

**“NÃO É SÓ PELO DIPLOMA”:
AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS E OS PROCESSOS CURRICULARES**

MACEDO, Regina Moura de^{*1}

ESPINDOLA, Neila^{2}**

RODRIGUES, Allan^{*3}**

RESUMO

A proposta deste artigo é pôr em discussão saberes produzidos e processos vividos durante a ocupação das escolas estaduais do Rio de Janeiro, a fim de contribuir para o debate sobre os currículos das escolas públicas brasileiras. Constituindo-se como um estudo *nos/dos/com* os cotidianos escolares (Alves, 2008), compreende os estudantes como *praticantes* (Certeau, 1994), como inventores de táticas e astúcias para forjar suas trajetórias formativas nos múltiplos contextos, com as múltiplas redes em que tecem experiências e sentidos (Alves, 2008). Visa a problematizar as relações entre os currículos instituídos e os currículos produzidos nas escolas, identificando desafios e indícios do que seria uma escola de qualidade para os estudantes. Para tanto, historia o processo das ocupações das escolas no Brasil e analisa narrativas produzidas por estudantes e professores em debate sobre as ocupações, ocorrido na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Como opção teórico-metodológica, considera as conversas (Larrosa, 2003) e os diálogos (Freire, 1996 e Bakhtin, 1997) como fundantes. Busca evidenciar conhecimentos antes silenciados (Santos, 2004) ao abordar práticas curriculares narradas pelos estudantes. Pistas dadas pelas narrativas apontam grande descompasso entre as políticas instituídas e os modelos de escola praticados nas ocupações, sugerindo disputas importantes, em busca da desejada emancipação social e de um projeto de escola com a qualidade desejada pelos estudantes.

Palavras-chave: Ocupação das Escolas. Currículos. Cotidiano escolar.

*Professora dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Pedro II (1987). Doutora em educação - Proped/UERJ (2014). Membro do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”. E-mail: reginihamacedo@uol.com.br

** Professora dos anos iniciais Colégio Pedro II (1994). Mestranda em Educação- UERJ/FFP. Membro do Grupo de Pesquisa “Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos?”. E-mail: neilaespindola@gmail.com

***Mestrando em Educação-PPGEDU/UERJ.Membro do GT/Currículo-ANPED.CAPES. E-mail: allancr@id.uff.br

***“IT ISN’T JUST FOR THE CERTIFICATE”:
SCHOOL OCCUPATIONS AND CURRICULUM PROCESSES***

MACEDO, Regina Moura de^{*4}

ESPINDOLA, Neila^{5}**

RODRIGUES, Allan^{*6}**

ABSTRACT

The proposal of this paper is to indicate the discussion of produced Knowledges and lived processes during the occupation of public schools of Rio de Janeiro, to contribute to the debate of public schools’ curricula. As a “withofat” daily school study (Alves, 2008), deals with students as “practitioners” (Certeau, 1994), as tactics and wiles creators to make their formative ways in multiple contexts, with the countless networks in which weave experiences and meanings (Alves, 2008). Aims to discuss relationships between official curricula and produced curricula in schools, identifying challenges and clues of what students understand as quality schools. This study deals with the school occupation history in Brazil and analyze students and teachers’ narratives about the occupation processes, narratives that took place in Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Our theoretical-methodological choice consider conversations (Larrosa, 2003) and dialogues (Freire, 1996 e Bakhtin, 1997) as basis. Intent to show knowledges made silent (Santos, 2004) discussing curricula practices narrated by students. Clues from studied narratives indicate differences between official polices and school practices lived by students on occupations.

Keywords: Schools occupations. Curricula. Daily school.

*Teacher of Colégio Pedro II (1987). Phd in Education - Proped/UERJ (2014). Member of the research group “Knowledges’ networks and emancipatory practices in daily school”. E-mail: regininhamacedo@uol.com.br

**Teacher of Colégio Pedro II (1994). Master student -UERJ/FFP. Member of the Research Group “Schools-University Dialogues: Formative Processes, Curricula and Daily life. E-mail: neilaespindola@gmail.com

***Master student -UERJ/FFP. Member of Curriculum Research Group -ANPED.CAPES. E-mail: allancr@id.uff.br

1 INTRODUÇÃO

Gente simples, fazendo coisas pequenas, em lugares pouco importantes, conseguem mudanças extraordinárias

(Provérbio Africano)

No Brasil, o movimento de ocupação de escolas públicas organizado por estudantes, como tática de resistência a ações do poder público, teve início no segundo semestre de 2015 no estado de São Paulo. Estudantes secundaristas da capital e de outros municípios paulistas ocuparam escolas em protesto contra a denominada “reorganização curricular” encaminhada pelo governador Geraldo Alckmin, que redundaria no fechamento de escolas e na transferência de estudantes e de professores para as unidades que seriam mantidas em funcionamento. Após um período de tensão entre governo e estudantes, chamando a atenção da sociedade e colocando o assunto em pauta na grande mídia, a ocupação levou o governo a rever a política de reorganização proposta, que acabou por não se concretizar.

