhe prestam cuidados. A assistente social, numa das visitas, evoca o movimento pela permanência de Sassá, já contado pelos alunos.

> Vocês já conhecem bem a escola...
>
> **Assistente social**: Já. E quando começou o movimento de retirada dele. E o movimento do grupo de alunos em defesa dele, a gente entrou, enquanto equipe, entendendo que ele é população vulnerável. E aí fomos ver a questão do benefício. (...) E a gente cuida dessa questão da saúde integral desde então. Então, a gente vem de segunda a sexta. E tem consulta, toda essa parte de medicação e tem as cuidadoras que fazem esse cuidado das extremidades. Porque ele precisa de cuidados para os pés e as mãos.
>
> (Conversa com a Assistente Social, na escola, durante a ocupação, com sua equipe de estagiárias)

Sassá é reconhecido, pelos ocupantes, como estando em sua casa. Alguns tem com ele mais proximidade; outros dizem que ele *"faz parte"* da Luiz Reid. Quando a diretora intenta retirá-lo da escola um grupo de alunos é contrário: mobilizam alunos em número bastante para que ele permaneça na escola, numa manifestação intitulada "fica Sassá". Os alunos reconhecem a condição vulnerável de Sassá e sua dependência àquele ambiente: durante a ocupação lhe dispensam uma série de cuidados. Uma ética do "viver em comum" é claramente referida ao tratamento da condição de vulnerabilidade de Sassá (Pattaroni, 2001). De um lado, incluindo-o no espaço, reconhecendo-o como morador, evitando-se a interrupção de seu envolvimento familiar com a escola. De outro lado, há uma preocupação com sua participação na comensalidade e com seu acesso aos espaços e aos recursos da escola enquanto morada. O viés político das ações relacionadas à alimentação já se mostra nos trabalhos de arrecadação, confecção, divisão e consumo da comida. Assim, no dia 23/04/2016, diz Isadora sobre o pertencimento de Sassá ao universo das atividades da ocupação.

> Você acredita que o Sassá está sem luz desde segunda feira e *ele não falou*. Ele não falou. Ele queria comer no escuro. (...) Não. Golias vai trocar amanhã. Olha só ele: - "Não, me dá o prato aqui, que eu como ali. Eu como assim mesmo". Aí a gente deu comida para ele e coloquei ele sentado onde tem luz. *Ele não fala nada*, gente. (...) Eu falo: Sassá, entra na cozinha com a gente, aí você come. Aí ele fala: - "Não, não precisa não". Aí eu falei: Então entra no refeitório.
>
> Aí tinha uma mesa que estava lá fora, aí eu falei: "então senta aqui Sassá, na mesa, no claro". Aí ele foi e se sentou ali. E está comendo. Eu dei suco para ele. (...) Ele sempre me pergunta: "vocês vão ficar aqui por muito tempo?" Nós vamos sim. Aí ele falou: "Que bom eu gosto de vocês aqui comigo". Isso duas vezes já. (...) Quando não tem aula a gente não sabe como é que ele come. Como a gente está aqui o dia todo, todo dia, então ele come todo dia.

As coordenações e proposições em torno do reconhecimento de Sassá trazem à discussão sobre a "ação coletiva", além da importância conferida aos laços em proximidade, modos de ação que demonstram sensibilidade para com a vulnerabilidade da condição humana (Ricœur, 2001). Preenchem, portanto, um sentido moral que vai além das exigências referidas à escola e seu programa de socialização para a autonomia. Se a autonomia não é um dado fixo, isto é, se os envolvimentos podem ser perturbados de várias formas, por outro lado, a vulnerabilidade, a outra face do paradoxo da

autonomia (Ricœur, 2001), é objeto da capacidade de denúncia e dos cuidados como outras competências humanas convocadas a fazer a comunalidade (Boltanski, 2011).

Assim, a vulnerabilidade de Sassá é reconhecida por suas limitações enquanto *ser vivo;* por outro lado, ele é reconhecido como humano a partir de sua relativa autonomia e capacidade de agir, o que se evidencia no cuidado dos estudantes com o acesso de Sassá às dependências da escola e com a satisfação de suas necessidades vitais. A atenção devotada a Sassá dá mostras do sentido moral do reconhecimento da dignidade humana em uma *biós,* isto é*,* numa vida particular (Fenyvesi, 2014). Peter, professor em outra escola estadual e sindicalista envolvido na greve e nas ocupações, explicita a preocupação com a autonomia/vulnerabilidade de Sassá, com seu envolvimento familiar e com sua inclusão nas decisões coletivas.

> Eu lembro que na primeira noite foi uma preocupação enorme. A gente dormiu com as portas abertas... porque tem dois acessos à *casa dele lá no fundo*. Uma é aquela porta ali atrás que dá no pátio, e a outra é essa porta lateral aqui. Como a gente não conseguiu encontrar a chave da porta lateral, a gente manteve a porta dos fundos aberta e a porta lá de trás aberta. E a galera da segurança aqui com o portão da frente fechado tinha que vigiar as duas portas lá atrás para caso o seu Sassá *quisesse beber uma água, sair do quarto, se ele quisesse ter acesso ao restante da escola*. Isso foi interessante porque eu era contrário. Na minha opinião, a gente tinha que trancar para garantir a segurança. Não é uma *posição muito humana* nesse sentido, mas entre *eles foi unânime*. Para todos os estudantes teria que se *garantir que o seu Sassá tivesse o máximo de conforto possível*. O que é bonito na real. Mas eu fiquei preocupado porque é uma escola gigante. Alguém podia pular o muro... mas é muito interessante as formas como eles *se apropriam e cuidam da escola*...
>
> (Peter, professor da rede estadual e sindicalista do PSOL. Esteve nas ocupações).

2.3 O FAMILIAR E O PÚBLICO: TENSÕES ENTRE ENVOLVIMENTOS

Exemplo inequívoco da constituição, notadamente no ambiente da escola em período de ocupação, do reconhecimento pelos envolvimentos familiares, advém do que a cohabitação implica: suas consequências normativas, suas constantes revisões no sentido da boa vida comum, assim como as qualidades que legitimam o pertencimento ao dispositivo de participação. Assim, a cohabitação continuada, que exige dormir e transportar pertences à escola, confere qualidades aos signatários da categoria

"ocupante". Ocupar, como ficou dito, carrega consigo as atividades do *cohabitar*. Por outro lado, a familiarização com os espaços da escola, passar as noites na escola e estar presente ao "fazer comum" permite avocar um critério decisório: a quem "está ocupando" de fato, isto é, habitando, cabe fazer as regras. A alegação é que as pessoas/ocupantes transportaram parte de sua "casa" e de seus pertences para poder habitar a escola. Pela sua dependência direta da manutenção das convenções e dos espaços que são também personalizados, a prerrogativa das regras cabe a quem "está ocupando", mesmo diante de outros alunos da escola. Notadamente, criam-se convenções que isolam, dos visitantes, o acesso aos quartos e aos objetos pessoais: espaços de uma intimidade a ser preservada pelo "bem viver comum" (Breviglieri, 2009).

.



Foto 27: No andar de cima são os quartos. No cartaz, mais acima se lê a instrução: "Não ultrapassar!" Registro feito na Matias Neto.

> Cassandra: Entendeu? Ela *não está aqui* com a gente. Então, *nós que estamos ocupando é que fazemos as regras*.
>
> Fênix: No início da ocupação eu mesmo não dormia aqui. Eu só vinha *ocupava e depois ia embora*. Essa relação de dormir também, aí já é outra coisa. Mas tem pessoas visitantes que vem aqui e já sobe lá pra cima... e dá problema. Por exemplo, quem é *visitante não pode* ir lá em cima porque lá ficam *as coisas pessoais*. Então, *metade da minha casa quase está aqui*. Então, às vezes, alguma coisa some...

(Alunos Fênis, 17 anos e Cassandra, 18 anos, da Luiz Reid)

2.4 SOCIABILIDADES: SEXUALIDADE E ÀGAPE

Entre as formas de sociabilidade nas ocupações, a sexualidade, no sentido do desejo erótico, pode ser também um componente das relações. Na escola Jamil, em Friburgo, além dos dormitórios serem separados por gênero, seria inadmissível aproximações deste tipo na escola. Já entre as escolas de Macaé, a sexualidade – uma forma da universalidade humana, diga-se de passagem – era também objeto de experimentação, conforme conta Nina sobre os envolvimenos na Matias Neto. Ela fala de uma demanda de liberdade dos jovens. Experimentações nesse sentido também sucederam.

> Nina: Teve um beijaço na escola hoje. Aí, tipo todo mundo beijou todo mundo. Na verdade, não foi um beijo, foi um selinho. Para a sociedade ver que não deve ter preconceito... foi muito bom.
>
> Fênix: Foi de quem o beijaço?
>
> Nina: De todo mundo.
>
> Fênix: Todo mundo? Até os héteros?
>
> Nina: Até os héteros. Não foram todos... Teve gente que não quis. Mas teve gente que não beijou homem, não beijou mulher, não beijou ninguém. Cara, mas o pessoal do Vanilde... aqui no Matias Neto é quase todo mundo LGBT.
>
> Fênix: No Luiz Reid é quase todo mundo. No Matias Neto é todo mundo mesmo, todo mundo é LGBT.
>
> Nina: Engraçado que teve gente que chegou: “Sou hétero”. Passou duas semanas lá todo mundo era bi, era gay. Eu acho que essa corrente foi quebrada, esse preconceito foi quebrado...

Neste mesmo dia viajamos a Campos. Formaram-se os pares afetivos no quarto em que dormimos no Liceu de Campos: Pantera e Tália da Matias Neto, Fênix da Luiz Reid e Ralf da Matias, Diana, da Vanilde e Cassandra da Luiz Reid. Como parte das sociabilidades escolares, essas aproximações também podem começar na escola: a sexualidade, contudo, acompanha-se de questões morais que não escapam aos juízos

que muitos fazem quando se referem aos comportamentos inadequados ao ambiente escolar[36].

Entre os públicos há, por outro lado, a crítica cívica do não reconhecimento das dificuldades que se colocam aos gays, aos transgêneros e às mulheres, no sentido da participação, da exposição pública de sua identidade, da violência e da discriminação a que são sujeitos.

Uma série de discussões, a este respeito, foram realizadas nas ocupações. Eram levadas por integrantes de partidos de esquerda - PSOL e PSTU - e seus coletivos, que estavam na Matias Neto, na Cinamomo e estiveram na Luiz Reid e na Vanilde. Participaram igualmente alguns professores, universitários e outros militantes, além dos próprios jovens/estudantes.

Retomando a questão LGBT, a exposição pública dificultada, o temor pela ridicularização, mas também a estima social e os direitos são avocados nesta crítica de composição plural. A expressão desta identidade parece, neste sentido, estar associada ao próprio amadurecimento e à elaboração dos conflitos que podem se referir ao íntimo e ao reconhecimento na família e, sendo questões que também dizem respeito ao corpo, à sua descoberta e à construção de si. Neste sentido, serão analisados, na sequência, os relatos de Rameau, Gérard e Fênix, em que lançam mão de diferentes composições de critérios de justiça para tecer críticas às dificuldades de reconhecimento público e em proximidade dos públicos LGBT.

Depois de fornecer uma imagem de sua escola – a escola Visconde de Araújo, também situada em Macaé – como uma escola bem menos problemática do ponto de vista das *gramáticas da organização*, ao final da conversa, sem que seja inquirido sobre as questões que emergem, Gérard diz no 18/04/2016:

> Porque eu não quero ser jornalista só do Brasil. Eu penso de maneira mais ampla. Tipo: Estados Unidos, Canadá. Eu pretendo sair do Brasil.
>
> **Por quê?**
>
> Porque não dá aqui. É precária a situação, difícil. Eu não sei bem o que eu vou fazer, mas aqui eu não vou ficar...

[36] Nesta cena apenas dormiram os pares. Contudo, foram-me contadas experiências sexuais e outros envolvimentos de inclinação sexual eram prováveis.

> Só para completar: assim... é muito difícil você ser trans em uma escola estadual, particular, pública, não importa... Então, nessa ocupação eu também teria a oportunidade de dar visibilidade a *pessoas como eu.* Por exemplo, eu tenho o *direito* de usar o *nome social*. Mas se a escola não quiser, eles podem não usar o nome social.
>
> **O que você chama de nome social, só para eu entender?**
>
> O nome social e o nome civil são termos legais. O nome social é o nome que *eu me identifico* e que eu acho que *as pessoas deveriam me chamar*. É o meu nome. O meu nome civil, que *a minha mãe me deu*, de nascença, é Clara Fernandes. Então, na minha identidade é Clara Fernandes. O meu nome social seria Gérard Fernandes. Por exemplo, eu deveria ter direito de chegar na escola e na chamada estar Gérard ao invés de Clara Fernandes. Mas é uma coisa muito complicada porque você está sujeito a *preconceito*, você está sujeito à *repugnância*. Então, você acaba se escondendo. E em vez de *dar voz*, você só *recua*. Então, eu acho que está na hora disso acabar.
> (Aluno Gérard, 17 anos, da escola Visconde de Araújo).

No mesmo sentido há o depoimento de Rameau, que milita no movimento estudantil, faz parte do coletivo Pageú e estuda direito em Macaé. Ele conta que começou a militância política pela escola e por questões a ela associadas, antes de migrar para Macaé, tendo vindo do Pará. Também participante do PSOL, combina a crítica social – ou redistributiva – com as questões do reconhecimento.

> No colégio público também é essa realidade. Por exemplo, para um gay conseguir se expressar em uma sala de aula já é muito difícil comparado com um homem que é branco, hétero e etc. Porque, esse homem, historicamente, ele foi criado justamente para se colocar nos espaços. Então, quando um gay, ou uma pessoa assim consegue estar em uma escola pública e consegue se manter nos espaços, o governo federal ataca a educação e acaba dificultando a permanência dessas pessoas lá. Na universidade, na minha turma só tem dois negros, tinha até três, um deles já desistiu, justamente pela questão das bolsas. Quando o governo ataca, ataca principalmente esses seguimentos. Então, a gente precisa estar combatendo isso. Por isso é importante estar debatendo a opressão, racismo, machismo, a lgbtfobia, justamente para dar espaço para esses seguimentos. O capitalismo toda vez que ele ataca, ele ataca quem já está marginalizado. Então, é complicado. É por isso que tem que fazer esse debate dentro da escola. Mesmo porque uma das bandeiras que a gente vem defendendo no movimento estudantil e no movimento LGBT é, justamente, trazer o debate de gênero e de diversidade sexual para dentro das escolas: a gente não tem isso hoje. E se o governo federal, o governo federal não investe. Mas tem o plano federal de educação. Se eu não me engano o PNE garante. Pelo menos teoricamente deveria garantir, né?
>
> Essa questão desses debates dentro das escolas, a gente não vê isso. A gente vê, por exemplo, aqui em Macaé a câmara vetou. A gente estava

> discutindo orientação sexual nas escolas e debate de gênero. Em Nova Iguaçu também teve recentemente agora, que o prefeito lá junto com a câmara vetou esse projeto. Ou seja, não tem como a gente discutir hoje educação sem discutir gênero e diversidade sexual nas escolas, sem discutir feminicídio, sem discutir racismo. Até porque a gente entende que maioria das pessoas que estão em escolas públicas são negras. Brancos tem muito mais acesso, se for comparar em escola particular tem muito mais brancos, se for comparar em universidade tem muito mais brancos e classe média. Ou seja, debater cotas na educação, debater crise econômica, debater opressão.
>
> (Rameau, 22 anos, militante do PSOL e estudante de direito em Macaé, frequentou um tempo as ocupações)

Do exposto é possível perceber as dificuldades colocadas à visibilidade pública e ao reconhecimento das identidades e sexualidades que fogem às linhas de força do que se poderia postular como formas canônicas da sexualidade na moralidade pública. Na mesma direção diz Fênix, apontando para a copresença na escola:

> Na verdade, eles têm medo, cara. É o que eu falo: Eu tenho muito medo. Na minha escola ninguém sabe, eu só tenho uma amiga que sabe. Na verdade, duas amigas que sabem. O resto ninguém sabe. No começo eu falava que eu era bi. Na verdade, eu sou mais gay do que bi, porque eu gosto mais de homem do que de mulher. Então, tipo assim, eu não falei para ninguém, mesmo vendo os outros fazendo. Aí depois de um tempo eu fui perdendo o receio, eu fui percebendo que o pessoal não ligava. Tipo assim, não julgava, não falava nada. Então eu me permiti me soltar e ser feliz, ser eu mesmo. Não é que quando eu não mostro o que eu sou eu não estou sendo eu mesmo, mas é como se fosse eu totalmente, entendeu? Eu tenho muito medo da sociedade. Eu não tenho medo de agressão verbal, mas de agressão física. Eu tenho muito medo de homofobia nessa questão.
>
> **Você já sofreu agressão?**
>
> Eu nunca sofri, mas eu quase sofri uma vez. Então, eu tenho medo disso. (Aluno Fênix da Luiz Reid, 17 anos)

A sensibilidade do tema e sua lacuna na escola é evidenciada pelos jovens/estudantes.

> Nessa ocupação que eu fui aprender mais. Eu não sabia o que era machismo, homofobia. Eu aprendi muitas coisas aqui.

> Muitas pessoas abriram os olhos para a homofobia depois das palestras. Entendeu? Depois que a gente começou a se aprofundar mais.
>
> **Mas tem muito problema aqui?**
>
> Não. Até que aqui não.
>
> *Tinha muito no começo porque a gente não conhecia isso*.
>
> Foi o que eu falei, a galera aqui brinca muito. A galera que fica aqui *gosta muito de zuar.*
>
> E, assim, *teve um rapaz aqui, gay, e a galera brincou*. Mas eu acho que ele...
>
> Mas não foi nada ofensivo. Nada ofensivo demais.
>
> Não foi. Porque ele também brincou com a gente. Ele levou na brincadeira. Eu falei com ele: "não leva a mal não cara, a galera brinca muito".
>
> E tipo depois ele voltou. Depois eles voltaram ainda.
>
> (Grupo focal na Vanilde)

Por outro lado, a escola e sua progressiva abertura da experiência na direção das gramáticas da vida pública e de outras relações significativas pode propiciar, em relação ao ambiente doméstico, tanto a aceitação, tal como narra Camille a respeito de sua sexualidade (ela se diz predominantemente lésbica), quanto relações que facilitam a elaboração das experiências de subjetivação. Camille deixa clara a importância da sua passagem pela escola Luiz Reid, onde encontrou espelhamento entre colegas e amigos que são gays ou lésbicas[37]. Depois de narrar um período de dificuldades familiares, no qual a escola foi importante, ela conta dificuldades na relação com a mãe que "não aceita, mas acaba respeitando". Cabe observar que a noção moral do respeito, que aparece noutros contextos, também neste domínio é convocada a resguardar a relação.

Pode-se dizer, neste ínterim, que a composição do público escolar pode facilitar o pertencimento e a cohabitação. Por outro lado, isso não exime o tratamento político-pedagógico consequente à diversidade sexual, à tolerância, ao respeito e à universalidade da sexualidade, tendo em vista sua relevância no "arco da experiência adolescente" e sua relação direta com problemas públicos (Breviglieri, 2007).

[37] Remete-se aqui à seção "A dimensão da convivência e a outra escola". Algumas passagens da conversa com Camille não foram registradas por escrito.

Se a experimentação é parte da experiência juvenil, a sexualidade se converte também em problema em razão da violência sexual, das desigualdades de gênero, da discriminação e da demanda por reconhecimento dos públicos LGBT que se apresentam fortemente nas ocupações.

É fato que o desejo erótico participa das relações. Por outro lado, permanece um tema atravessado por *tabus* e controvérsias. A sexualidade, com efeito, acena para o particular, sendo, portanto, considerada inapropriada às gramáticas públicas a que as ocupações observam na publicização de seus motivos. Uma forma recorrente de desqualificação de figuras públicas consiste em expor o corpo como índice de particularismo (Boltanski, 2011). Vale lembrar, por fim, que na composição de envolvimentos, sem se confundir com a amizade e a sexualidade, há as sociabilidades desprendidas do desejo ou de avaliações em justiça, pendendo para uma reciprocidade alheia ao cálculo, que se dá em gestos e não se atém a objetos e divergências, podendo ser referida sob a forma de *àgape* (Boltanski, 2011).

3. DO PROVIMENTO E DAS DOAÇÕES ÀS OCUPAÇÕES

A investigação das lógicas de ação das ocupações requer, ainda que sumariamente, explicitar as formas de arrecadação dos recursos que permitem dar continuidade à cohabitação. De um modo geral, as ocupações se mantinham a partir de doações de diferentes origens: do sindicato dos petroleiros, do sindicato dos professores (o SEPE), de alunos, ex-alunos, professores e ex-professores, de pais e parentes afins ao protesto, assim como de militantes, estudantes universitários e outras pessoas da cidade. O MST, mediante o assentamento Oswaldo de Oliveira, doou, segundo um dos diretores do SEPE, 400 quilos de alimentos orgânicos à Matias Neto que, depois, dividiu com a Luiz Reid.

Já o presidente do centro acadêmico da UFRJ em Macaé fala sobre a dificuldade de tirar o estudante universitário da rotina acadêmica, mas que ainda assim “a gente juntou uma galera e foi passando de sala em sala na universidade falando da ocupação e recolhendo uma grana para poder trazer pra cá”. De modo complementar, os recursos eram arrecadados em eventos culturais: o valor obtido na entrada e com a venda de comida era convertido em fundo comum.

As doações, enquanto formas de contribuição à “ação coletiva”, em certo sentido facultam, tal como o Sarau e a Festa, a composição no plural sem os incovenientes das disputas por critérios de justiça, que podem gerar fissuras e reforçar divergências vivenciadas noutros espaços e eventos, o que nem sempre permite um acordo inclusivo às vozes. É o que mostra Peter, ao revelar as identificações de alguns doadores que também foram na Matias Neto e, ao mesmo tempo, as tensões e divisões dos partidos de esquerda nestes espaços.

> *Eu sou um dos diretores também. O SEPE está apoiando com a presença, a gente está tentando se revezar para estar aqui e com ajuda, tipo: doação de comida, produtos de limpeza, enfim, garantir uma infraestrutura mínima. E organizando uma rede de doação também entre os professores grevistas. Além do SEPE, a gente tem a ação aqui de alguns coletivos universitários. A gente tem aqui a presença do coletivo Quizomba Kizomba que é do PT.*
>
> *A direção do SEPE ela é colegiada. Então, ela é formada por todas as chapas que ganharam uma quantidade mínima de votos, e a, é proporcional ao número de diretores. No SEPE de Macaé, a gente tem 3 chapas, que compõem o SEPE. A majoritária é do PT, que foi a chapa 2. Agora eu não me lembro mais... A gente tem uma chapa do PSOL mais ampla do que o PSOL e tem uma chapa do PSTU. Eu sou do PSOL e dentro da ocupação a gente tem 5 partidos também. Tem alguns militantes do PSOL aqui hoje, tem militantes do PT, tem um vereador aqui de vermelho. Ele está conversando com o pessoal do Kizomba. E tem o PSTU muito presente também. Tem o pessoal da ANEL que uma parte significativa é do PSTU e outra parte do PSOL.*
>
> **A ANEL tem composição do PSOL?**
>
> *Tem. Algumas forças do PSOL. É porque o PSOL é um partido, é como o SEPE, ele é de tendências. Você tem várias tendências dentro do partido, algumas tendências reivindicam a UNE, outras tendências reivindicam a construção da ANEL. (...) Além disso, você tem o coletivo de assistência jurídica da UFRJ e da UFF, que é universitário, você tem a presença da AERJ-Associação de Estudantes do Estado do Rio de Janeiro e o Construção, que é um outro coletivo de jovens. (...) É basicamente esse mapeamento que eu tenho de manifestações de movimento organizados. (...) A doação foi feita para o Matias Neto e ontem foi dividida com o Luiz Reid.*
>
> (Peter, professor e sindicalista no magistério estadual, dia do Sarau na Matias Neto, 15/05/2016)

É digno de nota que o mapeamento de Peter traduz um evento capaz de reunir essa mesma pluralidade. Mas no cotidiano das ocupações essa não é a regra. Há também tensões, diferentes formas de envolvimento e disputas entre as tendências de que fala Peter. O Sarau e a festa carreiam consigo uma gramática do lugar-comum (Thévenot, 2002, 2014a) que permite a expressão de uma pluralidade de formatos. Noutros momentos, por certo, a tônica da comunalidade coloca os atores em situações formais ou de disputa pública.

> (...) aí nas assembleias, se você frequentar as assembleias você vai perceber que existe algum nível de disputas que, na minha leitura, não é uma disputa pelo que vai acontecer de fato, *mas é uma disputa pelo lugar do discurso*. (...) Não sei se pelo protagonismo, mas no sentido de *se tornar uma referência* E aí acabam *demarcando muito alguns limites que não são necessários de serem demarcados* nesse momento. Quer dizer, tem coisas muito mais importantes, mas que acabam sendo *tensionadas, desgastantes e prejudiciais à manutenção da ocupação*. E aí, dentro do PSOL, a gente avaliou que é mais importante a gente abrir mão de participar desses espaços para evitar essas disputas do que ficar insistindo nessas disputas.
>
> (Peter, professor e sindicalista no magistério estadual, dia do Sarau na Matias Neto, 15/05/2016)

A comunalidade pela doação permite a unificação sem que cada um precise defender ou submeter sua “concepção de liberdade” ao crivo de outros. Já Simmel, ao falar da criação dos primeiros sindicatos e de outras categorias associativas, mostrava que o fundo comum – um fundo monetário – permitiu a unificação dos associados sem que fosse preciso abrir-se mão do que há de específico em cada um (Simmel, 1999). Por outro lado, a doação, enquanto regime de ação dispõe de uma gramática do lugar comum e, por outro lado, de um sentido moral calcado na solidariedade (Laurent Thévenot, 2014) (Boltanski, 2011). Novamente Peter, que conhece as tensões que também existem na reciprocidade entre as ocupações das escolas Matias Neto e Luiz Reid, não deixa esquecer a competência de fechar os olhos no sentido da comunalidade e da solidariedade.

> E eles precisam ser lembrados de que quando o Luiz Reid foi ocupado a gente levou um monte de comida do Luiz Reid para o Matias Neto, para reabastecer a dispensa do Matias Neto. E a gente trouxe coisas que tinham demais no Matias Neto para o Luiz Reid. Então, *essa solidariedade precisa ser resgatada*. Porque até no dia foi uma tensão na perspectiva do seguinte: "vai sumir coisas da cantina para ir para outro lugar". Então, foi um porta-malas de comida que saiu daqui. *Outro ato de solidariedade lindo*: o Matias Neto ficou sem água, o Luiz Reid cozinhou e fez o almoço para o Matias Neto. No primeiro dia de ocupação do Luiz Reid, o Matias Neto almoçou aqui. (Peter, professor e sindicalista pelo magistério estadual)

A arrecadação era também feita por ocupantes que pediam doações nas ruas da cidade, diagnosticada a necessidade de recursos. Em se tratando, novamente, de um fazer sem o qual se inviabiliza a "vida em comum", e tendo em vista o fato de que a continuidade do protesto dele dependia, esta atividade era suscetível de gerar revisões nos modos dos envolvimentos. Foi o que fez Cassandra, depois de ter passado a tarde pedindo dinheiro na rua, na companhia de um único colega: reclama que a atividade deve ter a adesão de outras pessoas por se tratar de um problema comum.

Novamente, a lógica do modelo racional de ação não logra entender as composições que permitem o provimento das ocupações: para além de um retorno moral, que se poderia esperar de um sucesso na publicização do problema público referido à qualidade do bem educativo, não é possível referir nenhum fim a que os agentes – doadores e envolvidos - chegariam mediante cálculos. Tais envolvimentos, portanto, operam muito mais no sentido de uma concordância para com a gramática de motivos da ocupação ou mesmo numa lógica da proximidade e dos cuidados. Assim, ex-professores, ex-alunos, estudantes, professores, militantes e universitários, também vão à escola "doar" tempo sob a forma de oficinas, aulas e outras participações.

No sentido desta lógica de ação, Maia e sua colega (também aluna da Luiz Rei), no dia 19/05/2016, fazem o engradencimento da vida na "comunidade": nos bairros "periféricos" de Macaé onde vivem boa parte dos estudantes das escolas estaduais. Qualificam a vida na "comunidade" a partir dos envolvimentos em proximidade e de modos de relação fundados na solidariedade e na capacidade de doação que se pode referir sob o modo de *àgape* ou na ideia de um reconhecimento recíproco. Afirmam, na conversa, a importância do auxílio recíproco que torna a vida melhor, a despeito das dificuldades e dos problemas que atingem estes bairros. Não obstante as situações

problemáticas do reconhecimento das instituições públicas e do "regime de desumanização" (Freire e Teixeira, 2017) que, todavia, não destitui as competências do amor e do àgape (Boltanski, 2011) que são antes, segundo contam, reforçadas no trabalho social, na convivência e na solidariedade recíproca entre os moradores da periferia.

Entre os militantes políticos que se apresentaram nestas arenas, ao que parece, há duas lógicas principais de atuação: de um lado, uma adesão às críticas referidas pelos ocupantes, tomando parte no trabalho de *conformação* dos quadros da crítica; de outro lado, há a convicção da necessidade de um trabalho de formação política dos estudantes, para o qual fazem o engrandecimento dos aportes que oferecem com seu próprio envolvimento e sua "experiência política acumulada": um saber-fazer e uma consciência crítica que, a seu ver, está ausente entre os estudantes (inexperientes e carentes de politização e autonomia) (Thévenot, 1986a). Na experiência militante apresenta-se a ideia de uma preparação do jovem/adolescente para a vida autônoma e responsável, a qual deve passar pelo crivo preparatório de uma educação para a vida política. Neste ponto, os militantes, ainda que críticos da escola, pelo viés artístico, pela via da crítica social ou cívica, afinam-se às ordens de grandeza - cívica/industrial/doméstica - também evocadas pelos alunos - ocupantes e não ocupantes - quando qualificam ou desqualificam a escola.

Por outro lado, essas ordens de grandeza, segundo as quais os alunos são ainda *menores,* não são vinculadas à idade: são convocadas pelos alunos e por diferentes atores quando se trata de qualificar o trabalho de preparação escolar para as exigências da vida pública (Thévenot, 1986a). Já a doação da "formação política" que vão (e acreditam) ofecerer nas ocupações não pode passar sem tensões e composições de regimes de envolvimento, quer tendo em vista as proximidades que se constituem e pré-existem à ação, quer ainda a realização das atividades organizativas e ligadas ao cohabitar e à expressão política[38]. Não bastassem as divisões críticas dos públicos escolares em relação às ocupações, a "seriedade" da formação política e o regime de justificação precisam compor com os envolvimentos em proximidade (suas brincadeiras e sociabilidades juvenis), as atividades de organização e as convenções constituídas na instável dinâmica de cohabitação da escola.

[38] Peter também se pensa como alguém que leva formação política. Na Luiz Reid e em outras escolas não haviam os "coletivos organizados". E as capacidades organizativas, ainda que conduzidas por "identidades frágeis" (Breviglieri e Stavo-Debauge, 2004), foram exercitadas.

> (...) acreditar que as ocupações iriam funcionar da forma que elas estão funcionando *só pela iniciativa dos alunos seria meio infantilidade*. Quer dizer, e*les não sabiam cozinhar, muitos deles não sabiam limpar um banheiro, não sabiam se organizar em assembleia, não sabiam limitar o tempo de fala* para tentar garantir o maior numero de pessoas falando. Enfim, toda essa dinâmica foi aprendida e quem *está facilitando esse diálogo, mediando essa relação* são os *coletivos organizados*. Então, eu fiz uma crítica à atuação desses coletivos, né? *Mas eu entendo eles como fundamentais*. Na verdade, eles são *indispensáveis para a manutenção das ocupações*. (...) Sim, mas algumas correntes políticas não veem com bons olhos essa pluralidade não. Ai já é uma crítica pessoal, principalmente o PSTU. É o mais sectário de todos esses movimentos.
>
> (Peter, professor e sindicalista no magistério estadual, dia do Sarau na Matias Neto, 15/05/2016)

4. A ARTE COMO DISPOSITIVO DE PARTICIPAÇÃO: OUTROS FAZERES POLÍTICOS

Decerto que não há novidade em pensar a arte como ação coletiva. É o que faz Howard Becker, enfatizando as interações envolvidas em qualquer produção artística e mesmo sua dependência de relações sociais (Becker, 1974). As teorias de Georg Simmel e de Herbert Mead já apontavam, lembra Becker, na mesma direção. Se é crescente a associação entre arte e política nos movimentos de protesto contemporâneos, cumpre enfatizar, aqui, o interesse direto das manifestações artísticas para o entendimento dos múltiplos fazeres trazidos à cena das ocupações. O fazer artístico se dá, igualmente, pela composição de envolvimentos. Se ele pode ser objeto e vetor da crítica pública, tal como se passa com a pichação e o grafite, por outro lado, vincula amigos e próximos que, no sentido de suas criações, coordenam atividades no espaço público das cidades[39].

Nesta perspectiva, a arte, independentemente do seu suporte – a palavra, a imagem, o corpo ou o som – é relevante em pelo menos três dimensões fundamentais:

a) Corrobora a organização das experiências dos públicos dando-lhes forma e expressão (Dewey, 2005).
b) Permite, dependendo do fazer artístico e seu suporte, a composição diferencial dos envolvimentos e das gramáticas políticas públicas sem que seja preciso se

[39] A arte é aqui pensada a partir do conceito de experiência (Dewey, 2005). A discussão sobre o que é a arte e o belo encontra enquadramentos e definições diversas. Portanto, é parte da politização das atividades, conforme se verá em seguida.

vivenciar, necessariamente, as tensões e os constragimentos das provas inerentes ao regime de justificação (Laurent Thévenot, 2014a).

c) Pode permitir a expressão e os envolvimentos em familiaridade, os quais, como mostra Thévenot, encontram dificuldades para se fazerem ouvir e entender em dispositivos de participação em que a tônica é a argumentação pública (Thévenot, 2014a).

As diversas modalidades de criação artística que tomaram parte nas atividades da ocupação, com efeito, ainda que em diferentes graus, permitem introduzir outros modos de expressão e abrem a uma variedade de formas de se fazer a comunalidade no plural (Laurent Thévenot, 2014b).

Portanto, é tratando-as como atividades relacionadas à conformação do comum, à expressão crítica e, mais ainda, como propiciadoras de envolvimentos plurais, que as diversas artes são convocadas à análise das arenas públicas das ocupações. Elas oportunizam formas de socialização dos públicos que, pour sua vez, politizam o processo de produção e os vetores de significados que comunicam. Para dar contornos empíricos a estas proposições, analisa-se, doravante, uma porção diversificada de atividades artísticas que tiveram lugar nas ocupações das cinco escolas, ainda que sua presença seja variável e diferencial em cada ambiente.

4.1 ARTE E EXPRESSIVIDADE POLÍTICA: GRANDEZAS PÚBLICAS E ENVOLVIMENTOS FAMILIARES

A pesquisa de campo que busca na realidade dos envolvimentos entender os processos de consituição de públicos, dificilmente não se depara com diferentes ações que lhe ultrapassam. Se elas esclarecem ou confirmam os significados de eventos recorrentes ou dos quais já eram conhecidos alguns aspectos, elas merecem atenção. Assim, começo está seção pelo relato de um momento crítico (Boltanski e Thévenot, 1997) que deu origem a uma prova de realidade da inserção do grafite na cidade de Macaé. Ele toca de perto esta investigação por reunir elementos exemplares acerca dos envolvimentos nesta arte participativa que é o grafite, trazendo-a para a cena pública.

Trata-se de uma situação que terminou tragicamente. Cito a descrição do jornal “O Globo” no dia 10/08/2012:

> Quatro jovens grafitavam no muro de uma casa abandonada, nesta quarta-feira (8), na Rodovia Amaral Peixoto, quando a confusão começou. “A gente estava lá em cima, os amigos já estavam fazendo desenho, quando escutamos alguém gritar. Escutamos alguém gritar, não falamos nada e no mesmo momento a gente começou a descer”, disse o jovem Pedro Henrique Alves.
> “A gente desceu e a gente já estava de costas, não oferecia mais risco nenhum para ele pensar em atirar. Não tinha porque ele fazer isso, a gente já estava de costas”, afirmou o amigo José Júlio Barcelos. Yuri foi atingido nas costas quando passava por um portão e os amigos contam que de quatro a seis tiros foram disparados (“Jovem é morto a tiros enquanto grafitava muro de casa em Macaé, RJ”, 2012).

O evento crítico deu origem a uma série de envolvimentos no sentido do engrandecimento público da “pessoa” do Yuri. No dia 10/08/2012, houve uma manifestação com mais de 500 pessoas, com a presença de amigos e familiares. A arte como princípio geral alia-se à vida como bem em si, na crítica à violência do autor dos disparos e ao uso ilegítimo da força. Segundo o registro de “O Globo”:

> Ainda que não entendido, mas o *grafite é arte*. O *assassinato é crime*. Atirasse para cima. Quem atira em direção a outra pessoa quer matar. Ele atirou em direção a eles, então ele queria matar. Então que a *justiça seja feita*”, afirmou Neila Cristina Alves, mãe de Yuri.
>
> Com *sprays* e *jets* de tinta, instrumentos usados por grafiteiros, os participantes da manifestação pediram justiça. “A gente está aqui para abrir a mente do povo, que quando vê uma lata de spray fala que é pichação e vandalismo. Que quando vê um *rap*, fala que é apologia ao crime. Não, isso é *informação e dignidade*. Isso muda a vida, porque *mudou a minha*”, afirmou um dos manifestantes.

Em seguida, realizar-se-á uma série de atividades espoletadas pelo evento crítico. Todas elas apontam para a arte como dispositivo de participação que enseja tanto a crítica pública quanto aportes, em regime de familiaridade, à criação e à expressividade política. Houve intervenções de grafite, a realização de festivais reunindo as várias tribos da cidade e as preferências pessoais de Yuri: *hip hop, rock, skate* e grafite.

Realiza-se, no mesmo sentido, um filme, com a colaboração de amigos e outras pessoas não tão próximas ao Yuri. Na exibição, em que tomei parte, alguns familiares estavam presentes. Havia certa tensão entre o íntimo e o público. Entre os realizadores chamados ao discurso, Peter diz: “No início eu fiquei um pouco sem saber quando fui convidado pra fazer o roteiro, porque eu não conheci o Yuri”. Outros falam da mesma dificuldade por não serem tão próximos. A diretora, de sua parte, remete à sensível

questão da recepção da família, numa apresentação eivada de emoção e de falas motivadas pelo engrandecimento do Yuri e por críticas à ação do autor dos disparos. De modo breve: o evento foi o estopim para uma “ação coletiva” com forte inserção do grafite na cidade. Ainda hoje é possível encontrar, em Macaé, intervenções que se conectam a esta arte participativa: *You Vive*.

O relato mostra, de maneira exemplar, como o grafite e a pichação são formas de participação política na arena pública da cidade e permite entender alguns aspectos relacionados à sua presença nas ocupações e nas escolas. A partir de observações sistemáticas, pode-se dizer que a pichação e o grafite - assim como eventos críticos e envolvimentos a sua volta - são recorrentes em escolas.

4.1.2 GRAFITE E PICHAÇÃO: A COMUNALIDADE E A EXPRESSÃO NO PLURAL

No sentido da cohabitação, como se viu, uma série de regras e convenções de uso dos espaços das escolas são criadas. Fazem parte da preparação do ambiente à cohabitação e da orientação a qualquer “terceiro” que chega ao lugar. Entre estas regras, proibi-se a pichação e o uso de drogas, não bastasse sua notória ilegalidade. Neste sentido, notam-se ações apenas aparentemente contraditórias. Há um conflito porque um colega havia pichado a escola, gerando uma série de discussões e qualificações em que Golias fica exaltado na Matias Neto, de onde segue para o Luiz Reid em vista das divergências e de procurar seus afins. Alunos, na escola Vanilde, pintam o muro pichado. Outros, durante a ocupação, deixam sua marca na escola Luiz Reid. Oficinas de grafite são realizadas em todas as escolas. Enfim, pichação e grafite são elementos da experiência e da expressividade de (não todos, e em diferentes envolvimentos) jovens e se consituem em eventos críticos. A pichação, tal como qualificada pela escola, colide frontalmente com sua gramática cívica: avoca-se, ademais, a lei que criminaliza a pichação e destitui esta expressão de qualquer qualidade artística ou expressiva. A este respeito, a Luiz Reid é exemplar. Coberta de pichações em suas instalações e paredes, há, no Hall de entrada, ao lado de outras pinturas, uma tela em que a pichação é completamente destituída de valor.

