

18º Congresso Brasileiro de Sociologia

26 a 29 de Julho de 2017, Brasília (DF)

Grupo de Trabalho 22 – Movimentos Sociais Contemporâneos

**Desrespeito, indignação ou injustiça:
o que motivou os secundaristas paulistas a ocuparem suas escolas?***

Jonas Medeiros
(FE/UNICAMP e CEBRAP)

Adriano Januário
(CEBRAP)

* Este trabalho se insere no Projeto Temático FAPESP nº 2014/11611-3: “Esfera Pública e Reconstrução: sobre a constituição do paradigma reconstutivo no interior da Teoria Crítica”, no âmbito do Núcleo Direito e Democracia do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (NDD/CEBRAP) e do seu Subprojeto “Esfera pública e cultura política”.

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em compreender as motivações das alunas e alunos para agir coletivamente e realizar ocupações de escolas no estado de São Paulo entre os meses de novembro e dezembro de 2015. O evento desencadeador deste movimento foi o projeto da “reorganização escolar”, que implicaria no fechamento de 94 escolas e realocação de mais de 300 mil estudantes e que foi concebido sem participação das comunidades escolares. Foram realizadas entrevistas grupais com estudantes secundaristas (enquanto ocupavam suas escolas) em 30 ocupações, localizadas em 5 cidades da Região Metropolitana de São Paulo: a capital (em todas as suas regiões), Diadema, Jandira, Osasco e Santo André. O artigo pretende fornecer uma primeira elaboração desse material empírico, apoiada em três quadros teóricos-conceituais centrados nas noções de: (1) experiência de *desrespeito*, interpretado como a negação do reconhecimento tal como aparece na obra de Axel Honneth; (2) sentimento de *indignação* frente a “humilhações”, que pode transformar “raiva” em “ação”, compreendida mediante uma “tipologia das emoções” presente na obra de Manuel Castells; e (3) consciência de *injustiça* na percepção da violação de códigos morais, formulada por Barrington Moore Jr. A interpretação do material empírico em vista destes três quadros teóricos pode ajudar a levantar algumas hipóteses acerca dos aspectos motivacionais deste movimento social.

É, a gente passa a ser críticos quando afeta a gente né? Quando a gente vê que... que, pô, caraca, é complicado mesmo esse governo, quando você... só quando você é atingido, quando você tá... tudo tranquilo, você tá de boa, 'Ah, tá tranquilo, tá de boa'. Mas quando você vê que te atinge, assim, de uma forma... e eles mesmos te prejudicaram... você fica mais revoltado, assim, sabe, mais crítico, você começa a ver tudo diferente, né? Você quer sempre criticar de alguma forma.¹

1 Introdução

Em setembro de 2015, o governo estadual de São Paulo anunciou um plano de reestruturação da rede pública de ensino que ficou conhecido como a “reorganização escolar”. O objetivo desse plano era priorizar escolas de ciclo único, ação esta que levaria ao fechamento de 94 unidades escolares. Conforme procuramos demonstrar em trabalhos anteriores (CAMPOS; et al, 2016; JANUÁRIO; et alli, 2016), os estudantes não foram incluídos diretamente no processo decisório ou sequer consultados sobre o tema. Ao longo de várias semanas, foram realizadas quase duas centenas de manifestações de rua para exigir a participação de alunos, pais e professores nesse processo – uma tentativa de restaurar o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas o governo se manteve impermeável, ignorando a reivindicação estudantil. Esta intransigência foi respondida por *ocupações de escolas*: foram mais de 200 por todo o estado, nos meses de novembro e dezembro de 2015, um movimento sem precedentes até então.

Um dos resultados do movimento foi a conquista, pelos estudantes, da suspensão do projeto estadual. O movimento alcançou esta vitória parcial pela conjugação de três fatores: (1) criatividade e flexibilidade táticas, conjugando outras ações diretas além das ocupações (como

¹ Aluna da E.E. Wilma Flor, entrevista, 13 dez. 2015.

o boicote da prova do SARESP² e intensos trancamentos de ruas e avenidas); (2) a construção de uma densa rede de apoio na sociedade civil paulista e principalmente paulistana³; e (3) a atuação do Ministério Público e da Defensoria Pública junto ao Judiciário paulista⁴. Além disso, o então secretário da educação pediu demissão após o acirramento do conflito e a demonstração de que a opinião pública estava majoritariamente contra o governo e a favor dos estudantes (cf. CAMPOS; et al, 2016; JANUÁRIO; et alli, 2016).