Em 2016, ocupações também ocorreram no estado de Goiás, contra a transferência de gestão de escolas para organizações sociais (OS); em Mato Grosso, contra a proposta de parcerias público-privadas (PPP); no Rio Grande do Sul, por melhor infraestrutura; no Rio de Janeiro e no Ceará, em apoio às greves de professores, por uma educação de qualidade (o que se desdobrou em outras reivindicações).

Os estudantes brasileiros organizaram-se por meio das redes sociais e inspiraram-se no movimento dos “pinguins” (assim chamados pelo uniforme no estilo do século passado), realizado também por estudantes, por motivos bastante similares, em 2006, no Chile. Outra raiz mais próxima do movimento nos parece ser, assim como para a socióloga Maria Virgínia de Freitas (2016), as manifestações de rua de junho de 2013, momento em que milhares de pessoas, em várias partes do país, organizadas a partir de redes sociais, foram às ruas, inicialmente contra um reajuste nas passagens de ônibus, e, posteriormente, reivindicando amplas melhorias nos serviços públicos e o fim da corrupção.

No Rio de Janeiro, assim como nos demais estados brasileiros, o movimento do “Ocupa” ganhou, desde 2015, centralidade na resistência à precarização das condições físicas e humanas das escolas.

Entendemos as ocupações como parte da luta cotidiana dos *praticantes* (CERTEAU, 1994) contra a desqualificação da escola pública brasileira e a favor da qualidade da

educação. Vale destacar que as ações dos *praticantes* nas ocupações nos levaram a rever conceitos de aluno e de escola. O caráter ativo, político, dinâmico e plural dos movimentos que ali se produziram se contrapõe a conceitos marcados por ideias de fixidez e universalidade. Esses movimentos nos apresentaram a forças potencializadoras que nos mostram que alunos temos e que escolas podemos ter nos dias de hoje. As experiências tecidas com as ocupações nos permitem interrogar o que podem os currículos criados no cotidiano, ou o que emerge dos currículos como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012).

Estudando as experiências das ocupações em um município do estado do Rio de Janeiro, a partir das narrativas dos jovens estudantes, buscamos discutir o que essas experiências nos permitem pensar quanto aos currículos. Aprendemos e educamos uns aos outros na tentativa de “contribuir para criar saídas, frestas, desvios, para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das metanarrativas e buscar possibilidades para singularização” (COSTA, 2002, p.19) criando novos caminhos nas ações curriculares.

Acreditamos que para buscarmos compreender os contextos locais e os tantos aspectos que concorrem para produzir os cenários que se desenham nas escolas em seu dia a dia é importante mergulharmos nos cotidianos, como bem nos sugere Alves (2008), com todos os sentidos. A pesquisa se desenvolve na complexidade de entrelaçar processos singulares e coletivos de pensar a educação, o currículo, as escolas e as políticas.

O que nos mobiliza, em larga escala, neste momento é a necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processo de interesse formativo e ao mesmo tempo de empoderamento político (MACEDO, 2009, p.19).

Nesse sentido, consideramos como questões importantes as maneiras como os *praticantes* tecem suas práticas curriculares e o diálogo que estabelecem com as políticas na materialização de alternativas e caminhos nas escolas e como estabelecem conexões amplas sobre o processo histórico e político do currículo.

Destacamos assim, como questões fundamentais deste artigo, problematizar as relações entre os currículos instituídos e os currículos produzidos nas escolas, identificando desafios nos diálogos entre professores, estudantes e secretaria de educação. Buscamos, ainda, investigar os sentidos de currículos para os estudantes que participaram da ocupação e compreender como o processo de ocupação tem contribuído para a discussão dos currículos das escolas.

=====

No que se refere aos aspectos metodológicos, partimos do entendimento de que quando olhamos de outros ângulos para o currículo, diferentes daqueles que aqui chamamos de instituídos, podemos perceber que em seu desenvolvimento também estão circulando outros saberes, valores e sentidos que se fazem presentes através dos sujeitos que vivem na escola. Isso é possível porque, no mergulho que fazemos nesses cotidianos, vamos encontrando com esses sujeitos por meio de suas narrativas e, em processos dialógicos que desenvolvemos, vamos compreendendo e aprendendo o que pensam, sentem, querem e esperam das escolas em sua formação, em suas vidas.