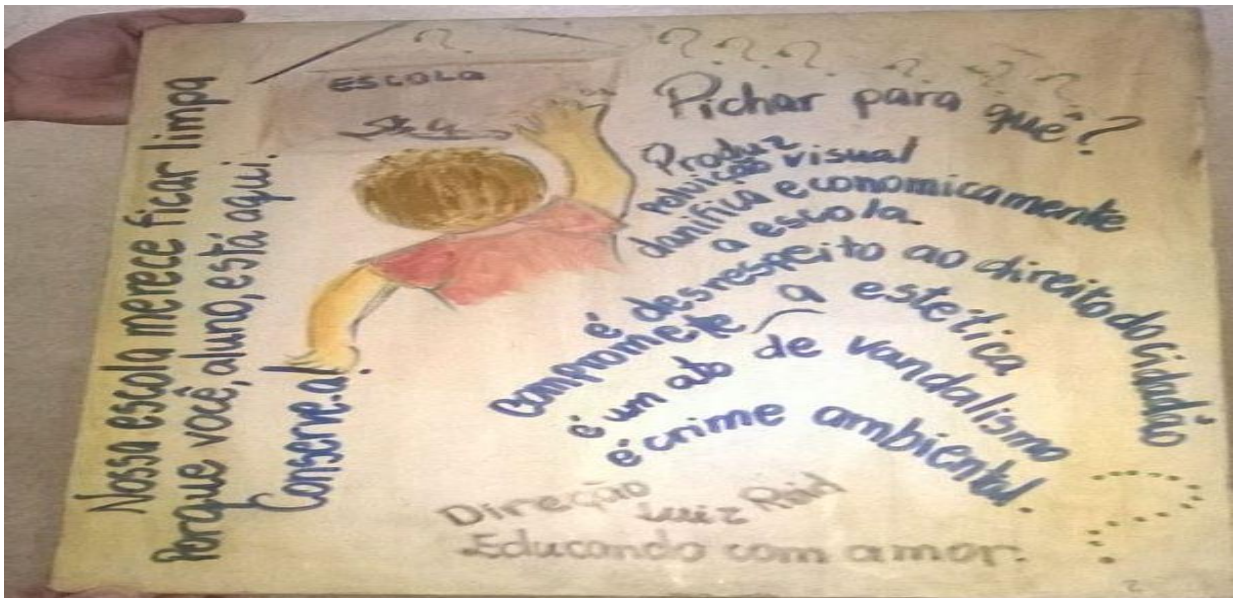


Foto 28: Desqualificação da pichação. Registro na Luiz Reid.

O aprofundamento das observações a respeito da pichação permite ver que há diferentes formas e envolvimentos nesta prática. Dependendo do lugar e do tempo, do que é dito e de quem produz, a pichação pode expressar diferentes significados. É possível ver diferenças entre as pichações de “traficantes”, as assinaturas de “coletivos” de “pichadores”, e uma variedade de formas de envolvimento em que se faz uso de algum suporte para a escrita em muros, paredes ou noutras superfícies[40]. Por outro lado, há o grafite que, segundo contam, começa pela pichação, onde se dá as primeiras expressões. Na verdade, nem sempre é possível delimitar uma distinção precisa, podendo haver uma hibridização dos usos ou sua distinção moral e estética. Uma analogia referida pela estudante Gaia, da Luiz Reid, associa a pichação ao universo rupestre para mostrar sua diferença do grafite, que passou a ser valorado como arte, mas ainda é atrevassado por controvérsias, tal como se viu nas mobilizações à volta do trágico acontecimeno em que morre o jovem grafiteiro Yuri.

A aluna faz uma espécie de genealogia histórica da pichação e do grafite, mostrando sua origem comum e, por outro lado, evocando as mobilizações que lograram legalizar o grafite, que deve se subordinar, conforme a lei, a uma composição de critérios: a autorização pública, a mais valia econômica e a valorização estética do patrimônio público (Roussef, 2011).

[40] No limite, começa-se pelo caderno. Este não goza notoriedade entre os públicos mais atuantes e que se arriscam nos muros com spray.

> Deixa eu te explicar. A pichação, você lembra que você falou que era pichador de caderno nos anos 90... Daí, a partir dos anos 90, com o movimento do *rap* que vem os *b-boys*, o grafite e *o hip hop*. Do movimento do *hip hop*, vem *o rap, b-boys*, o grafite e a dança. Desse movimento que veio dos guetos dos Estados Unidos, veio junto a pichação, que era uma forma de expressão de protesto nos muros. Não era bem um desenho, tipo, eu *não sei fazer uma arte, mas virou arte.* Mas começou como uma *coisa primitiva*. Daí, partiu pra cá, a pichação brasileira segue no rumo da rebeldia até hoje. E as pessoas que picham são contracultura. Sabe? São contracultura. É a galera envolvida no *rap*, é a galera da rua, é uma galera com um visual mais, como eu posso dizer, que diziam isso de mim, com *um visual mais bruto*. Que vem para incomodar. É: aquilo ali está muito limpinho, eu vou deixar minha parada ali. Eu vou deixar uma coisa ali para *verem que eu existo*. Quanto mais alto melhor, quanto mais visto, quanto mais poluído, melhor. Quanto mais embolado é melhor na linguagem dos pichadores. E existem *vários tipos de letras, vários tipos de linguagem*, os pichadores falam palavras ao contrário tipo, charpi, néma, noma. Tem outras palavras que a gente usa sempre, que é: cigarro, mano, mané. Tudo eles falam ao contrário: “na gualin da tatin” (na língua da tinta). Já *o grafite é mais artístico*: *é mais aceito porque é artístico*. *Não era aceito também, era visto como pichação. Só que aí os artistas falaram não... vamos protestar porque a nossa arte é diferente da pichação*. *Daí agora é até lei.*
> Porque incomoda, da mesma forma que a pichação incomoda, *o grafite também incomoda*. Porque, assim, o charpi te incomoda porque ele é sujo, porque dá aquela impressão de sujeira. O grafite não, *o grafite incomoda pelo fato de estar manifestando alguma coisa.*
>
> **Mas para quem picha não é sujeira.**
>
> Não, exatamente. Para quem picha é para mostrar a sujeira que são outras pessoas. *É um meio de protesto, de manifestação*. Tem uma outra forma também que é a *tag*, que você escreve seu nome de uma forma mais explícita. O grafite também era confundido com a pichação, *e tinha muito problema quanto isso, porque a galera não pedia permissão.* Pintar muro. O pessoal não entendia muito bem. Isso era um problema. *Já a pichação não importa se você liberou ou não*. (Aluna Gaia, curso normal da Luiz Reid, 21 anos)

Em todo caso, a pichação e o grafite são atividades que comportam uma composição de regimes de envolvimento, para as quais a familiaridade e a *philia* não são desprezíveis. Conforme refere Gaia:

> A minha casa já foi várias vezes pichada. E eu já pichei a casa da minha avó também.
> Mas aí é o caso de ter uma pichadora dentro de casa.
>
> **Mas alguém comentou, sua mãe? O que ela falou?**
>
> Sim. Eu até postei uma vez no meu facebook. Que eu estava voltando no ônibus com a minha avó e ela viu um prédio em Rio das Ostras que estava todo pichado. E o prédio é lindo. Eu achei lindo e ela achou também. As

> pessoas olham: “que negócio feio”. Eu *achei foda, a arte*. Aí, ela falou que negócio legal, né, Gabi? Igual tinha lá *em casa* que *você fez*. Aí ela falou: *bonito, gostei*. Aí eu escrevi no facebook. Aí, a galera começou a perguntar: e se fosse na casa dela? Aí eu não respondi, porque *já tinha na casa dela*. Porque é uma situação diferente, *eles têm uma artista na família*. É mais fácil de entender.

Novamente, nas ocupações, a proximidade conjuga-se à crítica pública. Os grafites são obra de envolvimentos dos grafiteiros da cidade, alguns deles ex-alunos da escola: faz-se entre amigos. A arte é um dispositivo de envolvimento e de amplificação da expressão da crítica pública. As intervenções que seguem combinam o grafite e a pichação. Foram feitas em oficina de grafite ou durante a ocupação da Luiz Reid.



Foto 29: Oficina de grafite na ocupação da Luiz Reid. Registro na escola.



Foto 30: Oficina de grafite na ocupação da Luiz Reid. Registro na escola.

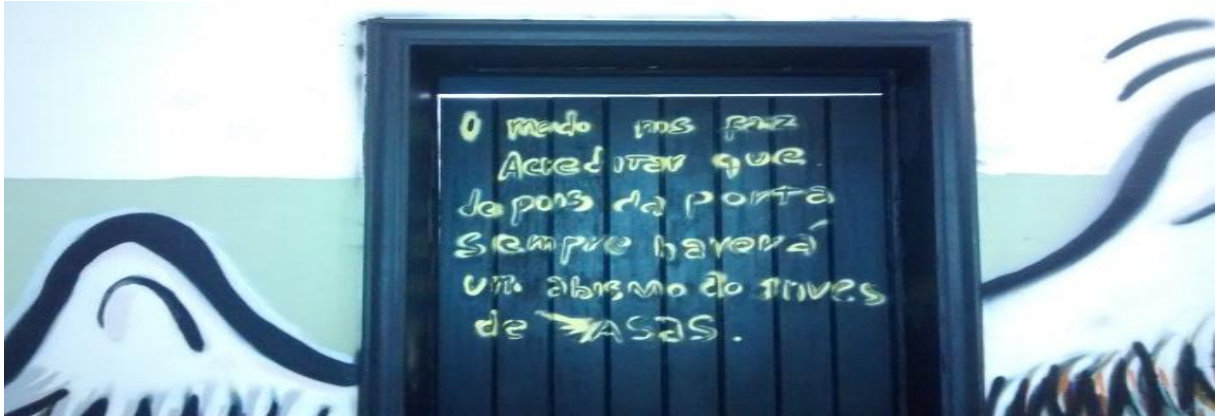


Foto 31: Feito na ocupação da Luiz Reid. Registro na escola.

O uso aqui feito das fotografias na composição do relato não pretende tomá-las a partir de uma ideia de mímese objetivista. Se as fotos tem a vantagem de garantir evidências de referentes na realidade, elas devem ser apreendidas de modo reflexivo e remetidas às situações e às atividades que as tornam possíveis (Lambelet, 2010). Tais intervenções gráficas nem sempre são, com efeito, compreensíveis sem um esforço de remissão à situação de enunciação. Se, por um lado, elas foram legitimamente convocadas às artes de fazer o comum nas ocupações, por outro lado, elas também encontram limites de publicização. É o que uma intervenção, de autoria desconhecida, na Luiz Reid, em tom de ameaça e violência mostra, assim como os enquadramentos divergentes nas arenas públicas das ocupações.

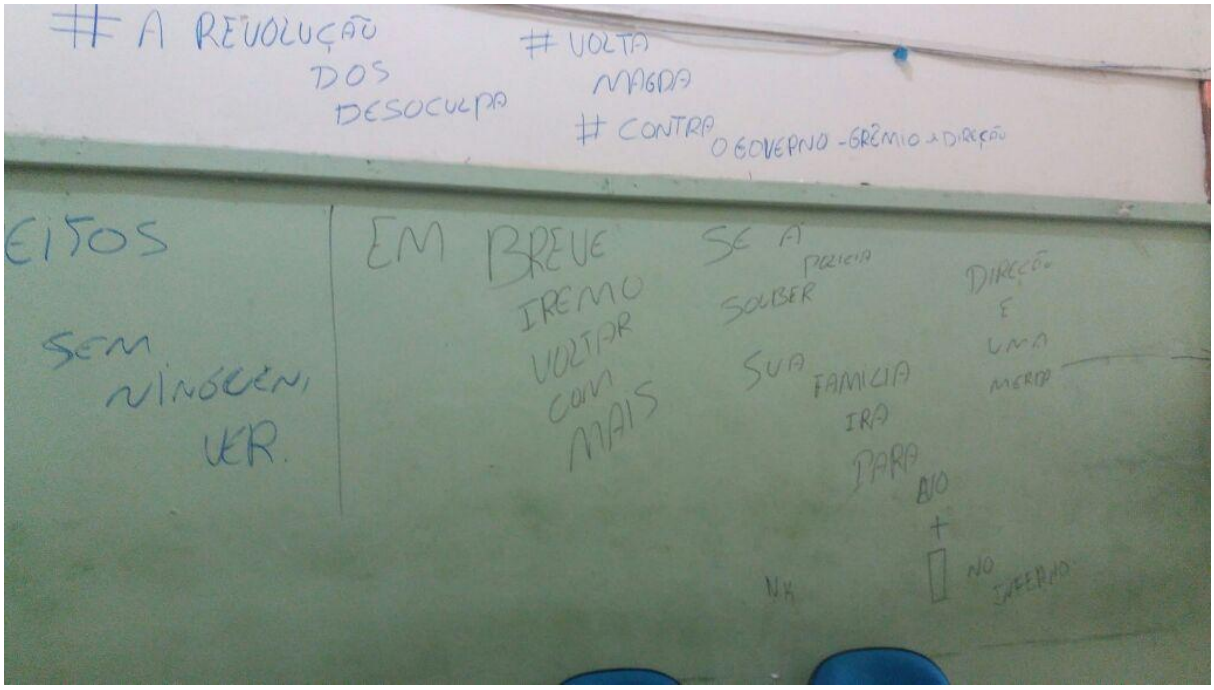


Foto 30: Feito na ocupação da Luiz Reid. Registro na escola. Os escritos expressam palavras de ameaça e pedem a volta da diretora. “A revolução dos desocupa”.

A grafia acima foi amplamente considerada ilegítima pelos que a encontraram nas paredes, no dia após a desocupação da escola. Seu conteúdo foge à aceitabilidade pública, sendo fartamente criticado. Rapidamente, a diretora interina à época providenciou a pintura da parede. Se, para alguns públicos, a pichação é arte, por outro lado, não é menos verdade que estes mesmos públicos qualifiquem de modo diferencial as

intervenções gráficas, estabelecendo limites de aceitabilidade que dependem das situações.

O grafite dispoto na sequência remete, por sua vez, à gramática inspirada (Boltanski e Thévenot, 1997), aliás muito frequente entre os pichadores/grafiteiros, associando-a à educação. A intervenção é do Rota, grafiteiro conhecido em Macaé, que também esteve na Luiz Reid.



Foto 32: Registro na Matias Neto.

Esses fazeres chegavam a partir das relações de proximidade e dos próprios ocupantes. Conta o aluno do Othon Barros, ex-aluno da Luiz Reid, sobre sua participação política nas ocupações e nos bairros, mediante o rap e o grafite, no dia 17/05/2016, na Luiz Reid.

> Eu sou concluinte agora do Othon Barros. Mas o ano passado, os três anos, eu estudei aqui.
>
> **É a gente se encontrou lá no Matias Neto.**
>
> É o Matias foi o primeiro. A gente foi lá pôs um som lá. Montou umas *paradas diferenciadas* lá. E quinta-feira da semana passada, retrasada, rolou o evento aqui.
>
> **Vocês já tiveram algum envolvimento político desse tipo antes?**
>
> Não isso, mas eu faço parte dos movimentos sociais. A gente faz *roda de rima na cidade e o envolvimento* maior que eu tenho com a galera, o público é esse de estar no microfone, de estar anunciando as paradas, de estar falando algumas coisas. *Aí rolou esse evento e a galera me conhece e eu já tinha o costume de fazer esses eventos*. E a *gente somou os esforços e fizemos esse evento aqui*.
>
> **E movimentos sociais de outro tipo, você já participou de algum?**

> *Movimento social tipo de comunidade, favela*. Tem uma comunidade que fica no morro do São Jorge, que *a gente já fez um mutirão de grafite lá*. Que a galera *foi pintando o muro,* aí teve *rap* e *essas paradas assim do tipo*. Mas fora isso... só essas paradas.

Já na escola Cinamomo, embora não tenha podido acompanhar de perto as atividades, os grafites também deram forma à crítica. Questiona-se, de uma parte, o modelo instrucional da escola e mobiliza-se a crítica cívica da escola como preparação para a autonomia: educação que *ajude a pensar*. No segundo painel, por sua vez, a crítica social é tomada de empréstimo a Paulo Freire. Outros grafites foram feitos: num deles a crítica social é reforçada pela ideia de revolução, em quadros de organização da experiência que se vinculam à forte presença de professores (alguns sindicalistas do SEPE) e pessoas do PSOL (Partido Socialista) na organização da ocupação.

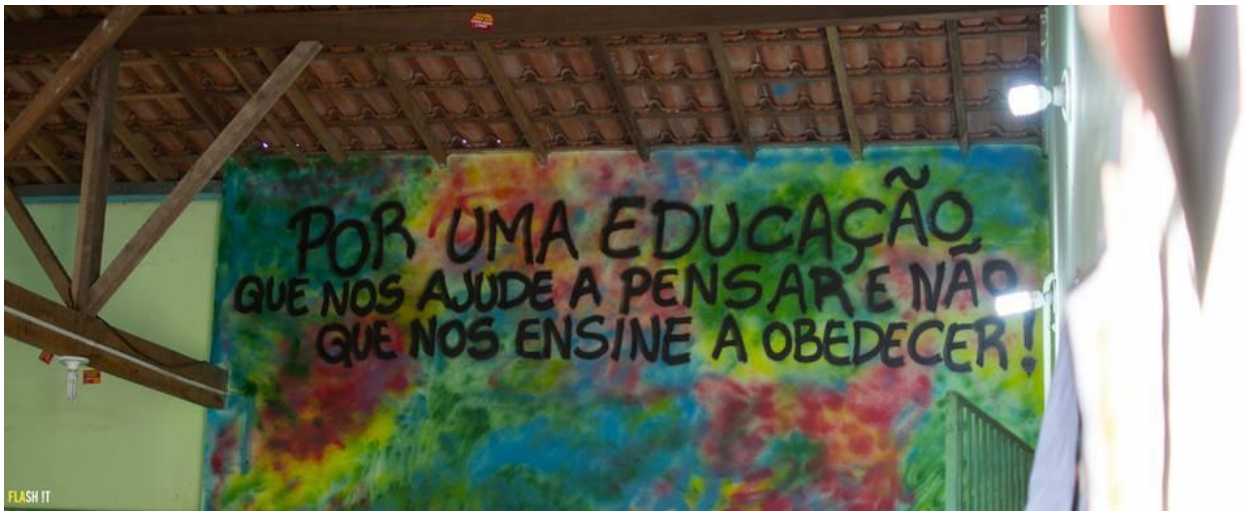


Foto 32. Fonte: facebook da ocupação do Cinamomo.



Foto 33: facebook da ocupação do Cinamomo

Na escola Jamil, por sua vez, também houve oficina de Grafite, embora tenha sido mais presente em Macaé. A intervenção abaixo materializa simbolicamente a ocupação, mas não deixa de ter significados (familiares) àqueles que se envolvem na execucação e na organização da intervenção que vincula a imagem do tigre à sigla Colégio Estadual Jamil El Jaick.



Foto 34. Fonte: facebook da ocupação da Jamil.

Já a fotografia abaixo se refere à ocupação da Vanilde, em que, como ficou dito, pinta-se um muro pichado. O que interessa nela é que as letras da faixa seguem um estilo que remete ao grafite que é apropriado, igualmente, por outras formas de expressão, como será reforçado adiante.



Foto 35. Fonte: facebook da ocupação da Vanilde.

A pesquisa conduz às artes de fazer o comum nos termos de sua composição (Resende e Gouveia, 2013). O caráter crítico do evento e a inversão da hierarquia naturalizada no funcionamento escolar traz à tona uma série de investidas práticas que a explicação estruturalista ou por meio dos dispositivos disciplinares não comporta. Michel de Certeau (2012), ao investigar a pluralidade das práticas cotidianas, retorna à Bourdieu e Foucault para mostrar que a teorização de ambos se ressente de uma homogeneização da pluralidade de práticas. Ambos destacam da teia indefinida das práticas *certas práticas* e delas produzem suas teorias. O primeiro confere substância explicativa ao dado socioeconômico e geográfico, ao passo que o segundo substancializa os dispositivos e tecnologias de vigilância pelos quais se esclarecem o sistema social e as ciências humanas (De Certeau, 2008).

> Em Bourdieu, o lugar distante e opaco organizado por estratégias cheias de astúcia, polimórficas e transgressoras quanto à ordem do discurso é igualmente invertido para fornecer sua evidência e sua articulação essencial à teoria que reconhece em toda a parte a reprodução da mesma ordem. Reduzidas ao *habitus* que ali se exterioriza, essas estratégias inconscientes de seu saber proporcionam à Bourdieu o meio de explicar tudo e tomar consciência de tudo. Mesmo que Foucault se interesse pelo efeito de seus procedimentos sobre um sistema, e Bourdieu, pelo "princípio único" que tem nas estratégias os seus efeitos, ambos executam a mesma manobra quando transformam práticas isoladas como afásicas e secretas na peça-mestra da teoria, quando fazem dessa população noturna o espelho onde brilha o elemento decisivo de seu discurso explicativo. Mediante essa manobra, a teoria pertence aos procedimentos que aborda, embora, considerando uma só categoria da espécie, supondo um valor metonímico a esse dado isolado e fazendo assim o impasse das outras práticas, esquece aquelas que garantem a sua própria fabricação (De Certeau, 2008, p.124).

É por meio de sua apropriação criativa, por linhas de ação das quais não se pode apagar a criatividade que as táticas subvertem as "estruturas" e disputam seus significados na ação que decorre nas ocupações[41]. O *panoptismo* da escola, tal como em Foucault, implode, tendo em conta a capacidade crítica dos estudantes: suas formas de

[41] Conferir (Certeau, 2008). A culura no plural se compatibiliza com a compreensão pragmatista da ação, na qual os fins não são fixos, tendo em vista que os meios disponíveis no curso do agir também alteram os fins visados (Joas, 2013).

ação confrontam e denegam a uniformização disciplinar, ainda que para isso invoquem e observem limites de moralidade[42].

O objeto desta pesquisa é, ademais, marcado pela acentuação das controvérsias acerca dos investimentos de forma da escola (Thévenot, 1986b). Lógicas de ação do currículo extraescolar, diversamente às convenções vigiadas pela ordem de grandeza cívica da escola, encontram lugar (Rayou, 2007) (Resende, 2010). Neste sentido, a abordagem pragmatista das ocupações das escolas públicas do Rio de Janeiro revelam composições políticas e controvérsias que colocam desafios ao programa de socialização política das escolas.

A pluralidade de ações e interações sociais não se deixa capturar pela mera adequação a estruturas de poder prévias. Isso equivale a colocar à parte as ações e táticas que são irredutíveis ao sentido conformista das convenções - elas existem. O estruturalismo elimina as operações de produção de significado do sujeito e, assim, a responsabilidade do sujeito na e pela história. O significado não é o resultado de uma combinação de signos, ou seja, da mera diferença de vetores de significado. A relação entre significado e significante não é de caráter lógico ou empírico, mas é decisivo que a relação entre signo e sentido é o resultado da institucionalização de um sistema de signos e que os sistemas de signos devem ser entendidos de modo associado às referências extra sistêmicas ao que é percebido e pretendido. Como no estruturalismo, mantêm-se o caráter arbitrário do signo, mas ele passa a ser explicado por um processo de institucionalização em que a subjetividade é atuante. A determinação do sentido linguístico permanece indefinidamente aberta. A enunciação linguística é inteligível apenas no contexto apropriado, que compreende tanto o sistema de signos em sua integralidade quanto o complexo de atividades do universo. Na linguagem compartilhada, o sujeito não é obrigado a fazer enunciações específicas; ao contrário, ele é ciente da sua intenção significativa. No sistema linguístico há, portanto, uma interação entre significação individual e instituições que não entra no modelo estruturalista. A sociedade é entendida como resultado de um processo de institucionalização em que a capacidade humana de conceber sentido tem uma dimensão criativa irredutível (Joas, 1993).

De outra parte, as ações extrapolam, em sua pluralidade, o modelo econômico do cálculo maximizador, sobretudo quando os objetos/pessoas a que elas se ligam não

[42] As avaliações morais avançadas pelos atores e os investimentos em forma pelo ‘coletivo’ são possibilitadoras das denúncias e das composições políticas que indiciam.

podem ser avaliados como preços no mercado (Thévenot, 2002). Assim, para dar conta das situações críticas nas sociedades contemporâneas, uma série de conceituações tradicionais e amplamente divulgadas precisam ser revistas (Boltanski e Thévenot, 1997) (Boltanski, 2011); (Joas, 1993). O desdobramento discursivo das ciências sociais sobre os conceitos de ação e estrutura social deve criar alternativas teóricas que permitam grades analíticas das formas de relação nas sociedades contemporâneas, sem perder de vista a dimensão da criatividade do agir, sob pena de adequar o real ao seu mapa conceitual prévio (Joas, 2013).

Tendo em vista as socialidades nas ocupações e as formas pelas quais a história e as instituições continuam a serem construídas, é notável as composições políticas e os múltiplos envolvimentos resultantes de um agir criativo. Os envolvimentos e as composições políticas se dão nos limites morais da interação situada: não resultam de determinações alheias às próprias ações. Por outro lado, não se trata de um agir cego de critérios, na medida em que as interações são simbolicamente mediadas e as ações são responsivas aos obstáculos de toda ordem. As formas de apresentação e formatação cognitiva dos termos da crítica às condições da escola e da formação que ela propicia fazem referência a critérios que operam na vida cultural cotidiana, mas também disputam outros significados para os investimentos de forma da escola.

As situações seguidas de perto mostram, por exemplo, que os agentes avaliam o fazer da pichação crítica e reflexivamente, conforme as situações de ação. Sabendo-se objeto de avaliações morais de outros, os atores, reflexivamente, fazem antecipações, mudam o curso de suas ações, reconhecem riscos, obstáculos e poderes que lhes podem obstar. Há, nesta experiência, cálculo e reflexividade, embora os fins da ação não sejam fixos.

Neste sentido, uma ideia a ser contraditada sobre a pichação é seu tratamento pelo conceito de desvio e subcultura. Essa abordagem conduz a um binarismo que tende a substancializar tais práticas plurais e circunscrevê-las no conceito afásico de ‘subcultura’ por oposição a uma cultura dominante, afinal, fonte da norma e do desvio. Ora, tanto no grafite quanto em outros domínios, o controle social se faz sentir; driblar a ‘norma’ não é, obviamente, apanágio exclusivo dos pichadores. Num como noutro caso é a norma que dita o que é normalidade e, por desvio, a ilegalidade. Na abordagem de Becker (1963) “as pessoas que se engajam em atividades vistas como desviantes tem sempre o problema de que a visão sobre o que fazem não é compartilhada pelos outros membros da

sociedade". De modo que "as justificações para o desvio são vistas como válidas pelo desviante, mas não pelo sistema legal ou pela sociedade amplamente" (Becker, 1963).

Na abordagem do grafite como "subcultura desviante" se reconhece o papel das interações entre os partícipes. Mas a iniciação dos mais novos pelos mais experientes e os sentidos subjetivamente construídos pelos atores como justificação do grafite são tomadas em referência à violação do sistema legal: não são vistas como justificações legítimas de ações intencionais (Lachmann, 1988). De modo que tanto o caráter ilegal desta escrita e as justificativas avançadas pelos seus praticantes não são adequadamente abordados. As ações devem – os depoimentos e observações de campo apontam – fazer sentidos legítimos para aqueles que as praticam.

Dito de outro modo: não é porque os praticantes do grafite/pichação podem ser chamados, quando flagrados, a dar explicações, que sua atividade criativa não produza sentidos autênticos para seus públicos. Assim, no processo de avaliação das consequências possíveis das suas ações, evidentemente, os pichadores são capazes de interromper, mudar, justificar moralmente, ou mesmo de criticar alguma ação dos seus pares. O fenômeno grafite assume formas variadas e suas manifestações podem ter, conforme a situação de enunciação e escrita, sentidos diversos.

Não é adequado, ao abordar tais práticas, deixar de lado os significados subjetivamente avançados em cada peça, em cada obra de grafite e pichação, isolando-os da dinâmica de suas situações efetivo-objetivas de enunciação, tratando-os como parte de uma "subcultura" (Lachmann, 1988); (Stewart, 1988) e (Spinelli, 2007). Perde-se de vista que as intervenções simbólicas carregam um fazer em que pessoas e objetos envolvem-se de formas variadas. Nesse como noutros fazeres os atores avançam critérios morais sobre o que fazem e o que querem dizer, seja em disputa ou consentes, seja em interações de tonalidade afetiva e de amizade.

A experiência de campo tem mostrado que tais práticas somente podem ser vistas como desviantes assumindo-se um padrão unívoco de ação e abstraindo-se as situações concretas. No processo de composição política as avaliações morais são plurais e, muitas vezes, antitéticas (Thévenot, 2002). Trata-se menos de uma relação de padrão e desvio do que da composição e recomposição política de critérios morais em situação.

O conceito de "subcultura" apresenta, a nosso ver, alguns problemas. Primeiro, isola este fazer relativamente ao processo cultural que o engloba. Depois, supõe um

estofo cultural compartilhado pelos praticantes que perde de vista sua interpenetração em outras formas culturais e institucionais. À luz da experiência de campo, não seria adequado: tais práticas participam do ambiente escolar de várias formas e integram a cultura efetivamente vivida. Nem substância indisputável nem formas fixas, seu entendimento requer pensar a participação no quadro de envolvimentos múltiplos e situados (Thévenot, 2001) e (Boltanski, 2011).

Analogamente, abordar a pichação e o grafite a partir do conceito de cultura de massa, tal como na teoria crítica da escola de Frankfurt, implica em reducionismo. O fazer do grafite e da pichação, assim como o *hip hop* e o *rap*, seria reduzido - junto com os elementos da democracia liberal, tais como liberdade de expressão, imprensa, publicidade, tolerância, parlamentarismo e divisão de poderes - a componentes funcionais da competição capitalista (Joas, 1993). Acresce que “a teoria social da escola de Frankfurt não permitiu a possibilidade das novas mídias e da cultura popular ter qualquer efeito positivo na sociedade democrática”, reduzindo os agentes à passividade e ao condicionamento, ignorando por completo as relações entre as demandas sociais e as subjetividades (Joas, 1993). No registro conceitual da teoria crítica, nega-se a postulação crítica e de sentido às próprias ações. O fenômeno é associado a forças econômicas ou simbólicas que o produzem ou explicam por critérios alheios à ação, à capacidade e à vontade de autoria. Numa palavra: limita-se o alcance dos sentidos subjetivos das ações a partir de uma objetividade externa à situação de enunciação.

Tendo em conta as participações variadas e as modalidades de intervenção não se pode circunscrever os praticantes em nichos estanques. É mais adequado pensá-las como práticas de uma “cultura no plural” (De Certeau, 2012). Michel de Certeau, na década de 70, ao analisar o movimento político de maio de 1968 e as mudanças sociais do pós-guerra, avalia a crise institucional - crise de autoridade, de legitimidade e de sentido, mas também uma crise epistêmica - a partir da necessidade de que a produção cultural daqueles que adentram os estabelecimentos de ensino tenha sentido frente à “cultura escolar”. A extensão do acesso às instituições de ensino e ao consumo de “bens culturais” foi acompanhada do distanciamento do diálogo entre a *orto*grafia escolar e a “cultura de massa” (De Certeau, 2012) (De Certeau, 2008).

Na sequência de sua crítica à estrutura social do saber, Michel de Certeau (2012) afirma que “a lei que quer que tudo dependa de uma “elite” fixa igualmente para a transmissão da cultura uma via descendente e hierárquica: a cultura vai do pai aos filhos:

do professor aos alunos; do ministério ou dos funcionários aos administrados e, segundo uma palavra técnica notável, aos “assujeitados”” (De Certeau, 2012). O diagnóstico do historiador se refere às estruturas de poder e à homogeneização das estruturas econômicas, mas sua abertura teórica se volta às práticas sociais cotidianas e ao reconhecimento do caráter plural da cultura:

> Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza. (...) Coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras: campos inteiros da experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência às suas condutas, às suas invenções, à sua criatividade (De Certeau, 2012).

Importa notar que no fundamento da crítica de Michel de Certeau está o mesmo gesto cartesiano criticado pelo pragmatismo: “circunscrever um próprio num mundo enfeitiçado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política e militar” (Certeau, 2012). Os efeitos deste corte, detalhado pelo autor, é o apagamento das práticas ordinárias no “próprio”. O próprio se funda como estabelecimento de um lugar por oposição ao tempo e suas operações e movimentos múltiplos. O lugar de poder a que este corte quer aceder implicaria numa separação da realidade vivida que a situação temporal da ação não permite. No sentido pragmatista, o conhecimento parte da experiência no curso da ação (Joas, 2013).

A abertura teórica de Michel de Certeau consiste, portanto, em mostrar as deficiências das pesquisas que privilegiam os mecanismos de repressão e reprodução. Por operarem no mesmo registro do sistema que estudam sua crítica “cria a aparência de distância no seio da pertença” e perde de vista “práticas que lhe são heterogêneas que reprime ou acredita reprimir” (Certeau, De 2008). Para escapar a este reducionismo ele toma como foco as táticas por oposição às estratégias.

> as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão

> nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir (Certeau, 2014)

Contrapondo-se ao modelo estratégico, de procedência militar – criticado em Bourdieu, Foucault, Freud e Durkheim – enfatiza-se as táticas e astúcias operadas pelas pessoas ordinárias, abrindo-se ao estudo das maneiras de fazer, falar e, enfim, às "situações particulares de combates linguísticos rituais ou efetivos". Manipulações da língua relativas a ocasiões, as táticas destinam-se a "seduzir, captar ou inverter a posição linguística do destinatário". Procedem por "duplos sentidos, deslocamentos e aliterações, empregos múltiplos do mesmo material" (De Certeau, 2012, p.97).

A cultura consiste "em exercer a ação pela qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar" (De Certeau, 2012, p.143). Mas nem a cultura, nem os significados de suas práticas, nem as ações humanas são dotadas de um sentido unívoco. Os sentidos das ações, com efeito, não independem das situações efetivo-objetivas em que são, diuturnamente, disputados e construídos (Joas, 2013).

A cultura no plural é cheia de fissuras, controvérsias e disputas que não admitem a compartimentalização e a reificação implicadas nos conceitos de cultura de massa ou de subcultura[43]. Para superar essas abordagens criticadas, parte-se do suposto de que essas práticas são parte das formas controversas de composição da comunidade política, sem substancializá-las ou fixá-las em seus sentidos.

4.1.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO INACABADA DO GRAFITE E OS JUÍZOS MORAIS

A lei que descriminaliza o grafite no Brasil é de 2011 (Roussef, 2011). É incorporada a uma lei de 12 de fevereiro de 1998 que dispõe sanções penais sobre condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. A pichação, por sua vez, permanece sendo ilegal no Brasil. Vale a pena avaliar os critérios que subordinam a legalidade do grafite.

[43] Para uma crítica consistente à teoria crítica da escola de Frankfurt e a recepção inconsistente que ela faz do pragmatismo cf. Joas capítulo 3 (Joas, 1993).

> § 2º Não constitui crime a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado e, no caso de bem público, com a autorização do órgão competente e a observância das posturas municipais e das normas editadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela preservação e conservação do patrimônio histórico e artístico nacional. (Incluído pela Lei nº 12.408, de 2011)

Podemos dizer que três critérios condicionam a legalidade do grafite: a qualificação artística, o reconhecimento da propriedade privada e do patrimônio público. Para justificar sua descriminalização, o legislador lhe atribui qualificativos que são figuras do 'bem comum'. Mas nem o grafite surgiu depois da criação da lei, nem os envolvimentos em torno desta prática começam e terminam nela: boa parte dos grafiteiros começa na pichação e muitos conjugam as duas atividades.

A realidade vivida deixa ver a insuficiência da norma em relação à realidade dos envolvimentos: a noção de patrimônio é construída na lei em termos de "preservação e conservação", excluindo-se, deste modo, as realizações da autoria que fogem de seus parâmetros (Zago, 2016). O lugar institucional do grafite é construído a partir de sua aproximação da ideia de arte, conferindo-lhe conotação moral evidente. Privilegiando-se seu valor expressivo e estético, perde-se de vista seu componente eminentemente político e seus envolvimentos situados.

Já em 2014, em decreto do prefeito cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, cria-se um conselho composto de 11 grafiteiros na cidade (Decreto nº38307 de 18 de fevereiro de 2014, [s.d.]).

> Art. 2º O EIXORIO ficará responsável pela criação de um Conselho Carioca de Graffiti, constituído por até 11 (onze) membros, representantes dessa cena artística da Cidade.
> § 1.º O Conselho terá como objetivo, dentre outros, dirimir qualquer questão, dúvida ou impasse entre o poder público e a atividade.
> § 2.º Os representantes serão escolhidos através de processo de eleição a ser realizado apenas com os membros dessa categoria de artistas.
> § 3.º O funcionamento do Conselho, inclusive o período do mandato dos representantes, serão definidos por regulamento em articulação com o EIXORIO.
> Art. 3º O Instituto EIXORIO e o Conselho Carioca de Graffiti reunir-se-ão bimestralmente para discussão acerca de temas e propostas de interesse

> para a Cidade, bem como para a estruturação de calendário de implantação de Células de Revitalização para ambientes potencialmente turísticos da Cidade, visando à revitalização desses ambientes com o auxílio da arte.

Além das justificativas estéticas relacionadas à promoção da cidade, o grafite é visto como atividade que "inibe a pichação", que o decreto lembra ser um crime. Ora, essas iniciativas legislativas indiciam o caráter controverso do grafite e, mais ainda, da pichação. A mobilização social em torno da construção de um sentido "oficial" ao grafite e o trabalho de sua institucionalização não deixam de ser um evento crítico. Os comportamentos, as ações e os sentidos de justiça são chamados à qualificação pública. É o que mostram os depoimentos contidos no vídeo sobre a criação de um projeto de grafite na escola Estadual Maria Constância de Barros Machado, em Terenos, Campo Grande/MS, a partir da iniciativa do projeto "Grafite Legal", conduzido pelo poder público local ("Alunos de escola de Terenos transformam pichação em arte", [s.d.]).

O envolvimento público é composto de avaliações críticas que recaem sobre a pichação, por oposição ao grafite, atribuindo-se qualificações legítimas a este último que o associam à beleza, à legalidade e à arte. A institucionalização, todavia, apesar de contribuir para as clivagens valorativas avançadas na distinção entre grafite e pichação, não elimina os criticismos que não seguem seus termos e que, por sua vez, remetem às formas híbridas e aos outros sentidos da pichação.

A experiência de terreno na ocupação das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro foi decisiva para que passasse à investigação da pichação/grafite como dispositivo político. Tais práticas, entre outras, relacionam-se ao sempre inacabado trabalho das composições políticas em que, efetivamente, faz-se e refaz-se "o comum" nas escolas (Resende e Gouveia, 2013).

Na análise circunscrita das situações da ocupação da escola Luiz Reid, percebe-se que a legitimidade da pichação e do grafite não é um dado substantivo, pois depende de limites morais que são objeto de controvérsias[44]. Em maio de 2016, na ocupação da Luiz Reid, ocorre uma oficina de grafite, organizada pelos estudantes, com a circulação de pessoas e grafiteiros locais: as intervenções simbólicas realizadas não foram objeto de questionamento da direção interina da escola, empossada após sua desocupação[45]. O

[44] O mesmo vale para os públicos de outras escolas visitadas.
[45] Houve vozes críticas esparsas sobre a intervenção, mas nada que fizesse dela objeto de justificações públicas.

caráter político da intervenção do grafite e da pichação conecta o público envolvido com artistas locais e concorre para a continuidade da denúncia dos desajustamentos da escola. Os objetos desta intervenção carregam significados que se relacionam à própria construção da legitimidade da mobilização estudantil. Estas criações fazem parte de sua história e da autoria coletiva. Segundo os ocupantes, não devem ser apagadas ou danificadas.

A pichação e o grafite são dispositivos de participação política reflexivamente experimentados pelos públicos envolvidos. Seu fazer é também construção de pertencimento, reconhecimento, protesto e crítica.

4.2 A ARTE DO FANZINE: COMPOSIÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PLURAL

É notório que as assembleias públicas introduzem, frequentemente, disputas entre os públicos. Não obstante servirem ao nobre propósito de aprimoramento das agulhas críticas e à investigação colaborativa dos princípios gerais postulados em vista do bem comum, vinculando-se à experiência dos públicos, isso não se dá sem tensões, divergências, controvérsias e compromissos mais ou menos instáveis. A tensão decorrente é notada pelos ocupantes das escolas, quando se dizem não compreendidos ou desqualificados ou quando dizem que não querem brigar com amigos ou pessoas por conta das posições em assembleias, ou mesmo quando evocam o respeito às divergências.

Entre os dispositivos artísticos que facilitam a composição tácita de um projeto colaborativo, experimental e, em certo sentido, exploratório (Auray, 2011), será analisado, em seguida, um Fanzine confeccionado na escola Matias Neto[46]. A oficina se deu no dia 11/05/2016, conduzida pelo “Projeto Iffanzine” do IFF/Macaé, por intermédio das relações de proximidade do professor Alexandre Elias (do PSTU) e do artista Alberto Souza, ambos do Instituto Federal.

Embora recorrentes os quadros da crítica plural das ocupações, na atividade do Fanzine o acento participativo não é posto na qualificação pública. Conquanto lhe seja inerente o princípio da livre associação, este se soma ao da livre expressão, da improvisação, da irreverência e admite o erro como parte da experimentação dos seus

[46] Este fanzine pode ser apreciado no blog do projeto: http://iffanzine.blogspot.com.br/2016/05/zine-ocupa-matias_16.html

suportes analógicos e (ainda que diversamente às origens históricas do Fanzine) digitais. Voltado à escrita, ao desenho, à colagem, à experimentação e à colaboração presencial, facilita-se, com o Fanzine, a expressão de envolvimentos familiares e de dilemas íntimos que convergem para uma composição plural.

Assim, no Fanzine do Ocupa Matias Neto há 1) uma capa que incorpora a caligrafia do grafite e uma imagem desoladora do Hall da escola, seguida de 2) uma incitação à experiência política que, entretanto, reconhece a livre adesão, passando-se ao 3) questionamento da desqualificação (repreensão) do jovem que, *sendo o futuro*, é minorizado em sua eficácia industrial (Thévenot, 1986a).