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar uma interpretação das motivações das alunas e alunos para agir coletivamente no sentido de promover e manter as ocupações das escolas públicas até que a “reorganização” fosse suspensa. O material empírico a ser analisado consiste em entrevistas realizadas⁵ durante o período das ocupações (novembro e dezembro de 2015). Elas foram semi-estruturadas⁶ e realizadas em grupo⁷, em 30 escolas, localizadas em 4 municípios da Região Metropolitana de São Paulo (Diadema, Jandira, Osasco e Santo André), além de todas as regiões da capital paulista (Zonas Sul, Leste, Norte, Oeste e Centro). O produto destas entrevistas consiste num rico material a partir do qual é possível

² O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma avaliação aplicada pela Secretaria Estadual de Educação, utilizada para orientar a política pública educacional, incluindo bônus de desempenho distribuídos aos docentes.

³ Setores diversos apoiaram ocupações: mães, vizinhos, comerciantes, professores, movimentos culturais periféricos, universitários, coletivos feministas, advogados ativistas, intelectuais, organizações educacionais, artistas, celebridades e até torcidas organizadas. Este ponto será desenvolvido em paper a ser apresentado no 41º Encontro Anual da Anpocs, em co-autoria com Rúrion Melo e em uma perspectiva comparativa (o apoio das sociedades civis de São Paulo, Goiás e Paraná aos movimentos de ocupação de escolas).

⁴ O Tribunal de Justiça de São Paulo não apenas negou os pedidos de reintegração de posse das escolas como também suspendeu a “reorganização” escolar em dezembro de 2015. Estamos desenvolvendo o tópico específico acerca das discussões em torno de posse e propriedade no caso das escolas paulistas ocupadas em um esforço coletivo e interdisciplinar (direito, ciência política, filosofia e sociologia) junto com Bianca Tavolari, Marília Lessa, Rúrion Melo e Samuel Barbosa.

⁵ A coleta de dados foi realizada pelos pesquisadores Jonas Medeiros e Antonia Malta Campos – mestre em Sociologia pelo IFCH/Unicamp e co-autora do livro *Escolas de Luta*. Eventualmente, participaram Márcio Moretto Ribeiro – prof. dr. do Bacharelado em Sistemas de Informação na EACH/USP e também co-autor do livro *Escolas de Luta* – e Leonardo Fontes – doutorando em Sociologia pelo IESP/UERJ.

⁶ As entrevistas propunham uma reflexão acerca dos seguintes blocos temáticos: [1] apresentação dos estudantes (como a sua idade e a profissão dos pais); [2] história da ocupação e motivações da luta contra a “reorganização” escolar; [3] organização da ocupação (comissões, comunicação, diferenças na participação de meninos e meninas); [4] vivência escolar pré-ocupação (afetividade com a escola, relação com a diretora, os professores e o grêmio estudantil, convivência entre os alunos); [5] comparação entre escolas públicas e escolas privadas; e, por fim [6] temas políticos (gerais – como as suas opiniões sobre partidos, participação política, Junho de 2013 e manifestações pró-impeachment – e particulares – futuro do movimento secundarista e de seu próprio engajamento político).

⁷ De modo geral foram entrevistas em grupo (apenas 1 das 30 entrevistas foi individual), realizadas com coletivos flutuantes de secundaristas: um mínimo de 2 estudantes e um máximo de cerca de 15. A participação era, contudo, flexível: nem sempre os alunos que começavam participando da entrevista eram os mesmos no seu momento de encerramento, devido à própria dinâmica da ocupação (era necessário resolver problemas no preparo da alimentação, lidar com policiais militares, jornalistas, mães ou outros estudantes no portão da escola ou então participar ou organizar uma outra atividade programada no mesmo horário). Tal flexibilidade e flutuação não prejudicou o andamento das entrevistas, muito pelo contrário: os dados coletados são enriquecidos por esta configuração, já que encaramos a própria ocupação como um momento *extra-ordinário*, privilegiado para a compreensão qualitativa da *cultura política* destes estudantes. A escola ocupada se configura como uma microesfera pública: tanto a auto-organização dos secundaristas já os pré-dispõem para se posicionar em um debate público e político, quanto a entrevista também é uma oportunidade preciosa para interromper a intensa e cansativa rotina de atividades físicas (limpeza, preparo da alimentação, relação com a PM, etc.) e intelectuais (as assembleias, as oficinas artísticas e culturais, etc.) e instaurar, por meio da interação com os entrevistadores, uma pausa e um momento para uma reflexão coletiva.