Figura.1 Cartaz afixado na Escola Estadual Fernão Dias, em São Paulo
Fonte: VERPA, Danilo Folhapress

2 TEORIAS NOS DIÁLOGOS COM AS OCUPAÇÕES

Acreditamos que as ocupações servem de pistas para pensarmos o diálogo como fundante na relação entre os sujeitos e o campo da educação e sociedade. A travessia das lutas que vivenciamos em nossas pesquisas, nos *espaços-tempos* em que atuamos como docentes, nos guia para trazer o diálogo como caminho para o desafio de compartilhar as diferentes concepções e pensamentos sobre escolas e currículos. Assim, nos inspiramos em Paulo Freire, que nos ensina sobre o que pode ser o diálogo:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe -se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 42).

Para Paulo Freire, a educação não pode ser entendida como mero conjunto de informações que seriam depositadas nas cabeças dos alunos, como mero jogo de transmissão de conhecimentos. Tal concepção Paulo Freire chamou de Educação Bancária (FREIRE, 1987). Para o autor, ensinar perpassa os campos da racionalidade e do afeto, através do diálogo, pois somente nele é possível construir conhecimento.

Apostamos, portanto, nos diálogos como ferramentas para pensar os processos de *ensino-aprendizagem* que são parte da condição humana; apostamos na criação com os diálogos tecidos nos processos da educação. Ainda com Freire, trabalhamos com o diálogo como ponto crucial para o processo de *ensinar/aprender/ensinar*, pois através da dialogicidade explicitada pelo autor é possível que ocorra a conscientização dos educandos e educadores e a materialização de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996).

Assim, também nas pesquisas que estamos desenvolvendo com os estudos *nos/dos/com* cotidianos (ALVES, 2008) e os sujeitos comuns – os praticantes desses cotidianos, nesse caso os estudantes – entendemos e aprendemos que é na orquestração dos diálogos com os seus modos de *fazer-pensar* a educação e a escola que podemos compreendê-los. Buscamos, assim, mergulhar com todos os sentidos para (re)aprender o significado da produção de currículos na ocupação e perceber que a escola é o *espaço-tempo* de encontros potentes para fomentar um processo educacional mais democrático e justo. Defendemos, ainda, que os currículos são produções coletivas e é no coletivo, no e com os desejos desses alunos que podemos discutir e refletir sobre o que é escola, o que é currículo.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulando (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265).

Quando refletimos sobre produção política local dos currículos, torna-se relevante discutirmos as relações entre as produções de conhecimentos e as compreensões de escola, aluno e professor no interior dessas produções, pois

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação (MOREIRA; SILVA, 2006, p.08).

Neste texto, isso significa assumir como questões: que currículos estão sendo vivenciados em um local em que, por exemplo, os alunos definem as “regras”? Que tipo de política curricular está sendo desenvolvida com as ocupações escolares? Que políticas curriculares estão em disputa nas ocupações e como os professores e os jovens se colocam nessa disputa?

Sendo o currículo um território em disputa (ARROYO, 2011), como os professores e alunos se colocam nas decisões com relação à legitimidade dos conhecimentos, saberes e repertórios culturais que disputam espaços nos currículos praticados (OLIVEIRA, 2012)?

Discutir as ocupações das escolas realizadas pelos estudantes é, ainda, uma opção que busca refletir com os *praticantes/estudantes*, os mesmos que, segundo discursos hegemônicos, seriam desinteressados, passivos, alienados e com poucos conhecimentos. Nas maneiras como os percebemos, entretanto, possuem e produzem resistências e saberes, o que referenda noções sobre o protagonismo dos estudantes na escola pública.

Valorizar as narrativas desses estudantes é trazer para o centro do debate as táticas dos movimentos de ocupação. É inspirando-se nos artistas modernistas e em sua opção política de “retratar” os comuns, atribuir vez e voz a quem procura ver institucionalizados alguns de seus movimentos instituintes, para que outros movimentos possam ser criados. Buscamos nessa discussão evidenciar as palavras e os sentidos dos alunos para garantir, na organização usual da escola, experiências vividas com a ocupação. Mergulharemos mais adiante nos relatos acerca dessas experiências.