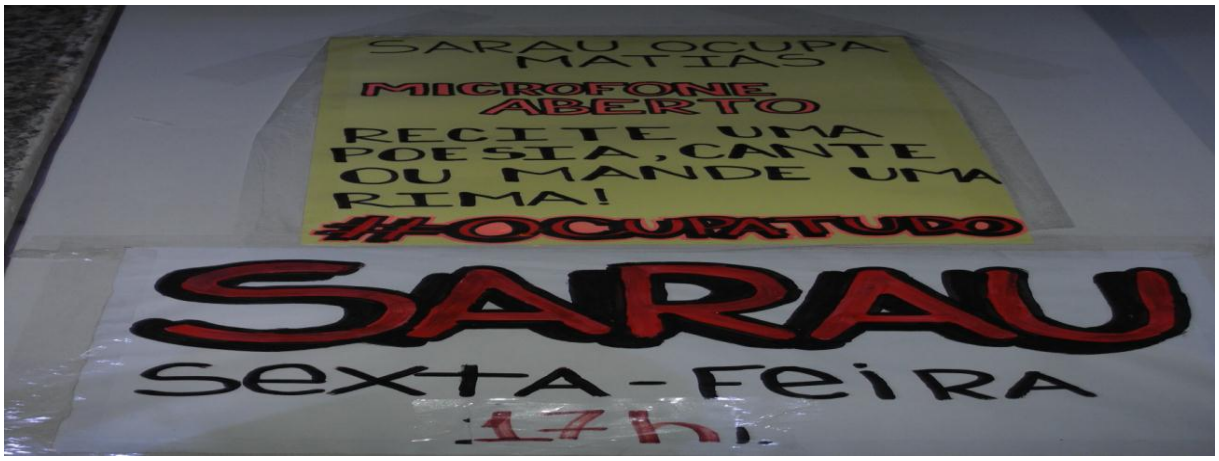
Na sequência, o Fanzine traz 4) uma composição de quadros críticos que integra a sigla do PSTU, a palavra de ordem Fora sobre o desenho da placa proibido com um pé no centro (responsabilizando Pezão e o governo do Rio de Janeiro), mais abaixo os dois símbolos LGBT que identificam gays e lésbicas. Ao virar a página, o desenho sequencial 5) um quadrinho, encontra nos desenhos de estranhas e expressivas figuras humanas e na palavra medo (em inglês) o conteúdo legível de sua expressão, dando mostras desta comunicação na diferença. Em seguida, há 6) outra solicitação da educação como bem comum, a qual se faz suceder por 7) uma crítica à deslealdade amorosa e à lógica das relações por interesse. Ao final do Fanzine, a cena 8) do grafite e da pichação associa-se à educação e seus fazeres, emblematizados nos objetos da oficina e da escola, bem como 9) nas imagens e palavras que, pondo-se ao final do Fanzine, lembram grafites, muros citadinos e 10) terminam no desenho do hall da escola.

É importante referir que, como toda atividade de participação, o exercício da expressão no Fanzine também implica modos de fazer e de estar que enquadram as possibilidades da expressão em seu dispositivo. Ou seja: limita-se o formato das contribuições aos métodos que o dispositivo abarca.

Com efeito, o mesmo sucede no sarau e no teatro, que também permitem a composição na diferença, recorrendo-se à gramática dos lugares comuns (Laurent Thévenot, 2014a), que pode se combinar às críticas mais gerais projetadas pelos públicos, mas sem os contrangimentos e a altercação do formato da assembleia.

4.3 UM SARAU NA MATIAS NETO: COMUNICAÇÃO NA DIFERENÇA

O sarau concretiza de modo peculiar a comunalidade no plural. Dispondo-se como um lugar comum de partida, permite manifestações críticas plurais que, com efeito, ressoam no lugar comum da poesia e da criação. Ainda que possa implicar em disputas, é mais aberto a algum dilema de organização[47]. Torna-se, neste sentido, uma arena pública em que há envolvimentos em jogos de proximidade e distanciamento. No dia, o Matias Neto estava bastante movimentado. O dispositivo também não garante uma participação igual, pelas diferentes disposições à cena pública, que também exige do participante uma postura e preocupação com a eficácia do que intenta transmitir. Declamam-se diferentes poemas: alguns com foco em lutas, outros na vida estudantil, outros na cidade, outros na experiência pessoal. Diferentes estilos poéticos e musicais: rap, violão pop, percussão e dança de rua. Tagarela-se em pequenos grupos. Nalguns momentos as atenções se voltam às bandas de rap. Noutros todos se movem ao hall do Matias Neto: apresenta-se o break dance. No movimento festivo percebe-se a existência de proximidades prévias e relações de amizade vinculando os públicos. Alunos da UFRJ e alguns representantes acadêmicos, militantes políticos e outras pessoas também comparecem.



[47] Remete-se aqui aos dilemas de organização já examinados.

Foto 36. Registro na Matias Neto.



Foto 37. Registro na Matias Neto.

Ainda no sentido da evidência da comunalidade na diferença, vale dizer que o Sarau propiciou abertura a públicos que não eram frequentes à ocupação: o dispositivo, com efeito, modaliza uma abertura maior à expressão. Estiveram presentes representantes dos três partidos políticos que compõe e disputam o Sindicato dos professores (o SEPE), a saber, o PSTU, o PSOL e o PT, além de uma diversidade de pessoas e militantes universitários. Apenas o PSTU e a Anel tinham representantes que cohabitavam a Matias Neto junto a estudantes e pessoas próximas[48].

Há em muitas atividades um sentido de experimentação do novo: teatro, festa, reuniões, cohabitar... No sarau, *o break dance* se apossou do solene hall de entrada. Nas paredes se pode ler a inscrição de um programa de socialização política que, ante as atividades e questões transportadas para a escola, soa como uma virtualidade desencarnada da experiência escolar: isso é evidente inclusive no anacronismo de seu português arcaico. Eis a placa comemorativa da inauguração da escola em 14/11/1920, sob o manto da qual o *break dance* comandou as atenções.

[48] Esse ponto remete à seção sobre as doações e à descrição da composição da ocupação da Matias Neto. Especificamente aos relatos de Peter e à observação de uma maior abertura do dispositivo no sarau e na forma das doações.



Foto 38. Registrada na Matias Neto dia 12/04/2016. Nas duas linhas finais lê-se: “Para que as crianças desta cidade venham aqui aprender a ser úteis a si, à sociedade e à pátria”.

Nessa inscrição há, de certo modo, uma formulação abstrata e um ideal de composição do “cidadão” de outros tempos. Um sentido de “utilidade” aos regimes de envolvimento: o familiar (a autocoordenação), a ação na sociedade e a universalidade da justiça na pátria. O problema deste mandamento social escolar é que, expressando a grandeza cívica/doméstica, destoa das condições atuais de composição do comum na escola e noutros lugares: a dinâmica é atravessada por criticismos e lógicas de ação cujos apoios “convencionais” são também múltiplos e diferenciais. O *break dance* no hall de uma construção do início do século XX e sua grave “missão cívica” quando não havia TV (1926), direitos humanos (1950) e *internet*.

4.4 OFICINA DE TEATRO: O ENCAIXE E A COMUNALIDADE NO PLURAL

Essa atividade foi conduzida por Karla ex-professora da Matias Neto. De início havia uma dispersão generalizada na Luiz Reid, com diversos grupos de estudantes circulando, conversando, brincando ou realizando alguma tarefa da ocupação. Aos poucos, ela apresenta a atividade aos alunos e ocupantes, entre os quais tomei parte. A proposta parte do conceito básico de escultura humana: consiste em montar com os corpos uma cena relacionada à ocupação e à experiência estudantil. Após a leitura de trechos de um livro que desenvolve o conceito, dividem-se os grupos que se espalham no

hall, assimilado a um palco de teatro. A atividade requer o *encaixe* (Goffman, 2008) num dos grupos que faziam as esculturas: isso se deu aos poucos, alguns manifestando timidez inicial, outros procurando meios de colaborar. Após deliberação e interação nas equipes, aos poucos, saíram cenas representando (mediante a composição corporal) as ações políticas dos estudantes: voltadas à crítica do estado, às ações na rua, a dar visibilidade à violência policial ou alguma qualidade do protesto estudantil. As esculturas corporais eram colaborativamente interpretadas pelos públicos na atividade: há experimentação e deliberação na montagem da escultura corporal e na sua apreciação significativa. Evidentemente que a intermediação simbólica se faz presente, mas mediante os lugares comuns a partir dos quais se montam as cenas que narram a partir do corpo. A comunalidade se dá, portanto, com acento na proximidade, no encaixe, na brincadeira e na interação, facultando modos de envolvimento na organização colaborativa e plural da experiência do protesto sem os constrangimentos e as tensões implicadas no debate público (Boltanski e Thévenot, 1997) (Thévenot, 2014a). Diz a professora na condução da oficina: “a imagem de transição tinha por objeto estudar os participantes e pensar como imagem, *debater o problema sem o uso da palavra*, usando apenas seus próprios corpos, posições corporais, expressões fisionômicas, distâncias e proximidades e objetos”.



Foto 39: Oficina de teatro. Registro na Luiz Reid.



Foto 40: Oficina de teatro. Registro na Luiz Reid.

4.5 PARTICIPAÇÃO FORA DO DISCURSO: A DANÇA DE RUA

Nesta abertura etnográfica às diversas formas e atividades pelas quais se constitui um público, a dança de rua, presente no *hip hop*, mas aberta a outros estilos, é também convocada. Embora limitada em sua circunscrição participativa direta (Cefaï 2002), pelo fato de exigir habilidades específicas, a dança de rua - não obstante gerar uma divisão mais nítida entre os que assistem e os que atuam - traz à tona a expressividade dos envolvimentos familiares e das preferências pessoais, abrindo-se à apreciação mais alargada e contribuindo para a constituição de uma experiência estética comum aos públicos.



Foto 41: “Cultura de ocupação” na Luiz Reid. Fonte: facebook da ocupação da escola.

4.6 A CRÍTICA NO PLURAL: O RAP, A PERFORMANCE E A COMUNALIDADE

Esta seção avança a análise da composição dos envolvimentos e das atividades artísticas. O foco é uma performance dos cohabitantes da escola Cinamomo, na calçada à sua frente. Além de participar do processo de conformação da experiência, confere um suporte participativo para a exibição pública que, novamente, ultrapassa os constragimentos dos formatos discursivos fundados no regime de justificação. Do ponto de vista do conteúdo a tônica é a crítica cívica/social. O *rap* é cantado por Rénard e outros fazem o coro. Rege-se pela estrutura triádica do público (Cefaï, 2002). Solicita a atenção pública, em especial convida à participação do “Desocupa Já” e responsabiliza o governador estadual, Fernado Pezão (PMDB), “aliado da burguesia”. Tem lugar variações da crítica social em torno do racismo e da violência urbana, numa fusão entre a *figura do aluno/trabalhador* pela via de uma apropriação do marxismo (e do discurso revolucionário) que se explica pela composição da ocupação, de maioria ligada ao PSOL e ao Coletivo Construção.

A forma da vinculação propiciada pela performance é atestadora da comunalidade no plural. Além da fusão de quadros e formas da crítica, permite outros envolvimentos,

pela proximidade e afinidade musical, no sentido da comunicação na diferença (Thévenot, 2014a), ao se tomar parte, expressivamente, no coro e na performance corporal.

É o rap, é o levante é a reação (coro)
A revolta do trabalhador na cara do patrão
É o rap, é o levante é a reação (coro)
É o grito do oprimido fazendo revolução
É o rap, é o levante é a reação (coro)
A revolta do trabalhador na cara do patrão
É o rap, é o levante é a reação (coro)
É o grito do oprimido fazendo revolução
Qual foi Pezão, você num é inteligente?
Pensa que o Desocupa, vai acabar com a gente?
A nossa voz vai ecoar da zona sul à zona norte
E vamos te fazer entender que nosso povo unido é forte
Seu castelo caiu, e agora o bicho vai pegar
E num adianta se esconder porque a revolta vai te achar
“Desocupa Já” você num pensa no futuro?
Nós ocupa mesmo e se trancar nós pula o muro
Vocês falam que é bagunça, o que nós tá fazendo
Mas não vem nem conhecer o que se passa aqui dentro
Aqui não tem ninguém nervoso, os meninos são sossegado
Você quer entender, você também tá convidado
A ideia é essa, só um conselho sangue bom
Antes de falar besteira vem conhecer a ocupação
É o rap, é o levante é a reação (coro)
A revolta do trabalhador na cara do patrão
É o rap, é o levante é a reação (coro)
É o grito do oprimido fazendo revolução
Não muda, não muda, onde a gente estuda
O silêncio impera, não se iluda, vê se ajuda

Entra nessa luta, a situação tá brava
A crise é aguda e a greve é a chave
Não tá suave, então preste atenção
A gente muda a sociedade
Pro valor da união, revolução
Insurreição, a nossa teoria é um chamado pra ação
É barricada, greve geral
A ação direta que derruba o capital
Quem diria, é tanta hipocrisia
O governo tem um lado e é o lado da burguesia
Você sabia? Que na periferia os soldados do estado mata pobre todo dia
Mas dizem, que nada, diz que é piada
Mas na quebrada, as bala num são perdida, são achada
Já são treinada, pra rastrear a pele escura
E esse é mais um dos indícios do estrago da ditadura
(Repete-se o refrão com o Coro)
(Fonte: facebook da ocupação da Cinamomo)

4.6.1 RAP: A EXPRESSIVIDADE PLURAL E A PROXIMIDADE

Nas escolas Matias Neto e Luiz Reid o rap também esteve presente. No canto dos amigos que se apresentavam nos saraus e eventos culturais e na voz dos próprios cohabitantes que compunham durante a ocupação. Em torno destas expressões musicais gira também a sociabilidade, diferentes envolvimentos, a crítica das condições de vida e sua elaboração.

A aproximação do rap dos quadros marxistas não é necessária: a palavra revolução pode aparecer (e aparece) no rap sem, contudo, remeter ao esquema interpretativo marxista ou aos partidos de esquerda. Na Matias Neto havia notável maioria de membros do PSTU e as atividades à volta da temática marxista ocorriam e eram legítimas. Já na Luiz Reid havia aversão à presença de partidos políticos: certa altura os ocupantes colocaram cartazes proibitivos de partidos a partir de tensões com militantes

da Matias Neto. Questionou-se a legitimidade democrática da proposição de atividades quando os militantes, segundo os ocupantes da Luiz Reid, lá foram “botar mesa”.

Segundo Golias, que tem relações tensas com o “pessoal do Matias Neto”, a diferença está entre o fazer e o debater. Na Matias, com efeito, há mais palestras durante a ocupação, ao passo que Golias acentua, na Luiz Reid, o que fazem pela escola: limpar, varrer, cuidar da horta, retirar lixo e etc. Ambos os modelos - o que acentua o fazer e o da formação política pelo discurso - colocam limites aos formatos das contribuições que o ambiente participativo suporta e não são exclusivos de nenhuma escola.

Nesta perspectiva, o rap permite o envolvimento familiar e a expressão crítica de Corleone, Golias e mesmo de alunos da Matias Neto. Golias e Corleone fazem o engrandecimento da criação pela via do rap: fazem-no pela composição das gramáticas cívica, inspirada e de razões íntimas. O rap, diz Corleone, permitiu-lhe superar o vício em crack em momento difícil da vida e, ao mesmo tempo, forneceu-lhe um idioma a sua expressão crítica. Golias e Corleone frequentemente rimavam na ocupação. O *rap* e o *hip hop* lhes concede um ambiente de socialização, expressão crítica e criação.

> Golias: A batalha de sangue é o seguinte, cara: são dois MC´s e eles se enfrentam, tá ligado? Onde um tenta gastar o outro. Mas eu não gosto principalmente porque eu acho que tem desperdício de talento. E principalmente, porque na história do hip hop e do rap, a batalha de sangue foi criada para definir quem era o melhor, então, geralmente, quando tinha muita rixa entre os MC´s eles botavam rap de sangue. Para quê? Às vezes era para disputar território, às vezes era só para saber qual gangue tinha mais moral. Então, eu acho que pelo valor histórico, muitas pessoas hoje em dia estão equivocadas... Eu acho que o rap, em primeiro lugar*, é uma ferramenta de comunicação*. É uma ferramenta de comunicação que muitas pessoas não sabem como lidar. Porque falam “ah, mano, o rap é violento, rap é coisa que fala de apologia, que fala de drogas”. Eu falo: mano hoje em dia se você parar e prestar atenção qualquer música que você escuta hoje em dia na rádio, vê na televisão, faz apologia a sexo, faz apologia a bebedeira, faz apologia a ostentação e ninguém repara nesse fator. A galera só quer colocar o dedo e dizer: rap é coisa de bandido, é coisa de vagabundo, tá ligado? *Sendo que o rap salvou a minha vida, salvou a vida do amigo, salvou a vida de vários outros amigos. Porque botou na nossa consciência que nós devemos buscar o nosso melhor, mano.*

> Corleone: Mano, tudo que você falou de rap, rap, hip hop, vou falar pra tu, rap, rap mesmo não existe... Rap é rima de rua, batalha, rap. Por que o hip hop verdadeiro é DJ, MC, B-boy, grafiteiro. *São 4 elementos, cada um mostrando a sua arte*. O DJ, MC é o mestre de cerimônia e o B-boy para animar. E os 4 juntos é Hip Hop de verdade. Skate, grafite e as rimas na calçada... às vezes a gente não faz por dinheiro, faz por amor, está ligado?

> O meu passado é museu. Ninguém mais como eu sabe da minha vida e o que eu passei. Isso aí é eu e Deus, tá ligado? Mas o hip hop salva muitas vidas, mano.
>
> (Ex-aluno da Luiz Reid Golias, 24 anos e seu amigo/ocupante Corleone, 27 anos)

Por fim, o rap, o grafite, a pichação e as diferentes formas de expressividade política de que se nutrem as ocupações revelam vozes que encontram dificuldades cotidianas à expressão de experiências de "deshumanização" na escola, nos bairros, no trabalho e no mundo dos "adultos", quer dizer, a "esfera pública" (Freire e Teixeira, 2017). Neste sentido, é possível falar numa "asfixia" da palavra juvenil sobre as suas experiências de injustiça, desrespeito ou não reconhecimento pelo "sistema", pela "escola" ou pelo "estado". Tal sufocamento se deve em parte à situação liminar das identidades juvenis (Breviglieri e Stavo-Debauge, 2004) e pode se agravar tendo em vista as dificuldades de condução dos processos de autonomização dos jovens dos meios populares e das classes médias. Por outro lado, não se elimina o exercício das competências críticas que encontram, nas ocupações, o suporte transitório de uma frágil "vida em comum".

Capítulo 4

1. MÚLTIPLOS ENVOLVIMENTOS: A INSTABILIDADE DO COMUM

Este capítulo analisa tópicos relevantes dos processos de constituição das arenas públicas das ocupações. Passa-se por diferentes aspectos problematizáveis e problematizados pelos públicos sobre a constituição e os modos dos envolvimentos na ação. Os tópicos se acercam de diferentes “qualidades” da “comunalidade”. Para facilitar, a exposição será dividida em seções.

1.1 FORMATOS DE AVALIAÇÃO, CONFLITOS E ENVOLVIMENTOS

Esta seção dá contornos empíricos e inteligibilidade ao conceito de temperaturas de envolvimentos variáveis, ao mesmo tempo em que explora os diferentes enquadramentos das ocupações como problema público. Empresta-se a Simmel a ideia de temperatura. O sociólogo alemão fala da inexistência de um termômetro para medir as mudanças nas temperaturas das sociações (Simmel, 1983). A ausência de tal metro não faz do fenômeno menos importante: a pesquisa qualitativa mostra que os envolvimentos nas ocupações são tanto de geometria quanto de temperatura variável. Há, por um lado, composições de regimes de envolvimento (Thévenot, 2006). De oura parte, níveis variáveis de adesão e afecção relativamente a estas arenas, no que tange aos públicos concernentes e aos públicos diretamente envolvidos.

Tanto entre os que se opõe às ocupações quanto entre apoiadores há envolvimentos em temperaturas variáveis. Entre os públicos que cohabitaram, por si, as temperaturas são variáveis: alguns se voltavam mais à cena num período, outros se apresentavam mais noutros momentos. Há, no curso da “ação coletiva”, mudanças de posição, distanciamentos, aproximações e disjunções. Os envolvimentos em temperaturas variáveis se referem a qualidades dos envolvimentos que comportam as variações da individuação. No dia 13/04/2016, por exemplo, uma aluna verte lágrimas na assembleia da Matias Neto: precisava do histórico escolar para dar continuidade aos estudos no Instituto Federal onde fora aprovada.

Ora, a ideia militante de que aqueles que não participam diretamente nas arenas públicas são desprovidos de consciência, despolitizados, não se preocupam com o futuro ou alienados não é suficiente nem generosa para com a complexidade do problema público. Não logra entender a formação dos públicos das ocupações e tampouco a pluralidade de práticas e críticas que convergem para estas arenas públicas (Cefaï, 2002).

Para tanto, é preciso ter-se em conta 1) as diferentes solicitações no plano da individuação, da subjetivação e da conformidade a que as pessoas são sujeitas (Caetano, 2013); 2) a pluralidade de formatos de avaliação e significação do bem escolar (Resende, 2010) e 3) as limitações impostas pelos dispositivos de participação à forma “adequada” de participar (Charles, 2016). Estas dimensões não explicam mecanicamente as limitações participativas das ocupações. Porém, combinadas permitem compreender melhor as diferentes temperaturas de envolvimentos.

Sem considerar, ao menos, essas três dimensões, torna-se difícil entender: 1) o não reconhecimento dos professores das escolas nas arenas públicas das ocupações, traduzido em sua baixa presença 2) a baixa presença dos pais nas ocupações, havendo, inclusive, conflitos familiares por conta da adesão de filhos; 3) a baixa presença dos próprios alunos das escolas ocupadas, cuja representatividade era percebida pelos ocupantes e podia levantar a questão da legitimidade.

Há, de início, as limitações dos modos adequados de cohabitar as escolas. A constituição da cohabitabilidade impõe limitações bastante claras: as exigências colocadas pelo dispositivo implicam em desconforto, ainda que possam se aliar a vivências significativas. Neste sentido, para os pais e professores, com efeito, o *modus operandi* do protesto coloca restrições, já que são convocados, mesmo com a greve, a outras solicitações relacionadas à garantia de sua aparição na cena pública ou no trabalho. A estas restrições, que também impendem sobre diferentes projetos de qualificação escolar (ou para o trabalho) e sobre diferentes expectativas dos alunos e dos pais acerca da escolarização, somam-se os envolvimentos em familiaridade que, ao que parece, tendem a afetar a circunscrição e a diferenciação das arenas públicas das ocupações (Berger e Charles, 2014).

Por outro lado, o não comparecimento pode se fazer também em razão de diferentes formatos de avaliação dos pais em relação à ocupação. A dimensão da eficácia

e da instrução são as que mais ressaltam das avaliações parentais: pela ordem natural doméstica, os filhos são menores em preparação para a vida adulta (Thévenot, 1986a).

A participação política dos estudantes pode ser menorizada na crítica - de alunos ou professores - que postula sua incapacidade cívica. Se as ocupações se nutrem, amiúde, de laços sociais de proximidade, não deixam de levantar, por outro lado, questões acerca do acesso à escola e a seus espaços. Juntamente a confrontos em torno da grandeza cívica e do patrimônio público, há cenas em que a diatribe comporta o desajustamento de uma rotina (as atividades escolares) impedida de se dar: a escola é pública mas ao mesmo tempo é também a "minha escola". A este respeito houve, muito provavelmente, diferentes graus e divisões em todas as escolas ocupadas.

Por último, há variados graus de vinculação. Por diferentes formas, os cohabitantes eram solicitados pela família, pelo trabalho ou se dispunham aos fazeres implicados na cohabitação da escola - em razão de sua individuação, subjetivação ou da (des) conformidade aos ambientes de socialização em que são solicitados.

Na Matias Neto há uma composição em que os alunos ou amigos de alunos da segurança não eram os mais participativos nas assembleias. Nina lhes atribui, por exemplo, uma "despolitização". Há, com efeito, diferentes disposições ao fazer pela vida conjunta. Certa margem de "liberdade" em comparecer ou não à ocupação e um "precisar habitar" são geridos diferencialmente (Breviglieri e Pattaroni, 2006). Essa necessidade de habitar os faz procurar a casa e se manifesta nas expressões de cansaço e *stress* relatadas por muitos cohabitantes.[49].

Há os que inicialmente são frequentes mas depois desaparecem. E os que vão à escola de tempos em tempos. Alguns mantêm projetos paralelos com vistas à qualificação para o trabalho ou já trabalham. Há aqueles que os pais não autorizam dormir na escola. As tensões do cohabitar relacionam-se também às diferentes temperaturas dos envolvimentos: quer porque elas podem gerar instabilidades avaliativas sobre a "boa vida comum", quer porque as diatribes decorrentes podem produzir dissociações, evitamentos e, ainda, o distanciamento temporário ou definitivo do dispositivo de participação.

[49] Há indícios de que a qualidade das relações familiares e as diferentes constelações de família podem se relacionar com a disposição diferencial de alguns em permanecer na escola. Há, com efeito, sobretudo na Luiz Reid, na Matias Neto e na Vanilde, alunos com laços familiares "frágeis". Alguns não precisam ou não fazem questão de dar satisfações sobre sua permanência na escola. Seis jovens residiram na casa de Fênix, após a desocupação da Luiz Reid. Alguns diziam haver conflitos familiares e outros que não dispunham de moradia certa.

Envolvimentos em temperaturas variáveis atravessam as formas de convergência para o problema público das ocupações e seu público concernente: alunos, pais, professores, diretores, gestores e instituições do poder público. Tais variações somam-se às gramáticas de justiça plurais que ressaltam dos processos de enquadramento e reenquadramento (Benford *et al*., 2001) do problema educacional. Por certo, isso interfere e complexifica os conflitos na arena pública escolar e a constituição diária da comunalidade no plural das ocupações.

A este respeito, pode-se lembrar do relato de Nina sobre as dificuldades da cohabitação ante as temperaturas dos envolvimentos e as exigências colocadas pelos fazeres que tornam a escola cohabitável e dão credibilidade à ação. Ela evidencia as limitações do dispositivo ao alargamento da participação de professores, pais e alunos cujos projetos individuais ou cujas relações dependem de outras vias e solicitações.

Ao final do período de ocupação a cohabitação já mostrava desgastes. Os envolvimentos em proximidade, a curtição, o afluxo plural de pessoas, desejos e propósitos colocam provas à duração da cohabitação, tensionando-se frequentemente com os envolvimentos em plano e em justificação pública.

Por que você não quer aparecer lá no Matias Neto?

Porque eu estou muito sobrecarregada, entendeu? Eu estou no comando. Eu estou indo correr atrás de comida para o pessoal. Eu estou indo brigar com SEPE, escrachar com eles para pedir comida. A gente estava sem comida: a gente estava comendo arroz, feijão e salsicha! E as questões pessoais, os conflitos entre as pessoas lá dentro, sabe? E isso te desgasta muito: tem hora que você não aguenta mais olhar na cara de alguém. Hoje, por exemplo, eu estava com muita vontade do nada de ir embora. Eu falei, cara eu preciso muito ir embora daqui. Eu vi algumas coisas também que eu não queria ter visto. Aí eu vi umas coisas que para mim, para minha moral... Tinha uma galera fumando maconha e tem uma colega nossa que tem um filho... Eu não queria que fumasse lá dentro. Não é nem opinião: "Ah, porque eu não estou fazendo..." Não. *É a opinião que as pessoas vão ter de movimento estudantil*. A galera *dentro do quarto andando de bicicleta*, sendo que *embaixo tinha uma galera passando mal*. *O pessoal não respeitava*. Um colega nosso estava passando mal do nosso lado, a galera fumando sem parar para pensar tipo, o cara está passando mal, vamos arrumar um jeito de levar ele no hospital. *Ontem, eu que tive que desembolsar 50,00 reais para levar ele de táxi no hospital. E ainda comprei remédio para ele. Se não fosse eu, a Amália e a Pantera para socorrer ele, ele estaria passando mal até agora*. Então, eu vi esse tipo de coisa e eu fiquei muito chateada, cara. Porque eu entrei ali. *Tudo bem que você é jovem, você é adolescente, você vai ter os seus momentos de curtir, de sair daquele espaço, de sair daquela tensão toda*. Mas vamos com calma,

> vamos nos policiar, vamos prestar atenção no que a gente está fazendo. E lá fora as pessoas vão ter a imagem negativa de que é um bando de vagabundo fumando maconha e fazendo sexo dentro de uma escola. E não é essa imagem que eu queria para o movimento estudantil. Aí eu fiquei muito abalada com isso.
>
> (Nina, ex-aluna da Matias, dia 25/06/2016)

Tendo em conta a distribuição e a natureza das tarefas, os problemas e os processos de conformação do comum que se impõe à duração da cohabitação, sua morfologia social e suas sociabilidades, além dos enquadramentos normativos divergentes que se manifestam em envolvimentos de temperaturas variáveis, torna-se mais fácil entender os limites de circunscrição e diferenciação destas arenas públicas para uma implicação direta no dispositivo (Berger e Charles, 2014). Cohabitar traz complexidades à ação política: há que se gerir o viver conjunto em vista da crítica de primeiro plano ao bem público escolar. Em cohabitar há de partida a tensão entre a proximidade e um "terceiro" que pode ser ilustrado pelas convenções vinculadas à preparação do espaço às coordenações. Cohabitar envolve sempre um *com* que coloca a abertura ao outro (Breviglieri e Pattaroni, 2006).

As diferentes temperaturas de envolvimento na ocupação evidenciam-se nos modos como os próprios envolvidos se referem diversamente às questões: com diferentes tonalidades discursivas e exposições públicas. Com efeito, alguns são mais quietos, outros mais dados à fala, outros, não obstante irem à escola, também circulam pela cidade e, se estão na ocupação, cercam-se de círculos mais íntimos, quando depois vão embora ou circunstancialmente dormem na escola. Sobre a proposta de um Pré-ENEM que não saiu, diz Thor, que gosta de falar em público, em assembleia do dia 13/04/2016:

> enfim, galera, eu queria dizer que se for pra fazer pré-vestibular que seja feito, mas como: professores grevistas se disponibilizam ou não e os alunos, assim como tem alunos aqui da UFF, e tudo mais, se dispõem ou não. A gente num pode pegar, trazer pelo cotovelo pra cá porque... num é viável, pegar pelo cotovelo pra fazer uma coisa que é contra o governo. (risos) (Aluno Thor da Matias Neto, 17 anos)

A realização de um Pré-ENEM demandava envolvimentos que o tornassem parte da comunalidade. Mas essa composição que dá atenção à eficácia escolar em tempos de greve só se deu na escola Jamil em Nova Friburgo. Gaia, de sua parte, demonstra

preocupação com a adesão pública das famílias e exorta os pares ao diálogo familiar sobre o problema:

> E também dizer pra vocês, por favor, avisem à família, a minha família é de luta, a minha mãe é pobre, trabalha em escola, ela vê a realidade, na municipal e na estadual, agora a família de vocês tem que ver isso aqui, porque o movimento não é só pra gente, o movimento é lá fora também, o movimento é pra sociedade, eles tem que enxergar o jovem estudante da escola estadual de uma forma diferente... (Aluna Gaia, 21 anos, curso normal da Luiz Reid)

No período da ocupação, apenas a mãe de Gaia e uma outra mãe estiveram na Luiz Reid. A tônica dos pais era o apoio distanciado ou a divergência aberta e distanciada. O relato de Ilíada, que mudou para a Matias Neto por questões financeiras, mostra, novamente, como a livre adesão implica em envolvimentos de temperaturas variáveis e diferentes formas de avaliação. Há emoção em sua fala: as dificuldades econômicas da crise lhe fizeram mudar da escola privada para a escola pública. Diz que a mãe é contra a sua participação, porque teme a desqualificação dos "grevistas" no mercado de trabalho. De outro lado, deixa claro que a liberdade de adesão é marcada por distintos envolvimentos, quando fala dos amigos da escola particular.

> Meu nome é Ilíada, estou iniciando o 1º ano. Eu sempre estudei em escola particular. Então *eu não tinha noção do que acontecia com as escolas públicas*. Eu tinha *um pouco*, mas eu *não estava no meio*. Assim como *os meus amigos que estão lá que não apoiam, mas é porque eles não estão aqui vendo*.
>
> **Você tentou mobilizar alguns?**
>
> Eu tentei falar com uma amiga minha, mas *eu não posso forçar ninguém a nada. Então, eu explico se ela quiser*, *ok*. *Se ela não concordar*... (Aluna Ilíada da Matias Neto, 16 anos)

No que tange às temperaturas dos envolvimentos implicados diretamente na cena das ocupações, o relato e o envolvimento de Rameau na Luiz Reid são ilustrativos. Ele pontua a dispersão nos processos decisórios e sua passagem nas ocupações traduz os envolvimentos em temperaturas variáveis. Ele mesmo, depois de um tempo, desaparece

de cena. Era solicitado em trabalho noturno e se envolveu afetivamente com Fênix que, por sua vez, não queria nada sério. Analogamente a outros militantes, Rameau privilegia um modelo de ocupação que valoriza a "formação política" pela via do "espaço de debate". A seu ver, isso não se dava a contento. Àquela altura, já me era claro que os envolvimentos sisudos ou enfileirados também poderiam se dar, mas a um ritmo próprio e em temperaturas variáveis.

> Essas atividades de hoje, por exemplo, a gente tirou no sábado em uma assembleia. Então, o que aconteceu? Tinha ficado definido que ia ser hoje a atividade. Então, tipo para mim, eu sabia. Mas a galera que estava aqui *chegou aqui hoje é uma galera que não fica aqui durante o turno da noite.*
>
> **Durante a noite ficam 16 pessoas. Eu dormi aqui**.
>
> Rameau: Então, é a galera aqui agora eles tomaram a iniciativa de toda a atividade que iria ter, a gente precisava se reunir para tirar em assembleia as atividades. Só que *o foda é conseguir reunir a galera para realizar uma assembleia*. (Rameau, 23 anos, esteve por um tempo nas ocupações de Macaé)

Nessas temperaturas de envolvimentos, a exposição pública de dilemas de outras esferas de justiça e relação expõe provações dos envolvidos e permite entender a oscilação do envolvimento com as ocupações. Para alguns outros espaços de socialização condicionam o envolvimento escolar, ao mesmo tempo em que exigem acesso à qualificação escolar. Foi o que sucedeu com uma aluna da Luiz Reid que se envolveu em conflitos pessoais e rompeu com a ocupação "por precisar trabalhar".

Igualmente, há evidências dos diferentes envolvimentos e enquadramentos dos professores na Matias Neto. Os alunos contam que o apoio à ocupação é dividido entre os professores; que há posições diferentes: "vagabundos, causa justa, indiferentes, nem sei o que pensar". Ao mesmo tempo, narram as complicações das adesões à greve; falam das poucas aulas dos professores que não aderiram; referem os arranjos de horário da professora de português que os ajuda, embora não tenha aderido à greve "porque não pode repor"; pincelam o caso de um professor que vai se casar e que não adere à greve para não colocar em risco o orçamento e o casório; contam que ele dava matéria, "mas iria repetir tudo depois da greve para os alunos que não estivessem indo à escola". E emendam: "Tem alguns professores que são maneiros, tem alguns que são horríveis;

dizem que greve é coisa de gente ignorante, burro, que vocês não podem fazer isso". Apenas três ou quatro professores estiveram na escola durante a ocupação. Somente a professora Amália, militante do PSTU, dormiu sistematicamente na escola[50].

A avaliação que os alunos fazem dos envolvimentos dos professores mostra-se, entretanto, em seu acento relacional, capaz de convocar uma composição de critérios. Não há uma simples oposição entre os professores grevistas e os "traidores", colocando-se o acento na justiça relacional ao lidarem com as situações escolares críticas e a participação dos alunos na greve. Por outro lado, as desqualificações porventura emitidas por professores - vale dizer que os alunos experimentam e querem experimentar a crítica pública - podem perturbar os vínculos sociais escolares (Resende *et al.,* 2012). De tais interações as emoções não ficam de fora.

Vez por outra pode surgir a notícia de que a mãe de alguém quer saber se o filho está na ocupação. Na palestra sobre direito ou na oficina de teatro os envolvimentos são igualmente variáveis: alguns estão noutros fazeres e atividades. Há os que acabam de chegar para "ver como estavam as coisas" e assistem a oficina. Outros conversam no pátio da escola. Dois outros recebem pessoas no portão. Alguns foram à horta, enquanto outros jovens conversam na quadra de basquete.

1.1.2 AS TEMPERATURAS DOS ENVOLVIMENTOS

As temperaturas dos envolvimentos alteram-se no desenrolar da "ação coletiva". Elas são responsivas às tensões e podem gerar conflitos: podem ser percebidas como um problema às decisões, gerar falhas comunicativas e perturbar a observância das convenções.

O conceito pode ser útil à descrição de diferentes graus de vinculação ao problema público "ocupação" pelos públicos concernentes - alunos, pais, professores, gestores, amigos e militantes - e, analogamente, de diferentes graus de envolvimentos dos públicos diretamente implicados. Se fosse possível formalizar um gráfico descritivo destas temperaturas ver-se-ia a oscilação da trajetória temporal dos envolvimentos de cada

[50] Já na Luiz Reid, Gaia e Fênix expressam a percepção da baixa participação dos professores na ocupação.

indivíduo que tomou parte na ocupação[51], seja no sentido de apresentar-se ao espaço de participação, seja no modo como se envolvia nas situações. Mesmo as assembleias, cenas de um fio narrativo mais abragente, comportam diferentes temperaturas de envolvimentos que, a depender do ir e vir das disputas, podem se modificar.

Percebe-se disputas em que os presentes não participam da mesma forma. Para alguns, aliás, isso nem se coloca: passam longe de certas decisões. A despeito da inspiração cívica e das assembleias como lugar da igualdade de contribuições discursivas e da democracia, ***as contribuições são desiguais e diferenciais***. Na assembleia do dia 10/04/2016, por exemplo, são escolhidos os representantes da Matias Neto que tomarão parte no comando das escolas ocupadas no Rio de Janeiro. É nítida a atribuição diferencial da importância à decisão e os envolvimentos em temperaturas variáveis na disputa. Os alunos que queriam ir à reunião estavam, com efeito, mais atentos: engrandeciam publicamente suas qualidades participativas. Na eleição dos representantes, defendem porque merecem a representação: distinguem e qualificam seus próprios modos participativos. De sua parte, Thor, sempre em evidência nas assembleias, em contraste com outros que se apagam, diz:

> Agora, eu posso falar depois. Eu estou na greve desde o dia 2 de março, já tomei chuva, já tomei sol, já levei spray de pimenta dos *Black Blocks*, já aconteceu muita coisa. *Já assumi muita responsabilidade*. (...) Ontem tinha alguém da regional me procurando, e eu fiquei morrendo de medo. (...) Fiquei um tempo em casa, já conversei com a minha mãe, agora eu posso dormir aqui. Então, eu posso falar o dia todo para vocês. Eu assumi a bandeira da ANEL, eu sou um estudante livre. E assim, eu quero ter essa experiência por ser o meu último ano letivo. E não só isso, eu quero passar para todos a fala que foi repassada lá. E assim, eu quero muito ir em um por um, se for necessário, para explicar tudo o que está acontecendo. Assim como eu sempre expus a ANEL, assim como eu sempre expus a ocupação, assim como eu sempre expus a greve. Então, galera, eu já fui em várias escolas, com vários companheiros. Para vocês estarem aqui, a gente assumiu a ocupação, a primeira ocupação. Então, assim vota em mim. (Aluno Thor da Matias Neto, 17 anos)

Na Luiz Reid, por sua vez, há outros exemplos destes envolvimentos em temperaturas variáveis, que comportam uma abertura à avaliação e à decisão individual.

[51] Mesmo entre os “militantes” essa oscilação é verificável em campo. John Dewey já alertava, ao discutir o ideal moral da autorrealização, para o fato de que o *self* é chamado a revisar a experiência. Abre-se a novas informações que podem, com efeito, perturbar os hábitos no sentido da modificação do curso dos envolvimentos. O próprio self é inacabado e deve ser tomado como um problema (Dewey, 1893).

O Perseu apareceu aí?

Luthor: O Perseu não.

Gaia veio?

Luthor: Gaia está aí dentro. Está até tendo um aulão aí.

Com quem?

Govinda: Eu não sei quem é a professora, mas é de história.

(...)

Luthor: - A mesa que estava lá no Matias. Se for essa turma aí, eu não boto nem o meu pé aqui hoje. Porque de hipocrisia eu estou farto.

Luthor: Mais tarde a gente vem aí para conversar sobre isso. Vai estar todo mundo aí hoje?

Govinda: Não, hoje eu vou para casa.

Luthor: Que horas?

Govinda: De tarde, no final da tarde. Mas você vai dormir aqui?

Luthor: Não.

Govinda: Eu vou ter que ir cedo.

Luthor: Depois a gente conversa então.

O Golias está aí?

Govinda: Está, ele está um pouco cansado.

(...)

Corleone: E aí?

Vai voltar, né?

Corleone: Vou não.

Espera aí, onde você está indo?

Corleone: Vou para casa.

E não volta não?

Corleone: Não sei não.

Por que? Algum estresse aí, ou decidiu picar o pé?

Corleone: *Vou dar o fora. Está chato para caralho*.

Corleone: *Eu acho que eu vou voltar... não sei não*... vou só desenrolar um bagulho com a mulher ali.

(Diálogo na Luiz Reid, dia 25/04/2016)

No sentido deste último ponto, o militante Rameau, cuja trajetória nas ocupações traduz a oscilação dos envolvimentos – tanto os afetivos quanto os cívicos – fala sobre distintos graus de envolvimento no quadro de ações que, não fosse a evidente composição de regimes de envolvimento (Thévenot, 1986a), seriam tidas como eminentemente cívicas. Ao se referir ao Matias Neto diz: “tem pessoas lá que são lideranças natas. E outras também que estão surgindo agora nas ocupações. Que a gente percebe que tem *alunos que estão se destacando mais e outros menos*”. Com efeito, a participação e a observação das assembleias permite perceber envolvimentos em temperaturas variáveis que se traduzem, por exemplo, em distintas disposições a tomar parte em atividades de natureza diversa. As atividades podem ser tidas como mais ou menos atrativas, conforme o envolvimento, numa palavra, singular e plural com a ocupação. Determinadas atividades, tais como as representações no comando de ocupações do Rio de Janeiro, evidenciam os limites de inclusividade, já que não é possível a ida de todos (e nem todos querem) e, por outro lado, certa disputa entre os que se dispõe (e dão mostras de querer) a representar a ocupação e viver a experiência da viagem.