reconstruir as principais motivações para a ação coletiva dos estudantes. A fim de operacionalizar a investigação empírica para este paper, escolhemos, contudo, nos restringir às respostas à pergunta “Por que vocês são contra a reorganização escolar?”. A partir da transcrição destes trechos, realizamos uma análise de conteúdo temático (BARDIN, 1977).⁸

Nas considerações finais, procuraremos tecer comparações destes resultados com os três quadros teórico-conceituais apresentados a seguir – a sociologia histórica de B. Moore Jr., a teoria do reconhecimento de A. Honneth e a análise dos movimentos sociais em rede de M. Castells – que possam enriquecer a interpretação do material empírico considerando os aspectos motivacionais do movimento social secundarista.

2 Quadros teóricos

O primeiro quadro teórico que se pretende apontar aqui consiste naquele apresentado no livro *Injustiça*, de Barrington Moore Jr, publicado em 1978 (no Brasil, traduzido em 1987). Neste livro, utilizando-se do termo “injustiça”, Moore Jr. pretende apresentar algumas hipóteses acerca das “bases sociais da obediência e da revolta” (subtítulo do livro), utilizando-se dos resultados de vários campos do saber, desde a economia, passando pela antropologia, sociologia, psicologia social e, principalmente, a história. Mas não se trata de tomar os resultados dessas ciências de modo “dado”. Para Moore, Jr. os “padrões científicos dominantes” tendem a apresentar e a se comprometer apenas em descrever o objeto. O termo “injustiça” surge com uma espécie de orientação, pois, ao se afirmar que um determinado ordenamento social é “injusto”, seja ele como um todo ou em algum ponto específico, não se trataria mais de descrever “como as coisas são” – pois se trataria apenas de descrever o estado atual dessa situação “injusta” – mas sim de considerar, ao mesmo tempo, aquilo que as pessoas tematizam nesse ordenamento social como não correto e, portanto, como esse ordenamento “deveria ser” (MOORE JR., 1987, p. 20). Descrever “como as coisas deveriam ser” significa também descrever o que nesse contrato é legítimo (justificando a obediência) e ilegítimo (alimentando revolta). Com isso, o termo “injustiça” permite a Moore Jr. localizar o que exatamente está em questão a cada tempo histórico.

Apesar de se utilizar dessas fontes disciplinares para obter material empírico, sua hipótese é a de que haveria essa espécie de contrato social implícito ou explícito entre as elites e lideranças com a população em geral, de tal maneira que cada ponto desse contrato não só se modificaria historicamente, como também ele é renegociado de diferentes maneiras de

⁸ Codificamos todas as respostas dadas pelos secundaristas; com a primeira categorização indutivamente construída em mãos, procuramos realizar aproximações e hierarquizações a fim de alcançar categorias mais sintéticas, voltando uma última vez ao material empírico para verificar sua adequação às falas dos secundaristas e garantir seu caráter exaustivo (no sentido de que todas as respostas precisavam ser classificadas em algum dos códigos e subcódigos encontrados); com estas idas e vindas entre as abstrações e a empiria, correções nas categorias e subcategorias foram eventualmente realizadas e é este resultado final que aqui será apresentado, ordenado de acordo com a frequência com que as categorias surgiram nas entrevistas.

acordo com o que a população passa a compreender como “justo” e “injusto”. Essa compreensão depende do momento histórico e da sociedade sobre a qual se debruça a análise científica. Isso significa afirmar que o que pode se considerar “justo” ou “aceitável” num determinado momento histórico, em outro, essa mesma situação passaria a ser tematizada como “injusta”, de tal maneira que ela pode passar a ser fonte de mobilização social. Sua análise tem como objetivo colocar em tela, principalmente a partir dos contextos históricos da Alemanha e da Rússia, mecanismos psicológicos e sociais que podem ter levado algumas pessoas a resistir à aquilo que elas – e seus pares – consideravam “injustiça”.