Os critérios de qualidade tomados como referência por governos e agências para avaliar os estudantes (e também professores e escolas) têm sido estipulados por processos de avaliações externas à escola (ESTEBAN, 2009), o que contribui para a retirada da autonomia dos professores e dos estudantes na construção e organização das inúmeras possibilidades de

aprender/ensinar/aprender. Criticando a valorização do exame na avaliação que acontece na escola, Esteban nos dá pistas para refletir sobre os atores da necessária discussão sobre sua instituição e suas práticas:

A insuficiência dos processos de avaliação da aprendizagem instituídos para contribuir com uma efetiva melhoria da ação escolar nos convida a buscar processos mais democráticos, capazes de inibir o poder-sobre, característico do exame, para potencializar o poder-fazer, anúncio de práticas pedagógicas articuladas aos processos sociais de emancipação. Movimento que sem abrir mão da interação com diferentes interlocutores estimule os participantes do processo aprendizagem-ensino a exercerem sua autonomia. Uma avaliação em que os sujeitos tenham voz e visibilidade, abandonando a avaliação em que se fala sobre os sujeitos a partir de seus desempenhos e constituindo um processo em que os sujeitos que vivem a experiência do processo aprendizagem-ensino falam sobre si mesmos como participantes de processos coletivos, considerando como um dos elementos relevantes o seu desempenho, dentro de determinados contextos (ESTEBAN, 2009, p.132-133).

Dessa maneira, as perspectivas dos estudantes acerca da qualidade da escola estariam presentes e não somente as outras, externas a esses cotidianos.

Alargando e aprofundando a discussão, buscamos em Boaventura de Souza Santos reflexões para pensarmos de que forma os estudantes se contrapõem à “produção ativa da não existência” (SANTOS, 2004, p.87), processo que “esconde a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais do mundo”, ao considerar inexistentes todas as experiências que não possam ser explicadas pela racionalidade cientificista moderna. “Sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”.

Importa destacar, como o faz Oliveira (2014), que em nossa história, epistemicídios andaram de mãos dadas com aniquilação dos povos, o que assim reiteramos: maneiras diferentes de ver, de ser e de estar no mundo foram muitas vezes utilizadas como justificativas para extermínio de povos, escravização de outros.

Mas o que dizem os estudantes que ocupam as escolas? Como se fazem visíveis?

Que experiências relatam nas conversas? Que escola desejam? O que é a qualidade da escola para eles?

3 PROCESSOS DE LUTAS, RESISTÊNCIAS E ERRÂNCIAS

No debate realizado em maio de 2016, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em São Gonçalo, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, “Ocupa as escolas, ocupa a universidade”, algumas narrativas dos estudantes nos trazem pistas para refletirmos sobre o que esperam para a organização física e pedagógica das escolas e o que consideram uma escola de qualidade.

Cumpre destacar que o diálogo ocorreu como uma atividade de greve da Universidade, que passa por grave crise financeira/política, frente à retirada de recursos promovida por sucessivos governantes do estado do Rio de Janeiro e atualmente pelo governador Luís Fernando Pezão e por seu substituto, Francisco Dornelles. Os projetos institucionais relacionados tanto ao ensino, quanto à pesquisa e à extensão, têm sido gravemente comprometidos pela falta de recursos. Alia-se a esse problema, o atraso e o parcelamento dos salários dos servidores da Universidade, assim como dos demais servidores estaduais.

O contexto de precariedade nos recursos materiais e humanos não se limita à Universidade, estendendo-se, e de forma mais drástica e perene, às escolas estaduais, cujos professores entraram em greve no início do ano letivo de 2016 e permaneceram por cinco meses. Os estudantes, apoiando o movimento, iniciaram em março a ocupação das escolas.

Ocupando, agora, o espaço usualmente privilegiado do auditório, dos que ficam à frente, à mesa, ao microfone, estudantes do Ensino Médio, de diferentes escolas, narraram as experiências vividas ao longo do processo de ocupação para uma plateia composta por professores da Escola Básica e da Universidade, estudantes de graduação e pós-graduação. Suas falas, claras e seguras, explicitavam desejos e possibilitavam-lhes assumir seu lugar na conversa e seus papéis de protagonistas, também numa mesa-redonda. “Mergulhavam de cabeça” na arena de diálogo com a universidade (Bakhtin, 1997). Pareciam compreender que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 1997. p.112).

Seus conhecimentos estavam em diálogo com os conhecimentos produzidos na/pela Academia, estes, hegemonicamente os únicos considerados válidos nesse ambiente. Estavam ali numa experiência de reconhecimento mútuo em que outros conhecimentos eram tecidos nesse diálogo, desafiados pela necessidade de compreensão e ação diante da complexa realidade que viviam com a greve e os motivos que os levaram a ela.