Analogamente, os próprios ocupantes qualificam as temperaturas dos envolvimentos dos cohabitantes, seja por sua frouxidão, pelo seu caráter exaltado ou emotivo, pela dedicação ou pela falta dela: a ação, como diria Dewey, é responsiva a essas oscilações que se dão na experiência, dando origem a revisões e qualificações (Dewey, 1991). No dia 21/04/2016, por exemplo, relata Rameau:

> É por isso que eu fui conversar com ele (Golias) ali mais cedo. Ontem teve uma reuniãozinha, tipo a que você estava lá na hora. Aí Gaia também estava tendo esse tipo de posicionamento. Depois de algumas pessoas conversarem com ela, ela deu uma acalmada.

Para além desta percepção das temperaturas dos envolvimentos e suas tensões, Rameau produz sua explicação sociológica do comportamento de alguns com base numa ideia de reprodução social das condições e do *habitus* de origem, para mencionar o conceito de Bourdieu, e nos quadros da crítica social (Boltanski e Chiapello, 2011) que,

como militante revolucionário, mobiliza de modo recorrente. Por outro lado, o próprio Rameau pontua rapidamente, mas sem desenvolver o ponto: “cada um reage de uma forma”. No quadro destas temperaturas diferenciais, a socialização pensada de modo determinista acaba por desconsiderar que, não obstante o pertencimento de classe - os ocupantes são de classes populares - as temperaturas são variáveis e conexas às situações.

> Mas é isso, é a questão da vivência mesmo, da socialização, da forma como é socializado. Ele é um cara da periferia, um cara da favela. A maioria aqui é gente da periferia. Só que o histórico dele de movimento, o histórico dele de atuação, de vivência, de espaço é um histórico bem tendente ao embrutecimento. Mas essa raiva dele não é negativa, cara. Eu acho que *cada um reage de uma forma.* (Rameau, estudante de direito, militante do PSOL, esteve nas ocupações, dia 21/04/2016)

Essas oscilações das participações são diretamente identificadas e avaliadas por Peter no dia 24/05/2016, depois de ver seu envolvimento em plano, isto é, sua aula, impossibilitada ante a dispersão reinante num dia em que faltou gás na Luiz Reid.

> Mas a maior dificuldade enquanto mediador, que eu vejo, é o fato das *pessoas não darem continuidade*. *O grupo que veio na primeira não é o que veio na segunda e não é o grupo que veio na terceira*... Alguns estiveram em mais de um, outros não. E aí fica complicado, porque não dá para tentar de tudo nesse momento. E aí uma questão que fica na minha cabeça é: *como motivar esses jovens a estabelecer algo mais duradouro?* Que não seja *uma iniciativa pontual*.
>
> (Peter, militante do PSOL, sindicalista e professor da rede estadual. Esteve em algumas ocupações)

Os envolvimentos dos professores são também em temperaturas variáveis. Quando se trata de cohabitar a escola o próprio dispositivo explicita suas limitações. Poucos professores dormiam nas escolas. Na escola Jamil havia um rodízio entre os professores que dormiam. Na Luiz Reid e na Vanilde não dormiram professores. Já na Cinamomo haviam apenas dois ou três professores sindicalistas do PSOL. Em regra, o dispositivo não lhes é conveniente a julgar pelas socialidades juvenis e o modo como se dispõem a participar: com aulas, oficinas e palestras, ainda que experimentais. Poder-se-

ia talvez dizer que há nas ocupações uma simetria cívica com os alunos na qual os professores não se reconhecem, além dos limites implicados nas suas rotinas e planos.

> **Tem professores dormindo aqui com vocês?**
>
> *Tem sempre*.
>
> **Mas são uns 2, 3, não são muitos, né?**
>
> *Eles revezam*.
>
> Tem revezamento. Até por uma *questão de organização*, até a quantidade de alunos é *regulada* para de noite *não ter bagunça.* No máximo 10 alunos dormem aqui. E a gente vai fazendo *o revezamento*.
>
> **Vocês estabeleceram isso em assembleia?**
>
> Sim.
>
> Porque, senão, de noite fica muito *desorganizado* e não há *necessidade* de dormir tanta gente aqui no colégio, né?
>
> (Grupo focal na escola Jamil, dia 23/05/2016. Alunos Nestor, Páris, Jean e Menelau)

Mesmo na escola Jamil, onde a dinâmica era comparativamente mais tranquila, as tensões e os dilemas de organização se apresentam e os professores não se reconhecem na ocupação. Essa percepção se consolidou na observação dos envolvimentos dos professores que chegavam e dos envolvimentos dos jovens na cohabitação das escolas. Terminou de se impor na atitude esquiva de dois professores convidados a participar da oficina que fiz na ocupação do IFF/Macaé. Ficava clara a assimetria de posições entre os alunos - para eles era a oficina - e os professores. Assim, as ocupações são identificadas pelos professores, quer concordem, quer discordem delas, como uma expressividade política *juvenil*, na qual não se reconhecem e da qual se distinguem.

No dia 25/05/2016, mais ao final do período de ocupação, Fênix conta-me que alguns professores estiveram na Luiz Reid. Mas seu propósito relacionava-se à sucessão política da direção após a desocupação e a greve. A eleição para as direções de escola havia sido aprovada pelo legislativo estadual no dia 12/05/2016 e aguardava sanção.

> Os professores vieram aqui *mostrar para a gente as chapas* que eles estão montando para diretores.

> **Os professores grevistas, que apoiam a greve?**
>
> É.
>
> **Mas aqui acho que nenhum professor daqui chegou a dormir...**
>
> Não. Já *cobrei muito, mas eles não vêm. Quem vem aqui é só você.*
>
> **Parece que os professores não se sentem pertencentes às ocupações. É uma coisa mais dos alunos mesmo.**
>
> É, mas seria bom. É até *importante a presença deles.* Mas se eles *não se sentem confortáveis,* né?
>
> (Aluno Fênix da Luiz Reid, 17 anos)

Com efeito, no dia três de junho de 2016 a lei nº 7.299 é sancionada pelo vice governador Francisco Dornelles (PP). Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da secretaria de estado de educação (Minc, 2016). A escolha do diretor de unidade escolar se dará pelo voto da comunidade escolar (professores, pais e alunos). Em 2016, teria de haver a escolha onde houve vacância e em 2017 em todas as unidades. Nas escolas ocupadas até 10 de maio de 2016, quarenta dias após o fim das ocupações seriam realizadas as eleições (Sepe/RJ, 2016). No entanto, o pleito eleitoral se deu em conformidade com ajustamentos circunstanciados em cada escola. A própria greve do magistério não havia terminado e uma série de diligências não podiam se realizar dada a instabilidade.

Diferentes avaliações versam sobre a oscilação e os diferentes graus de vinculação à “ação coletiva” e sua variação no curso do tempo. No dia 22/05/2016, como os ocupantes das escolas de Macaé intentassem ocupar a escola Álvaro Bastos, conta Blade:

> Porque a diretora, antes da gente conversar com eles, ela fez uma reunião. Só entre eles lá e falou que eles não precisam de ocupação. E falou que não iam ocupar. *De manhã a gente foi e tinham 37 alunos querendo ocupar. Porque lá está tendo só duas aulas por semana. Depois, quando a gente voltou só 3*. Essa semana teve assembleia no Matias com o Luiz Reid. Aí já viu, né? Porque a gente foi no 1º de maio para tentar ocupar. (...) Aí a gente deixou ir o pessoal do Matias. Aí foi a Nina e o Thor. Chegando lá *eles se alteraram com a diretora*, que estava grávida. *E os*

> *alunos se revoltaram contra a gente da ocupação. Já tinha gente querendo ocupar, mas depois disso o pessoal desistiu.*
>
> (Blade, 16 anos, aluno da Luiz Reid)

Ele ainda relata que, no Álvaro Bastos, pergunta a *uma mãe* que lá estava: - "você está contente porque o seu filho está tendo 3 aulas por semana?" Ao que lhe responde, "pelo menos está tendo aula".

As tensões da cohabitação contribuem às oscilações nos envolvimentos. No dia 25/04/2016 sucede na Luiz Reid uma espécie de julgamento público (com as tensões da proximidade) da aluna Giordana. O evento produz qualificações sobre os modos adequados à participação e evidencia como as temperaturas dos envolvimentos contribuem às tensões dos processos decisórios implicados na conformação do comum e na circunscrição ao ambiente participativo (Berger e Charles, 2014). Giordana comparece à escola para solicitar a revisão de sua injusta expulsão por Golias, já que é "aluna da escola e ele não". Gaia, que não estava na escola – nem sempre está, embora seja, para os demais, uma referência – lhe teria dito que fariam, às 14 horas, outra assembleia para decidir sobre seu "acesso". A prova do pertencimento de Giordana, embora tenha reunido os que lá dispersamente estavam, torna-se decisoriamente complicada: muitos estavam ausentes e mesmo Gaia. Vem à tona uma série de avaliações: afetivas, relacionadas aos *modos de cohabitar* e aos envolvimentos em proximidade. A revisão faz evocar a legitimidade/ilegitimidade de outras expulsões: a de Primus, a de Mathaus e a da Italiana[52]. Saul lembra que Primus, seu amigo, era cumpridor dos afazeres e tinha qualidades, ao mesmo tempo que ameniza o "insuportável da intimidade" de seus modos (Breviglieri, 2009b). Ele indaga os demais: "Então, quer dizer que as pessoas que vocês têm afeição podem voltar?"

Após a longa cena, eivada de súplicas em voz baixa da parte de Giordana - sinalizando vontade de contribuir com os afazeres e o protesto - e de manifestações mais exaltadas para que não lhe seja permitido entrar, decidem que posteriormente será feita outra assembleia, com quórum mais representativo. Pedem que Giordana se vá, em razão dos ânimos. Novamente, Peter sintetiza: "Não estão na escola mesmo, não estão ficando aqui para discutir. Aí fala, sai, não ouve, não vota. Como querem que o processo

[52] Estas expulsões serão abordadas na sequência. Dizem respeito ao problema da circunscrição do acesso à cohabitação (Berger e Charles, 2014).

seja democrático, se, também, não se coloca em uma posição democrática? Fica a reflexão aí para vocês".

Há, ademais, as solicitações do trabalho, da empregabilidade e da esfera familiar. Em diversos momentos, colocam-se a diferentes ocupantes, quer para cuidarem dos irmãos mais novos, quer para conhecer o "pai biológico", ou ainda para a resolução de outras questões pertinentes à individuação ou à subjetivação. Neste sentido, no dia 22/04/2016, dizem Govinda e Calíope:

> **Cadê a Tamara?**
>
> Tamara vai conhecer o pai dela. O pai biológico.
>
> **E como está a comunicação com a sua casa?**
>
> Govinda**:** Na minha casa faz tempo que eu não falo com ninguém de lá. Acho que faz mais de 5 dias.
>
> **Sério?**
>
> Govinda**:** Eu não tenho muito contato com a minha família não, não gosto de...
>
> **Para quem você ligaria?**
>
> Govinda**:** Para minha tia, minha mãe e minha irmã, só. E para a minha avó.
>
> **Você mora com a sua avó?**
>
> Govinda: Eu moro com a minha tia. Eu moro com as duas.
>
> **E você Calíope?**
>
> Calíope**:** Eu fui em casa hoje.
>
> (Govinda, aluno do curso normal da Luiz Reid, 19 anos. Calíope, aluna da Luiz Reid, 18 anos)

As oscilações e as temperaturas dos envolvimentos relacionam-se, também, à "necessidade de habitar" (Breviglieri, 2006). Essa "necessidade" pode gerar cobranças no sentido da participação nas atividades coletivas. Há uma tensão entre a "necessidade de habitar" (e certa indiferença que ela pode evocar) e o cohabitar que coloca limites e exigências aos contributos na "ação coletiva" (Thévenot, 2006) (Breviglieri e Pattaroni, 2006).

As pessoas que estavam ocupando desistiram?

Na verdade, sim. Ninguém está disposto a *ficar direto aqui sem sair*, porque é bastante *desgastante ficar aqui direto*. Então, *muitos já foram*. Mas *sempre que vai volta*. Fica um *tempinho em casa*, *descansa porque é necessário* mesmo, né? *E depois voltam* para a ocupação. *Pessoas que vão para a casa procuram muito apoiar e ajudar de lá* em questão de internet, o pessoal sempre vai lá acompanham as redes sociais, o que está sendo falado lá fora, entendeu? (Aluno da Jamil, Nestor, 17 anos, 23/05/2016)

Se, por um lado, os envolvimentos são em temperaturas variáveis, por outro lado, as limitações do dispositivo se tornam evidentes em constrangimentos relacionados a três eixos principais: 1) casa x escola (há avaliações e envolvimentos diferenciais da questão escolar), que comporta o dilema doméstico x público; 2) cohabitar a escola/ necessidade de habitar (prova de duração) e 3) proximidade e experiência juvenil x justificação pública e suas exigências (prova de publicização).

Segundo as avaliações dos ocupantes, entre as exigências que se colocam à ocupação de uma escola está uma *certa maturidade* que possibilita a "organização" compatível com a arena pública. Reconhecendo o funcionamento (a eficácia relativa) da escola CIEP do bairro Aroeira e a qualificação "social" problemática dos alunos e suas vinculações com o tráfico de drogas, os alunos da Luiz Reid e da Matias Neto dizem que não irão ocupá-la. Afirmam que os alunos não saberiam como "organizar" legitimamente a ocupação da escola, o que traria riscos à qualificação legítima do problema público escolar. Segundo disseram, haveria comportamentos impróprios na escola: drogas, sexo e baderna. Fênix e Cassandra, no dia 22/04/2016, contam os "planos" de ocupação dessa escola.

Fênix: E o da Aroeira a gente *não está pensando em ocupar*, porque 90% da escola *está funcionando*, só 10% que não. *E aquelas crianças são o capeta em pessoa*.

Cassandra: Falaram isso em assembleia.

Figura 1: Formatos de avaliação, conflitos e envolvimentos

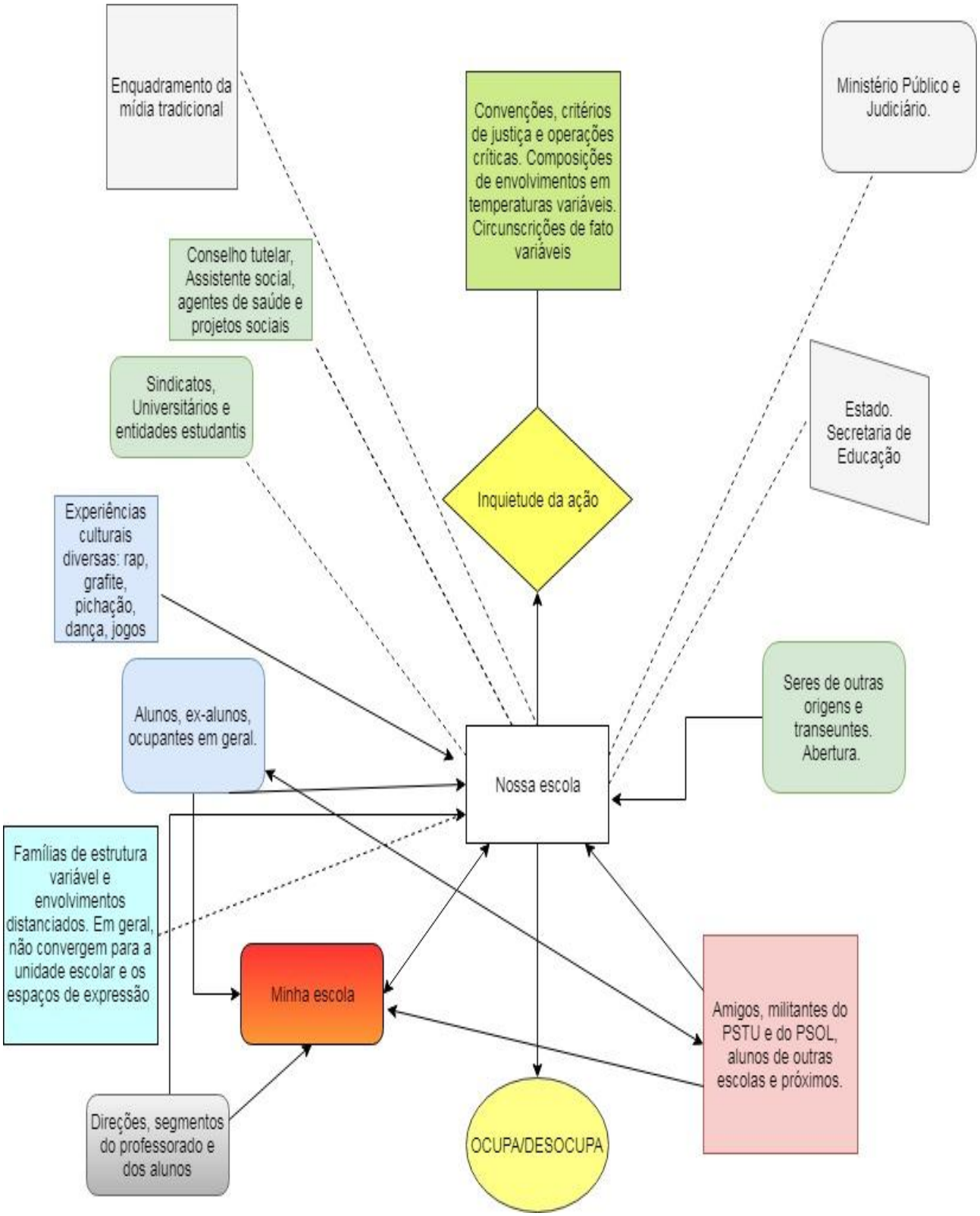
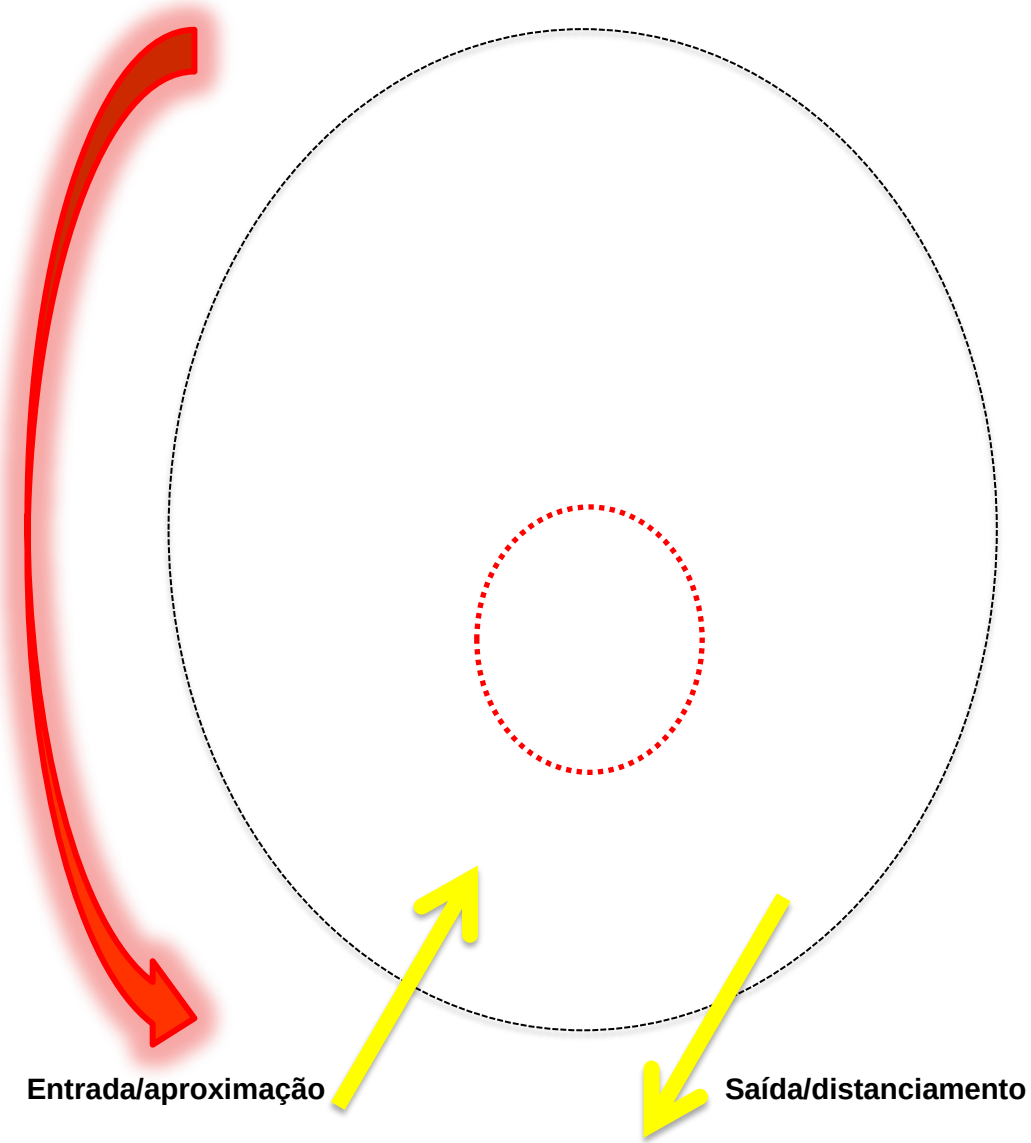


Figura 2: Circunscrições de fato e envolvimentos em temperaturas variáveis

Entradas e saídas se dão no decorrer do tempo, conforme a instabilidade dos envolvimentos, e são indicadas pelas setas amarelas. Altera-se, neste sentido, a abrangência daqueles que tomam parte nos envolvimentos e a convergência para a "nossa escola". Cada ponto do círculo maior representa um actante da figura anterior. No decurso da ação coletiva há aproximações e distanciamentos relativamente às unidades escolares de modo a alterar as circunscrições *de fato* dos seres implicados. O círculo menor representa a "ocupação" e o ambiente escolar como foco central das atuações, sobretudo dos jovens e estudantes. Faz-se necessário advertir que o modelo quer apenas dar uma ideia visual da dinâmica variável dos envolvimentos e das circunscrições participativas *de fato*.

Seta vermelha: passagem do tempo



1.2 TENSÕES DO COMUM

As assembleias, analisadas quando apresentado o vocabulário de motivos das ocupações, trazem frequentemente novas tensões: a exposição pública de argumentos, o regime de justificação pode, com efeito, tensionar motivos, diagnósticos e prognósticos, ainda que venha a resultar na reafirmação dos compromissos recíprocos ou na distensão e fragilização de relações.

As assembleias conjuntas entre as ocupações da Matias Neto e da Luiz Reid ilustram igualmente a tensão entre o público e o próximo, no que tange às relações minha escola/educação pública, quanto debate cívico/ amizade e proximidade (pessoal). Nina narra longamente, em várias ocasiões, as dificuldades de composição entre a proximidade (o pessoal) e o debate político ou a ação em plano e, mesmo, a instabilidade das relações em proximidade. A atribuição das razões das falhas de comunicação ou cooperação a uma ou outra escola, a atribuição de distinções normativas entre as escolas ou de modos de fazer inconvenientes aos propósitos da ação conjunta ou da ocupação são tópicos que podem gerar altercação.

Neste sentido, relata Fênix sobre numa assembleia do dia 21/04/2016, no Matias Neto:

> Eu tive um debate acirrado lá na assembleia hoje. Eu tive um debate acirrado com o Mathaus e o Thor. (...). O problema é da escola, mas eu não quero ter problema pessoal com nenhum deles, entendeu? Eu quero... falei com Mathaus (...) quando ele estava no Vanilde, eu chamei e falei pra ele não levar para o pessoal... Eu falei: “vem cá, me dá um abraço”. Porque eu não quero criar inimizade com ninguém. O mesmo com a Tália e a Pantera, eu falei com elas: “Cara eu não tenho nada contra você, a gente ainda vai conversar muito, eu gostei de você. O que aconteceu lá no debate vai morrer lá”. (Aluno Fênix da Luiz Reid, 17 anos)

Essas tensões chamam à reflexão as interações em proximidade e sua passagem aos fazeres de ordem mais geral, isto é, planos, convenções de cohabitação e usos públicos e encontram suas composições nos envolvimentos em cada escola. O reconhecimento de uma qualidade pode andar junto com percepção crítica dos modos de atuar: a qualidade pode ser acentuada, por vezes, no sentido de atenuar e *fechar os olhos*

aos modos impositivos, invasivos – ao insuportável da intimidade (Breviglieri, 2009b) – ou mesmo intermitentes da participação. Corleone, segundo Fênix, é “responsável e escroto”, ao passo que Golias é, segundo alguns contam, “autoritário, bom de trabalho e sentimental”, enquanto Govinda é dito tranquilo - “um amor de pessoa” - e faz tudo que lhe é pedido.

1.2.1 O PRÓXIMO E O PÚBLICO: TENSÕES COTIDIANAS

A análise dos dados tem mostrado a importância, na arena pública escolar, quer da composição, quer da tensão entre regimes de envolvimento: sobremodo os envolvimentos em plano/cívico e o envolvimento em proximidade. Diversas situações anteriores, relatadas nas ocupações, podem ser descritas, em seus eixos de sentido, a partir destas tensões, não obstante as diferentes formas da intriga (Ricoeur, 1984).

Assim, serão aqui analisados alguns relatos em que as composições do comum e suas tensões se apresentam no funcionamento (in)habitual das escolas. Esses eventos críticos, que remetem a situações passadas, além de darem prova das capacidades críticas dos alunos, fornecem pistas às aberturas etnográficas desejosas de entender os processos (e suas instabilidades) de cohabitação das escolas.

No dia 3 de junho, já em processo de “desocupação”, Fênix diz, na presença da professora Nilcéa, sobre uma servidora da escola:

> Fênix: E à noite tem a vaca da Maria.
>
> Nilcéa: Não fala assim da Maria.
>
> Fênix: Não gosto dela não, sabe por quê? No começo desse ano ela fez a gente e uma mulher grávida e todo mundo ir embora com água no joelho, filha. Porque teve um dia que choveu muito à noite e alagou a rua aqui, a água estava no joelho. E a gente foi embora com a água no joelho. E ela colocou uma grávida para ir embora com a água no joelho. E ela foi embora de carro. Só que teve uma hora que o sinal fechou porque a gente cutucou ela. Aí tive o maior bate-boca com ela. Aí ela falou: “- Você quer ser expulso?” Eu falei: Não. Mas eu achei muita sacanagem dela.

As temperaturas dos envolvimentos nas cenas em que os públicos implicados se encontram com – ou, por outra, tem que cohabitar a situação cuja arquitetura material física é a escola - outros segmentos da escola, que lhe são contrários (diretores, professores, servidores, alunos contrários, pais ou familiares), também são variadas. Em tais situações as tensões do comum podem chegar às raias da incompreensão e as ações são dramáticas, no sentido da arena pública e da emoção: os contributos de uns e outros seguem sendo em temperaturas variáveis. No compromisso possível àqueles que serão identificados pelas categorias convocadas a organizar a experiência da "ação coletiva" como "ocupa" e "desocupa", os divergentes permanecem em posições antitéticas: a escola fica sob jurisdição dos cohabitantes (os ocupantes) até a "desocupação". Em geral, as mobilizações observam usos públicos que primam pelas manifestações não violentas[53].

Contudo, manifestações incongruentes também tiveram lugar: houve um caso de assédio sexual na escola Matias Neto perpetrado pelo tio de um aluno. Ele chegou a cohabitar e cozinhar nas escolas Matias Neto e Vanilde. O problema foi levado à averiguação judicial. Ademais, houve violência nalgumas escolas do Rio de Janeiro no decurso da ocupação. Por exemplo, nas escolas Mendes de Moraes, notabilizada entre os ocupantes por ser a primeira, e no CIEP de Queimados, nesta última perpetrada pela polícia[54].

Em seguida, identifica-se os momentos de maior intensidade crítica que, por sua vez, podem variar conforme a escola[55]. 1) a assembleia inicial de ocupação; 2) a assembleia seguinte, em que alguns ainda irão à escola expressar suas avaliações contrárias; 3) Os dias que antecedem a desocupação, com o acirramento da aparição de enquadramentos da denúncia e a desconfiança dos órgãos governamentais (a SEDUC, o judiciário, que expede ordem de reintegração de posse, o ministério público, e os gestores das escolas). 4) O dia da desocupação da escola (mais conflituoso na Matias Neto,

[53] Vale referir que as ocupações no Estado do Rio de Janeiro referentes ao 2º ciclo duraram entre 2 e 3 meses aproximadamente.

[54] Não se diz com isso que *ocupação* gera violência. Muito ao contrário, nas escolas em que estive, mesmo as mais periféricas, para usar expressão dos ocupantes, narrava-se provações que não permitem reputar a violência nem à ocupação e nem à escola. Em Macaé houve ameaças que não se concretizaram. Referências a situações de "deshumanização" (Freire e Teixeira, 2017), todavia, aparecem nos relatos.

[55] As escolas não tiveram a mesma sequência de encontros agudos ou o mesmo número. Sobretudo no início há envolvimentos isolados de pais e de porções de professores em que as tensões se intensificam. O conteúdo moral das críticas que fazem à ocupação gira à volta da eficácia (do serviço escolar e do trabalho) e da isonomia cívica de acesso à escola, podendo ser polvilhados da menorização dos ocupantes ou da sua desqualificação.

seguindo-se a Luiz Reid, a Vanilde desocupa de modo mais tranquilo, já no Cinamomo não tive acesso ao relato, ao passo que na escola Jamil, embora não se tenha registros, pela composição e os relatos da cohabitação os usos foram mais moderados) 5) O dia em que a equipe interina é apresentada pela SEDUC (acompanhado integralmente na Luiz Reid).

Veja-se, neste sentido, o relato do que aconteceu no primeiro dia de ocupação na Matias Neto. Tensões similares, com as devidas composições ancoradas em cada escola, aconteceram na Luiz Reid e na Cinamomo. E com menor intensidade (embora não ausentes a crítica e a desqualificação por outros segmentos dos públicos concernentes) nas escolas Vanilde e Jamil.

O que aconteceu?

No primeiro dia, nós fizemos uma assembleia para ocupar, para votar quem queria que ocupasse. Essas coisas. Mas ocupou. E em um primeiro instante o que a diretora fez *foi fechar a porta com todos os professores e alunos aqui dentro e não deixou ninguém sair*. E ela ligou para os pais e falou que nós tínhamos trancado eles aqui, que a gente estava mantendo eles em cárcere privado... Mas não foi isso que aconteceu. Teve mãe aqui que passou mal, mãe grávida, que veio aqui falando que era *vandalismo*, que a gente tinha realmente deixado o filho dela em cárcere privado. Passou mal aqui. Mas foi resolvido porque os professores que estavam aqui dentro falaram a verdade, aí foi resolvido. *Alguns professores discutiram com a gente, ameaçaram alunos. Teve professor que ameaçou, falou que a greve não ia durar para sempre e que a ocupação não ia durar para sempre e que quando voltassem às aulas: "o que o aluno ia fazer?".* Ele olhou para o aluno e falou desse jeito. A gente conseguiu entrar pela janela e conseguiu abrir para o pessoal sair. Porque o pessoal estava aqui dentro e estavam desesperados, porque a diretora trancou ali e ela não queria abrir para ninguém. E aí a gente conseguiu e, por isso, porque a gente fez isso, que ele veio ameaçando os alunos falando que a greve não ia durar para sempre. Essas coisas. Aí... Mas já está tudo organizado graças a Deus.

Essa organização é graças a vocês?

É. A gente conseguiu organizar, conseguimos *por ordem* em tudo. E *as pessoas de fora estão falando mal*, mas nada que eles estão falando é verídico. Nada! (...) É. Tem *gente falando mal para tentar acabar com a ocupação*. Falando que estão tendo coisas que não estão tendo. Eu já tive *ameaças*, eu tenho guardado uma ameaça falando que iam tacar maconha no Luiz Reid e iam ligar para a polícia para a polícia ir lá. (...) Não. Foi no de pessoas que são contra. Aí eles querem fazer isso. Entendeu?

Estavam dentro do grupo?

> Sim, no grupo da minha turma até. Falaram que iam ligar, que iam fazer uma denúncia anônima de que estavam com maconha, essas coisas. Então, as pessoas estão fazendo várias coisas para estar atrapalhando. E algumas pessoas veem como mal, mas não é o que está acontecendo.
>
> (Conversa com aluna da Matias Neto. O nome não foi identificado. Dia 15/04/2016)

1.2.2 TENSÕES DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

As ocupações ensejam a qualificação crítica de episódios passados pertinentes às relações escolares e ao reconhecimento de seus "bens" em múltiplos envolvimentos e em diferentes "esferas de justiça". A dimensão da (in) eficácia dos processos pode fazer surgir conflitos que fatalmente tem implicações para as relações em proximidade, já que a copresença é um dado relevante do cotidiano escolar. Pode-se dizer, uma vez mais, que os envolvimentos em temperaturas variáveis podem gerar conflitos e tensões. De igual modo, o desrespeito, a discriminação e o "excesso de proximidade" podem ser outras fontes de tensão. É o que conta Gaia, ao relatar as dificuldades encontradas na convivência e na realização dos investimentos em forma na escola Luiz Reid.

> Que eu entrei aqui e quebrei a porta da direção no primeiro ano. Porque ela fechou a porta na minha cara, mas depois disso as coisas ficaram mais tranquilas porque ela não quer... Até com pais de alunos no início do ano quando vem fazer a matrícula, que aqui não tinha pagado a água e a luz e aí estava tudo sendo feito à mão, porque não tinha computador nem internet, aí nem com os pais *ela abria diálogo, trancava a direção e dizia que não ia ter atendimento.* (Gaia, aluna do curso normal noturno da Luiz Reid, 21 anos)

Gaia prossegue sua rememoração de conflitos envolvendo os projetos dos alunos e a direção da escola, assim como as tensões derivadas do "excesso de proximidade", das avaliações morais acerca das condutas na escola e da discriminação pelas qualidades sociais ou físicas (raciais) nas relações com a direção ou com servidores da escola, mas também entre pares.

> Tem conflito. Porque ela não aceita nada. Teve um dia, tipo assim ela falou que o grêmio não existe e que acabou o grêmio. Eu falei, espera aí existe na constituição do grêmio. O grêmio é uma instituição a parte da escola

você não pode dizer que o grêmio do nada, sem assembleia, sem votação. Nós somos todos credenciados e certificados para você dizer que o grêmio não existe? Aí houve atritos e os nossos projetos ela não apoia. (...)

Tem alguma dificuldade que você pode relatar, do dia a dia da escola?

A dificuldade de convivência, porque todo mundo é diferente, as vezes dá alguma treta.

Essa daqui faz isso também de discriminar? Essa diretora?

Só o olhar dela a gente já percebe. Mas já chegou a verbalizar alguma coisa. Para mim não, porque ela não é doida. (...)

De ela descriminar?

Dela discriminar cabelo... assim, é que já aconteceram tantas coisas comigo, que se eu for usar como exemplo... (...) Mas o que aconteceu comigo, é que eu estava de bermuda ciclista, aí eu entrei na escola e ela veio falar... ela estava passando, meteu a mão na minha perna e falou: “Você tem que usar uma calça minha filha. Vocês têm uma coxa muito grande, porque vocês (vocês negras), tem corpão. Você não pode ficar mostrando essas coxas por aí”. Aí eu falei: “mas a bermuda está no joelho. Quer que eu coloque o que? Uma burca?” Aí ela: “Não. Tem que colocar uma calça”. Aí eu: “Tá bom. Já é”. E a mulherzinha aqui da frente também é meio estranha. Mas com outros alunos já teve problema. Do pessoal mais pobre assim, que chega para falar com ela, ela ignora. Fala: “Esse não, esse sim”. Tem aquela coisa de escolha. Ou: “você vai ser o meu ajudantezinho”. Tem essas baboseiras. Mas dá para perceber que é maldade. A galera às vezes não percebe, mas eu estou sempre ligada. Mas o que eu sofri aqui na escola foi de alunos mesmo.

Preconceito?

É.

(Gaia, aluna do curso normal noturno da Luiz Reid, 21 anos)

1.2.3 TENSÕES DA COHABITAÇÃO: OS OBJETOS

Se a qualificação dos objetos das escolas é uma constante nos motivos de primeiro plano das ocupações e pode ser descrita, como foi feito, a partir da composição entre as grandezas industrial e cívica, ocorrências à volta dos objetos que fazem parte da cohabitação da escola podem ser foco das tensões e dos conflitos. Ocorreram pequenos roubos nas ocupações (de celulares e dinheiro). Tais atos geravam a procura da responsabilização, quando havia um suspeito, ou a revisão e o estabelecimento de convenções. Episódios dessa natureza tiveram lugar no Matias Neto e no Luiz Reid.

Assim, os objetos e acessos – aos suprimentos da cozinha, às chaves e a outras dependências – são outros tantos componentes da situação a reclamar decisões que implicam a qualificação dos modos adequados ao “viver em comum”. Em decorrência do que se passa com eles e dos modos de sua apropriação surgem tensões. Neste sentido, conta Govinda, no dia 23/04/2016, as perturbações havidas com a perda momentânea da chave da escola.

> A gente resolveu tudo, mas ontem foi muito *estressante*. (...) Ontem, estava eu e a Calíope na portaria. Aí, o Golias foi sair e jogou a chave. Aí, a Mafalda, que é da cozinha, pegou a chave e deixou em cima da mesa. Aí caiu de cima da mesa, aí ele pegou e colocou dentro do caderno. Eu e a Calíope não vimos onde estava a chave. Aí, veio um pessoal aí do Matias Neto querendo entrar. Aí ficaram procurando a chave um tempo, aí eles foram embora, cansaram... A gente continuou procurando a chave pela escola inteira, fomos lá no anexo e voltamos. Aí a gente não achou a chave. Aí chegou o Golias e mais duas garotas. Aí ele começou a gritar lá fora, estressado. Por causa da chave. Aí veio o garoto aqui, abriu o caderno e a chave estava lá. Aí, abriu a porta e ele pediu para chamar todo mundo aqui para conversar. Ele queria conversar sobre *a chave e sobre o cabo do som que sumiu*... aí *todo mundo ficou estressado, ele brigou com a Mafalda*. Então, eu acho que a Mafalda não vai voltar mais. Eu e a Calíope desistimos. A partir do momento que nós achamos a chave eu não fiquei mais no portão, eu comecei a andar, depois eu fui lá para o Vanilde. Fiquei lá e voltei à noite. (...) Manteve. Só que eu falei, eu vou embora amanhã de manhã. A Cassandra conversou comigo e com a Calíope aí *eu decidi* ficar. (...) Eu só acho desnecessário ele fazer o que ele fez por causa de uma chave. Aí teve um momento que eu desci a escada e o Rameau, ele estava deitado, aí eu sentei para conversar. Aí ele começou a gritar: ainda vai sentar para descansar? Aí eu falei: “Caraca, eu estou cansado”. Aí ele falou: “Está estressado? Quem está estressado sou eu”. Aí eu fui lá bebi uma água e fui lá para dentro. E parei de procurar a chave a partir desse momento. E também ele fica jogando toda hora na cara que não dorme, que está cansado. *Quando a gente deixa ele dormir ele reclama, porque ele não está fazendo nada.* Iam conversar com ele hoje, não ontem. Jasão e Fênix iam conversar com ele. Ele, por enquanto, está tranquilo. Eu já falei com ele e acho que ele vai continuar vindo.

O evento dispõe no epicentro o cohabitante Golias, “chefe da segurança” do Luiz Reid, tal como quem lá estivesse podia saber. Percebido como uma pessoa de temperamento mais enérgico, Golias enfatiza, frequentemente, a dimensão do fazer, engrandecendo, como diz Govinda, o “sacrifício” que faz pela segurança da escola e dos colegas. Conquanto se envolva em diferentes diatribes de caráter proximal, torna-se uma referência por sua disposição ao fazer e ao falar em público; dele, para usar um qualificativo que os outros poderiam usar, dizia-se: “tem disposição”. As falas de Golias

são, em geral, eivadas de um chamamento às responsabilidades, ao respeito e ao fazer, combinando-os a uma ideia de democracia, tal como ele a enuncia abaixo. Diz Golias, no dia 23/04/2016:

> Portanto, desde o momento que todo mundo faz parte dessa ocupação todo mundo está fazendo parte de um único motivo, de uma única questão. Então, nesse momento que todo mundo está aqui dentro, todo mundo escolhe... olha só, para ver como a democracia é tão grande e as pessoas acham que não é... cada um escolheu o que queria fazer.

1.2.4 TENSÕES À VOLTA DA EFICÁCIA

Ficou dito, anteriormente, que os modelos de justificação cívico/industrial podem ser avocados como motivos para ocupar ou para defender acesso público àqueles que, ou porque não aderiram à greve, ou porque não aderem à ocupação, reclamam as aulas que haviam, ainda que cientes das dificuldades de funcionamento da escola no curso da greve. Por certo, mesmo entre os ocupantes, as implicações da ineficácia para outras "esferas de justiça" são percebidas como um problema:

> Teve um caso que aconteceu aqui no início da ocupação que *a galera ficou até triste*. Um cara, "estilão", falou que queria pegar o CREA dele mas precisava pegar o histórico, *falaram que iam demitir ele porque ele já estava a mais de uma semana tentando pegar o histórico com a diretora*, mas tinha que pedir aqui primeiro. Na hora que veio pedir... E antes da ocupação, para não dizer que a ocupação atrapalhou o movimento da secretaria, aqui já não funcionava. *A galera não faz as paradas*. Precisa pegar o histórico aí vem a mulher do corredor e tira um dia para fazer o histórico, mas não tem alguém para fazer isso, aí sempre *enrola a vida de todo mundo da comunidade escolar*. Isso está Rolando desde antes. (Gaia, aluna do curso normal noturno da Luiz Reid, 21 anos)

Ainda que pareça contraditório à "razão militante" ou à luz de uma grandeza cívica, o enquadramento contrário à ocupação, em razão de planos individuais, compõe com o modelo de justificação que pede da escola uma relação autêntica com o saber que, de sua parte, reenvia à dimensão do futuro e da eficácia industrial, remetendo à relação entre escolarização e trabalho. Essa questão da eficácia e da progressão escolar era - é dito

por alunos que não frequentavam a ocupação da escola Jamil - usada como forma de “pressionar” as ocupações. Eles foram convidados, inclusive por professores, a pressionar os ocupantes, sob alegação de que haveria reprovação, repetência e comprometimento de sua qualificação escolar. Eles contam ter diante de si as provações da progressão para o ensino superior: a aprovação no ENEM ou o caro custeio de uma faculdade particular.