Com isso, Moore Jr. elege algumas dimensões no desencadeamento dos sentimentos de injustiça, referindo-se, primeiramente, à autoridade e ao desafio à autoridade. Outro ponto importante para a compreensão das bases sociais da obediência e da revolta consiste na divisão do trabalho, que, apesar de ser bastante variável de uma sociedade para outra, estaria presente em todas elas. Qualquer ordem social confronta-se com conflitos de interesses individuais que podem levar os indivíduos a não aceitarem de forma tranquila as normas estabelecidas pelo contrato social vigente. Essa não aceitação ocorre, sobretudo, quando as compensações materiais são mais frágeis, podendo despertar a indignação moral e um sentimento de injustiça social. Num terceiro tópico chamado de “distribuição de bens e serviços”, Moore Jr. defende a ideia de que as “permutas de igualdade” identificam o sentimento que emerge do conflito inerente às demandas de igualdade e às justificações dos dominantes para as desigualdades. Esse conflito revela lógicas da desigualdade social que podem tornar-se fonte da ira moral e da recusa do sofrimento e da opressão, fomentando assim o senso de injustiça social.

Apesar de apresentar no final do capítulo 3 a ideia de autonomia e coragem morais a partir de pesquisas psicológicas⁹, Moore Jr. não avança na compreensão das motivações específicas sobre os movimentos sociais em geral ou mesmo aqueles que ocorreram na segunda metade do século XX. Seu apanhado geral sobre os resultados empíricos apresentados nessas pesquisas serve de base teórica para a apresentação das duas partes seguintes do livro, nas quais ele apresenta a história do movimento operário alemão do século 19 até a revolução de 1920, comparando esse movimento com a Revolução Russa. É na descrição histórica que os resultados apresentados na primeira parte do livro “ganham vida”, por assim dizer, articulando a apresentação das motivações tanto da obediência quanto nos momentos de revolta. Sua apresentação pretende apontar, a partir dos momentos de “crise”, ou seja, quando a “obediência” passa a ser questionada, como as pessoas articulam situações consideradas “injustas” a partir de suas motivações morais. Apesar da altíssima qualidade do

⁹ Os autores mobilizados são: Stanley Milgram, G. W. Kohlberg, Robert F. Peck e Robert Coles.

uso crítico do material empírico e histórico utilizado por Moore Jr.¹⁰, para os propósitos deste *paper* o livro se mostra limitado justamente por dedicar boa parte da apresentação em lidar com um material histórico e datado, apesar de trazer à tona, em sua descrição mais detida do movimento operário, exatamente como uma determinada situação passa a ser considerada “injusta” de um momento histórico para outro.

Por isso, para continuar as pretensões de investigação deste *paper*, é preciso atualizar o quadro teórico na tentativa de tornar mais preciso o modo de lidar com um material empírico que visa suscitar uma investigação mais detida em torno das motivações morais dos movimentos sociais que não esteja tão determinado pela história passada dos movimentos sociais. São essas motivações morais que vão constituir a base teórica do livro de Axel Honneth intitulado *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, publicado pela primeira vez em 1992. O livro se organiza em três partes. Na primeira parte, Honneth pretende apresentar uma leitura singular do jovem Hegel, principalmente a partir daqueles escritos reunidos antes da *Fenomenologia do espírito* (de 1808). Hegel constitui um autor importante para Honneth porque, ao contrário da tradição do pensamento político clássico, inaugurada pelas obras de Hobbes e Maquiavel, as quais sustentam que antes de uma “luta por reconhecimento” haveria uma luta por autoconservação como base da constituição da sociedade, Hegel teria defendido a ideia de que a luta social não se resume a uma “luta por autoconservação”. Pelo contrário, a luta social teria como “gramática social” a luta por reconhecimento, o que pressupõe não o indivíduo isolado lutando por sua sobrevivência, mas sim uma comunidade unida mediante valores compartilhados. A luta por reconhecimento se daria então na quebra ou na violação de alguns desses valores. Partindo da obra de Hegel, Honneth propõe na apresentação de seu livro que haveria três dimensões do reconhecimento: amor, direito e solidariedade (HONNETH, 2009, p. 29 et seq.).