Um dos estudantes narrou a atuação da direção da escola, que encorajava o movimento oposto ao das ocupações, o “Desocupa”, constituído majoritariamente por estudantes do 3º ano, que declararam estar mais preocupados com o diploma. O estudante se colocou uma questão: “o movimento do Ocupa talvez não seja só para a escola, mas pra gente, pra saber do que a gente é capaz”. Afirmou nunca ter se imaginado às 3 da manhã lavando louça, pensando na comida ou nas pessoas que viriam no dia seguinte. Nas escolas ocupadas, os estudantes planejavam as atividades e a rotina diária coletivamente e se subdividiam em comissões (segurança, cozinha, limpeza e meio de comunicação sobre as atividades).

As atividades pedagógicas realizadas por professores e estudantes (da própria escola e de outras), profissionais liberais e artistas e a “grade de atividades” eram organizadas e divulgadas pelas redes sociais. O exercício do protagonismo no planejamento das atividades emerge como valor relevante para estes estudantes. Colocavam em questão as possibilidades que têm de participar da vida cotidiana da escola: o planejamento, a organização e realização das atividades, assim como dos espaços coletivos.

Outro estudante relatou os embates vividos com a Secretaria Estadual de Educação que, para desmobilizar os estudantes, decretou férias em maio e bloqueou o Riocard – cartão utilizado para transporte pelos alunos. Destacou que a “ocupação fez a convivência se fortalecer na unidade escolar. Alunos que se declararam homofóbicos, preconceituosos, intolerantes “aprenderam”, em suas palavras, que “conviver com homossexual, com negro, com mulher é vencer o que tinham na mente”. Um dos alunos expressou a intenção de “lutar por uma educação melhor, de fazer uma educação melhor”. Concluiu afirmando: “Não somos analfabetos políticos! Aquilo não é mais uma escola, é a nossa casa”. Sua ênfase foi dada à afirmação da capacidade do grupo, da potência do coletivo para transformar a educação. O reconhecimento e o respeito à diferença, também apontados por ele como aprendizados da ocupação, nos colocam outras questões. Temos vivido os espaços da escola como espaços de cooperação e de atividades conjuntas, que possibilitem o reconhecimento e a discussão de diferenças e preconceitos? A atual estruturação da escola, organizada por grades de

disciplinas, com as propostas de avaliação que encaminha, favorece essa discussão ou impõe limites a ela? Que brechas podem ser ou têm sido abertas para que isso aconteça? Como possibilitar a troca de saberes entre os estudantes?

Essas são perguntas, como outras que estão presentes neste texto, que, não sendo respondidas, abrem as possibilidades de reflexão que pretendemos. Ao narrarem as suas experiências, os conhecimentos que produziram e as aprendizagens que se efetivaram nesses processos, os estudantes dizem o que concebem como escola de qualidade ou, dito de outra maneira, dizem o que gostariam de viver na escola de todo dia.

Em visita ao Instituto de Educação Clélia Nanci, feita pelo grupo de pesquisa *Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos*, registramos imagens de uma biblioteca arrumada na escada. Para nós, uma significativa ação que sugere uma reorganização dos espaços e tempos de acesso aos livros e a outros suportes de leitura que pode representar o desejo de trazer essa atividade mais para perto, colocá-la mesmo no caminho de quem passa e assim, quem sabe, poder ampliar a quantidade de leitores e de leituras de mundo (FREIRE, 1996) possíveis.



Figura.2 Biblioteca organizada pelos estudantes - Instituto de Educação Clélia Nanci

Fonte: Acervo dos autores

Voltando ao diálogo da/na Universidade, outro estudante relatou a rápida ocupação de sua escola, em que a direção “colocava aluno contra aluno”, em que alunos apanharam do grupo “Desocupa”, mas que conseguiram “aumentar a maturidade na política, entender pelo que se está lutando”.

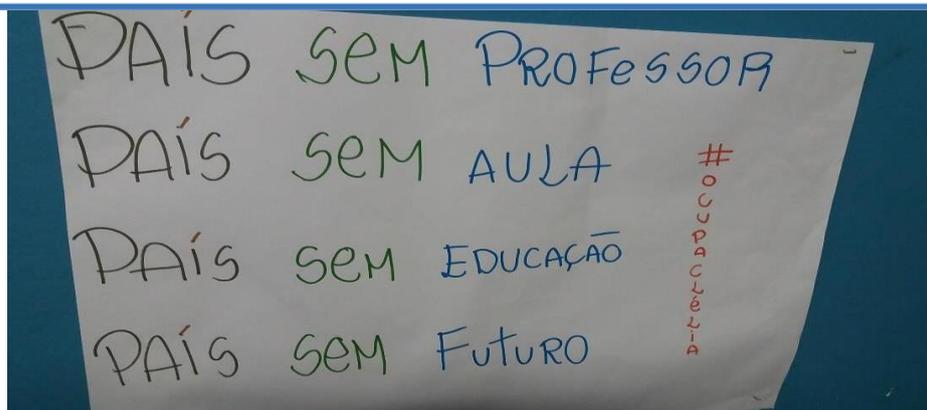


Figura. 3 Cartaz afixado no Instituto de Educação Clélia Nanci, durante a visita realizada à ocupação
Fonte: Acervo dos autores