Por isso, compreende-se que um deles tenha votado a favor da ocupação no dia da assembleia, mas esteja, no momento da conversa, contrariado pela mudança de sua rotina preparatória. Em todo caso, os alunos do 3º ano são extremamente críticos com as condições de sua formação escolar e se valem de uma composição de modelos de justificação: mediante a grandeza industrial evocam os objetos e práticas que dificultam e desigualam sua formação relativamente à educação privada e os desajustes dos investimentos em forma da escola. Com base no modelo de justificação inspirado evocam a dimensão do saber que, por sua vez, pode ser reenviado ao mundo do trabalho e à autonomização como um desiderato do processo formativo.

> **Vocês participaram da assembleia?**
>
> De votação?
>
> Não.
>
> Eu participei, no dia eu estava aqui. Eu votei a favor da ocupação entendeu? Só que eu não sabia que ia acontecer isso tudo. Eu achei que teria alguma forma do pessoal que quer dar aula, que é do 3º ano, que agora está voltando para o ocupa ajudar, entendeu? que fosse acontecer coisa com professor dentro de sala, com seus amigos, você trocando informação com eles, trabalho, prova? Então, assim, eu fui a favor da ocupação por causa também dos professores, da greve dos professores.
>
> (...)
>
> E amanhã se a gente não puder pagar faculdade para os nossos filhos, eles vão ter que estudar aqui, ou em outras escolas. Então, como vai ser isso. Então, a gente tem que correr hoje atrás das melhorias. A gente sabe que não é fácil. Mas também tudo envolve entendeu? Começam a fazer pressão. Começam a fazer pressão em cima do 3º ano para vir aqui fazer pressão em cima do pessoal que está ocupado para sair, porque é assim que acontece. A gente não pode ficar citando nome, falar da onde foi, mas é assim...
>
> Teve isso. Eu percebi isso.

> Fomos convidados para fazer pressão em cima do pessoal da ocupação.
>
> Não assim diretamente, vai quebrar lá, vai fazer isso e aquilo. Mas falar assim: olha só... vocês vão ser prejudicados. Pode ser que vocês repitam. Pode ser isso e aquilo outro... (...) assim, induzindo, entendeu? Inclusive professores.
>
> (Grupo focal com alunos da escola Jamil el Jaick. Dia 30/05 de 2016)

1.2.5 TENSÕES MATIAS X LUIZ REID: O PROXIMAL E AS CONVENÇÕES

A tensão na proximidade evidencia a relevância recorrente do envolvimento proximal nas ocupações. Golias já estudou na Luiz Reid, conhece várias pessoas que estudam na Matias Neto e na Luiz Reid e tem amigos ou próximos entre os jovens que frequentam as escolas e outros espaços de socialização da cidade. Já no princípio da constituição da ocupação da Matias Neto, primeira escola a ser ocupada, envolve-se numa diatribe à volta da queima de um cartaz e de pichações, por ele qualificadas como vandalismo. A tal "disposição" de Golias, que se tornará em seguida "chefe da segurança" na Luiz Reid, soma-se ao reclame de punição aos autores da violação das convenções. Vi-o, com efeito, empunhando um porrete no pátio da Matias Neto, avançando na direção de um dos autores. Na cena, a militante Karenina do PSTU acaba por demovê-lo: alega que o "companheiro cometeu um erro e já pediu desculpas" e "tem contribuído muito com a luta". Algum tempo depois, já como representante da ocupação da Luiz Reid, cuja autoridade, segundo conta, lhe foi delegada pelos alunos, ele proibi a entrada dos autores: - (...) "Então, se eu proibi a entrada deles é porque eles fizeram alguma coisa para serem proibidos de entrar" (Golias, ex-aluno da Luiz Reid, dia 20/04/2016).

Tais eventos geram deliberação em assembleia das duas ocupações que, por sua vez, faz aumentar as tensões. Por outro lado, propiciam a convocação de um "terceiro" conexo às questões do "bem viver comum" e à qualificação dos quadros de justiça e, neste sentido, a busca da ação conveniente e do sentido das convenções.

> Uma das coisas que eu mais gosto da estar aqui é que todo mundo que se trata bem, mesmo no pico de estresse que todos aqui estão, nós estamos brincando, nós estamos rindo, nós estamos nos divertindo. Sendo que tem pessoas que não conseguem respeitar o fato da *ordem*, o fato de que *tem que ter obrigação*.

Mas o que rolou da assembleia?

A assembleia foi o seguinte é porque rapaz veio lá do Matias Neto e colocou fogo no cartaz.

No grande?

Não. No cartaz menor que estava no portão, que estava escrito “Ocupa Luiz Reid”. O cara pegou o maçarico, com máximo respeito, o maçarico é um isqueiro que ele não falha no vento e é de alta potência. Se você quiser queimar uma coisa com o Maçarico você não precisa nem chegar perto, ele simplesmente acendeu o maçarico e queimou o cartaz. Se eu não tivesse gritado com ele, ele não teria apagado. Ele teria queimado mais o cartaz. Aí ele falou: - “Queimei sem querer”. Aí eu falei: - “Brother com o isqueiro na mão não tem como queimar sem querer. Tem como o circo pegar fogo sem querer?” Ele: - “Tem”. Eu: - “Meu irmão, não tem como uma cortina pegar fogo se ninguém chegar com o fogo perto dela”. Então, tipo assim, lá eles têm uma coordenação, eles têm as células, mas nenhum deles se põe na responsabilidade de cada lugar que eles se colocaram, ou que colocaram eles. (Golias, ex-aluno e ocupante da Luiz Reid, dia 20/04/2016)

Não obstante as tensões em proximidade e as divergências, a capacidade de fechar os olhos (Thévenot, 2006) (Boltanski, 2011) vai de par com a colaboração entre as ocupações. As avaliações sobre “distintas” ocupações e suas diferentes formas de qualificar o “bem viver comum” (Pattaroni, 2001) não impediam aproximações, cooperação e solidariedade em diferentes momentos da “ação coletiva”. Vale dizer que essas avaliações incidiam, com frequência, nas questões relacionadas à “organização”. Dizia-se, por exemplo, acerca da Luiz Reid, que lá havia hierarquização ou falta organização e, por outro lado, que na Matias Neto havia bagunça e permissividade.

Assim, no dia 20/04/2016, em vista da inaceitabilidade de comportamentos de dois jovens que estavam na Matias Neto, Golias, após reclamar responsabilidade e “respeito político” dos militantes do PSTU, aos quais atribuía liderança na Matias Neto, emenda:

O negócio é todo mundo parar, foi o que eu falei aqui, todos nós temos que esquecer as diferenças políticas. Se fosse pelo meu caso, eu não estaria aqui, eu estaria anarquizando isso aqui. Eu ia fazer o que ele fez, eu ia estar pichando a escola. Vê se ele foi cobrado? Não foi. Tanto que eles vieram aqui porque eu coloquei a minha cara na reta e falei: - “Você não vai entrar”. Porque depredação... A gente está pregando restauração. Nós não estamos pregando destruição. Então se eles pregam baderna, se eles pregam qualquer coisa lá, que fique lá.

As tensões entre as duas ocupações se dão também à volta do pertencimento dos partidos – em especial o PSTU, por sua presença na Matias Neto – às arenas das ocupações, tendo se materializado em cartazes proibitivos do proselitismo partidário na Luiz Reid. Soma-se a estes episódios a rejeição aos partidos e entidades políticas, seja pelo sectarismo que se lhes é atribuído, seja em defesa do estudante como a voz habilitada a falar pelos problemas da escola e pela organização da "ação coletiva". Deste modo, é frequente a afirmação de que o discurso crítico e organizativo cabe ao estudante ou ao cohabitante da ocupação, ambas as categorias de circunscrição da vocalização política apontando para os envolvimentos em familiaridade e aparecendo nos conflitos entre essas duas ocupações. Analogamente, as críticas de Gaia às representações das entidades estudantis se voltam ao seu desconhecimento dos problemas de "cada escola" e, ainda assim, quererem votar pelas escolas nas assembleias do comando das ocupações no Rio de Janeiro.

A recorrência do binômio organização/desorganização diz respeito, a meu ver, a um quadro mais amplo de inquietude na conformação do comum (Thévenot, 2006). Nesta pesquisa, relaciona-se, ademais, às exigências que se colocam às frágeis identidades juvenis e aos modos de cohabitar "uma escola" em sua tensa relação com os motivos públicos de primeiro plano das ocupações, já que a escola não foi feita, como sabem os ocupantes, para a *cohabitação diuturna*[56].

1.2.6 AS ENTIDADES POLÍTICAS "ORGANIZADAS" E AS TENSÕES

As diferenças e divergências, com efeito, além de transportadas para a arena pública das ocupações, atravessa as organizações políticas partidárias e estudantis no sentido de sua conformação temporal[57]. Não por acaso, ao final de 2016, houve um cisma

[56] As composições "internas" das ocupações são variadas. Pode-se dizer que diferentes envolvimentos e reconhecimentos habilitavam a diferentes responsabilidades e performances no governamento da "ação coletiva". A hierarquia e a assunção de tarefas (comunicação, segurança, cozinha, limpeza, financeiro) entram, portanto, neste sentido. De igual modo, mesmo na ocupação da escola Cinamomo onde as tarefas foram organizadas por meio de células cujos responsáveis mudavam de função a cada semana, os envolvimentos em temperaturas variáveis (e o reconhecimento diferencial do fazer e do saber, já que haviam militantes, sindicalistas e professores por lá) permitem ver que as contribuições à comunalidade nunca são simétricas: mesmo quando se recorre ao voto como método de redução da pluralidade.

[57] As tensões entre as entidades são recorrentes. Foram igualmente narradas em Campos dos Goytacazes. No Liceu, uma militante da ANEL avoca para si mais tempo de militância do que a UEC, União dos Estudantes de Campos, constituída no período das ocupações, mas, segundo ela, sem que houvesse uma assembleia. Isso é dito de maneira incisiva e indignada. Pede-me, em tom quase desdenhoso, que registre

no PSTU, com a saída de vários integrantes que cohabitaram as ocupações. Eles dão forma a um movimento chamado MAIS (Movimento por uma Alternativa Independente e Socialista) e, posteriormente, entram para o PSOL, adversário do PSTU no campo da esquerda mais radical ou revolucionária. Os conflitos envolvem também a ANEL (Associação Nacional dos Estudantes Livres) e o PSTU em Macaé. Sendo a ANEL, em Macaé, sobretudo inicialmente, "construída", segundo Nina, com vínculo estreito com o PSTU, Thor e Pantera, cohabitantes do Matias Neto, entre outros, decidem que não querem a ingerência do partido nas reuniões da ANEL e passam a circunscrever uma fronteira à presença de seus membros entre os que, à época, era junho de 2016, associavam-se para "construir" a ANEL.

Esses envolvimentos - foi possível acompanhar por residir em Macaé - assumiram formatos variáveis no decurso do tempo e noutros espaços de sociação. E corroboram o conceito de envolvimentos em temperaturas variáveis na relação com os problemas públicos e nos ambientes de participação. Thor, conta Nina, teria passado pela Igreja pentecostal de lá até o segundo semestre de 2017. De sua parte, ela esteve um tempo no PSTU, mas, em razão de sua empregabilidade - não podia pagar a cota (é a quantia que puder) atribuída aos filiados - somada aos envolvimentos proximais complicados e à ruptura de um relacionamento num período de instabilidade, sai do PSTU para cuidar de si e organizar-se ante as perturbações.

Seriamente considerados, os processos de circunscrição, diferenciação e as exigências que se colocam nos distintos ambientes de participação devem ter a sua parcela de atratividade variável conforme os processos de subjetivação, as perturbações da experiência e as exigências de individualidades que são, certamente, marcadas pelo status familiar, o bairro, ou outra coordenada que apele aos condicionantes materiais da ação. Tais explicações, contudo, não produzem nenhum conhecimento empírico sobre como nos mobilizamos (Cefaï, 2017), antes ofertando um *kit* crítico que não ajuda muito a compreender as formas plurais – para o bem e para o mal – segundo as quais os seres humanos regem sua "vida comum", sua comum aspiração ao cohabitar, planejar e observar a justiça.

---

na pesquisa o SAERJ - que "não deveria existir" - e tece crítica de cunho social à meritocracia. Já na ocupação da Mendes de Moraes, segundo Gaia, as disputas entre as entidades contribuíram para o fim da ocupação.

A ideia de isonomia emblematiza-se no “terceiro” acionado para se referir ao “nós” quando emergem dilemas de organização e cohabitação. Sua recursividade relaciona-se à inquietude do agir, sempre capaz de revisar-se defrontado a novas informações e de produzir novos diagnósticos, acordos e composições provisórias, tendo-se em vista a realização efetivo-objetiva dos envolvimentos na experiência. As dissociações e individuações são, com efeito, deliberadamente escolhidas. É o que mostra a “construção” da ANEL em Macaé e diferentes trajetórias: a de Nina com o PSTU, a de Thor no movimento estudantil e com o PSTU, a da Pantera que “constrói” atualmente um coletivo associado à temática racial, a de Fênix que passou a atuar numa ONG ligada aos direitos humanos, a de Cardoso que desistiu de cohabitar o Cinamomo, dizendo que “lá o PSOL emplacou”, por referência à composição e indiciando a circunscrição participativa, a de Blade que se elegeu ao parlamento Juvenil, a de Isadora, Govinda, Mathew, Réia e outros (o grupo da ANEL) que deram curso aos envolvimentos nas ocupações no segundo semestre de 2016 no IFF/Macaé e outros que, no decurso temporal, voltaram-se a outros espaços.

Não obstante outras questões associadas às composições de cada ocupação, as tensões entre a Matias Neto e a Luiz Reid devem-se, além das proximidades e distanciamentos pessoais, segundo ocupantes da Luiz Reid, ao fato de que há regramentos e formas de fazer distintos em cada ambiente. Certas posturas, todavia, como a de “colocar mesa”, são vistas como impositivas e contrárias ao uso democrático da razão e da palavra, sendo questionadas pelos ocupantes[58]. No sentido desta crítica, diz Golias:

> Então, o seguinte, os caras do PSTU ficaram revoltados comigo. Só porque eu falei: mano, aqui a gente não vai discutir política partidária. Porque a gente não está não está em uma casa que é feita para a discussão política. Nós estamos aqui em um lugar que é feito para lutar pelo ensino. Desde o momento de você compreender uma lei, até você respeitar a vontade do seu amigo. Ou o dever do seu amigo, ou o dever que o seu amigo está fazendo, ou o dever que você tem que fazer. (Golias, ex-aluno da Luiz Reid e ocupante, 24 anos)

[58] Essa rejeição ao dirigismo se faz em nome da capacidade de autocoordenação e expressão. Meu ex-aluno G. Lázaro, da UJC (União da Juventude Comunista) e da UNE (União Nacional dos Estudantes), classifica como “autonomistas” as escolas ocupadas de São Paulo que não aceitavam, ele cita Lênin, “ser necessário” uma “consciência que vem de fora”, em nome de uma direção do Partido Comunista com vistas à revolução e ao estado mais justo que, em decorrência, se espera alcançar.

Na mesma direção avalia Fênix, apoiado por Rameau que, de sua parte, enaltece a importância dos ocupantes da Luiz Reid ocuparem os espaços de debate, consoante o engrandecimento da formação cívica e da militância nestes espaços, ao mesmo tempo em que também questiona a postura “impositiva” do PSTU. Novamente, os regimes de envolvimento são plurais e as temperaturas variáveis. Isso se evidencia na recusa de Fênix ao regime de justificação. Ele faz alusão ao desconforto das disputas discursivas e ao desejo de se afastar de tudo para “cuidar de si” e ir à praia, ao mesmo tempo em que repele as “instruções cívicas” do militante Rameau, com quem teve um flerte de curta duração.

> Fênix: Mas realmente eu o Thor a gente não se bate. Eu não tenho rixa com ele, é mais com relação a debate nas palestras.
>
> Rameau: Era para tu estar na mesa hoje.
>
> Fênix: Eu não gosto. Eu não estou na liderança de ninguém.
>
> Rameau: Mas é importante para o aluno, por isso tinha que avisar previamente para o aluno se preparar. Nesse evento que estava rolando hoje estava Amália, Thor, e mais um professor e não tinha nem um aluno da escola.
>
> Fênix: E o Luão, ele falou para mim que é verdade. Eles vêm aqui para botar mesa. Eu falei, quando eles vierem aqui, não vamos colocar mesa. Eles já fazem errado, porque ao colocar mesa já se auto-intitulam como melhores que todo mundo que está em volta. Por isso eu não gosto de sentar na mesa.
>
> Rameau: No debate sobre a homofobia quem queria estar na mesa é uma aluna que nem é daqui...
>
> Fênix: É por isso que eu evito. Eu não vi essa hora, eu não estava aqui.
>
> Rameau: Tem de ser aluno. “Ah, porque o aluno não tem experiência para ficar na mesa”. Aprende.
>
> (...)
>
> Fênix: Todo mundo aprendeu igual a mim. Eu não sabia nem o que era ocupação. Eu não sabia nem que o Matias estava ocupado, eu fiquei sabendo aqui na terça-feira, dia 12/04/2016. Foi aí que eu fiquei sabendo o que era ocupação e eu comecei a lutar desde o primeiro dia, que eu quis fazer...
>
> Rameau: É importante para vocês ocupar esses espaços.
>
> Fênix: Só que eu vou lá pro Matias hoje. Porque eu estou de saco cheio dessa escola, eu quero dar um basta aqui, pra tipo, respirar... E amanhã eu vou para a praia de novo, vou ficar o dia todo na praia.

De modo que depois de alguns conflitos à volta destas questões e de questões proximais, estampam a seguinte proibição na porta de entrada da Luiz Reid.



Foto

Foto 42. Fonte: facebook da ocupação da Luiz Reid.

O “Fora Todos” acima distingue-se da palavra de ordem extemporânea e, portanto, sempre atual, do PSTU, que propõe a “revolução permanente”, segundo a fórmula trotskista. Já a tensão à volta do dirigismo partidário é a mesma que, mais tarde, será criticada pelos ocupantes que “constroem” a ANEL.

Em certo sentido, a proibição acima traduz a degradação da representação política partidária no Brasil. As ocupações decorrem num período de denúncias frequentes de corrupção. Os holofotes são postos na classe política e certamente contribuem para o aumento da desconfiança nos partidos. A polarização crítica à volta da sucessão presidencial teve, em 2016, seu ponto máximo no afastamento da presidenta Dilma Roussef. A votação do “*impeachment*” pelo legislativo se deu durante as ocupações e não havia interesse pela questão na Luiz Reid. Nesse contexto, havia ingredientes para o deslizamento semântico de alguns símbolos, ainda que as tensões não derivassem deles, mas do processo situado das definições da situação em que são convocados. Faz-se aqui um breve parêntese narrativo: o caso da bandeira do Brasil.

1.2.7 O CASO DA BANDEIRA

Essa situação e sua narrativa comportam, como outras reportadas alhures, o problema da linha que demarca a circunscrição das pessoas que podem cohabitar ou - para colocar o acento no dispositivo - que um determinado ambiente participativo é suscetível ou não de comportar. Do ponto de vista pragmatista, as circunscrições, ao menos nas ocupações, tensionam-se na proximidade, onde há inflexões não previsíveis tais como os cartazes contrários ao discurso partidário na escola: eu havia viajado e visitado outras escolas, já sabia das tensões, quando retorno ao Luiz Reid lá estavam os dizeres em letras garrafais.

Ao chegar à escola Luiz Reid no dia 18/04/2016, percebo dispersão e desânimo da parte de alguns: não havia muitos ocupantes. Luthor, que fora ao Matias Neto, retorna em desolação. Em seu pescoço, a bandeira do Brasil. Diz que vai embora, mas acaba *permanecendo* um bom tempo, em *temperaturas variáveis*, na ocupação. Outros percebem o andamento atual das coisas, em fase, dir-se-ia, pensando-se em Durkheim e Mauss, átona das trocas. Govinda, de sua parte, diz que cada pessoa que for embora enfraquece.

Luthor, pela expressão e pelo que contava, não gostou nem um pouco de ser repreendido ao chegar na Matias Neto. “Foi chamado para conversar”, segundo contou o pessoal do PSTU, que chegou afoito à Luiz Reid para tentar solucionar o conflito.

> Luthor: Eu cheguei lá e começaram a me criticar, por causa da bandeira do Brasil. Praticamente, me chamaram de *burguês e de nacionalista*, falaram um monte de coisa, que *eu não podia estar com a bandeira do Brasil lá dentro*. E eu *não me senti à vontade*, entendeu? E eu me retirei de lá e começaram a falar um monte de coisas, tudo que era falado lá era direcionado a mim. E eu *não acho justo*, é um movimento estudantil livre, ter envolvimento partidário, se o movimento é apartidário, os caras querem expor o que eles pensam como partido? Chega aí e convida o pessoal para ir lá na sede e aprender lá. Mas não querer se aproveitar do movimento. Daqui a pouco vai ter bandeirinha de partido aqui dentro. Como você viu, eu falando ali, daqui há pouco vão colocar a bandeira do PT, do PSDB, do PMDB aqui. Porque, enquanto está tendo o movimento eles se aproveitam disso. Aí o movimento acaba, ou melhor, antes de começar o movimento, ninguém de partido vinha aqui perguntar como é que a gente estava, como os alunos estavam, como estava a situação. Aí, porque tem o movimento eles querem começar a participar, a tomar frente? E aí, como é que fica?

(Ex-aluno da Luiz Reid Luthor, 23 anos)

Como estava na Luiz Reid, não vi a cena na Matias Neto. O evento gerou consequências práticas imprevisíveis. Mesmo admitindo-se o cálculo de que a Luiz Reid era bom “espaço pedagógico da revolução”, os militantes do PSTU certamente não gostaram de dispensar energia na resolução da querela. Karenina e Mendelsohn (casal do PSTU) foram à Luiz Reid deliberar sobre o incidente. Apenas os vi passar em direção aos fundos à procura de Golias ou de Perseu. Não havia clima para segui-los. Fui ao hall onde estavam outros cohabitantes. Interpelei-os na volta: contaram que apenas haviam chamado Luthor para “uma conversa”.

Ciente das tensões à volta de partidos e entidades noutras escolas visitadas e da própria dinâmica da comunalidade nas ocupações, percebia que os envolvimentos em temperaturas variáveis, a idiomática da justiça e os processos de conformação das experiências não cabiam no “plano” de qualquer organização, ainda que um e outro tenha vindo a ingressar no movimento estudantil ou nalguma organização. A imprevisibilidade do caso da bandeira assim como o trabalho militante mostram, por outro lado, a autenticidade daquilo que acreditam fazer: a formação política dos jovens na ocupação. Mas o PSTU e sua pedagogia da revolução acaba por conflitar com alguns alunos da Luiz Reid que rechaçam a direção partidária e afirmam suas capacidades organizativas.

É importante dizer que a “razão militante”, tendo em conta a pluralidade de envolvimentos militantes, mobiliza uma ideia de ajudar os “menores” a fazer uma coisa “séria”, a saber, política, acreditando, genuinamente, na justiça de suas ideias e ações. É por acreditarem no que dizem que justificam a disputa de espaço na ocupação, por exemplo, com a frase: “toda organização trabalha por suas ideias”. Peter, militante do PSOL, de sua parte, havia dito que seria uma “infantilidade” acreditar que os alunos teriam conseguido ocupar sem os “coletivos organizados”. O senso de organização, crítica e eficácia, com efeito, é uma vez mais postulado com base numa responsabilidade e experiência comumente identificada ao mundo adulto como forma canônica da grandeza (Thévenot, 1986a)

Vale lembrar que havia escolas ocupadas em que nenhuma entidade esteve presente. De fato, há uma miríade de composições em que membros de diferentes entidades podiam (ou não) ser mais uma voz na ***comunalidade no plural em***

temperaturas variáveis. De outro lado, a responsabilidade é qualificativo que não se prende à idade, mas aos ajuizamentos nas situações críticas (Thévenot, 1986a) e remete, tal como mostra Pattaroni, à uma moral deontológica calcada na figura do indivíduo autônomo, cuja raiz está na ética kantiana (Pattaroni, 2001)

No mesmo sentido dessas tensões com e entre as entidades, Gaia narra sua experiência conflitiva na reunião do comando das escolas estaduais no Rio de Janeiro, no mesmo dia em que a escola Mendes de Moraes foi atacada.

> Não, isso é obvio. Eu tô dizendo, assim, não é nenhum problema as entidades na escola, de fato, eles ajudam. Só que a situação foi no comando. A postura da galera pelo que eu tava vendo, assim... E não são todas as pessoas, todas as direções. Igual, eu tive um problema com a UBES no dia da reunião, porque as meninas elas não tinham noção do que elas estavam fazendo lá. Eu falava, falava, falava, aí quando eu falei: a gente vai pro Mendes, que o Mendes tá sendo atacado. Ela reclamou que ela tinha que ir para o Mendes, porque o Mendes estava sendo atacado. Eu falei: "minha filha, o pessoal vem de Macaé pra cá pra poder ajudar o Mendes". Aí ela falou: "eu vim de Cabo Frio. Então, eu vou pegar um pau para poder bater em todo mundo". Eu falei: "e vai mesmo, é isso que você tem que fazer, é essa a sua obrigação como entidade, tá lá ajudando". Não é verdade? Aí ficaram boladinhas comigo. Ficaram boladinhas comigo por quê? Primeiro, porque a reunião começava dez horas e chegaram aqui meio dia, eu vim de Macaé e cheguei no horário. Então, né? E eles queriam... tudo tinha que ter entidade, tudo eles tinham que falar, que votar. Votar, não existe isso porque a pauta é pro estudante, pro secunda, pra escola. O pessoal que é da entidade e não tá nem na escola, sabe? Eles apareceram pra ajudar e querem votar algo pra escola, isso não é... Entendeu?
>
> **Eu entendi. Mas o que predomina em termos de sustentabilidade das ocupações, quer dizer, as pessoas que dormem, que fazem a ocupação acontecer no cotidiano, são estudantes.**
>
> É estudante, com certeza. Por isso eu acho que é errado a postura das entidades de quererem tomar frente de alguma coisa. Por que isso já aconteceu. (...) Sim. Mas seria certo as entidades tomarem decisão sobre o meu colégio, igual a ANEL, tomar decisão sobre o *meu colégio sendo que sou eu que tô aqui vivendo?* (...) O pessoal começou a ficar chateado com entidade e começou a esquecer a escola, entendeu? Por causa de entidade tal, eu vou deixar meu colégio sozinho. Aí foi separando. (Gaia, aluna da Luiz Reid, 21 anos, dia 18/05/2016)

Helmut, presidente do diretório acadêmico de medicina da UFRJ e militante do movimento estudantil universitário, é outra voz que relata entusiasticamente as ocupações, enaltecendo o sentido cívico *vis a vis* as reais dificuldades de acesso dos públicos ao ensino superior, em razão da desigualdade de preparação a que são

relegados. Por outro lado, ele enfatiza a dificuldade de reunir os estudantes universitários "em torno de pautas comuns e entre diferentes coletivos do movimento estudantil". Isso pode ser entendido tendo-se em vista os projetos de individuação e os processos de diferenciação em curso.

> E também é muito rico para gente que é universitário aprender com eles. É muito complicado tirar o estudante universitário da *sua rotina acadêmica* para trazer ele para a ocupação, e trazer ele para outros espaços como esse. É muito complicado. Muitas vezes, a aproximação do estudante universitário com o movimento estudantil já é dificultada, imagina com outro movimento?!
>
> (Helmut, aluno do curso de medicina da UFRJ, colaborou com as ocupações junto com outros alunos da universidade)

Há, contudo, como a presença dos universitários mostra, contributos em diferentes temperaturas de envolvimentos plurais. As tensões que atravessam o movimento estudantil me foram diversamente narradas por diferentes alunos e militantes. Vianna, neste sentido, ao participar do Congresso Nacional dos Estudantes em 2016 - ele que é voltado à vida intelectual e à participação social, desenha, escreve e toca violão clássico - tece duras críticas ao caráter "festivo e desorganizado" do evento e, segundo disse, à ausência de um *debate sério e amadurecido*. Ele modela uma entrada à política que aspira à qualificação pública das questões[59].

1.2.8 TENSÕES INTERNAS ÀS ENTIDADES

As tensões "internas" às entidades não ficam fora das ocupações. Notabilizou-se na escola Mendes de Moraes, que não fez parte da investigação em campo, mas cuja crônica dos episódios críticos era parcialmente mediatizada e contada por alguns na Luiz Reid. Segundo Gaia houve um acirramento da disputa pelo governo da escola que contribuiu para o término da ocupação. Este ponto mostra, novamente, diferenciações nos envolvimentos, já que muitos cohabitantes eram solicitados a outros fazeres ou atividades e não acompanhavam o noticiário, movendo-se de modo diferencial à volta das

[59] O relato deceptivo de Vianna com o movimento estudantil foi registrado no dia da manifestação "Somos Todos Ana", secundada pelo pessoal do PSTU. Ele foi convidado por Nina. Ambos foram meus alunos no IFF/Macaé.

solicitações e propósitos da “comunidade política”. Isso não impedia, por outro lado, que alguns eventos rapidamente atingissem o conhecimento dos coabitantes, tal como se deu com a mediatização do ataque à escola Mendes de Moraes.

Ainda que houvessem jovens e estudantes militantes nas ocupações das escolas, é possível dizer que havia, considerado o conjunto de escolas que visitei, uma suspeição acerca das entidades e partidos políticos. Junto a isso, qualifica-se uma legitimidade de participação cuja circunscrição – ainda que se admita, na experiência, uma miríade de composições – se volta aos estudantes de cada escola. Nalgumas escolas, pessoas de entidades eram admitidas, mas não o discurso ou proselitismo que se identifica à entidade. Noutras, não havia nenhuma entidade e, segundo os alunos, não seriam admitidas, no máximo como pessoa física. Noutras, ainda, tal como o Matias Neto e o Cinamomo, era possível perceber maioria organizativa de militantes: no primeiro do PSTU e no segundo do PSOL.

A evocação dos partidos ou entidades faz-se acompanhar, no enquadramento comum, frequentemente da ideia de que o “jovem” é manipulado. Essa lógica de ação é imputada e generalizada pelo projeto de lei “Escola sem partido” (Izalci, 2015) à atuação do professor. Postula-se na atuação deste último uma prática instrumental e ideologizada, como se a escola dispusesse de públicos juvenis incapazes de qualquer reflexão e na contramão do que as ocupações permitem constatar: uma pluralidade atravessa a comunalidade escolar e, ao mesmo tempo, os processos de socialização se valem de experiências que não se curvam pura e simplesmente às convenções e ao saber escolar formal[60]. O que salta dessas arenas públicas é antes a afirmação de uma decisão deliberada, por parte dos alunos, de exercitar sua expressividade e fazer político: ante as volições da experimentação juvenil não há manipulação que se sustente. Ou, como diria Michel de Certeau, quando se referia aos protestos de maio de 68 e às mudanças no cotidiano, os professores (e muito menos os militantes) não são o centro de produção dos significados a partir dos quais os alunos organizam sua própria experiência, reportando a uma produção plural da cultura (De Certeau, 2012).

Essa produção plural da “cultura” não oblitera que PSTU, PSOL e outras entidades procurassem, de um lado, propagar suas ideias à volta da crítica social e da revolução, como ressaltam de diversas atividades e discursos de seus militantes. E, de outro lado, quisessem recrutar quadros para sua militância, acreditando autenticamente oferecerem formação política. Não obstante, a pedagogia política militante, como se viu, tensiona-se

[60] O universo da cultura no plural “juvenil” é, a este respeito, explícito.

com o desiderato juvenil do exercício do poder e do discurso em ato, tal como se viu na Luiz Reid e Matias Neto e, mais extensamente, na prerrogativa governativa que os alunos reclamam na "minha escola". Assim, não espanta que houvesse diatribes na relação entre a ANEL (e os estudantes que projetavam sua "construção") e o PSTU que, na altura das ocupações, constituíam um mesmo "coletivo" de pessoas. Nina, cujas relações oscilantes com o PSTU se mantiveram por um tempo, é quem relata essas tensões à volta de divergências sobre *o que dizer*. Tais conflitos comportam a afirmação de uma autonomia dos estudantes frente o dirigismo imputado ao PSTU, rechaçado, tal como na Luiz Reid, igualmente noutras escolas.

Num dos relatos de Nina, diante da atitude hostil de alguns jovens que queriam "desintoxicar a ANEL" das ingerências do PSTU, o militante Mendelsohn se utiliza da mesma crítica que recai, via de regra, sobre os partidos, que consiste na atribuição de um interesse velado e na inserção de um princípio de divisão social ao criticar Réia que havia rompido com o partido e oferecido a casa para as reuniões da ANEL.

> **Nina:** E a gente decidiu montar um núcleo da ANEL aqui em Macaé. Porque aqui em Macaé não tem a ANEL. A galera que estava nas ocupações. Aí decidimos montar a ANEL. Aí, tá rolando essa intriga aí, sabe? E a Pantera e o Thor, em si, tão querendo a todo custo deixar de... desintoxicar (é esse o termo que eles usam), desintoxicar a ANEL, a imagem da ANEL. Só que eles não conseguem botar na cabeça deles que a ANEL, ela não é só... assim, não tem só integrante do PSTU dentro da ANEL de Macaé. A ANEL é construída por militantes do PSTU no Rio de Janeiro inteiro, acho que no país inteiro. Aí, assim, vamos construir? Vamos! Teve *uma galera que rachou com o partido... A Réia, o Andrew e o Diomedes*. (...)
>
> **Qual é o descontentamento?**
>
> Por causa de algumas... ideologias que o PSTU tá pregando. Algumas *direções que o PSTU tá pregando*. Por exemplo*, levantar a bandeira do PSTU em determinados momentos*, *em determinados atos,* que não seria válido, sabe? E *o FORA TODOS ELES que eles não concordam*.
>
> **E aí vai ficar quem?**
>
> Eu acho que tem que ficar... Assim, é essa a minha *confusão*. Por isso, eu te chamei pra conversar... é essa a minha *confusão*. Porque assim tem *uma galera que faz a gente pensar que tem uma ditadura do proletariado*, que não sei o quê, não sei o quê lá... (...) Ah! Que a massa vai tomar o poder, e que vai ser tudo dividido igualmente, e que a gente vai viver num sistema socialista, e que não sei o quê lá... E que vai haver uma revolução, e que a gente precisa de cabeças encabeçando essa revolução. Porque, aí seria como canalizar as forças, sabe?

Você acha que só a palavra de ordem resolve a magnitude do problema?

Não! É isso que... entendeu? Mas, assim, eu digo, palavra de ordem.... Sabe, as ocupações *não tiveram aquelas pessoas que davam a cara a tapa*, que tava lá, que tava conversando com o governo, que tava articulando a galera, que tava lá, sabe? É para fazer isso, é pra fazer aquilo... e tal... *Essa galera tem meio que um instinto de liderança* pra tá *organizando os movimentos*, *a revolução que eles dizem*. E, com isso, tá gerando uma *rixa muito grande*, principalmente a Pantera e o Thor. Aí eles falam: vocês podem participar das plenárias, das reuniões que nós temos, mas *vocês não vão influenciar em nada.* E não sei o quê, não sei o quê lá... Só que a Réia, *ela não é mais secundarista*. Ela construiu a ANEL no passado? Sim. Mas agora ela não constrói mais. E... assim, ela tá dentro da ANEL, ela influencia a gente de alguma forma. Tanto que a última reunião da ANEL foi na casa dela. Aí, hoje, eu tive uma conversa com o núcleo. E... *eles falaram, olha, querendo ou não ela tá influenciando*. Ela sabe que ela tá influenciando a ANEL. Fazendo as reuniões na casa dela, ela propondo as coisas pra gente votar e não sei o quê... Assim, a briga toda é de que a reunião não pode ser *na casa dela*, que precisa ser num *local livre*, num *espaço público*... dentro das escolas... (...) o Mendelsohn falou que ela quer implementar a política dela com a ANEL, dentro da ANEL.

Quem representa a ANEL aqui em Macaé?

Eu, Pantera, Thor... Assim, a ANEL aqui ainda tá muito informal, a gente ainda não construiu a ANEL, assim tipo, documento. O Diomedes, a Réia e o Andrew, eles falaram que vão seguir outro caminho. (...) *uma experiência longe do PSTU*. (Nina, ex-aluna e ocupante da Matias Neto, dia 1 de julho)

Talvez seja possível dizer que essa "vontade de dizer", por sua vez, nutre-se da "asfixia da palavra" das frágeis identidades juvenis (Breviglieri & Stavo-Debauge, 2004). Ora, nas ocupações, diversas experiências de desqualificação dos jovens encontra expressão: os relatos sobre as vidas dos estudantes são eivados de formas de desumanização e não reconhecimento que, sem dúvida, vinculam-se à narrativa das ocupações, que convocam, aliás, muitos jovens em distintos e problemáticos processos de autonomização[61].

Os relatos de Nina evidenciam dúvidas e oscilações relativamente ao envolvimento no PSTU e revelam dificuldades relacionadas ao seu processo de autonomização. Com apenas 17 anos à época, algum tempo depois ela rompe relações com um rapaz, com o qual morava, sendo temporariamente acolhida na casa de uma militante do partido. A situação não se resolve. Tempos depois, por razões relacionadas à cohabitação e às

[61] Os registros de campo de Nina, seu relato pessoal e diversos outros relatos apontam para a vivência de violências físicas ou simbólicas em diferentes espaços e dificuldades relacionadas ao reconhecimento, sobretudo na esfera familiar. A questão da paternidade não reconhecida ou problemática também apareceu várias vezes.

relações de proximidade, Nina é solicitada a procurar outro lugar: retorna à casa da mãe. Seu pai, segundo contou-me após as ocupações, havia sido assassinado há tempos pelo pessoal do tráfico de drogas, na capital do Rio de Janeiro, à volta de questões passionais.

Vem à luz, nos relatos sobre os envolvimentos de alguns jovens após as ocupações, novas diferenciações nos percursos de socialização: elas indicam fragilidades e complexidades nos processos de autonomização de muitos jovens. Gaia, já no último ano do curso normal no Luiz Reid, segundo conta uma professora, para de frequentar. Pantera, Gaia e outras amigas fundam um coletivo chamado “Só podia ser preto”, a partir do qual dão visibilidade à questão racial. Perseu, de sua parte, muda-se para o Mato Grosso, onde os pais residem, dando sequência aos estudos. Outros prosseguem a escolarização, com o retorno das aulas. Diversas narrativas dão mostras das provações e dificuldades nos processos de autonomização juvenil dos alunos das escolas estaduais, em razão das composições e conflitos familiares, da escolarização, das exigências de empregabilidade e dos projetos individuais.

> Marquinho trabalha.
>
> Eu trabalhava, parei.
>
> Eu trabalho.
>
> Ela trabalha.
>
> (...)
>
> Para o mercado de trabalho, que é o que o governo quer que a gente pense, né? Currículo mínimo. É trabalhar em uma padaria para ganhar aquele salário... Minha irmã parou de estudar, Diana, para ir pra padaria ajudar minha mãe. Porque... pra estudar pra isso... Agora que ela está voltando. (Grupo focal na ocupação da escola Vanilde)

1.2.9 TENSÕES DO COMUM: UM OU VÁRIOS LUGARES PARA O RESPEITO NAS INTERAÇÕES?

Convém analisar aqui, ainda que brevemente, o termo respeito, muito mobilizado pelos alunos para expressar a igualdade na diferença uns com os outros, mas também projetado nos (e esperado dos) professores (Resende e Gouveia, 2013). Dei-me conta disso no dia em que, sem que me apercebesse das razões daquela identificação, foi-me dito: “Você é nosso *conselheiro*”, ou quando era chamado e reconhecido como *professor*.

Embora o termo respeito possa ser utilizado no quadro do modelo doméstico de justificação, aparece igualmente em situações nas quais as divergências de juízo são plurais e antitéticas, ou nas quais se pede observância às convenções coletivas e aos usos públicos. O termo é polissêmico e seu sentido deve ser analiticamente situado (Strauser, 2003). Mas seu significado depende apenas em parte das diferentes situações em que é convocado. Conforme mostra Pharo (2001) a universalidade conceitual do respeito é condição de sua aplicação em diferentes situações particulares e pode ser comparativamente estabelecida pela eliminação de sentidos que contradizem seu significado (Pharo, 200, p.85).