Um estudante do 3º ano do ensino médio relatou problemas com os servidores, em especial com a direção, no processo de ocupação. A diretora, cujo ex-marido é um líder religioso, realizou reuniões numa igreja evangélica com outros estudantes para que se opusessem à ocupação, segundo seu relato. Foi à escola com pastor, vereador, alicates e serra, mas os estudantes resistiram.

Outra declaração que destacamos é a de um estudante que diz ser a sua escola estruturada conforme o modelo canadense. Ele reflete: “Como ter uma escola com modelo canadense no Brasil? Aqui não neva!” Podemos dizer que a questão que levanta se relaciona com o que nos propõe Boaventura de Sousa Santos na noção de ecologia de saberes (SANTOS, 2010), em que cada tipo de conhecimento tem o seu valor e dialoga com os outros, horizontalmente? Ou com Paulo Freire, quando critica a educação bancária e propõe que a escola se organize a partir da realidade dos estudantes, desvelando-a, para que outras realidades possam ser imaginadas? Os saberes construídos no dia a dia possibilitaram aos estudantes perceber que os projetos de escola precisam partir de quem a vive, levando em conta os contextos locais. Com isso, estão colocando em questão modelos que vêm de fora da escola e nada dizem aos seus sujeitos *praticantes/pensantes* e também as possibilidades que perceberam se abrir com a organização coletiva que puderam experimentar.

Organizados em comissões, segundo relatou mais um estudante, os alunos transitavam por todas elas: de segurança, de cozinha e de limpeza. E perguntou: “Numa escola de formação de professores, como eu vou passar por lá sem me colocar no lugar do professor? Daqui a um ou dois anos vou estar na rede; vou fazer concurso e vou estar na rede”.

Como mais uma questão apresentada em suas narrativas, disseram ter ouvido: “Até que vocês pensam” daqueles que criticavam as ocupações e sobre elas tinham desconfiança,



pois avaliavam que havia partido político organizando o movimento. Novas interrogações nos tomam: por que algumas vozes, como as dos partidos políticos, são condenadas no espaço escolar? Por que as de algumas religiões, permitidas? Isso acontece em todas as escolas? Que concepções de conhecimento embasam silenciamentos como esse?

Aprender a cuidar da escola foi mais uma aprendizagem que os estudantes revelaram ter feito. Perceberam que limpar toda hora é difícil. Reivindicavam condições para os funcionários deixarem a escola melhor. Tinham certeza, então, que passariam a zelar pela escola.

Pesquisar *nos/dos/com* os cotidianos é deparar-nos com as incertezas, tendo como companheira a dúvida e talvez o assombro, enveredando pelo cruzamento das múltiplas dialéticas, entre o "rotineiro" e o "acontecimento". Esse percurso pode desinvisibilizar os elementos que o engendram: a multiplicidade e a fluidez, na medida em que nos interessam os processos por meio dos quais micro e macroestruturas são produzidas, assim como as práticas sociais produtoras da realidade social na sua cotidianidade. Estando em meio a essas redes de saberes e de fazeres, ouvindo os estudantes que participaram das ocupações das escolas estaduais em greve, seja nos espaços das escolas ocupadas, seja numa mesa-redonda, no diálogo que travaram com os professores universitários, tecemos outros fios dessas redes, podendo assim compreender o que pensam, desejam e esperam da escola, ou seja, o que é a escola de qualidade para eles.

Assim, destacamos nossa compreensão do termo currículo. O conhecimento não constitui objeto ao qual se tem acesso; é produzido em movimentos complexos que envolvem interações entre os sujeitos, as culturas e processos de significação. Entendemos que um currículo é um espaço onde se produzem políticas e sentidos em que se disputam, entre os tantos sentidos produzidos, as imagens e representações de “identidades sociais”.