Assim, após examinar a consistência lógica dos componentes do conceito mediante sua aplicação a um largo número de situações de respeito conhecidas ou imaginadas, é possível depurá-lo de modo a limitar os componentes que não podem estar ausentes do conceito de respeito sem que ele deixe de significar respeito ou se contradiga. Para Pharo (2001) há duas impossibilidades em particular: “respeitar um objeto ao qual não se atribuiria nenhum valor, pois neste caso o respeito não teria sentido algum; e atingir o valor do objeto do respeito, porque deste modo se faria desaparecer a justificação do respeito, que repousa precisamente no valor do objeto” (Pharo, 2001, p.86). A partir de uma vasta discussão com a tradição filosófica e suas definições do respeito, impossível de reconstituir aqui, o sociólogo propõe a seguinte definição:

> O respeito é uma posição prática de primeira pessoa que consiste para esta em limitar sua liberdade de ação de modo a não atingir o valor eminente que ela reconhece a uma pessoa ou a um objeto, ou que uma outra pessoa atribui a um objeto. (Pharo, 2001, p.86)

Assim, nas ocupações, o *respeito* encontra um primeiro sentido convencional ao se referir a (não) observância de regras e modos de agir no ambiente participativo e para com os seres que nele cohabitam. “Respeitar uns aos outros”, neste sentido, traz um solo comum à realização das assembleias, às quais, como se viu, comportam tensão e desgaste, com a recorrência dos problemas organizativos que, ao final, também se referem aos *modos de fazer* - inscrição, silêncio, certo ordenamento dos corpos e das proposições - da assembleia. “Fica disperso e ninguém respeita um ao outro”, diz Nina, no dia 26/05/2016, mais ao final do período de ocupação, após uma longa descrição de

coisas que viu e que lhe “deixaram chateada”, todas referidas à tensão entre o cohabitar “uma escola” e às sociabilidades e experimentações juvenis. “Tudo bem que você é jovem, você é adolescente você vai ter os seus momentos de curtir, de sair daquele espaço, de sair daquela tensão toda”.

Nina explicita que o que a incomoda é um *excesso* relacionado à sexualidade, às drogas e aos modos de cohabitar que se tensionam com os motivos de primeiro plano da ocupação[62]. Um colega passava mal, outros continuavam a fumar sem parar, mas ninguém se preocupava em ajudá-lo; havia alguém de bicicleta na sala, apenas três pessoas preocuparam-se em levá-lo no hospital. A mesma Nina, por outro lado, conta sobre a experimentação sexual como uma forma de sociação e “liberdade” *juvenil* em conversa anterior. O arco da experiência adolescente (Breviglieri, 2007) abre a possibilidade de uma ambiguidade moral na arena pública escolar (Cefaï, 2002) já que: 1) a escola não foi feita para *cohabitar diuturnamente* e para o *governo dos alunos* e 2) segue havendo um tabu sobre a sexualidade na escola, como mostram relatos de professores e estudantes, assim como episódios recentes da “Reforma do Ensino Médio” e relacionados à Nova Base Nacional Curricular Comum, entre outras manifestações que tem colocado tais questões na arena pública, cujo tratamento pormenorizado é aqui incompatível.

Uma segunda camada de sentido pode ser pensada. Nina, entre outros, relata, no desgaste da frágil “comunidade política” (Auray, 2007) juvenil, uma série de tensões, das quais as assembleias não ficam de fora. Evoca-se o respeito pela divergência e pela diferença. O primeiro é evocado, por exemplo, nas assembleias em que os enquadramentos divergentes sobre a legitimidade da ocupação vêm à tona de modo irreconciliável, tendo em vista o modelo de justificação adotado perante o bem público escolar. O respeito corresponderia, então, a uma forma de *reconhecimento do direito de divergir* e de agir de outra forma que, por acatar a divergência como pertencente a uma forma de igualdade, não a obstaculiza e, dentro de limites, aceita-a. Não concorda, mas, por não impedir e, ato contínuo, por aceitar a expressão da posição contrária e sua legitimidade, respeita-a.

> Cara, eu converso muito com o pai, a gente debate muito. Ele tem o posicionamento dele, mas quando rola um argumento positivo ele tenta

[62] Remete-se aqui ao sentido grego de excesso ou húbris afinado ao sentido moral em jogo.

> entender, entende? Porque meu pai tem 60 anos. Então, querendo ou não é outro... é antiguidade. Quando eu nasci ele tinha 40 anos, eu tenho 20 anos e eu já acho que sei muita coisa. Imagina ele com 40? E hoje com 60? *Então, é patente, tem que respeitar*. Tudo o que ele falar eu posso achar que está errado, mas alguma coisa eu tenho que absorver. Então, a gente fica naquela, bate e rebate. (Relato de ex-aluno do Luiz Reid e raper envolvido nas ocupações. Dia 17/05/2016)

Quando a grande angular sai do plano geral da assembleia, voltando-se ao nível proximal, é possível seguir uma pista que conduz ao respeito como uma forma de igualdade na diferença que, por assim dizer, relaciona-se à tolerância em situações críticas na conformação do comum. Neste particular, as relações domésticas e a socialização religiosa dão mostras de que os adeptos das igrejas neopentecostais são capazes de lidar e *cohabitar* "respeitosamente" com os candomblecistas. Numa mesma família, a diferenciação geracional no que tange à conversão religiosa não se converte em problema; o respeito, neste caso, é evocado como uma forma de atuar. A avó de Golias, mãe de santo, respeita sua filha que é da igreja que, por sua vez, tendo sido socializada em terreiro, respeita a matriarca da família, tal como relata Golias.

> Ela me levava no terreiro quando eu era criancinha cara. Minha mãe trabalhava de noite, aí eu e minha irmã para o terreiro.
>
> **E sua mãe é evangélica e é tranquilo?**
>
> É. *Ela é mãe da minha mãe*. É normal. É tranquilo, porque minha mãe *mesmo sendo religiosa, ela respeita*. Foi da criação da minha mãe. Ela cresceu vendo o candomblé. Então, depois ela foi para a igreja e decidiu: "Eu quero isso". E *minha avó respeita*, que eu acho que é o mais importante de tudo. E *cada um respeita o outro*. É uma relação sadia. (Golias, ex-aluno da Luiz Reid e ocupante. Esteve na ocupação até o término. Dia 22/04/2016).

Por outro lado, o respeito à pessoa e à diferença religiosa (ou relativamente a outras diferenças) traz evidências de que não são questões simples e de uma vez por todas resolvidas. Parece comportar, aliás, uma atitude de reserva relativamente ao credo religioso. Neste sentido, prende-se ao evitamento da tematização pública destas questões, na medida em que as preferências e convicções passam, no debate público, a ser defendidas na forma do engrandecimento moral que, assim, pode ser rebatido por outras formas de avaliação da boa conduta religiosa. Analogamente, na *philia* como forma de sociação, parece haver um lugar para este sentido do respeito: estabelece-se uma

atitude de reserva sobre determinados tópicos relacionados às convicções íntimas dos amigos, de modo a se poder falar de uma reciprocidade que se vale do respeito.

> Aí eu falei que eu sou umbandista. Aí, ele me deu os parabéns. Ele falou eu sei que os meus alunos são, mas é a primeira vez que eu vejo alguém assumir que é. E realmente é. E as pessoas da sala sabem que eu, Caiado e Keila somos. E tem mais uma pessoa da sala que é, esqueci o nome. Mas eles sabem que a gente é de terreiro. Eles falam: - "Vocês não têm medo não? Como vocês conseguem?" Mas eles *não discriminam, eles respeitam*. Eles entendem que, tipo assim, é uma religião como a deles, entendeu? (Aluno Fênix da Luiz Reid, 18 anos, Dia 21/04/2016).

O respeito, assim entendido, parece conter uma astúcia ou prudência (uma *métis)* relacional para incompatibilidades relacionadas a esferas da vida sobre a qual o diálogo não tem como transigir. Por exemplo, em situações relacionadas à diversidade de orientações sexuais em que pais não aceitam a sexualidade dos filhos. Nesta direção, Camille diz que a mãe não aceita o fato de que ela é lésbica, "mas acaba respeitando". Ela mostra adotar, ademais, uma atitude de respeito ao falar sobre coisas que se abstém de fazer para não perturbar a relação com e em face dos valores morais da mãe. Sendo assim, o respeito pode ser tratado como uma competência moral convocada ou evocada quando o valor de alguma pessoa ou objeto é percebido como atingido ou em risco.

> **Essa questão religiosa, como é que é aqui?**
>
> Aqui tem ateus, tem de diversas religiões. Só que cada um *respeita a opinião* dos outros.
>
> É o que eu estava falando com a minha irmã*, o respeito* tem que prevalecer. Independentemente de que seja macumbeiro, ateu, cristão, sei lá... Pode ser o que você quiser. *Mas aqui a gente tem que ter respeito. Porque antes de ter religião, nós somos seres humanos, nós somos iguais*. Entendeu?
>
> Então, como é que a gente vai lutar por um país justo, se dentro da nossa ocupação a gente não tem justiça?
>
> Tem gente que acha que uma religião é melhor do que a outra. Eu acho que a gente tem que pensar bem até nisso. (Grupo focal na escola Vanilde)

Por sua recorrência entre os jovens e nos espaços de participação, o respeito pode ser analisado em suas remissões às tensões do comum: na família, na escola, nos envolvimentos em amizade e noutros espaços de socialização[63]. Pode-se dizer que os agentes remetem-no a convenções de diferente envergadura sob as quais repousa o valor eminente de pessoas e objetos (Pharo, 2001). Afinado às gramáticas da vida pública (Cefaï, 2002), *o respeito* evidencia, ainda que indiretamente, as tensões e os limites que se colocam e são convenientemente colocados à continuidade das relações.

> Eles têm bastante regras e quando for para lá é só *respeitar* as regras deles. É só isso.
>
> É só isso. Tanto que quando eu vou lá eu *respeito*. Eu já sei como é que é, porque antes de começar a ocupação no Luiz Reid eu estava na ocupação do Matias Neto. Eu dormi lá. Eu estava dormindo lá no começo. Então eu sei as regras deles. Eu sei como é que foi, como é que funciona e eu conheço algumas pessoas. (...) Gente para mim eu tenho claro o que eu quero, eu sou *a favor de conviver com a diferença*. Mas de maneira *tolerante* para unificar e ganhar força.
>
> O negócio é o *respeito. Tem que ter sempre o respeito*.
>
> É. Está faltando isso mesmo de uma escola para a outra.
>
> O que eu falei para você, depois que acabou a assembleia eu fui lá e falei pra Pantera não levar nada para o pessoal não. (Fênix, 18 anos, e Cassandra, 20 anos, alunos e ocupantes da Luiz Reid).

No mesmo sentido, diz Golias a propósito das assembleias:

[63] No momento desta escrita houve um episódio crítico à volta de atitudes racistas e discriminatórias por parte de alunos do IFF/Campos Goytacazes. A escola recebia alunos do IFF/Maranhão, que foram apresentar produções culturais de origem africana/brasileira conhecidas como "Tambor de Crioula", no encontro dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiro e Indígena, os NEABIS. Os alunos maranhenses foram desqualificados por expressões e atitudes racistas: macacos, macumbeiros, entre outros gestos, tal como relatam em suas reações de protesto. Um dos termos mais evocados no protesto dos alunos maranhenses que não encontraram uma hospitalidade fundada em usos públicos legítimos (Boltanski e Thévenot, 1997) é o termo *respeito,* presente em vários cartazes, num sentido de *igualdade na diferença e do reconhecimento do valor das pessoas e suas práticas culturais*. Nesta situação, o respeito faz referência a uma *humanidade comum* violada pelas atitudes dos agressores (Vidal, 2000). Não por outra razão, a manifestação pública do reitor do Instituto Federal Fluminense evoca a universalidade, a diversidade e a igualdade, fazendo apelo à formação educacional para a "boa convivência comum" como o cerne do programa de socialização política escolar.

> Quem quiser falar depois levanta a mão, primeiro vai sentar, levanta e fala. Porque, senão, isso aqui vai ficar um caos. A gente tem que *manter o respeito para poder ter voz*.

O respeito é também evocado para qualificar episódios cotidianos de desqualificação/desrespeito na circulação por outros espaços da cidade, tal como se lê no relato abaixo:

> Eu me senti chateada. Porque eu estudo os dois tempos, imagina aquela pessoa que estuda meio tempo. É uma *falta de respeito* que a sociedade tem. Mas vamos dizer assim que é culpa do aluno. Não é culpa do aluno, mas é porque alguns alunos, não são todos, passam uma mensagem de que é realmente aquilo. (...)
>
> É uma minoria e eles generalizam e taxam. Aí fica taxado como se todo aluno da rede estadual fizesse aquilo. *Não tem compromisso*, *não tem respeito*. Acham que o aluno do estadual é *vagabundo*, que *não tem futuro*, que *não se interessa*. (Relato de uma aluna da Luiz Reid. Dia 19/04/2016)

O fragmento acima é parte do relato de dois episódios de discriminação: o primeiro se passa numa loja em que a aluna entra e é ignorada pela vendedora após ser identificada, pelo uniforme, como estudante da escola estadual. Em seguida, ela conta como foi desqualificada no ônibus: ao entrar uma grávida, apesar de não ocupar o assento preferencial, lhe é dito, pela passageira que estava no assento reservado, que ela, por ser estudante do estadual, “não faz nada”, devendo, portanto, ceder o lugar. Ao final, o termo respeito é mobilizado como uma exigência de tratamento igual e reconhecimento de sua pessoa (a despeito da condição de estudante do estadual) e como uma qualidade moral positiva universal da qual são também dotados os estudantes das escolas estaduais: sabem o que é respeitar e merecem respeito.

2. CIRCUNSCRIÇÕES PARTICIPATIVAS

Como ficou dito, a constituição da “ação coletiva” é aqui pensada como uma prova. A conformação do comum no plural e os processos de diferenciação permitem colocar acento na instabilidade das formas pelas quais a “comunidade política” se constitui no tempo. Mediante o conceito de envolvimentos em temperaturas variáveis é possível

reencontrar as reflexões sobre os limiares da participação política e sobre as qualidades exigidas nos processos participativos (Berger e Charles, 2014). Com efeito, pensar a constituição da “comunidade política” como uma prova permite investigar as dinâmicas de abertura e fechamento, as qualidades exigidas e as condições exigentes da participação democrática (Berger e Charles, 2014).

Explicitar os processos de circunscrição (fechamento e abertura) na base dos quais se fazem as “comunidades políticas” implica em revelar os modos de avaliação convocados nos processos de inclusão e exclusão da “comunidade”. Viu-se, anteriormente, a importância das relações proximais, não obstante as tensões com a inspiração cívico-democrática dos motivos das ocupações. É certo que os próprios atores se colocam o problema da inclusividade. Eles percebem, tal como igualmente afirmam Charles e Berger (2014), a diferença entre os públicos concernentes e os públicos implicados. Isso se manifesta, por vezes, na solicitação da atenção da “sociedade”, no lamento sobre a “baixa participação” e no reclame da desatenção dispensada ao problema público escolar pela “maioria”.

A participação coloca exigências que podem também repelir pessoas. Junto aos enquadramentos diferenciais elas colocam, diretamente, o problema de uma inclusividade limitada. A investigação sobre os princípios de inclusão/exclusão permite traçar, a partir de um contraste reflexivo entre as teorias que propõe fundamentos à inclusão democrática e o refinamento da pesquisa empírica, uma “gramática da inclusão democrática” que é, ao mesmo tempo, “uma gramática da exclusão democrática que convida a problematizar as situações de exclusão a partir de um ângulo que não é mais aquele da sociologia da dominação, que tende, de sua parte, a imputar a exclusão aos poderes arbitrários e não logra considerar formas eventualmente justificadas e legítimas”. (Berger e Charles, 2014, p.10).

Esta gramática foi sugerida pelos autores acima a partir de diferentes concepções da inclusividade (e da democracia) formuladas pela tradição e pela filosofia política, as quais, ainda que de modo variável, são compartilhadas pelos atores e investigadores. Passa-se em revista, doravante, sete modelos normativos de democracia e seus critérios de inclusividade: 1) o de Niklas Luhmann, para o qual não é senão através de procedimentos ocasionais que a inclusão é possível e ela é definida segundo os termos e interesses do “sistema político”, segundo lógicas autoreferenciais e seus próprios princípios de “seleção”; 2) O modelo comunitário que supõe “esquemas de valores

coerentes" e recai numa concepção essencialista da qualidade de membro e integracionista da comunidade política; 3) O modelo argumentativo cujo expoente mais notável é Habbermas, segundo o qual a deliberação política supõe um "sujeito racional" conhecedor das exigências do discurso público e capaz de contribuir com suas opiniões na forma da argumentação, dispondo um limiar capacitário específico às atividades de discussão e de ação coletiva; 4) Diferente da exigência de racionalidade argumentativa do modelo anterior, entre as *capabilities* políticas evidenciadas por Amartya Sen sublinha-se ser capaz de se "mostrar em público sem vergonha", pondo-se o acento na exposição da pessoa mais do que na argumentação, tal como na filosofia de Hanna Arendt e, a seu modo, nos trabalhos de Goffman que apontam as fragilidades e os ajustamentos dos indivíduos nas interações cotidianas; 5) O modelo pragmatista de John Dewey, que se distancia dos modelos essencialistas, mas supõe a implicação dos públicos na pesquisa, na definição e na publicização do problema, colocando também um limite inclusivo, ainda que pense o espaço público como um espaço de geometria variável; 7) O modelo mais explicitamente inclusivo de "democracia comunicativa" de Iris Marion Young, que também supõe um limiar de competências específicas e um princípio de exclusão: "concebe uma comunidade de seres particularmente dispostos a se comoverem conjuntamente e a se comunicarem publicamente", fechada aos que não se dispõe e 8) Mesmo a concepção de Jacques Rancière que pretende verificar a igualdade, pensa as bordas e as linhas de divisão, separando a comunidade do discurso (*lógos*) das multidões cuja voz (*phoné*) não produz senão barulho (Berger e Charles, 2014).

Os autores fazem uma explanação detida das questões vinculadas aos princípios de inclusão e sua incompatibilidade com a realidade empírica dos envolvimentos. É mediante a pesquisa empírica que se pode alargar o entendimento dos processos de circunscrição necessariamente implicados na constituição temporal, espacial e normativa à volta das diversas e variadas cenas que compõe as ocupações das escolas públicas e outras "ações coletivas". A circunscrição dos limiares participativos não se faz a partir de um único princípio: na escola, nas reuniões dos ocupantes mais entusiasmados, nas festas e eventos culturais, na participação de entidades políticas e órgãos públicos, nas divisões dos públicos concernentes, na permeabilidade às ruas e aos estrangeiros e nos modos aceitáveis da participação nas ocupações. Ela é, com efeito, temporalmente ajustada ou mutável, seja pelas temperaturas dos envolvimentos que alteram frequentemente os limiares dos públicos implicados, seja em razão de conflitos à volta de critérios de inclusividade plurais.

As teorias sumariadas acima repousam, cada uma a seu modo, em pressupostos que permitem a avaliação das contribuições e dos contribuintes, dos planos de exigência que são também princípios de identificação, de estruturação e de limitação de uma comunidade de sujeitos políticos (Berger e Charles, 2014). Coloca-se, aqui, a exigência de um trabalho reflexivo na medida em que as observações e as descrições feitas a partir da pesquisa de campo envolvem atividades avaliativas que mobilizam uma base normativa que precisa ser explicitada no plano filosófico (De Munk, 2011).

No que diz respeito, portanto, à discussão de uma democracia aberta a todos e a um participante sem qualidades, a pesquisa nas ocupações mostra, tal como outras investigações que se valem da etnografia, a emergência de circunscrições nas quais as qualidades dos participantes e suas contribuições são postas à prova. É o que ressalta da seção sobre os dilemas de organização da ocupação, mas igualmente das tensões do comum e dos envolvimentos em temperaturas variáveis. Analogamente, os problemas decisórios à volta dos recentemente chegados ao ambiente de participação voltam-se frequentemente à qualificação de seus contributos e modos. É posta à prova a inclusividade da "comunidade política" e a aclimatação daquele que acaba de chegar.

Neste sentido, esta seção examina alguns episódios em que os modos aceitáveis e proscritos da participação relacionam-se pragmaticamente ao problema da circunscrição em diferentes situações. A dinâmica da circunscrição, considerando-se as dimensões temporal, espacial e normativa, se relaciona, por sua vez, à presença de formas plurais de qualificação dos seres que disputam/cooperam na arena pública. Conflitos sobre a legitimidade da jurisdição, neste sentido, implicam os públicos (diferencialmente em distintos momentos) no estabelecimento de novas circunscrições ao ambiente, para as quais outros critérios de inclusão/exclusão são avocados[64]. É o que mostram, por exemplo, tanto as tensões entre as escolas Matias Neto e Luiz Reid, quanto, por outro lado, as tensões entre as entidades políticas e internas às próprias entidades que, ao produzirem divisões, delimitam princípios de circunscrição mediante os quais os seres excluídos são qualificados.

Um caso exemplar, na dinâmica da Luiz Reid, envolve a chegada do aluno Matias. Ele se dispõe a ajudar, prontamente, na cozinha da ocupação. Fênix conta que ele havia

[64] Evento já narrado foi a proibição de proselitismo partidário na Luiz Reid, em razão de conflitos acerca da atuação de militantes do PSTU, o que termina por delimitar um fechamento a sua presença na Luiz Reid. De igual maneira, os conflitos entre os militantes do PSTU e os jovens da ANEL implicaram na circunscrição das atividades da ANEL de modo a impedir vozes do PSTU em suas reuniões, tal como relata Nina.

acabado de chegar. Diz que ele é igual a mim no início, isto é, “estranho”, mas que aos poucos está ganhando o “respeito” dele e dos demais, mas que sua “confiança” ainda não tinha ganhado. Evidencia-se a relevância do fazer pela ocupação como uma qualidade relevante à inclusão e, por outro lado, na dimensão da proximidade e da confiança Matias ainda está em provação. Sua condição de estrangeiro e “não-aluno” da escola se constituirá em problema após a desocupação. No dia 04/06/2016, vejo Matias triste pelo final da ocupação. Sem ter rumo certo, diz que irá procurar trabalho na cidade.

A escola passando à jurisdição da diretora interina, Matias teve que se retirar de lá, mesmo sem ter onde morar, pois dormir já não é uma contribuição admissível, mesmo pelos “ex-ocupantes”. Por um tempo, ele ainda ajuda na cozinha da Luiz Reid: troca trabalho por alimentação. Mas, ao descumprir ordem da diretora, dormindo na escola, sua presença se torna um problema à nova circunscrição que se procura dar ao ambiente[65].

Como se procurou mostrar de várias formas, não se pode supor as formas de constituição dos públicos. Uma visada pragmatista desses processos mostra a impossibilidade de uma participação aberta a todos, indissociável das possibilidades dadas a um público concernido por uma situação problemática e suas consequências possíveis de reunir os lugares políticos de discussão, de decisão e de ação (Dewey, 1991). Não há identidade possível entre uma abertura total e o público concernido, o qual, por sua vez, não é fixo, tal como mostram os envolvimentos em temperaturas variáveis. Não espanta, neste sentido, que a questão da inclusividade democrática retorne com frequência na qualificação dos modos de agir e participar. A abertura à participação, ademais, figura nos discursos que os ocupantes fazem quando narram a recepção de outras pessoas nas escolas ou a visitação das famílias. A baixa adesão coloca no centro o fato de que a abertura e a inclusão não podem coincidir e, por sua vez, “a questão da razão de ser democrática” destes públicos reduzidos.

De fato, o tópico crítico é recorrente e mais de uma vez debatido, provocando a justificação pública do caráter “democrático” da ocupação. Nesta perspectiva, traz consigo a explicação pública dos métodos usados e dos contra-enquadramentos “antidemocráticos” dos diretores das escolas, de servidores e outras pessoas do público concernente. Para o efeito, evoca-se o exercício das competências inclusivas da

[65] A circunscrição de quem entra ou sai da escola chega facilmente ao tópico da segurança como bem comum, como reclama o pedagogo na audiência pública do dia 18/08/2016, ao referir-se à dificuldade de jurisdição que permita qualificar uma circunscrição segura à escola Luiz Reid no turno da noite.

assembleia como forma democrática de decisão pela ocupação, ainda que se mantenha o questionamento da baixa representatividade do alunado da escola. Porém, as próprias assembleias, como foi visto, impõem formatos às contribuições admissíveis. E comportam ruídos, disputas, tensões, evitamentos e temperaturas de envolvimentos que indicam diferenciações na constituição dos públicos nem sempre de fácil gestão e composição. Para além da não coincidência da abertura e da inclusão, é preciso reencontrar as qualidades requeridas, exigidas e efetivamente empenhadas ou não à participação (Berger e Charles, 2014).

A abordagem das formas da comunalidade e de como os limiares são circunscritos depende da observação continuada dos envolvimentos no espaço e no tempo. A minha própria experiência na Matias Neto foi marcada pelo fato de que, a certa altura, não pude participar das reuniões dos "organizadores". Não fui expulso da ocupação, mas os limites de inclusividade ao ambiente de participação e vocalização foram definidos. Peter, de sua parte, conta ter sido "hostilizado", mesmo sendo sindicalista e professor do magistério estadual, por militantes do PSTU na ocupação da Matias Neto, quando, uma semana após a ocupação, defende a realização de uma assembleia anteriormente acordada com os alunos contrários à ocupação e que queriam as aulas disponíveis.

> Eu fui vaiado no Matias Neto. Porque na manhã da quarta-feira quando a gente chegou no Matias Neto, na primeira noite da ocupação, começaram a chegar os alunos que queriam ter aula. Eles eram contrários à ocupação e eles queriam ter aula. *Eles foram reunidos dentro da escola, os professores foram impedidos de entrar*, e foi discutido com eles a ocupação. (...) Aí eles foram embora, na quarta-feira seguinte eles voltaram organizados, no máximo uns 20. Dentro da ocupação tinha uns 50, e o PSTU, militantes da ANEL, não-secundaristas, foram para o lado de fora da escola desconstruir a tentativa da assembleia, por esses alunos, que já estava marcada há uma semana. E aí alguns alunos secundaristas acabaram acompanhando e foi se tornando um tumulto na porta. Até um pouco hostil eu achei, mas a ideia era *impedir que houvesse a assembleia*. Aí eu fui lá para a porta para *defender que tinha que ter assembleia*, *que era democrático e que o processo tinha que ser garantido pelo convencimento e não pela imposição*. E aí o PSTU começou a me hostilizar, militantes da ANEL e tal. (...) Ele começou a dizer que não era legítima a minha fala, porque eu não tinha legitimidade na ocupação.
>
> **Não tem caráter público a ocupação?**

> Sei lá... ele está lutando por um direito constitucional que é a educação pública de qualidade. Mas se você for fazer essa comparação mesquinha, eu sou professor da rede estadual, diretor regional do SEPE e *estava dormindo na ocupação*. Porque eu passava a noite lá no Matias Neto. (...) E por eu pensar *diferente e por defender publicamente eu não sou digno da ocupação?* (Peter, professor e diretor sindical da rede estadual)

Lorenzo, por seu turno, narra ter sido desqualificado como “oportunista”, por trajar uma blusa de sua organização (a Uniao da Juventude Rebelião) na ocupação da Cinamomo, por um professor do PSOL que lá estava. Na mesma ocupação, numa aula experimental, uma das militantes do PSOL questiona-me, no meio da atividade, de modo veemente o fato de estar gravando, sob alegação de que eu não havia pedido autorização para gravar, segundo ela, “na minha escola”, o que depois se esclarece pelos que me haviam autorizado. Na mesma aula, que começou com uma certa sintonia rítmica alcançada por um exercício de percussão, Peter, fazendo as vezes de maestro das vozes que construíam uma lista dos motivos da ocupação, tem sua legitimidade fortemente questionada por Rénard, ocupante da Cinamomo, sendo seguido em sua avaliação por outros jovens que passam a reclamar, mais do que simetria vocal, prioridade vocal aos estudantes.

A reunião, que envolvia cerca de quarenta participantes, com a presença de pessoas da “comunidade local”, que tinham ido conhecer a ocupação, acaba com a saída de algumas pessoas, uma das quais dizendo que o evento havia se perdido em “problemas internos” que deveriam ser resolvidos noutra ocasião. O evento termina de forma deceptiva à luz de um critério colaborativo: a disputa acabou por dificultar ainda mais o alargamento de uma circunscrição calcada na “familiaridade” dos cohabitantes e, a despeito da inspiração cívica de abertura, mostrou dificuldades que se colocam à dinâmica da circunscrição e da inclusividade. Noutra ocasião, Rénard não me permite participar de uma reunião por não ser secundarista, numa visita à Cinamomo acompanhando ocupantes da Luiz Reid[66].

2.1 CIRCUNSCRIÇÃO E SEGURANÇA

[66] Posso estar na escola. Mas não posso presenciar a deliberação.

A legitimidade da circunscrição se prende também com o tema da segurança, o qual, diria, retorna com frequência nas escolas, independente das ocupações. Neste sentido, como se pode ver nas alegações de Golias para que possa fumar na escola, o conflito e a proximidade tem implicações práticas para a redução da circunscrição. No dia 23/04/2016, ele argumenta sobre a necessidade de controlar o acesso por sua relação com a segurança comum.

> Golias: Eu acho que não, eu acho que se fosse realmente tão importante ela não ia falar a quantidade de besteiras que ela falou, mesmo de cabeça quente. (...) eu discuti com algumas pessoas que estavam erradas, porque *abandonaram o portão, saíram da portaria*. Eu estava dando esporro para todo mundo ouvir e se ligar no que eu estava falando, está ligado. Para eles mesmos policiarem uns aos outros. Esse lance de responsabilidade. Aí ela falou: mas você está fumando *dentro da escola*, eu falei calma aí, mas são que horas? 20:00 horas da noite, você quer realmente que eu saia da escola? Não tem ninguém aqui dentro, só tem eu e mais três e mais o segurança. Você quer que nós quatro saiamos da escola para fumar um cigarro? Tranquilo. Só que é foda... aqui atrás sempre pulam o muro para poder usar droga, aqui atrás. Ontem mesmo a gente colocou *dois malucos para correr*. Agora eu falo, vai que não tem segurança na escola e *um maluco* do nada vem, *invade, entra e pinta* e borda. Se der errado a conta vai cair para vocês. Se der errado quem arca com a responsabilidade sou eu. Eu falei que eu ia fazer a segurança deles. Quando eu vim para cá, veio eu e Corleone da primeira vez. Aí depois veio o soldado... Porque o negócio é o seguinte: eu vim para cá junto com dois amigos para poder ajudar outros amigos. (Golias, ex-aluno da Luiz Reid, 24 anos. Tornou-se chefe da segurança da ocupação da Luiz Reid).

2.2 ALGUMAS CATEGORIAS DE ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E DILEMAS DE CIRCUNSCRIÇÃO

Algumas categorias mobilizadas durante as ocupações remetem aos dilemas de circunscrição na medida em que identificam as posições contrárias e tocam de perto os limites de circunscrição das ocupações, mas também diferentes *circunscrições de fato* em situações e ambientes diversos da "ação coletiva"[67]. As operações de enquadramento, contudo, não devem ser descoladas de sua temporalização contextual e não são simples ações estratégicas num mercado de bens políticos. Segundo Cefaï, "elas abrem mundos

[67] Do ponto de vista de um monitoramento empírico, as circunscrições participativas em diferentes atividades em que é feita a comunalidade à volta do problema público escolar são variáveis. Isso diz repeito às formas frágeis e variáveis dos envolvimentos, à dinâmica por vezes urgente de certas decisões no sentido da coordenação e à pluralidade de enquadramentos do problema público.

de princípios e valores, onde estão em jogo diferentes formas de realidade, de direito e justiça, nas quais os atores cooperam ou se afrontam, mas que eles visam como diferentes cidades onde desejariam viver" (Cefaï, 2001, p.81). Além do aspecto estratégico, elas tem também um valor simbólico e expressivo. Ao mesmo tempo em que se ancoram em usos públicos, "contribuem a dar lugar a uma publicidade cívica e política, indexada em gramáticas da vida pública que suas transgressões tornam sensíveis; elas obram a transformação de formas de experiência dos atores e a configuração de seus mundos privados e públicos". (Cefaï, 2001, p.82) O acompanhamento temporal das ocupações mostra, por exemplo, o sentido situado dos quadros e sua remissão ao caráter público da escola, quando se inicia a retomada de sua organização habitual e os quadros ocupa/desocupa são substituídos pelo pertencimento de todos os estudantes. É o que se vê no discurso dos alunos e de alguns professores, quando se iniciam as negociações após as ocupações.

> O pessoal do *desocupa vai poder vir aqui*. Então, tipo assim vai ter que ter um *respaldo*. Quarta-feira, o pessoal da SEDUC e do Ministério Público vai vim conversar com a gente, para não ter conflito, entendeu? De 10:00 horas da manhã até o finalzinho da tarde, para os alunos que vierem para a escola. Na terça vai ser no Matias. Na segunda, vai ter uma conversação, mas não vai ser com eles, vai ser a gente mesmo. Na segunda, a gente vai entregar a chave e conversar com os alunos. E vai dar uma orientada porque *a única diferença deles com a gente: é ocupa/não ocupa*. Mas *todo mundo é estudante. Todo mundo faz parte do corpo discente da escola*. (Aluno Fênix, da Luiz Reid, 18 anos, dia 3 de junho de 2016)

Mas as intervenções dos órgãos públicos - o Ministério Público estadual e a SEDUC - trazem novos dilemas de circunscrição e jurisdição, na medida em que se trata de retomar a forma habitual de governo da escola. As categorias antagonistas ocupa/desocupa aparecem junto aos quadros de justiça: "é um direito nosso" por oposição à liminar e à atuação do judiciário.

> Aí a gente decidiu desocupar porque a gente sabe que a ocupação já está no limite. E todo mundo está cansado, mas a gente está resistindo. Mas acontece que a gente não queria acordo, mas negociação é isso, quando uma parte cede a outra também cede para haver o acordo, né? Então, a gente decidiu desocupar. E não foi por questão de juiz e de liminar, porque a gente não está nem aí para isso. Isso, a gente falou com o promotor. A

> gente respeita e tal, mas não estamos nem aí. Porque seria um direito nosso e que essa liminar seria uma forma de apaziguar a situação, e a gente não queria isso. E também não dá certo ficar uma pessoa contra e uma pessoa a favor no mesmo ambiente.
>
> (Aluno Perseu da Luiz Reid. Sobre a conversa com o Ministério Público Estadual no dia 3 de junho de 2016)

Na reunião com o MPE e nas audiências públicas evidenciam-se igualmente as temperaturas variáveis dos envolvimentos e os limites que os dispositivos impõe aos modos e aos formatos de contribuição admissíveis. De caráter mais formal, as reuniões com os órgãos públicos tem a participação de poucos ocupantes das escolas. À partida, será estabelecida uma representação para cada segmento dos públicos concernentes: professores, ocupantes, contrários à ocupação, e pessoas da gestão, mas a circunscrição acaba por ser circunstanciada e outros participantes tomam parte. Os contributos exigidos implicam num formato que não abarca as formas de experimentação e os envolvimentos variados (não raro proximais e em regime de *philia*) de que, fortemente, se fizeram as ocupações. Os alunos (ocupantes ou contrários às ocupações) mais afeitos ao discurso em regime de justificação é que tomavam parte.

Como já dito, entre os dilemas de circunscrição aos ambientes de participação das ocupações os envolvimentos em proximidade tensionam-se com a inspiração democrática e universalista. Relações de amizade e familiaridade fazem parte das composições e antecedem a constituição destas arenas. De outra parte, a convivência também produz estreitamento de laços. As composições, como se viu, trazem implicações à circunscrição ao ambiente participativo. Na participação das entidades políticas (partidos e entidades estudantis), soma-se, por vezes, a proximidade à disputa pelo espaço pedagógico e de formação política, como diria a “razão militante”.

A adesão dos jovens, todavia, prende-se mais aos envolvimentos em proximidade do que propriamente à plataforma discursiva e ideológica de partidos, ainda que alguns passem a mobilizar em seus discursos categorias provenientes das ideias da militância revolucionária. É o que se dá, por exemplo, na Matias Neto, onde a despeito da marcante presença do PSTU o volume de jovens que circularam nos períodos de envolvimentos mais intensos lá chegavam por conta de amigos, conhecidos ou por suas ligações com a escola e a experiência estudantil. O mesmo sucedeu na Cinamomo: ao final da ocupação haviam poucas pessoas, boa parte vinculada ao PSOL. Segundo conta Cardoso, que

cohabitou a escola por um tempo: “no Cinamomo o PSOL emplacou”, referindo-se a uma circunscrição de fato partidária da ocupação. Seja como for, a proximidade aparece como elemento crucial das composições e das circunscrições ao ambiente de participação das ocupações, ainda que combinada às convenções morais relativas ao cohabitar e a usos públicos mais alargados.

No sentido acima, houve algumas proibições de acessar o Luiz Reid durante a ocupação. Na sequência, será retomada a avaliação da inadequação moral das ações de um aluno da Matias Neto, que colocou fogo num cartaz da ocupação da Luiz Reid e de outro que teria pichado a escola. Em consonância com as ideias de formação cívica e inclusividade, no dia 19/04/2016, Rameau e Gaia dizem:

> Rameau: Pode ser que outras pessoas, de outras ocupações podem ter algum tipo de atitude como essa. Então, *excluir o menino de entrar na escola eu acho que não vai conscientizá-lo, apenas vai segregá-lo*. Então, eu acho que é importante a gente estar fazendo um espaço de *debate e conscientização*...
>
> Gaia: Eu acho que a gente tinha que fazer uma reunião assim e mostrar para ele: olha só *a gente não vai tolerar mais*. E você vai ter que compreender que a gente está em um *espaço público* para melhorar e você vem... “Ah mais foi só um foguinho em um pedaço de cartolina”. Mas foi um pedaço de cartolina que *a gente correu atrás de doação, que os meninos pararam para fazer a escrita da cartolina*. Todo mundo tirou do seu tempo. Senão entrar na cabeça depois de uma, duas vezes, *tchau.* Eu gostei muito do que ele falou. Tem que ter conscientização. Mas eu acho que tem que ter conscientização, mas *se não funcionar, tchau*. (Rameau, militante do PSOL e estudante de direito da UFRJ, 23 anos. Gaia, aluna do curso normal da Luiz Reid, 21 anos)

No mesmo sentido, o aluno Mathaus, da Luiz Reid, é também expulso por decisão em assembleia, pela desconfiança que despertou nos colegas, por descumprir afazeres/regras e por se dedicar mais ao Matias Neto, contribuindo para as tensões entre as escolas. Há também episódios que envolvem uma *hippie* de rua de origem italiana, pelo fato de lhe pesar a suspeita de roubar um celular e outro envolvendo Primus, um “punk de rua” amigo de Saul, expulso em decisão de Assembleia por seus modos invasivos e tidos como “estranhos” pelas meninas da ocupação do Luiz Reid. Por outro lado, como visto, pode haver divergências sobre os modos de agir diante de algumas situações de violação das convenções, ainda que, ao final, a decisão seja tomada a partir

de ajustamentos feitos em envolvimentos de temperaturas variáveis, nos quais os mais envolvidos nas circunstâncias é que definem a restrição do acesso ou a forma da punição.

Já no Matias Neto houve, segundo Nina, duas expulsões em razão de conflitos acerca dos modos e fazeres relativos ao "bem viver comum". Por fim, conforme contam alunas que ocuparam a escola Vanilde: "desde o início tinha regras", de modo que aqueles que não queriam observá-las iam embora.

2.3 DESOCUPAÇÃO

Como ficou dito, há episódios no processo de constituição das arenas públicas à volta das ocupações das escolas em que as divergências sobre a legitimidade – e os modos de cohabitação da escola – emergem no ambiente escolar. São os momentos de maior tensão. Tanto em razão das críticas antitéticas à volta da qualificação da escola como bem público, quanto pelo fato de que as interações na escola trazem consigo a proximidade e a copresença pública. Junto às operações críticas as intervenções podem ser percebidas ou talhadas de modo a desqualificar, desrespeitar ou não reconhecer sentido às razões em disputa. Assim, a desocupação da Matias Neto, segundo relata Luthor no dia 5 de junho em conversa na Luiz Reid, é qualificada pela ausência de "ordem", "bagunça", "desrespeito", "tumulto", "empurra-empurra", "confusão".

> **Mais tenso que aqui?**
>
> Não. Muito mais tenso que aqui. Aqui não foi tenso em nada em relação a lá. O que acontece, tiraram todos os alunos de dentro da escola, ficaram só dois representantes Não. É, do ocupa e do desocupa. E eles fizeram a vistoria dentro da escola, entendeu? Até porque, o seguinte, lá no Matias Neto aconteceu que o que foi acordado lá no MP eles não levaram em consideração nada. Aqui dentro não. Aqui dentro, eles sabem que se viessem pra cá ia ter Gaia, ia ter Perseu, ia ter eu, aqui, enchendo a porra do saco. E aí rapidinho a coisa ia tomar rumo. Só que lá não, lá o pessoal deixou frouxo... na hora que chegou de manhã abriu o portão entrou tumultuado, entrou aluno, entrou direção, de tudo quanto é jeito. Aí ligaram pra cá desesperados pedindo pra nós, representantes daqui, irmos dá uma força lá. E aí, quando a gente chegou lá, tava *tudo fora de ordem*. Tinha *gente gritando, tava tudo uma bagunça*. Tinha *gente tirando foto*, tinha gente *desordenando tudo*, *bagunçando tudo*, *quebraram coisa lá dentro da escola*... Nesse momento. Quebraram coisa lá dentro, foi muito difícil! Entrou gente que *não era nem aluno, nem ocupante* dentro escola, então, foi uma *situação bem chata*. Entendeu? Aí, eu chamei a Romina no canto,

> que foi a professora que tava lá. Aí eu chamei ela no canto, puxei alguns professores pra gente tentar *ordenar*. Aí foi que a gente, em consenso, pediu que os alunos se retirassem, pra adiantar as coisas e colocar *em ordem*...
>
> (...)
>
> **Mas quem estava presente? Os professores estavam?**
>
> Os professores estavam. Só que a Amália não estava, ela tinha ido embora. Só que ficou tumultuado, porque quem tava lá, tanto os representantes do movimento como a diretora e os professores *não conseguiram controlar a coisa*. Até porque *tinha muita gente*... O número de alunos lá, de pessoas lá dentro, era muito maior do que estava aqui hoje. Tanto que eles ficaram naquela parte da frente. Só que *teve gente que não respeitou aquele espaço*, saiu empurrando o portão, indo lá pra trás, indo pra um lado, pro outro, aí ficou *muito bagunçado*, entendeu? Aí ficou *fora de controle*, começaram a quebrar coisa lá dentro, começou a ter *confusão*, *empurra-empurra*, *ocupante em confronto com não ocupante* e aquela coisa toda. Aí foi que a gente foi conversando e foi tentando chegar num acordo. O pessoal da SEDUC não queria que nós, representantes daqui, *ficássemos lá dentro*. Mesmo a gente deixando bem claro que só íamos *ficar lá dentro pra poder ajudar*, tentar *intermediar a negociação e tal*. *Não queriam deixar a gente ficar*. Depois de muito tempo insistindo, a gente conseguiu tirar todos os alunos lá de dentro, manter os ocupantes por um tempo e deixar só os representantes deles lá, para poder acontecer a vistoria.

Como se nota, no momento da desocupação da escola, antecedido pela tentativa de se estabelecer um protocolo de vistoria, por intermédio de uma psicóloga do Ministério Público Estadual, a própria escola é objeto de uma disputa que extrapola os quadros da "razão comunicativa", materializando-se em gritos, empurrões e movimentações adversas. A jurisdição sobre a escola e os limites de circunscrição à participação no ambiente escolar são objeto de instabilidades e disputas: "não-alunos" e "não-ocupantes" entram e, em seguida, os representantes da Luiz Reid tem o acesso à Matias Neto questionado. Ocupantes (que não são alunos) têm seu pertencimento e sua atuação criticados por alguns professores. Segundo Nina, há desqualificações e manifestações desdenhosas em copresença no dia 1 de julho de 2016.

> **Isso que eu ia te falar, porque lá no Luiz Reid teve grupo de trabalho para deliberar internamente, teve isso?**
>
> Não teve. Assim, teve uma reunião com a galera que estava ocupando, com a galera que não estava e os professores. A Diretora adjunta foi, a

SEDUC tava lá. E foi assim... foi um circo. Porque, todo mundo se alterou. Não teve um que não se alterou. (...)

Dizendo, tipo [a galera que tava na ocupação]: - “A gente tá aqui pra fazer a revolução, a gente quer mudar! nós vamos mudar! a gente precisa de vocês do nosso lado!” - A galera que não era a favor da ocupação dizia: - “Mas eu quero estudar! Isso aqui tá me atrasando! Vocês fizeram merda! A gente não quer ocupar de novo! Por mais que as reivindicações que foram prometidas não forem atendidas nós não vamos ocupar de novo!” (...) Tem uma resistência muito grande à ocupação... Tem uma resistência muito grande ao movimento estudantil. (...) Por parte da maioria, assim, da galera que não tava nas ocupações, da galera que tava tipo desocupar Matias Neto, que tava nesses conflitos todos. E assim, era esse o discurso da galera. A galera tava bem chateada, bem, bem triste!

A galera que ocupou?

Ambos. Porque foi tanta... foi tanta agressão... A gente sofreu agressão até de professor. (...) É. Agressão verbal. (...) Do tipo: a Pantera estava falando de alguma coisa, aí teve uma professora chegou e falou: “- você é daqui? Você não é daqui... Você não tem direito de falar nada... Você não tem moral para falar aqui”.

(...) Assim, eu cheguei de manhã no Matias Neto, era umas onze horas (mais ou menos) e tinha um grupo de professores (não grevistas) falando que a gente tinha quebrado tudo, que tinha roubado, que a escola tava toda pichada e que não sei o quê. Que tinha um bando de vândalos, um bando de lúmpen, de gente que não era da escola. (...) Aí eu cheguei a ouvir: - “aquela negra de cabelo alisado não é daqui, e aquela de cabelo cacheado, (que era eu e a Pantera), não é daqui”. “Os únicos que eu sei que são daqui, são: a Tália e o Thor”. E eu cheguei a ouvir isso, sabe? E foi, assim, a recepção. A primeira coisa... A Amália falou: - “cheguei ali todo mundo olhando de cara feia pra mim, dei bom dia e ninguém respondeu.” E, assim, é incrível como as pessoas misturam questão política com questão pessoal.

Em que sentido?

Porque, assim, eu acredito que o movimento estudantil ocupação foi uma questão política. Que a gente estava ali, a gente tinha divergências, a gente brigava, a gente debatia, a gente gritava um com outro, mas eram questões políticas! *Desgaste político, e não desgaste pessoal*! Eu não vou ficar chateada com você por uma opinião divergente política que eu tenho. Isso, pra mim, não é questão pessoal... *E aquelas pessoas estavam levando a questão política para o lado pessoal*. E eu *fiquei assim muito triste*. Porque eu conversava com as pessoas e as pessoas já fechavam a cara pra mim por eu expor uma visão política. E... foi bem tenso aquele dia. (Nina, ocupante e ex aluna da Matias Neto)

Como se nota, as tensões colocam em cena a instabilidade da circunscrição participativa e os conflitos se referem a múltiplos regimes de envolvimento, incidindo sobre o plano de "vistoria" da escola, as relações em proximidade e sobre o caráter cívico acentuado por Nina na defesa das ocupações.

2.4 AS DESOCUPAÇÕES E A REINTEGRAÇÃO DE POSSE

Durante as ocupações das escolas, quer no Rio de Janeiro, quer em outros estados, há uma série de decisões liminares, em distintos momentos e referentes a diferentes unidades escolares, pela reintegração de posse destes espaços, sob alegação da garantia do direito de estudar e de acesso público ao espaço escolar. Novamente, as altercações giram à volta das gramáticas cívica/industrial. Elas dão suporte à maior parte dos enquadramentos críticos à volta do bem educativo que são, desde o início das ocupações, antitéticos entre os públicos escolares. Por vezes, os argumentos somam-se ao sentido de uma ética utilitária, apelando-se, ainda, à ideia de maioria. Como ficou sugerido, as ocupações e seus modos de participação são impermeáveis e incompatíveis ao que se poderia denominar "maioria", frequentemente associada à legitimidade democrática. Neste sentido, há uma miríade de decisões judiciais entre os meses de março e junho de 2016, cujo caráter formal não abarca os sentidos plurais das escolas para seus públicos, mesmo para aqueles que se manifestam contrariamente às ocupações e se constituem, ainda que episodicamente, em públicos deliberativos, sob a categoria de "Desocupa" ou "Desocupa Já". Em tais decisões figura, ainda, o modelo de justificação doméstico (Thévenot, 1986a), segundo o qual os alunos devem ser tutelados em processos de desocupação pacíficos e secundados pelo conselho tutelar e pelos agentes públicos, consoante o que está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre outras decisões definitivas ou liminares, numerosas e redutoras dos envolvimentos pelos quais são efetivamente ocupadas ou desocupadas as escolas, pode-se remeter, por exemplo, à decisão da Juíza Neusa Regina Larsen, da 14ª Vara da Fazenda Pública do Rio de Janeiro, publicada no dia 11/04/2016 ("Justiça determina reintegração de posse de escola ocupada", 2016). Ou, em momento mais próximo do período em que houve a determinação de desocupação de várias escolas, à decisão da Juíza Maria Daniella Binato, da vara da Infância, da Juventude e do Idoso da Comarca de Campos dos Goytacazes, publicada no site do Poder Judiciário no dia 02/06/2016 ("Juíza determina desocupação de escolas em Campos", 2016). De acordo com a análise acima,

pode-se ler no site do TJRJ, acerca da decisão judicial da Juíza de Campos dos Goytacazes:

> Assim, no intuito de compatibilizar ambos os direitos, em estrita observância ao Princípio da Ponderação, deve ser garantido o direito de greve, porém em local diverso daquele destinado à realização do direito básico da educação. Resume-se: os adolescentes têm o direito de fazer greve, mas não no interior das escolas, uma vez que frustra o direito de educação dos demais alunos, direito esse que, conforme acima explanado, prepondera, no presente caso, em relação àquele. Há de se ressaltar que, hoje, a manutenção da ocupação das escolas traz, além do risco do perdimento de um ano letivo, prejuízos a inúmeros estudantes de escolas públicas que se encontram na iminência de ingressar em universidades através de Programas Sociais, tais como SISU, ENEM, entre outros, e terão suas perspectivas frustradas, caso não tenham acesso ao direito fundamental de toda criança e adolescente previsto no artigo 227 da Carta Magna, e artigo 4º, do Estatuto da Criança e do Adolescente. ("Juíza determina desocupação de escolas em Campos" 2016).

Tendo em vista a regularidade da mobilização das gramáticas cívica/industrial/doméstica nestas decisões, combinadas ao princípio da utilidade, importa ressaltar, mais do que a recorrente composição de critérios de justiça nelas presente, as reações, movimentações e os envolvimentos dos ocupantes das escolas de Macaé, que também tiveram de lidar com elas, pois medida de igual teor lhes foi dirigida no dia 02/06/2016. Na mesma semana, iniciaram-se diálogos intermediados por servidores do Ministério Público Estadual, com vistas a uma tutela do processo de desocupação das escolas. Os ocupantes das escolas, com efeito, passam a tomar providências práticas de organização da escola, receosos das consequências que lhes poderia pesar a partir da atuação dos agentes públicos. Os estudantes, a julgar pelos relatos, desconfiam dos órgãos da justiça. Percebem seu distanciamento e identificam neles pretensões contrárias – não só à continuidade da denúncia – mas à resolução dos problemas das escolas. Ademais disso, a crise do estado e a greve do magistério mantinham-se. Segundo os ocupantes das escolas, mesmo com a desocupação era impraticável o funcionamento decente e com um mínimo de eficácia das escolas. Deste modo, compreende-se que, para os ocupantes, a intervenção judicial era uma ação contrária à inspiração cívica das ocupações: de caráter apaziguador/conservador e, como ressalta da intervenção mais radical e "revoltada" do aluno Thor da escola Matias Neto - em vocabulário afinado à crítica social - classista.

2.5 DILEMAS DE CIRCUNSCRIÇÃO NO PROCESSO DE DESOCUPAÇÃO

Já se falou do envolvimento dos órgãos de justiça estaduais no processo de desocupação e no acompanhamento das ocupações. Com efeito, houve uma série de operações jurídicas cujo teor pode ser objeto de aprofundamento futuro. No entremeio dessas atuações, há reuniões que modificam a circunscrição participativa, colocando dúvidas sobre quem pode participar e limitações aos contributos que, por sua vez, vão de par com novas reduções, de modo a circunscrever um público menor e, neste sentido, menos plural do que o público das ocupações.

Assim, no dia 02/06/2016, por exemplo, antes de uma das reuniões com o Ministério Público Estadual e depois de uma reunião do "comando das ocupações de Macaé", levanta-se a questão da inclusividade e da circunscrição.

> Luthor: Mas de onde saiu que eu não poderia participar por não ser aluno?
>
> Gaia: Não. É que quando eles falaram lá "alunos da escola". A gente está preocupada de você não poder participar e não ter outra pessoa na hora. Para vocês já se organizarem.
>
> Luthor: Eu *sou aluno da escola*, a escola *é um espaço público* e eu como *ocupante tenho direito* também. *Fui aluno* daqui, conheço bem.
>
> Gaia: A gente não está falando dessa questão. É interessante você estar junto, mas vai que por algum critério deles lá você não pode participar.
>
> (Gaia, 21 anos, aluna do curso normal noturno da Luiz Reid e Luthor, ex-aluno e ocupante da escola, 23 anos)

Pode-se dizer que os que estavam nas bordas de uma participação mais formal ou *pretensamente apenas* "cívica" nas ocupações - pois que o proximal é também frequente - não se apresentam nesses espaços. Não obstante tivesse sido permitido um número acima do acordado, eles acabam por limitar a circunscrição participativa. Mesmo a audiência pública do dia 18/08/2016 (como o nome diz, pública) carreia um formato que, pragmaticamente, implicou numa circunscrição mais limitada. As variadas formas de

contributo levadas às escolas por amigos, alunos, alunos de outras unidades e pessoas de diversa proveniência e ligação com a escola, por exemplo, desaparecem. Lança-se, por vezes, dúvidas sobre o pertencimento de “não-alunos” nessas reuniões e sobre sua legitimidade participativa nas ocupações. Fato é que os públicos implicados, já por si diferentes dos concernidos, serão novamente circunscritos conforme as regras do *regime de justificação* em que o novo ambiente, os outros atores e suas qualidades serão considerados nos ajustamentos que se dão.

Se pode parecer óbvio para os próprios militantes e atores o fato de que os ambientes de participação sempre envolvem circunscrições, não é menos notória a sua preocupação com a “inclusividade reduzida”, uma vez que o grau de adesão pode dizer da credibilidade da participação e servir como critério da sua força relativa. O estudo da participação política direta, com a frequentação dos ambientes de participação mostra, aliás, que a legitimidade da circunscrição pode ser disputada. As reduções colocam em xeque a possibilidade de uma inclusão incondicional, uma “democracia aberta a todos” (Berger e Charles, 2014), e a coerência dos processos de circunscrição quando, alegando-se abertura, excluem proposições e envolvimentos diferenciais. Deter-se na instabilidade dos processos de circunscrição à participação a partir de uma perspectiva pragmática, neste sentido, poderá, em trabalhos futuros, situar as bordas capacitárias a partir das quais os dilemas de circunscrição são geridos nas disputas e coordenações em diferentes arenas públicas. Com efeito, a circunscrição participativa perde em ser pensada, quando se quer descrever as dinâmicas de participação nas sociedades contemporâneas, a partir de um modelo normativo prévio, sem considerar o trabalho situado de conformação do comum e as exigências que ele impõe (Charles, 2012).

A exigência de qualificação daqueles que são (des) incluídos nos processos, a despeito das disputas e diferenças de avaliação, coloca-se às socialidades independentemente da escola e da ocupação, traduzindo-se nas mais variadas arenas como ressalta do exame da palavra respeito, que recobre uma série de usos plurais em situações diferentes, mas que indica pelo menos duas dimensões centrais dos usos públicos contemporâneos: a igualdade e a diferença.

Se se toma a circunscrição estabilizada pela institucionalidade escolar como dada, por outro lado, na experiência cotidiana surgem novos dilemas de circunscrição e diferentes formas de envolvimento na escola. Pode-se perceber que a dinâmica das circunscrições gera tensões: vai de par com dissociações e (des)qualificações. O caráter

movediço das socialidades nas ocupações, isto é, sua instabilidade, a qual não pode passar sem processos de circunscrição - eles fazem parte da constituição de qualquer arena pública - mostra que se trata de um problema a que os atores destinam sua atenção e avaliação sob o ângulo da justiça e do bem viver comum (Pattaroni, 2001). Isso vale para os quadros institucionais de avaliação do merecimento e, ato contínuo, da inclusão/exclusão, como para as dinâmicas de envolvimentos situados, que dão lugar a ajustamentos no curso efetivo-objetivo do agir e reclamam a "ação que convém" (Thévenot, 1990).

As ocupações, no que tange a sua pluralidade de formas de se fazer a comunalidade, ancoradas nas experiências de socialização política juvenil, abrindo-se ao íntimo, às ruas, à familiaridade, ao discurso, à música, à religiosidade e tudo isto que, não sem limitações, foi possível descrever até aqui, constituem-se em espaço que, não obstante os limites de circunscrição também implicados, oportunizam a expressão de vozes cuja ressonância não é fácil. Inúmeros relatos reportam o não reconhecimento do valor da experiência estudantil e juvenil (Honneth, 2003). Ela é frequentemente desqualificada em diferentes situações e mediante diversas figuras críticas, na base das quais se situa a ausência de autonomia, que pode significar a desconsideração de sua humanidade comum e diferencial, tendo em vista o "arco da experiência" (Breviglieri, 2007) e a fragilidade da identidade juvenil (Breviglieri e Stavo-Debauge, 2004) nas sociedades plurais e desiguais contemporâneas.

A confluência dos envolvimentos em temperaturas variáveis, as experimentações, coordenações e disputas colocam a questão da circunscrição e, nos momentos de acirramento das divisões, da jurisdição: a primeira coloca em tela e, por vezes, disputa a categoria que deve governar a escola. Um argumento relativamente frequente diante de dilemas decisórios é "nós que estamos ocupando é que temos direito de decidir, nós é que sabemos o que se passa aqui".

Ainda sobre a circunscrição, é notória a dificuldade dos quadros docentes em tomar parte no dispositivo. Quando isso se dá são produzidas modificações nas formas de sociabilidade dos alunos, tal como mostra a análise comparativa das formas sociais da ocupação da escola Jamil El Jaick, por sua notável formalização de convenções emblematizadas no calendário formal de um curso preparatório ao ENEM. Por outro lado, torna-se evidente o embaraço de parte dos quadros professorais e o recurso a enquadramentos que contribuem para o afastamento da simetrização que as arenas

secundaristas reclamam. Afeitos a determinados quadros ante os quais os alunos não são ainda autônomos, a baixa presença dos professores é por vezes acompanhada de reações que desconsideram a existência de *uma expressividade política em termos próprios* (ainda que fornida de usos públicos e relações proximais), com preponderância de participações em que as competências de simetrização são postas à prova: dificilmente, a julgar pela baixa presença e pelas razões que alegam os professores e os militantes, eles conseguiam se manter em *igualdade de pares* com os jovens (Resende e Gouveia, 2013). Como já sugerido, as sociabilidades juvenis também importam para as circunscrições que se operam no curso das ocupações.

A este respeito, o relato de Peter sobre como foi tensa a decisão do sindicato dos professores do magistério estadual, no sentido de emitir nota pública de apoio às ocupações, é revelador. A própria reunião sindical impõe uma circunscrição no seio da qual há disputas e evidencia o não reconhecimento dos professores nas arenas públicas das ocupações. Isso se mostra no embaraço sobre como declarar e incentivar *publicamente* o apoio à manifestação *juvenil*. De igual modo, a narrativa de Peter evidencia a disputa do PSTU pela "vanguarda do movimento", pois contradiz o relato da sindicalista Karenina do PSTU, segundo a qual o PT e o PSOL, que também compõe o sindicato, seriam contrários às ocupações.

> Acho que foi 14:00 horas da tarde, tinha uma assembleia do SEPE marcada, uma assembleia geral e a gente transferiu a assembleia geral para dentro da ocupação. Esse era o primeiro sinal de que a gente não é contrário à ocupação. Isso foi um acordo entre o PSTU, PSOL e PT: são as três forças que compõem o SEPE. Então, todas as três forças estão a favor da ocupação. Houve realmente uma resistência muito grande dos profissionais, eu não estou falando do PT em si, eu estou falando do público que estava na assembleia, em apoiar a ocupação publicamente. Quer dizer, todo mundo era a favor da ocupação, todo mundo entendia a importância da ocupação, *todos os professores*. E *tinha uns 30 professores*. Todos entendiam a importância para a luta, que era o diferencial que estava acontecendo agora, que nos dava força. Mas que *tinham medo de declarar publicamente o apoio*. O que eu estou chamando de declarar publicamente é que eu queria uma nota do SEPE de Macaé. Que depois a gente pode resgatar essa nota. A polêmica era se iria publicar a nota dizendo que a gente orientava os professores a dormirem na ocupação, que o SEPE apoia. Mas eu exigia que o apoio da SEPE fosse discriminado. Que apoio é esse? Com doação de comida, organizando as doações, contribuindo com o dinheiro e orientando. Porque a gente viu quem é que poderia dormir na escola e eu era o único e eu achava injusto a Amália *dormir sozinha*. Como ela era professora da escola eu acho que ela precisava de um apoio. Eu me oferecia para dormir, mas eu condicionei a minha permanência lá à decisão coletiva

> votada em assembleia e publicizada na nota de apoio, ou seja, caso tivesse um processo de desocupação era o meu argumento. Não que eu achasse que isso fosse acontecer, mas caso tivesse um processo de desocupação *eu não estava ali sozinho*.
>
> Eu estava ali Peter, diretor sindical, com a aprovação dos meus pares e da minha permanência na escola. Eu estava ali pelo sindicato. E para que essa nota saísse foi uma tensão tão grande que em determinado momento da assembleia eu chamei todos os meus colegas de covardes porque estavam se escondendo atrás dos alunos. (Peter, professor, militante do PSOL e sindicalista da rede estadual).

Além disso, há dilemas de circunscrição do uso do espaço da escola que passam pela interação em proximidade ou pela negociação circunstanciada. Assim, quando alguns jovens quiseram usar a quadra da escola, mas não seguiram as convenções da ocupação, emerge o dilema de impedir o acesso. Já as reuniões entre as escolas se dão em composições que pragmaticamente operam um movimento de sanfonamento, simultaneidade e especialização de tarefas, que permite postular diversas arenas públicas/proximais cujas circunscrições não são fixas. A dinâmica dos envolvimentos em temperaturas variáveis reforça, por seu turno, a impossibilidade da correspondência entre a abertura (total) e a circunscrição/ inclusividade (total) de qualquer ambiente (Berger e Charles, 2014).

> Isso. Um dia antes estava marcado em assembleia, com todos do comando que estavam a favor, de que aconteceria uma reunião aqui no Luiz Reid, certo? *Seria dividido a questão da coletiva de imprensa no Matias, a reunião aqui e a questão da mostra no Vanilde*, que é um colégio que mais precisa. Só que de última hora levaram a reunião para o Matias Neto e tal. Sendo que a gente tinha o evento no outro dia, que a gente teria que trabalhar organizando. Eu não fui, eu sou *representante*. Eu não fui devido ao evento, tinha que *estar aqui também ajudando*. O Perseu não foi justamente por causa disso e tal. Então, a gente não foi porque tinha um *evento aqui*. Tinha uma coisa para ser feita aqui. Até porque, se foi passado em assembleia com *o comando inteiro* que fosse a reunião aqui, porque *só os outros dois colégios decidiram que fosse mudado em reunião*, que fosse para lá *porque eles teriam uma outra reunião depois*, *em questão de um evento de ato, de questões partidárias uma coisa assim*. Porque não aceitaram isso? Cara, daqui para o Matias Neto é 5 minutos. Qual seria o problema deles se deslocarem pra lá em 5 minutos e irem para a reunião deles lá depois? Teria algum problema? Não. Eles não aceitaram a questão da assembleia do comando. (...) Aí entrou conflito do pessoal do Vanilde com o Matias, o pessoal do Luiz Reid se exaltou. E a gente tentou acalmar os ânimos, eu, o Perseu, o Luthor e o Thor fomos tentando acalmar e o resto, não. (Fênix, aluno da Luiz Reid, 18 anos)

Interessa pontuar, de passagem, as diversas formas de contribuição que circunscrevem, por sua vez, a inclusividade das atividades. Por exemplo, os oradores ou portadores da palavra nas reuniões públicas ou entre as escolas acabavam por ter suas reuniões e assembleias, ao passo os colegas se mantinham em outras funções ou envolvimentos nas escolas.

> (...) agora ele só apareceu na escola depois de 3 dias. Só por causa da viagem para o Rio e falou: eu quero ir. Ele não passa uma vassoura na escola, cara. Ele cuida só da comunicação só que ele não comunica nada a ninguém. Por que ele vai nas assembleias para representar o Luiz Reid, só que primeiro ele não é representante. Segundo... (Fênix, aluno da Luiz Reid, 18 anos)

É possível apontar que as decisões são tomadas em circunscrições variadas, certamente trazendo seus elementos de instabilidade comunicacional, os quais se somavam, por vezes, às diferenças de diagnóstico e prioridade entre os "incluídos" nas situações de deliberação. Ao mesmo tempo, ante o evento crítico do assalto à escola Vanilde, Fênix mostra sua solidariedade e aponta novamente limites de aceitabilidade e o problema de uma circunscrição à escola[68].

Desocupadas as escolas, como a greve continuava e a crise do estado se estendesse, além de haver uma série de modificações pontuais, os conflitos da arena escolar continuam a ser narrados pelos ocupantes das escolas. Na Luiz Reid, conflitos à volta da proximidade de uma servidora com alunos da ocupação são contados: levantou-se a suspeita de que ela teria favorecido Blade (ocupante) em sua candidatura ao parlamento juvenil.

No mesmo dia 18/08/2016, quando as aulas já haviam retornado e antes da audiência pública, Luthor, ex-aluno, mostra estar contrariado com as novas exigências de circunscrição:

[68] A violência nas escolas do Rio de Janeiro merece um estudo à parte. Precisa ser considerada com cautela, dada a espetacularização do tema.

> Então, assim, a diretora interina é uma pessoa de certa forma tranquila, só que aos poucos ela está começando a mostrar as garras também. O Cornelius, por exemplo, que é uma pessoa que admirava muito, mas caiu no conceito comigo porque eu tive aqui essa semana e ele disse que *para eu poder estar aqui dentro da escola*, *fazendo parte* do processo, eu teria que *montar um projeto para poder permanecer dentro* da escola.
>
> **Quem é o Cornelius?**
>
> Professor de sociologia e geografia, que virou adjunto agora com essa chapa. Então, assim, eu que fui *aluno do Luiz Reid durante tanto tempo, que frequento a escola há tanto tempo, que faço parte desse processo de mudança tenho que apresentar um projeto para poder fazer parte disso*. E *onde fica a escola aberta* para a sociedade? Porque a escola não tem que ser aberta só para alunos, é para alunos, responsáveis, professores e *pessoas de fora também*. É a *integração* que faz a escola ser um *lugar melhor*. Então, assim, foi o que eu falei para o pessoal: se for para o espaço físico, as paredes serem pintadas, o espaço ser mudado e *as pessoas que habitam nela não sofrerem a mudança* não adianta nada o que a gente fez.
>
> (Luthor, ex-aluno da Luiz Reid, 23 anos)

O relato permite pensar a circunscrição a partir de várias questões. Como dito, os professores não se “reconheciam” nas ocupações. Mas para o efeito da sucessão dos quadros de direção e gestão da escola lá estiveram, para apresentar a chapa, já que haveria, em seguida, as eleições. Como quer que se queira, a competição eleitoral implica na circunscrição dos grupos em disputa e dos aptos a tomarem parte no processo, excluindo-se aqueles que não possuem vínculo institucional com a escola. As contrariedades de Luthor emergem num dilema de circunscrição. Uma composição de envolvimentos, a seu ver, habilitam-no a acessar a escola. Mas a nova circunscrição contraria a abertura cívica e o acolhimento (proximal) que ele esperava da escola e do professor, mesmo na condição de ex-aluno.

Por outro lado, esta “nova circunscrição” não é necessariamente marcada por uma dinâmica de interações de inspiração cívica, no sentido de uma aceitação respeitosa dos protestos estudantis, ainda que em divergência. Conta-se que a mesma servidora que tomou parte nos processos do parlamento juvenil, querida pelos alunos, havia sofrido represálias pelo fato de cuidar de algumas questões relacionadas às Olimpíadas. Além disso, os ocupantes contam que foram desqualificados por alguns professores como *baderneiros ou invasores*. Segundo Perseu, sobretudo os professores de ciências exatas têm dificuldades de aceitar a expressividade política da juventude, embora haja outros,

principalmente das humanidades, que aproveitam o “momento crítico” para promover o diálogo e a reflexão.

> **Como é a relação dos alunos do Luiz reid com os professores?**
>
> Não está cem por cento, os alunos que eram ocupantes, alguns que conversaram comigo, disseram que alguns professores ainda insistem em falar que ocupação era *invasão, que só tinha baderneiro*, colocando aluno contra aluno. Ainda tem alguns professores reacionários que ficam fazendo isso. (...) Um professor de química falou que a escola foi invadida: *ele olhou para mim eu comecei a rir na cara dele*. Depois, eu fui no *facebook* procurar e ele é fã do Bolsonaro. Eu falei tinha que ser um *imbecil* falando alguma coisa da ocupação. (Perseu, aluno da Luiz Reid, 21 anos, dia 18/08/2016)

Importa lembrar, no sentido das qualidades que os processos de circunscrição evocam, as dificuldades da diretora interina da Luiz Reid na distribuição da alimentação aos estudantes após a desocupação. Segundo ela, jovens “não-alunos” pretendem fazer refeições que os recursos da escola não abarcam. Ela apela, para o efeito, à categoria “aluno matriculado” como definidora de uma circunscrição, quando coloca a dificuldade na audiência pública do dia 18/08/2016.

Já nas ocupações, por outro lado, as circunscrições são convenientemente estabelecidas à medida que decorrem os envolvimentos e a cohabitação das escolas: a limitação do acesso é operada com base em princípios plurais de pertencimento, admitindo-se, não sem exclusões, estrangeiros, esportistas, transeuntes, militantes, amigos, ex-alunos, alunos, pesquisadores, pais, professores, entre outros que, entretanto, pouco ou variavelmente contribuem às ações cotidianas das escolas ocupadas. As ocupações tem seu governo frequente por um número variável entre 6 e 30 pessoas em cada escola, com média em 15 alunos, variando entre 6 e 15, havendo picos de participação ou, se se quiser, fases átonas e fases tônicas, a partir de múltiplos *envolvimentos em temperaturas variáveis* e conforme as atividades se realizam.

Não há dúvidas de que a circunscrição das ocupações pode sofrer interferência de solicitações de outros espaços de socialização frequentados pelos jovens. O ambiente familiar é o principal. Muitos pais não autorizam os filhos à participação e enquadram a expressividade política dos alunos (e dos filhos) a partir de um modelo de justificação doméstico, por vezes combinado ao modelo industrial/cívico: postula-se a menoridade e a

desqualificação do estado de jovem (Thévenot, 1986a). A maior parte dos pais não comparece à escola, ainda que os filhos convidem.

Como já narrado, na Luiz Reid houve alguns episódios de incorporação. Há, nessa escola, uma circunscrição permeável aos espíritos que, todavia, precisam ser "retirados" ou são interpretados como problemas e trazem ações que, por assim dizer, circunscrevem seu "não-pertencimento" à ocupação[69]. Remete-se, neste passo, à cena da purificação de Castro, cuja continuidade remete ao terreiro e ao auxílio de um pai de santo e, portanto, a outra "circunscrição".

Aliás, na cena da purificação nem todos tomavam parte. Muitos tiveram medo e permaneceram "fechados" na cozinha. Nem todos sabiam como e o que fazer. O evento convoca a solução e a coordenação dos alunos, mas apenas quatro participam efetivamente da purificação de Castro. De outra parte, é certo que "a comunidade política" está implicada no estabelecimento de uma circunscrição da qual o espírito deve ser excluído. As bordas não são, portanto, fixadas sob uma única lógica de ação: na Luiz Reid, elas (des)incluíam agentes "não-humanos" como os espíritos.

Se a circunscrição revela o fechamento relativo de um dispositivo, ela é indispensável à manutenção da "comunidade política" que qualifica os seres e suas formas de cohabitação. Diante de ações que perturbavam o "bem viver conjunto", tais como roubos, difamação, danos à escola ou outros, coloca-se o sentido do "bem viver comum" mediante a qualificação dos seres e dos modos de pertencimento. Tais eventos geravam inquéritos e, qualificadas as evidências e alegações, punições e/ou expulsões. Limites convencionais estabelecidos desde o início, dizem os alunos, afastavam aqueles que "não querem cumprir regras e tarefas".

Os enquadramentos variáveis à volta do problema público escolar, o instável trabalho associativo conduzido pelos secundaristas e suas composições descortinam a complexidade política da convergência a essas frágeis arenas juvenis e trazem consequências para a eficácia da generalização das vozes estudantis (Cefaï, 2017) (Thévenot, 1999). Por outro lado, os relatos das experiências estudantis evidenciam tensões *nos múltiplos envolvimentos escolares em temperaturas variáveis* que já procedem dos enquadramentos habituais da escola (Thévenot, 1986a), os quais tendem a

[69] Ver os espíritos na escola depende de qualidades religiosas/mediúnicas (capacidades) que nem todos têm.

avaliar mais o êxito da escolarização formal do que as diversas formas pelas quais a comunalidade escolar (Resende, 2010) e o alargamento da autonomização juvenil (Breviglieri, 2014) se constituem ou podem vir a ser pragmaticamente constituídos.

As circunscrições participativas de alunos e professores, em certo sentido, são objeto de reflexão dos alunos quando apontam a ausência de um convívio que encontram nas ocupações, uma vez que, não obstante a baixa presença dos professores, as relações não procedem com as distinções habituais, de modo a circunscrever a convivência nos espaços das aulas. É certo que a escola em seu funcionamento "habitual" opera conforme outras circunscrições. Poder-se-ia dizer que sua "ordem de grandeza" já delimita uma hierarquia que os alunos reconhecem, mas invisibiliza ou se fecha às contribuições (e às insatisfações que vocalizam) que fazem parte do arco da experiência juvenil (Breviglieri, 2007).

> Eu acho que escola não é só isso. A escola é um espaço... poxa, *a gente só tem convívio com os professores nas aulas*. E eu acho que o professor tem muito o que passar. Se tivesse *mais conversa com os professores*, se tivessem mais debates, os professores *conheceriam mais os alunos* e os alunos poderiam *conhecer e saber mais do professor*.
>
> **Vocês acham que existe distância entre professor e aluno?**
>
> Com certeza.
>
> Agora na ocupação que a gente está se reunindo mais, professores e alunos. Estamos conversando mais.
>
> Agora, porque antes dia de aula normal, a gente vinha copiava, copiava e acabou, acabou. Todo mundo ia para casa. E a gente não se via mais.
>
> Aqui a gente está se conhecendo mais. Tipo, o eles já viveram eles passam para a gente, a gente conversa sobre isso. Eu acho que isso é legal.
>
> A gente poderia ter uma aula de culinária. Que foi uma coisa legal. Os professores vieram aqui e trouxeram pão.
>
> (Grupo focal na escola Vanilde)

3. O FRÁGIL COMPROMISSO CÍVICO COM O PROBLEMA PÚBLICO ESCOLAR[70]: CONCLUSÕES

Se é certo que o caracteriza a ciência é o caráter discutível de suas proposições, uma das limitações patentes dos testes econométricos, sem que seja preciso criticar os pressupostos de sua validade nos termos em que se propõem, é que, não obstante produzirem uma explicação para um determinado estado de coisas ou mesmo para o desempenho escolar dos elementos de um dado universo amostral, nada dizem sobre o significado da experiência vivida pelos atores em suas diferentes trajetórias escolares. Das trajetórias é impossível eliminar a dimensão política da convivência, isto é, a dimensão processual da constituição cotidiana de uma ou várias escolas. Ora, políticas voltadas à produção da justiça na escola podem, mesmo, desconsiderar a experiência cotidiana ou subsumir as variações que atravessam diferentes localidades e públicos à mesma métrica?

Em certo sentido, este é o risco a que se lançam análises que explicam o resultado de processos vivenciais que sempre implicam as pessoas de corpo e alma mediante a postulação de "fatores objetivos", tais como, por exemplo, "recursos e capital cultural familiar" (Hanushek e Luque, 2003). As ações - e a experiência concreta - daqueles que pensam, avaliam e sentem, nos diferentes espaços escolares, desaparecem, restando apenas o coeficiente de relação entre "recursos e capitais" desigualmente acessíveis a diferentes públicos e segmentos sociais, reduzindo-se a experiência escolar ao desempenho acadêmico e sua explicação, ainda que probabilística, ao mero acesso desigual aos recursos econômicos e/ou culturais.

Perspectiva de explicação semelhante foi abandonada no início desta investigação. Voltada ao tema da participação política, tal perspectiva, materializada em pesquisas da ciência política norte-americana e brasileira, postula uma correlação positiva entre classe social, estabelecimentos de ensino acessados e participação política (Verba et al., 2003). Mas como explicar, neste sentido, as ocupações das escolas públicas no Brasil?

[70] A qualidade "frágil" é atribuída aqui às diversas composições autenticamente compromissadas com o bem público escolar. Não se refere, portanto, ao compromisso empenhado pelas pessoas em defesa da escola. O termo compromisso é usado em sintonia com Boltanski e Thévenot (1997), como uma forma instável de acordo relativamente a uma ordem de grandeza. Não se faz juízo aqui sobre a validade das crenças ou a qualidade das ações e participações políticas em causa. Essas últimas são aqui aceitas tal como se apresentam e se deixam ser descritas e analisadas.

As escolas ocupadas concentram, em contraposição às escolas privadas, públicos provenientes dos estratos mais baixos da sociedade que, visivelmente insatisfeitos, passam à ação política. As manifestações contrariam as correlações simplistas entre classe e participação política: de um lado, partem de públicos que dispõem de menos recursos e, de outro lado, não permitem falar, pela simples falta de evidências, de uma ontologia da "classe social": o "nós" de que se compõem essas mobilizações é, com efeito, muito mais complexo e variável[71].

Procurar nos "fatores objetivos" (Blumer, 1971), pensados como recursos determinativos da participação e dos envolvimentos que se dão e se deram à volta das escolas públicas de ensino médio, a explicação dos modos de participação que observados nas escolas conduziu a evidências que contrariam as perspectivas deterministas da participação e da cognição política. Primeiro, porque os fatores econômicos e culturais, pensados em termos de capitais, simplesmente não explicam essas mobilizações, ainda que predominem, nestas escolas, públicos de condição menos favorecida. Segundo, porque as explicações por meio das correlações entre variáveis e dos testes estatísticos concebe a participação política como uma espécie de resultante dos fatores que, de antemão, explicam os níveis de participação, o que implica em deixar de lado as práticas concretas dos atores e seus significados para construção das arenas públicas.

Nem se pode afirmar que o cabedal familiar é determinativo, nem se pode afirmar que este determina o nível de informação daqueles que, por assim dizer, expuseram, de modo mais articulado, as razões que os levavam até as arenas dos protestos. É frequente pensar-se o grau de conhecimento político a partir de categorias prévias que já trazem consigo um ideal de discernimento político. Tais explicações não dão conta das múltiplas formas de adesão, dos vários enquadramentos a que são submetidas as ocupações e tampouco da forma como os órgãos públicos lidam com a escola e com as ocupações.

A desigualdade de acesso aos recursos não dá conta do fato de que há, no mesmo estrato social e em frações de classes diferentes, uma variabilidade de envolvimentos possíveis, que vão desde a adesão, a não adesão, a contraposição, a contraposição

[71] Para os problemas que se colocam às perspectivas que supõe, *ex ante*, a classe como categoria ontológica explicativa dos processos de mudança social conferir (Honneth, 2017) "A ideia de Socialismo – Tentativa de Atualização". Para um conceito de ação que supera os pressupostos do industrialismo examinado em suas limitações por Axel Honneth, pode-se sugerir "A criatividade da ação" de Hans Joas, "A ação no plural" de Laurent Thévenot (2006) ou o já clássico "Em busca do público" (Dewey, 1991), entre outros.

crítica, a indiferença, para não falar dos envolvimentos em temperaturas variáveis, dos distanciamentos e das rupturas no curso da ação.

A perspectiva explicativa acima mencionada é reducionista por duas razões. Primeiro, porque supõe públicos; segundo, pois concebe a participação política nos quadros limitadores das instituições republicanas que são, ademais, concebidas de modo abstrato e planificado: os envolvimentos múltiplos (Thévenot, 2006) de que se fazem as organizações, conduzidos por pessoas de carne e osso em uma temporalidade situada, na qual produzem e revisam os significados normativos que atravessam os espaços de socialização e sociabilidade simplesmente desaparecem, reduzidos aos códigos e às classificações binárias[72].

Pode-se afastar, portanto, duas perspectivas explicativas dessas mobilizações e das (in) justiças que expressam. Não se explicam pelas determinações sistêmicas do capitalismo nem pelos efeitos objetivos da privação de recursos pelos quais, com efeito, tem passado as escolas. Explicações que pretendem desvelar os fatores que produzem o "fenômeno" passam longe dos significados expressos nos envolvimentos e colaborações que tem lugar nas mobilizações concretas e são, ademais, elas mesmas, junto a outros motivos, trazidas à arena pública pelos que se envolvem.

A categoria classe, portanto, não é uma variável explicativa das mobilizações nas escolas públicas do Rio de Janeiro em 2016. Sendo a categoria classe definida a partir de atributos – geralmente recursos simbólicos e econômicos – partilhados, como explicar o fato de que os envolvimentos não interpelavam aqueles que podiam, segundo os atributos de uma classe, nela serem agrupados?

Haver entre os próprios atores discursos que apelam para a crítica social em nada modifica a questão: tais argumentos não permitem indiciar uma ontologia de classe que, deste modo, pudesse ser a "causa" eficiente ou suficiente dos envolvimentos nas ocupações. Se se pudesse falar em efeito de classe, este seria por demais seletivo e diverso em suas implicações e, destarte, pouco ou nada esclareceria o processo pelo qual a escola se constitui em demanda social complexa para aqueles que se autocoordenam e se coordenam na construção política das ocupações (Thévenot, 2006). Não se quer, com

[72] A técnica de aplicação dos questionários, como se sabe, lança questões aos respondentes sobre a vida associativa e política que serão depois tabuladas, mas não diz nada sobre o significado processual, concreto e cotidiano da "ação coletiva". Não reúne informações sobre as qualidades das interações situadas.

isso, obviamente, negar qualquer utilidade científica aos estudos da estratificação social e sua relação com a escolarização. Procurou-se, simplesmente, esclarecer outro problema de pesquisa, voltado à investigação de como se constituem os públicos e das questões que se vinculam à construção multifacetada da escola como arena pública (Resende, 2010).

Evidentemente que os estudos estatísticos tem sua utilidade na obtenção de dados sobre as diferentes condições logísticas e materiais, por exemplo, das diversas escolas que compõe o sistema educacional de um país. Com efeito, eles podem ajudar na alocação de recursos nas escolas em que as condições das instalações e do trabalho escolar atentam contra sua capacidade organizacional. Tal é o caso de diversas escolas – de um universo de 80 – ocupadas no Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2016 e que assumiram a vanguarda de uma greve dos professores que teve duração de 5 meses.

Os estudos quantitativos realizados a partir da plataforma MPEDUC (http://mpeduc.mp.br/mpeduc/www2/index), cujos questionários são preenchidos pelos gestores das escolas, podem mostrar diferenças logísticas e de recursos entre as escolas, mas, apesar de contarem com uma etapa posterior de visitação das escolas, dificilmente mostrariam as complexidades organizacionais que relevam, também, mas nunca exclusivamente, dos ambientes físicos das escolas. Muitas escolas funcionam, aliás, em edificações de meados do século XX visivelmente degradadas, sendo impossível não se perceber a necessidade de reformas em suas instalações[73].