No contexto em que mergulhamos (ALVES, 2008), encontramos um grupo de estudantes dispostos a narrar suas práticas, sujeitos *pensantes/praticantes* que se propõem a partilhar suas experiências, em narrativas e reflexões tecidas coletivamente. Fazer uso dessa partilha significa participar da tessitura de redes onde as vozes não são simplesmente ouvidas, ou ainda ancoradas num determinado marco teórico e/ou político, mas buscar compreendê-las e perceber o que carregam inerentes a si, criando políticas curriculares pelos saberes tecidos coletivamente.

E que outros sentidos foram produzidos na ocupação e nos diálogos sobre ela?

Ao ouvirmos as falas dos que compunham a plateia do debate sobre a ocupação, em sua maioria professores das escolas públicas, destacamos: saudações ao protagonismo dos estudantes, reconhecimento de aprendizagens conquistadas e saberes construídos no processo de ocupação e estímulo para que os estudantes continuem “fazendo o discurso de uma sociedade mais justa”, “dando aula de cidadania e organização”. Lembranças de enfrentamentos recentes, como o feito em relação ao impedimento da presidente eleita, Dilma Roussef, e de remotos, em que professores deitaram na rua para conseguir negociação junto ao ex-governador do Rio de Janeiro, Moreira Franco (1987-1991) também se fizeram ouvir. Propostas de registro das experiências pelos estudantes por escrito e de luta por eleições para diretores, por conselhos escolares e contra a retirada da autonomia do trabalho docente também ecoaram. Houve, ainda, manifestação de tristeza com a violência física praticada contra os estudantes das ocupações.

4 NARRATIVAS E CONVERSAS COMO ELEMENTO METODOLÓGICO

*Não há método, não há receita.
Somente uma grande preparação.
Gilles Deleuze*

Entendemos, assim como parecem entender os estudantes das ocupações, que, para além de ler, reler e utilizar as teorias, o encontro e as conversas permitem outras lógicas e saberes na formação. Encontros mobilizados pelos diálogos entre professores e entre professores e alunos possibilitam a incorporação de outras estratégias na produção de conhecimentos e da qualidade da escola.

Jorge Larrosa nos impulsiona para pensarmos sobre o que são as conversas:

Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (LARROSA, 2003, p. 212)

Ao utilizar a conversa e os encontros como pistas, não temos como pretensão trazer um resultado. Seria até contraditório, pois as conversas e os encontros germinam durante o processo da pesquisa, abrindo, assim, novos sentidos, pois é conversando que nos entendemos e entendemos o outro.

=====

Mergulhamos nas conversações (CARVALHO, 2011) seja por rodas de conversas ou outros meios de interação que constituem o espaço (CERTEAU, 1994) da pesquisa, pois acreditamos que as conversas são pontos de partida para pensarmos outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos. Isto é, as conversas nos ajudam a expressar as práticas curriculares cotidianas, constituindo-se, assim, em fonte das experiências da pesquisa e da formação continuada de professores. Portanto, depreende-se daí sua potência para organizar em torno das conversas e dos encontros uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a dimensão de um trabalho mais coletivo entre os sujeitos, além de tecer conhecimentos de forma mais horizontalizada e sentidos encarnados na construção da pesquisa.

Como narrou um estudante, “a ocupação serviu pra unificar. É um movimento horizontal, em que os alunos têm voz. O professor não chega e diz o que fazer, como se fossem seres sem luz. A aula será uma troca”. Outro estudante ratificou: “está sendo algo para juntar: aluno ter intimidade com professor. O professor não está dando liberdade, mas conhecendo de fato o aluno”.

Muitas das atividades planejadas pelos estudantes nas ocupações partem de rodas de conversas. E o que isso nos aponta em relação aos currículos, aos modelos de escola hoje praticados e aos presentes nas concepções que defendem propostas como a Base Comum Curricular? Que qualidade da escola está nos princípios desse projeto?

Que outras conversas podemos ter a partir das aqui narradas?

5 OUTRAS CONVERSAS POSSÍVEIS

Entendemos que é na complexidade do encontro entre políticas curriculares, movimentos de ocupação e processos curriculares cotidianos, que emergem desse movimento, que se forma uma rede de conhecimentos (ALVES, 2008, p.93) em que se tornam possíveis outros modos éticos e políticos de pensar a pesquisa em educação e sua contribuição para o debate sobre os currículos e as escolas.

A luta contra a injustiça cognitiva e social (SANTOS, 2010) segue na direção de pensar uma pesquisa em educação que desestabilize as representações desencantadas e tristes (SANTOS, 1995) do que é escola, o que é currículo, o que são professor e aluno...