A despeito disso, não se pode dizer que os desajustamentos da organização escolar se expliquem simplesmente pela ausência dos recursos que permitiriam as reformas. Parte não desprezível destes problemas, de resto identificados, denunciados e, por vezes, ajustados ou amenizados pelos ocupantes, não requerem mais do que a atenção e a ação daqueles que presidem a ordenação das grandezas escolares[74] (Boltanski e Thévenot, 1997).

Nesta perspectiva, como explicar a quantidade de lixo e de patrimônio público degradado à espera de retirada em várias escolas? Dito de outro modo, porque os “grandes”, os professores, diretores e supervisores não tomaram nenhuma providência, já

[73] Não é demais lembrar que os próprios públicos envolvidos nas ocupações denunciam essa degradação dos ambientes que, como se viu, não diz respeito apenas ao ambiente físico.
[74] As ocupações lograram reparos em algumas escolas. Algumas questões não são dispendiosas e outras podem ser identificadas como questões estritamente organizacionais, quando não apontam para as interações que constituem e (re)constituem cada “organização social”.

que o acúmulo de lixo pode inclusive gerar danos à saúde pública? Tal inação poderia, acaso, ser reputada a fatores externos àqueles que convivem com este material que devia ter sido descartado? A existência de protocolos, isto é, de normas planificadas para o descarte do material degradado é mesmo capaz de explicar isso, como avocaram alguns nas audiências públicas que ocorreram após as mobilizações? Como explicar a situação, entre outras, da escola Paulo Frontin, em cuja fronte se estampa placa com registro de obra de valor milionário, mas que, repleta de andaimes, apresenta-se qual escombro? Mesmo a degradação dos prédios, tal como identificada pelos públicos, não é mero efeito de disfunções nas quais os atores não tomam parte.

É certo que os estudantes, durante as ocupações, evidenciam a importância dos espaços escolares como espaços de aprendizagem, afeto, sociabilidade e socialização. Eles mobilizam todo um vocabulário de motivos morais atinentes ao que sentem pela escola e ao bem educativo como bem público e universal e demonstram sua preocupação com a escola. Por outro lado, é também certo que há ações, perpetradas por estudantes servidores e professores que afetam as formas pelas quais se organizam, se aproximam ou se distanciam os seres no espaço escolar.

Exemplo controverso, neste sentido, é a pichação/grafite nas escolas. Transporta fazeres sabidamente, por parte dos estudantes, contrários às referências normativas da escola. Ademais disso, são intervenções que evidenciam outros regimes de ação nos espaços escolares: servem à expressão crítica dos desajustamentos cívicos e industriais da escola, à expressão de afetos laterais e à experimentação artística procedente dos contextos de experiência dos públicos estudantis.

Se, por um lado, é possível, como os próprios estudantes (também) o fizeram, observar e apontar evidências de desorganização e degradação das escolas fazendo apelo às *questões estruturais e ditas objetivas*, por outro lado, continuar a pensar a organização e o cotidiano escolar como mera resultante de fatores, deixando-se de lado os envolvimentos que constituem a arena pública de cada escola é perder de vista os múltiplos envolvimentos que constituem a cohabitação da “organização” escolar e a possibilidade de uma deontologia da autonomia e da responsabilidade relativamente à qualidade das ações perpetradas por uns e por outros na arena pública. A complexidade da demanda e da construção do bem educacional se torna mais tangível quando se tem em mente o que os próprios estudantes observam, denunciam e evidenciam em seus relatos e em suas ações. Menos do que explicar, fez-se um esforço analítico dos motivos

e fazeres transportados às ocupações das escolas, com o objetivo de entender melhor como se mobilizam os públicos diretamente implicados e concernentes ao problema público educacional.

Essa perspectiva tem, ao que parece, duas vantagens. Atenta ao decurso temporal das interações permite perceber como a mobilização social não é um dado explicável por variáveis que lhe determinam de fora, tendo em conta as dinâmicas de composição situadas na experiência de seus públicos (Cefaï, 2007). Em segundo lugar, ela revela sentidos de (in)justiça na escola (e em outras experiências da vida ordinária dos estudantes) cuja concretude extrapola os quadros das teorias normativas e exigem uma análise situacional das relações (Fraser, 2004). Nem sempre é fixo o limite entre os dilemas íntimos e subjetivos e aqueles vividos pelos alunos nos quadros da ordem cívica e industrial da escola.

A pesquisa sobre os envolvimentos públicos à volta da escola tem mostrado as tensões e as variáveis formas da comunalidade nas ocupações. A crise de que é objeto a escola no Rio de Janeiro e, em certo sentido, no Brasil, não escapa à crise do estado brasileiro e às ações governamentais que incrementam a complexidade (e a fragilidade) do compromisso cívico com o bem público educacional. A educação não fica imune à "crise" do estado, que investe em modificações no enquadramento e no foco das políticas públicas em dissonância com as contradições à volta do governamento escolar, se se leva em conta o clamor dos usuários das escolas públicas. É o que se tem notado contemporaneamente desde a crise política de 2015 aos dias atuais[75]. O termo "crise" deve ser entendido aqui no sentido etimológico muito mais do que pelo viés economicista[76]. Aparte as figuras de bem comum, entre as quais o bem econômico é recorrentemente evocado pelos governos estaduais e federais, crise significa aqui um ponto conflituoso e de virada nas prioridades das pautas públicas relacionadas à escola[77].

É o que foi possível acompanhar no segundo semestre de 2016 e em 2017, com modificações sensíveis relativamente à assunção da educação como tarefa primordial do estado, pondo-se na dianteira um conjunto de reformas e concessões políticas que se

[75] Esse frágil compromisso diz respeito às dificuldades encontradas pelos públicos para vocalizar os problemas reais das escolas, mas também à forma de atuar do estado, cujas ações não têm consequências cívicas duradouras.
[76] Do início do século XV, da forma forma grega latinizada, krisis "ponto de virada numa doença" (usada neste sentido por Hipócrates e Galen. Literalmente, "julgamento, resultado de um processo, seleção". De krinein: "separar, decidir, julgar".
[77] Escola aqui se refere também à Universidade.

movem na direção contrária - mostram as vozes das ocupações - à sua centralidade na construção cívica e inclusiva do país. Essa afirmação é corroborada e amplificada pelas vozes registradas em campo no segundo ciclo de ocupações. O 7º CONAERJ, realizado em outubro de 2016, sintetiza a importância da educação pública para a juventude[78]. As diversas questões à volta das problemáticas que se colocam às escolas e aos jovens fazem parte da programação: dos problemas relacionados à garantia da educação até as múltiplas questões do reconhecimento, do regime de "desumanização", do trabalho, da mobilidade, do acesso à cidade, da liberdade de orientação política na escola, da violência contra as mulheres, do racismo, da lgbtfobia, do esporte, do movimento estudantil e da democracia (e da asfixia da palavra), do financiamento da universidade pública e dos professores, são objeto de qualificação crítica.

O CONAERJ é igualmente constituído mediante múltiplos envolvimentos: espaço do exercício de relações de amizade, proximidade e afeto entre os estudantes. As experiências nas ocupações, narradas por diversos partícipes do congresso, indicam o mesmo vocabulário de motivos, os múltiplos envolvimentos em temperaturas variáveis e as tensões do cohabitar. Os dilemas de circunscrição, organização e as tensões e dilemas de jurisdição sobre a escola não ficam de fora.

A pesquisa de campo se estendeu até outubro de 2016, passando pelo segundo ciclo de ocupações, conjuntura em que o governo do presidente Michel Temer (e seus aliados) dispendeu quantia razoável de recursos em negociações e propaganda favorável ao projeto de emenda constitucional conhecido como PEC55 que, sem precedentes na história democrática, congela os gastos públicos pelo período de vinte anos seguidos e, ato contínuo, comprime progressivamente os recursos destinados à educação e saúde públicas.

Paralelamente, há a reforma do Ensino Médio que, para dizer o mínimo, ao reunir campos do saber em eixos formativos, aumenta consideravelmente a oferta de mão de obra de professores para as possíveis vagas e diminui o valor da formação específica em vários cursos superiores, ao mesmo tempo em que estabelece um modelo de escola, dadas as condições materiais das escolas públicas, absolutamente incompatível com o novo enquadramento de prioridades econômicas. Deste modo, como denunciam os alunos nas ocupações do segundo ciclo, pode-se agravar o déficit cívico de acessibilidade

[78] Congresso Nacional dos Estudantes do Rio de Janeiro.

das camadas populares e medianas às melhores escolas e aos cursos de formação superior.

Este quadro, por si só, mostra a atuação dos agentes públicos na produção de enquadramentos contrários às mobilizações sociais. Investem na disputa das opiniões públicas, criam regras de dissuasão e contra categorizações à “ação coletiva”. Fabricam, com seus atos de justificação, parte das opiniões públicas (Lippmann, 2008). O pensamento deste pragmatista radical e seu pluralismo permite entender, em parte, as dificuldades encontradas pelas vozes das ocupações no sentido de sua generalização e eficácia (Cefaï, 2017).

Se para o pessimismo de Lippmann não resta senão “a acomodação, a conciliação e o ajustamento de interesses” (Lippmann, 2008, p.37), as ocupações possibilitaram, seja como for, o exercício de múltiplas competências políticas e cognitivas capazes de traduzir lacunas efetivas relacionadas à incontornável tarefa das instituições públicas e das gerações mais experimentadas: a condução decente e consequente dos processos de autonomização das crianças e dos jovens. Permanece, destarte, o potencial transformador que Dewey confere às experiências que, de fato, dão origem a públicos (Dewey e Rogers, 2012).

O Estado é, por outro lado, um actante importante no sistema actancial da denúncia (Boltanski, 2011). Ele atua, nas ocupações, mediante envolvimentos variados dos quadros gestores das escolas, dos servidores e diretores de secretarias de educação, dos órgãos de justiça, tutela, vigilância e coordenação das políticas públicas educacionais. É perceptível, consultando-se notícias, liminares judiciais de reintegração de posse e atos legislativos, as diversas intervenções e quadros incapacitantes e desqualificativos das mobilizações, que contra enquadram (Benford *et al*., 2001) o bem em disputa e seu sentido na arena pública (Cefaï, 2002). No dia 19 de abril de 2016, por exemplo, já perdido, segundo um artigo da imprensa, o controle das ocupações no Rio de Janeiro, o governo, através da Secretaria de Educação, edita uma regra que permite alterar o calendário escolar diante de situações consideradas imprevisíveis à administração pública e ao que ela define como suas finalidades. As justificações da nova regra são, igualmente, pautadas em figurações industriais/cívicas/domésticas da escola: algumas fazem ainda apelo ao prejuízo das classes mais baixas e ao sentido de uma ética da utilidade no provimento do bem educativo à população.

A medida da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro antecipa o recesso escolar para o dia 2 de maio. Fez-se anteceder pela resolução SEEDUC nº 5423 de 19 de abril de 2016, fundada nos critérios de justiça apontados há pouco e com remissão a leis que aditam critérios econômicos relativos à eficácia escolar e sua garantia. Eis um trecho central da resolução:

> § 2º do art. 23, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei; RESOLVE: Art. 1º - O período de recesso escolar, estabelecido na Resolução que institui o Calendário Escolar da Rede Pública Estadual de Ensino, poderá ser alterado quando acontecimentos imprevisíveis e estranhos à vontade da Administração Pública possam comprometer o cumprimento da carga horária mínima anual prevista no art. 24, inciso I, da Lei nº 9.394/1996. (Neto, 2016)

Ainda que a medida não tenha impedido a continuidade dos protestos nas escolas e da greve, é certo que se constitui em ato de controle e traz pressões à greve – considerando-se os enquadramentos já contrários entre professores, servidores e alunos, a frágil situação de atraso nos salários e as incertezas – e às ocupações. Estas últimas são submetidas, além da prova de publicização, em que se busca a generalização de seus motivos de primeiro plano – materializados em pautas de formatos específicos, mas descritíveis pelo trabalho analítico em sua composição limitada e plural – a uma prova temporal que traz consigo composições plurais e processos de conformação tensos e exigentes da experiência de cohabitação da escola (Breviglieri e Pattaroni, 2006) (Breviglieri e Stavo-Debauge, 2004).

Em perspectiva de controle, ajustamentos e conciliações dos interesses, com efeito, é a atuação dos Ministérios Públicos e do Judiciário durante as ocupações. Não se elimina, tal como mostraria Lippman (2008), o pluralismo por uma figura do “bem comum” indisputável, ao mesmo tempo em que não há modificações substantivas nas condições das escolas: faz-se ajustamentos pontuais entre os diretores das regionais da SEDUC, os gestores interinos ou adjuntos das escolas, professores contrários ou favoráveis e os alunos contrários ou favoráveis[79]. Os mecanismos de governamento da eficácia escolar

[79] Pais não compareceram a essa audiência do dia 18/08/2016, voltada às ocupações das escolas estaduais de Macaé.

por metas e objetivos (Thévenot, 1997) são, na audiência pública realizada no dia 18/08/2016, fartamente explicitados, no palanque da Câmara Legislativa de Macaé.

Procuradores do estado e da federação, dois vereadores e algumas autoridades da burocracia educacional do município apresentaram diagnósticos avaliativos do IDEB e projetos tal como o MPEDUC, coordenado pelo Ministério Público Federal que, por meio de um *survey* e visitações rápidas às unidades, prestam contas da atenção estatal mediante a realização de um diagnóstico. A cena é montada de modo a que as autoridades se situem num patamar acima das não mais que 25 pessoas que compareceram à audiência. A procuradora estadual menciona a baixa participação, talvez sem se dar conta - conforme se mostrou na figura do "compromisso" "democrático" da mesa à volta escola - que os ocupantes que lá estavam, além de outros servidores das escolas, estavam de todo modo afetados pela instabilidade da oferta da educação nas condições de trabalho e estudo (distantes, muito deles, de suas casas, quando deveriam ter condições dignas de estudo como ressaltava do "compromisso" com a educação entre todas as vozes do evento formal) ao passo que a procuradora, além das razões de ofício, dispunha de tempo, mobilidade e conforto para comparecer à Câmara Municipal, situada quase à saída da cidade, distante para os públicos das escolas.

Torna-se evidente, ante os problemas denunciados nas ocupações das escolas, a morosidade, a fragilidade e a incongruência do tratamento público do problema escolar. Os dados estatísticos apresentados e os planos propostos pelos agentes públicos são expressos, deste modo, como outras tantas justificações públicas das razões de ser das grandezas de que se revestem as próprias autoridades chamadas a intermediar o restabelecimento de uma "normalidade" que a pesquisa, do ponto de vista das mudanças ajustáveis e ajustadas, mostrou seguir um curso instável: a greve continuava e os processos eleitorais estabelecidos após a desocupação nos dias 5 e 6 de junho - com data para ocorrer 40 dias depois - tiveram que esperar o final do ano de 2016 e, nalguns casos, até 2017[80]. Essa inoperância do tratamento (e priorização) dos problemas escolares se torna evidente, por exemplo, na Luiz Reid, que será objeto de cuidados de ex-alunos, num projeto de cariz proximal denominado "Abrace o Luiz Reid". Alguns ajustes pontuais, por outro lado, foram realmente feitos, como a reforma do teto da pequena escola Vanilde Natalino Mattos, a realização de pequenos reparos e a obtenção,

[80] As atividades de campo foram encerradas no dia 22/10/2016 no 7º CONAERJ, por razões explicitadas alhures.

por vários modos, de alguns insumos para algumas escolas. Todavia, a julgar pelas pautas e pela “outra escola” postulada na pluralidade de significados da escola e suas deficiências, tal como pelos diagnósticos realizados pelos alunos após a desocupação, os problemas mais graves continuam à espera de intervenções consequentes e bem fundadas, de médio e longo prazo, no sentido da oferta de um bem educacional público decente e afinado às exigências que se colocam às diferentes trajetórias de provação e autonomização (muitas vezes, por razões qualitativas e compósitas, problemáticas desde as famílias) dos jovens estudantes que ocuparam - e que não ocuparam - as escolas públicas secundárias do Rio de Janeiro em 2016.

A pesquisa permite pensar a arena pública escolar como miniatura plural da sociedade e seus envolvimentos diferenciais, conflitivos e instáveis, ante os quais se coloca a necessidade de reflexões acerca de uma deontologia na atuação educativa (Resende, 2010) atenta à autonomização dos jovens, suas condições e suas problemáticas (Ricœur, 2001), mas também à consideração de diferentes volições, planos, relações, ritmos, fragilidades, tensões, valores e *envolvimentos plurais em temperaturas variáveis* que tem na escola lugar central.

A abordagem pragmatista empreendida na pesquisa permite afirmar que as ocupações das escolas públicas descortinam sentidos de (in)justiça (Boltanski e Thévenot, 1997) de maneira a interrogar a capacidade das políticas educativas de sustentar um mundo escolar aceitável nas escolas públicas secundárias (Lafaye e Dutercq, 2007). Revela, ademais, mediante a escuta das vozes dos estudantes/jovens e a observação direta de seus envolvimentos compósitos e suas dissociações (Simmel, 1999), fragilidades: da identidade juvenil/estudante e da própria prova temporal da cohabitação na escola, considerados seus limites de circunscrição e inclusividade (Berger e Charles, 2014), as tensões do comum à da volta escola e a (lenta e mitigadora) responsividade dos poderes públicos.

Tal fragilidade não designa uma propriedade da categoria estudante/jovem, mas o fato de que o alargamento da experiência em direção à autonomia e à responsabilidade se coloca, fortemente, como uma prova para os jovens (Breviglieri e Stavo-Debauge, 2004). Donde, aliás, uma série de figuras de desqualificação da capacidade juvenil se associarem à necessidade de uma tutela (Thévenot, 1986a) - que deve compor de modo prudente os regimes de envolvimento, para não tiranizar a autonomização do estudante/jovem (Breviglieri, 2005) - a qual, de resto, os próprios estudantes reconhecem

a partir de uma pluralidade de grandezas: simplesmente porque descortinam - nas denúncias que fazem - as múliplas lógicas de ação na escola, das quais, juntamente aos desajustes e às injustiças criticadas nas ocupações, procede uma série de experiências significativas pertinentes às relações entre os seres que cohabitam a escola (Rayou, 2007) (Resende e Gouveia, 2013).

A pesquisa permite afirmar, ainda, a importância de investigações etnográficas em ambientes de participatição direta. Parece ser o viés mais apropriado a revelar as competências/vulnerabilidades situadas dos atores (Ricœur, 2001), uma vez que os ambientes de participação implicam sempre a composição de regimes de envolvimento e processos de categorização da experiência que não são dados apriorísticamente (Cefaï, 2001), ainda que conexos a gramáticas da vida pública (Cefaï, 2002). E revela, neste sentido, a criatividade do agir (Joas, 2013), ainda que uma criatividade também fundada em hábitos pregressos, mas não deterministicamente convocados à ação.

Pela mesma abordagem que considera o gesto moral (Pattaroni, 2001), ou uma sociologia da moral, seja na análise do criticismo político ou das tensões da coordenação e da cohabitação das “mobilizações sociais”, foi possível reconstituir, nos limites inerentes ao relato, porções diárias das atividades pelas quais se faz a comunalidade, suas tensões, revisões, distanciamentos, limites, oscilações, dissociações, astúcias e outras competências humanas esquecidas por abordagens que, partindo do poder como princípio explicativo *ex ante*, chegam à platitude circular do “tudo são relações de força” (Boltanski, 2011).

A etnografia da participação (Cefaï *et al.,* 2012) permitiu, por exemplo, mostrar as tensões entre a proximidade e a igualdade cívica na arena pública escolar, tanto na percepção dos alunos quanto, por outro lado, nos envolvimentos de professores, servidores e demais cohabitantes da escola. Essas tensões podem trazer vulnerabilidades aos laços sociais que compõem a escola enquanto arena pública (Resende, 2010). Vem à tona a importância da análise da escola contemporânea (mesmo em seu funcionamento dito habitual) como espaço de cohabitação que sempre faz surgir, nos seus gestos morais cotidianos, a questão da “boa vida comum”, com revisões recursivas efetuadas nas inter-relações entre os seres e objetos que a povoam (Breviglieri e Pattaroni, 2006) (Latour, 2007). Neste sentido, por ensejar a reconstituição, no laboratório científico, de porções “do que as pessoas são capazes” (Boltanski, 2011), esta pesquisa traz contributos empíricos e analíticos para o entendimento das formas

pelas quais, na atualidade e nos espaços concretos, nos mobilizamos, graças à ênfase no que se passa nas situações e no transcurso temporal dos envolvimentos.

A abordagem permitiu, ainda, a reconstituição do vocabulário de motivos das ocupações: a gramática de motivos das mobilizações é variável e ancorada nas experiências de seus públicos (Trom, 2001). Além dos registros do que é de caráter fático e, portanto, irrepetível em seu suceder, trouxe contributos analíticos sobre os dilemas de organização (constantes nas "organizações sociais"), os dilemas das interações, os dilemas da cohabitação, da inclusividade e da circunscrição, que se colocam como provas aos envolvimentos na "ação coletiva" (Thévenot, 2006) (Breviglieri e Pattaroni, 2006) (Berger e Charles, 2014).

Se as ocupações das escolas públicas secundárias do Rio de Janeiro interrogam a aceitabilidade da oferta do bem público escolar de modo contundente e com base em gramáticas políticas reconhecidamente legítimas, por outro lado, deixam ver os limites implicados em qualquer dispositivo de participação direta, com suas tensões, idas e vindas, dissociações e limitações. Os sentidos de injustiça avançados nas ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro, seus termos plurais e suas composições, convergem para os desafios colocados ao programa de socialização política da escola (Resende, 2010). As críticas se referem tanto à ineficácia quanto ao modo de ser dos investimentos em forma da escola nas condições em que se encontram. Tendo os jovens como os principais envolvidos, trazem à superfície a fragilidade de suas identidades e da "comunidade política" que, sem dúvida alguma, são capazes de fazer, mas não sem interrogar os limites implicados na participação direta, suas tensões e suas dificuldades.

Nesta última dimensão, como noutras, as ocupações são um excelente laboratório à reflexão teórica e à análise empírica de como se fazem as organizações por duas razões principais: primeiro porque permitem pensar o lado instaurador das convenções e motivos de agir; segundo, porque, remetendo aos princípios morais que sujbazem à escola moderna (Resende e Dionísio, 2005) deslindam regimes de envolvimento tensionados nos ambientes escolares e colocam o bem educativo e seus agentes no centro de uma intensa qualificação crítica.

Tendo trazido consigo uma temporalidade de novos afluxos, envolvimentos e composições, mas também de rupturas e qualificações críticas, as ocupações se mostraram um objeto riquíssimo ao estudo do exercício da "cidadania cotidiana", tornando

incontornáveis à reflexão sociológica e filosófica uma série de questões sobre o que é e como deve ser, do ponto de vista organizacional e performativo, uma escola justa.

A dinâmica dos envolvimentos nas ocupações interpela o pensamento a uma série de inquietações relacionadas às metamorfoses da justiça educativa e aos desafios a atuações mais efetivas na escola. Em primeiro lugar, e com implicações que se deve ter na mais alta conta, os professores não são mais o centro de produção de significados, como já nos advertia Michel de Certeau quando pensava as manifestações de maio de 1968 (De Certeau, 2012).

Diante da crise do programa de socialização política das escolas, uma questão pertinente diz respeito a como garantir que a escola rotineira seja aberta às formas de expressão, experimentação e inovação de seus públicos, ainda que estejam eles na parte inferior da ordenação escolar. Dito de outro modo: seria justa a escola quando não viabiliza, de modo colaborativo, a inserção das vozes estudantis na gestão dos espaços da escola, impedindo-lhes a realização ou não a incentivando, enfim, não poderia a escola produzir ações colaborativas experimentais, que partissem do alunado?

Pode-se perguntar, ademais, em que medida a escola faculta aos estudantes a expressão de seus dilemas íntimos, num mundo em que as dificuldades, expectativas e incertezas quanto ao futuro aumentam. No que tange às condições de aprendizagem restam evidentes as deficiências que se prendem também ao compromisso dos seres com os investimentos em forma que fazem parte do formato escolar moderno (Vincent *et al*., 1994) e que, com efeito, operam como outros critérios de inclusão e exclusão, progressão e regressão no sistema escolar.

Essas questões têm, decerto, implicações para os imperativos éticos, estéticos e políticos do trabalho escolar, do qual, a despeito de qualquer dificuldade imperiosa, a escola e seus cohabitantes não se podem eximir. Elas convidam a uma atitude reflexiva e vigilante com as questões do “pertencimento comum” e da hospitalidade (Stavo-Debauge, 2017), na medida em que a conformação da cohabitabilidade da escola é complexa e abarca diferentes demandas de reconhecimento e justiça: desde o reconhecimento à voz do aluno e suas dificuldades cotidianas, as relações entre pares e em proximidade, até a consideração da crítica e do sofrimento dos alunos, servidores e professores.

É certo que as questões aqui levantadas não se prestam a soluções mágicas. Sobretudo porque implicam sempre a dimensão relacional, para a qual não se pode

colocar, *ex ante*, garantias sobre como as pessoas se envolverão nas soluções. Seja como for, a "justiça" na escola demanda que seu espaço, como espaço fundamental de experiência política e de alargamento da experiência juvenil, acolha em sua reflexividade a miríade de sentidos de (in)justiça pelos quais, conforme se procurou mostrar, movem-se os diversos seres que a cohabitam.

O alargamento da reflexão sobre as composições políticas escolares e seus conflitos por termos de justiça pode ser um passo para outras experimentações organizacionais mais justas. As reflexões podem incorporar a dimensão de políticas de acolhimento, hospitalidade, cuidado e pertencimento, embora, por óbvio, não substituam as próprias atividades de composição das arenas escolares em vista da justiça educativa (Resende, 2010).

A escola pública estadual segue sendo, no Brasil, ainda que se possa falar numa crise de seu programa de socialização política, um espaço de afecções que propicia relações vitais à construção das trajetórias de seus públicos e, não menos importante, continua a ser um dispositivo fundamental à intersubjetividade e à confecção do comum entre os jovens.

A dificuldade de construção de políticas públicas com a participação efetiva do Estado enquanto parte do público interessado é uma dificuldade reiterada na pesquisa. Não se vê a procura de um diálogo atento à urgência da qualificação do acesso ao bem educacional pelos jovens das escolas públicas e tampouco, o que se verifica secularmente, há a criação de políticas continuadas e efetivas. Esse descaso é devidamente percebido e criticado pelos públicos das ocupações que o denunciam em distintos momentos e de diversas formas.

Os atores dão prova de uma série de formas de sociação pelas quais se faz a comunalidade. Neste sentido, a pesquisa sobre o envolvimento público e sobre a participação política não deve ser tomada como variável dependente, sob pena de não se perceber seus processos constitutivos e sem os quais não há "ação coletiva". Tratada como variável dependente não se conhece as capacidades/vulnerabilidades dos atores na conformação do comum: perde-se de vista o decurso temporal das mobilizações, seus microprocessos, suas consequências às relações dos que se envolvem, assim como a pluralidade de envolvimentos e sentidos efetivamente implicados na construção das "causas públicas" e suas formas de enquadramento. Numa palavra: essa investigação

mostra que as ocupações das escolas potencializam a análise teórica e fornecem formidável material empírico à reflexão sobre as múltiplas formas do político no agir humano, com ênfase no encontro/tensão dos segmentos juvenis e adultos que convergem para escola.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alunos de escola de Terenos transformam pichação em arte. ([s.d.]). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rpH0rmVwZbQ

Aristotle (2003). *Nicomachean Ethics* (Harvard Universty Press). London.

Auray, N. (2007). Les agrandissements politiques de la jeunesse. Jeu, Internet et citoyenneté. *Breviglieri, M., Cichelli, V., éds., Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas, coll.«Débats Jeunesse», Paris, INJEP-l'Harmattan*.

Auray, N. (2011). Les technologies de l'information et le régime exploratoire. *La sérendipité: le hasard heureux, Paris, Hermann*, 329–343.

Bataille, G. (2014). *A parte maldita: Precedida de" A noção de dispêndio"* (Vol. 1). Autêntica.

Becker, H. S. (1974). Art as collective action. *American sociological review*, 767–776.

Benford, R., Hunt, S. e CEFAÏ, D. (2001). Cadrages en conflit: Mouvements sociaux et problèmes sociaux. *Raisons pratiques*, 163–194.

Berger, M. e Charles, J. (2014). Persona non grata. Au seuil de la participation. *Participations*, (2), 5–36.

Bidet, A., Boutet, M., Chave, F., Gayet-Viaud, C., & Le Méner, E. (2015). Publicité, sollicitation, intervention. Pistes pour une étude pragmatiste de l'expérience citoyenne. *SociologieS*.

Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social problems*, *18*(3), 298–306.

Boltanski, L. (2011). *L'amour et la Justice comme compétences.* Gallimard.

Boltanski, L. e Chiapello, È. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

Boltanski, L. e Thévenot, L. (1997). *De la Justification - les économies de la grandeur*. Gallimard.

Breviglieri, M. (2005). Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social. *Le travail social en débat (s), Paris, La Découverte*, *219*, 234.

Breviglieri, M. (2006). Penser l'habiter, estimer l'habitabilité. *Tracès-Bulletin technique de la Suisse romande*, (23), pp-9.

Breviglieri, M. (2007). L'arc expérientiel de l'adolescence: esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle…. *Éducation et sociétés*, (1), 99–113.

Breviglieri, M. (2009a). Les habitations d'un genre nouveau: le squat urbain et la possibilité du «conflit négocié» sur la qualité de vie. *V. Kaufmann (Dir.) & A. Rabinovic (Dir.), Habitat en devenir: enjeux territoriaux, politiques et sociaux du logement en Suisse*, 97–112.

Breviglieri, M. (2009b). L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé.

Breviglieri, M. (2014). La vie publique de l'enfant. *Participations*, (2), 97–123.

Breviglieri, M. e Pattaroni, L. (2006). Le temps des cohabitations. Apresentado em Habitat et vie urbaine. Changements dans les modes de vie. Vol. 14, p. 45–55.

Breviglieri, M. e Stavo-Debauge, J. (2004). Les identités fragiles. La "jeunesse" et l'"immigration". *Ce que nous savons des jeunes. Paris: PUF*, 159–176.

Caetano, P. (2013). *Individuação e Reconhecimento: Processos de Socialização Política na Incerteza dos Itinerários Escolares*. Universidade Nova de Lisboa.

Caetano, P. (2014). *Individuação e Reconhecimento: processos de socialização política na incerteza dos itinerários escolares*. Recuperado de http://run.unl.pt/handle/10362/11827

Caillé, A. (2007). La quête de reconnaissance. *Paris, La Découverte*.

Carvalho, M. e Waltenberg, F. D. (2015). Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. *Economia Aplicada*, *19*(2), 369–396.

Cefaï, D. (2001). Les cadres de l'action collective: définitions et problèmes. *Raisons pratiques*, 317–318.

Cefaï, D. (2002). Qu'est-ce qu'une arène publique? Quelques pistes pour une approche pragmatiste. *L'héritage du Pragmatisme. Editions de l'Aube, La Tour d'Aigues*, 52–81.

Cefaï, D. (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on? Les théories de l'action collective*. Découverte.

Cefaï, D. (2017). Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. *Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, *2*(4), 11–48.

Cefaï, D., Carrel, M., Talpin, J., Eliasoph, N., & Lichterman, P. (2012). Ethnographies de la participation. *Participations*, (3), 7–48.

Cefaï, D. e Lafaye, C. (2001). Lieux et moments d'une mobilisation collective: Le cas d'une association de quartier. *Raisons pratiques*, 195–228.

Charles, J. (2012). Les charges de la participation. *SociologieS*.

Charles, J. (2016). *La participation en actes: entreprise, ville, association*.

Da Silva, G. F. (2017). Reforma do ensino médio: uma crítica necessária. Recuperado de http://historiadaditadura.com.br/destaque/reforma-do-ensino-medio-uma-critica-necessaria/

De Blic, D. e Lemieux, C. (2005). Le scandale comme épreuve. *Politix*, (3), 9–38.

De Certeau, M. (2012). *Cultura no plural*. São Paulo: Papirus.

De Certeau, M. (2008). *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petropolis: Vozes.

Decreto nº 38307 de 18 de fevereiro de 2014, Pub. L. No. DECRETO Nº 38307. Recuperado de http://doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=2331&page=3

Dewey, J. (1893). Self-realization as the moral ideal. *The Philosophical Review*, *2*(6), 652–664.

Dewey, J. (1991). Em busca do público (1927). In: *O público e seus problemas. Traduzido de The Collected Works of John Dewey, 1882-1953.*

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.

Dewey, J. (2013). *Logic-The theory of inquiry*. Read Books Ltd.

Dewey, J. e Rogers, M. L. (2012). *The public and its problems: An essay in political inquiry*. Penn State Press.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa. *Cadernos de pesquisa*, *34*(123), 539–555.

Durkheim, É. (1996). As Formas Elementares da Vida Religiosa. Tradução: Paulo Neves.

Eliasoph, N. (2003). Publics fragiles. Une ethnographie de la citoyenneté dans la vie associative. Les sens du public, Paris, PUF, 225-268.

Fenyvesi, K. (2014). Dionysian biopolitics: Karl Kerényi's concept of indestructible life. *Comparative philosophy*, *5*(2).

Forquin, J.-C., Bourdieu, P., e Passeron, J.-C. (1971). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.

Foucault, M. (2015). A cultura de si. Texto & grafia.

Foucault, M., Fruchaud, H.-P., Lorenzini, D., & Davidson, A. I. (2015). *Qu'est-ce que la critique? suivi de La Culture de soi*. Vrin.

Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, (1), 152–164.

Freire, J. (2013). Uma caixa de ferramentas para a compreensão de públicos possíveis: Um arranjo de sociologias pragmatistas. In: Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v.12, n. 36, p.727-749.

Freire, J. e Teixeira, C. P. (2017). Humanidade disputada: sobre as (des) qualificações dos seres no contexto de “violência urbana” do Rio de Janeiro. *Revista Terceiro Milênio*, *6*(1), 58–85.

Goffman, E. (2008). *Behavior in public places*. Simon and Schuster.

Hanushek, E. A. e Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of education Review*, *22*(5), 481–502.

Héran, F. (1987). La seconde nature de l’habitus: tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique. *Revue française de sociologie*, 385–416.

Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states* (Vol. 25). Harvard university press.

Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Ed34.

Honneth, A. (2017). *A ideia de socialismo - Tentativa de atualização.* Edições 70.

Honneth, A. e Voirol, O. (2006). *La société du mépris: vers une nouvelle théorie critique*. La découverte, Paris.

Izalci. Projeto de lei N^{o} 867 de 2015 ou Escola sem partido, Pub. L. No. 867 (2015).

Joas, H. (1993). *Pragmatism and social theory.* Chicago Press.

Joas, H. (2013). *La creatividad de la ación*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Jovem é morto a tiros enquanto grafitava muro de casa em Macaé, RJ. (2012, agosto 10). Recuperado de http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2012/08/jovem-e-morto-tiros-enquanto-grafitava-muro-de-casa-em-macae-rj.html

Juíza determina desocupação de escolas em Campos. (2016, junho 2). Recuperado de http://www.tjrj.jus.br/cs/web/guest/home/-/noticias/visualizar/34405

Justiça determina reintegração de posse de escola ocupada. (2016, abril 11). Recuperado de http://www.tjrj.jus.br/web/guest/home/-/noticias/visualizar/31911?p_p_state=maximized

Karsenti, B. (1995). *“L’amitié se donne-t-elle ?”.* Paris: Éditions Autrement.

Krischke, P. J. (2004). Perfil da juventude brasileira: questões sobre cultura política e participação democrática. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERTHESIS*, *1*(2), 1–27.

Lafaye, C. e Dutercq, Y. (2007). Se mobiliser pour soi et pour les autres. *Education et Sociétés: Revue internationale de sociologie de l’éducation*, (19), 53–66.

Lambelet, A. (2010). Analyser les rassemblements au moyen de photographies ou de films. Pistes et enjeux. *ethnographiques. org*, *21*, 3–21.

Latour, B. (2007). Une sociologie sans objet? Remarques sur l’interobjectivité. *Objets et mémoires*, *37*, 58.

Linhart, R. (1978). L’établi. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *19*(1), 29–45. https://doi.org/10.3406/arss.1978.2585

Lippmann, W. (2008). *Le public fantôme*. Demopolis.

Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *The International Journal of Ethics*, *35*(3), 251–277.

Minc, C. LEI N^{o} 7.299 DE 03 DE JUNHO DE 2016, Pub. L. No. 7.299 (2016). Recuperado de http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/faa481bd18c5c3e583257fcb0061ea02?OpenDocument

Nazzari, R. K. (2006). Capital social, cultura e socialização política: a juventude brasileira. *Capital Social: teoria e prática*.

Neto, A. J. V. de P. (2016) Resolução SEEDUC Nº 5423 de 19 de abril de 2016. Recuperado de https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15113396/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5.423_DE_19_DE_ABRIL_DE_2016.pdf

Pattaroni, L. (2001). *Le geste moral: perspective sociologique sur les modalités du vivre ensemble*.

Pharo, P. (2001). *La logique du respect*. Cerf.

Pharo, P. (2004). *Morale et sociologie: le sens et les valeurs entre nature et culture*. Paris: Gallimard.

Rancière, J. (1998). Aux bords du politique. Paris, La Fabrique.

Rawls, J. (2009). *A theory of justice*. Harvard university press.

Rayou, P. (2005). Crianças e jovens, atores sociais na escola, como os compreender? *Educação e Sociedade*, *26*(91), 465–484.

Rayou, P. (2007). De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés. *Éducation et sociétés*, (1), 15–32.

Resende, J. M. (2003). *O engrandecimento de uma profissão: os professores do ensino secundário público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Resende, J. M. (2010). *A sociedade contra a escola? - socialização política num contexto de incerteza.* Piaget.

Resende, J. M., Dionísio, B. e Caetano, P. (2012). Das experiências de (des) qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. *Dilemas–revista de estudos de conflito e de controle social*.

Resende, J. M. e Dionísio, B. M. (2005). Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise social*, 661–680.

Resende, J. M. e Gouveia, L. (2013). As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares (p. 97–106). Apresentado em Forum Sociológico. Série II, CESNOVA.

Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit*. Editions Seuil.

Ricœur, P. (2001). Autonomie et vulnérabilité. *Le juste*, *2*, 85–107.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaisance*. Stock.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*.

Roussef, D. Lei nº 12.408, de 25 de maio de 2011, Pub. L. No. 12.408 (2011). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm

Sepe. (2016, maio 19). Sepe contesta editorial de O Globo sobre a greve na rede estadual e SAERJ. Recuperado de http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7288

Sepe/RJ. (2016). Resultado das negociações no Estado até o momento. Boletim do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro. Recuperado de http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7105

Simmel, G. (1983). Coleção grandes cientistas sociais. *São Paulo: Ática*.

Simmel, G. (1999). Etudes sur les formes de la socialisation. *Paris: PUF Sociologies*.

Simmel, G. (2010). *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade.* Jorge Zahar Editor.

Souza, J. (2015). *A tolice da inteligência brasileira*. Leya.

Stavo-Debauge, J. (2017). *Qu'est-ce que l'hospitalité? recevoir l'étranger à la communauté*. Montréal, Québec: Éditions Liber.

Strauser, J. (2003). Grammaire du respect. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, (11).

Thévenot, L. (1986a). Grandeur et Misere de la Jeunese. La qualité de jeune dans les jugements de grandeur. *Les jeunes et les autres. Contributions des sciences de l‟ homme à la question des jeunes*, *1*, 29–41.

Thévenot, L. (1986b). Les investissements de forme. *Conventions économiques*, *29*, 21–71.

Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. *Les formes de l'action*, *1*, 39–69.

Thévenot, L. (1997). Un gouvernement par les normes. *Pratiques et politiques des formats*.

Thévenot, L. (1999). Faire entendre une voix. *Régimes d'engagement dans les*.

Thévenot, L. (2001). Pragmatic regimes governing the engagement with the world. *The practice turn in contemporary theory*, 56–73.

Thévenot, L. (2002). Conventions of co-ordination and the framing of uncertainty. *Intersubjectivity in economics*, 181–197.

Thévenot, L. (2002). Which road to follow? The moral complexity of an 'equipped'humanity. *Complexities: social studies of knowledge practices*, 53–87.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel: sociologie des régimes d'engagement*. Éd. La Découverte.

Thévenot, L. (2007). 14. Reconnaissances: avec Paul Ricœur et Axel Honneth. In *La quête de reconnaissance* (p. 269–283). La Découverte.

Thévenot, L. (2014a). Community-engaged art in practice. *Artistic practices*, 132–150.

Thévenot, L. (2014b). Voicing concern and difference: from public spaces to common-places. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, *1*(1), 7–34. https://doi.org/10.1080/23254823.2014.905749

Thomas, W. I. (2005). La definición de la situación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10).

Trom, D. (2001). Grammaire de la mobilisation et vocabulaires de motifs. *Raisons pratiques*, 99–134.

Velho, G. (2013). Um antropólogo na cidade. *Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor*, *6*.

Verba, S., Burns, N. e Schlozman, K. L. (2003). Unequal at the starting line: Creating participatory inequalities across generations and among groups. *The American Sociologist*, *34*(1), 45–69.

Vidal, D. (2000). *A Linguagem do Respeito. A Experiência Brasileira e o Sentido da Cidadania nas Democracias Modernas*. Red Dados, 2000.

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire. *Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon*.

Wagner, P. (2001). Modernidade, capitalismo e crítica (Vol. 5, p. 41–70). Apresentado em Fórum Sociológico.

Walzer, M. (2008). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Basic Books.