Consideramos a importância de pensar o elo escola-universidade no campo da pesquisa em educação como possibilidade de mantermos o compromisso ético-político-epistemológico nas pesquisas em educação e nas reflexões sobre currículo e escolas na direção da justiça social (ZEICHNER, 2008, p.11), “a fim de contribuir para diminuição das desigualdades existentes entre crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo mundo”. Trazer outros saberes que se configuram e (re)montam outras epistemologias, éticas e solidárias, e não hierarquizam os conhecimentos.

Com Pereira (2014), acreditamos que a hierarquia de validade dos conhecimentos pode ser feita coletiva e localmente, de acordo com o contexto e os participantes envolvidos, como parecem nos sugerir os estudantes ao definirem as atividades que acontecem nas ocupações, o que fazem em assembleias, em cada escola. Sugerem-nos esse caminho, ainda, ao trocarem e produzirem conhecimentos com estudantes de outras escolas ocupadas permitindo uma ecologia de saberes no espaço da ocupação.

A ideia de constelações de conhecimentos equivaleria, em termos cotidianistas, às redes de conhecimentos e às inúmeras tessituras possíveis, de acordo com os fios que escolhamos para nossos modos de fazer no mundo.

E que fios podemos puxar das experiências narradas pelos estudantes nas ocupações para nossa atuação enquanto professores nas escolas que construímos cotidianamente? De algum modo nos deslocamos para repensar como participamos das atividades que compõem os currículos produzidos por nossos alunos?

Um dos estudantes presentes ao debate nos sugere caminhos acerca das questões curriculares atuais:

Com a ocupação aprendemos o sentido do estudar. A gente precisa aprender uma coisa e chama alguém pra ajudar. A gente descobriu o que tinha na escola. Não sabia que tinha microscópio. Conseguiu usar sozinho. A gente não vai deixar o estado enxugar mais: currículo mínimo, tudo mínimo... (Estudante de escola ocupada, 2016)

Ele nos instiga a interrogar, dentre tantas práticas e propostas escolares, a de base comum curricular. Para quais escolas valeriam as propostas curriculares? Elas seriam mínimas ou as máximas possíveis diante da realidade das escolas públicas? Que concepções de conhecimento defendem os estudantes e quais delas estão presentes na base?

E ainda: como os estudantes que participam das ocupações hierarquizariam as metas propostas no Plano Nacional de Educação, usado como justificativa para a proposta da Base

=====

Nacional Comum Curricular? Começariam pela base ou por mudanças na gestão e no financiamento? As pistas que nos são dadas pelas narrativas aqui apresentadas apontam grande descompasso entre as políticas instituídas e os modelos de escola praticados nas ocupações, sugerindo disputas importantes, em busca da desejada emancipação social e de seu projeto de escola de qualidade.

Certamente não é só pelo diploma que os estudantes se mobilizam, não é só pelo diploma que ocupam a escola, não é por diploma que vivemos o magistério. Que reflexões nos atravessam ao retornarmos ao título do texto, após as conversas aqui compartilhadas?

Esperamos ter logrado algum êxito ao dialogar aqui com ideias acerca das ocupações empreendidas pelos estudantes secundaristas, apresentando pontos de vista diferentes dos que a grande mídia usualmente faz de suas experiências e discutindo sentidos produzidos a partir delas, alguns narrados, outros por nós percebidos.

E para o leitor, que questões emergiram? Que deslocamentos foram possíveis? O que aprendemos com os currículos produzidos nas ocupações?

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A Necessidade de Orientação Coletiva nos Estudos sobre Cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Neto (orgs.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. P. 256-295.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2008.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, Maria Luiza e GARCIA, Alexandra (orgs.). **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: DPetrus et Alli, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].
- COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: DPetrus et Alli, 2002.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 123- 134, 2009. Disponível em <Http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 17 jun. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).
- FREITAS, Maria Virgínia de. Ocupar é dizer ‘eu ocupo porque também é meu’: depoimento. [25 de maio de 2016]. **Carta Capital**. Entrevista concedida a Ingrid Matuoka. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ocupar-e-dizer-eu-ocupo-porque-tambem-e-meu>
- LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 211-217.

=====

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. OLIVEIRA, Inês Barbosa: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Isto não é um artigo científico: a hegemonia contestada e os novos modos de pesquisar. In: GARCIA, Alexandra e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.) **Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: DPetrus et Alli, 2014.

PEREIRA, Fábio de Barros. Não é só por vinte centavos: pensando epistemologicamente com os movimentos sociais. In: GARCIA, Alexandra e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.) **Aventuras do conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis, RJ: DPetrus et Alli, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São. Paulo: Editora Cortez, 2004.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São. Paulo: Editora Cortez, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **Justiça Social: desafio para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Artigo recebido em 12/10/2016.

Aceito para publicação em 09/12/2016.