No que diz respeito à esfera do “amor” e da “amizade”, suas características mais importantes estão relacionadas ao que se pode compreender como “esfera emotiva”. Seria dessa esfera que surgiria uma espécie de formação básica em torno do desenvolvimento de uma autoconfiança em si mesmo que, segundo Honneth, seria indispensável para que fosse possível efetuar os projetos de autorrealização. A segunda esfera de reconhecimento diz respeito a dimensão do “direito”. Essa esfera diz respeito aos direitos que transformam as pessoas em portadoras de direitos, sendo elas reconhecidas como pessoas autônomas e moralmente imputáveis, o que possibilitaria, segundo Honneth, o desenvolvimento de autorrespeito. A terceira esfera, a da “solidariedade” reside no que é conhecido como a

¹⁰ A todo momento o autor tenta, por exemplo, mostrar as limitações de várias interpretações e disputas em torno do movimento operário alemão antes de 1930.

comunidade de valores. Essa última esfera abrange a “estima social” em que os projetos de realização pessoal podem ser objeto de um respeito solidário numa “comunidade de valores”.

No entanto, não se trata de apresentar apenas os aspectos teóricos e filosóficos de uma teoria do reconhecimento, pois, apesar de Hegel acertar e antecipar muitas intuições sobre essa teoria, também há um limite histórico para elas. Segundo Honneth, as reflexões de Hegel permaneceram presas aos pressupostos da razão idealista, os quais não podem ser mantidos sob “as condições do pensamento pós-metafísico” (HONNETH, 2009, p. 122 et seq.) e, por isso, seria preciso uma “inflexão empírica” em seu pensamento, o que faz com que Honneth recorra às obras de G. H. Mead, Donald Winnicott e Jessica Benjamin para esse intuito. O objetivo de colocar essas obras em tela foi o de mostrar como que cada indivíduo desenvolve um tipo de relação prática positiva consigo mesmo em cada esfera de reconhecimento a partir das pesquisas desses autores. O que significa dizer que haveria o desenvolvimento da autoconfiança nas relações amorosas e de amizade; o autorrespeito nas relações jurídicas e; a autoestima na comunidade social e de valores. A partir desse avanço nas pesquisas empíricas, Honneth pretendeu apresentar a hipótese de que, no desenvolvimento dessa relação prática consigo mesmo em cada esfera, haveria um vínculo cada vez maior entre liberdade e autonomia individual, e vínculos comunitários e societários. Em suas palavras, a “atualização sistemática” (HONNETH, 2009, p. 115) efetivada por tal material empírico daria sustentação para as suas hipóteses em torno das três esferas de reconhecimento.

Tendo em vista esse desenvolvimento positivo, Honneth sugere que as lutas sociais e conflitos políticos motivados por diferentes razões constituem, na verdade, uma ruptura ou violação dessas condições positivas básicas, ou seja, geram formas de desrespeito social. Para cada uma das formas de reconhecimento corresponde uma forma de desrespeito: maus tratos e violação, que ameaçam a integridade física e psíquica em relação à esfera do amor e da amizade; privação de direitos e exclusão, que atingiria a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica na esfera do direito; e a degradação e ofensas que afetam os sentimentos de dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores no que diz respeito à esfera da solidariedade. No entanto, nem todas as formas de desrespeito são objeto de interesse de pesquisa no sentido de permitir uma explicação para um fenômeno social. Para Honneth, o que interessa são conflitos que têm origem em experiências de desrespeito social que são capazes, por si mesmas, de provocar a luta social. A luta teria então como objetivo restaurar as relações de reconhecimento violadas pelo desrespeito, ao mesmo tempo que possa ser “generalizada”, ou seja, que outras pessoas também se vejam afetadas por tal desrespeito. É na luta por reconhecimento que seria possível detectar a força moral que faz com que haja avanços no desenvolvimento social, político e institucional. As relações de reconhecimento mútuo podem ser explicadas a partir de:

Processos sociais no interior da práxis social: são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. (HONNETH, 2009, p. 256)

Essas lutas sociais, como dito anteriormente, partem do princípio de que a normatividade esperada de uma das esferas de reconhecimento tenha sido rompida. Ou seja, parte do princípio de que o reconhecimento tenha sido negado. No entanto não se trata de tornar um desrespeito pessoal, individual, em luta social sem mais, sem que o desrespeito tenha sido experienciado por mais pessoas, sem que tenha sido possível “generalizá-lo”:

Nem todas as três esferas do reconhecimento contém em si de modo geral o tipo de tensão moral que pode estar em condições de por em marcha conflitos ou querelas sociais: uma luta só pode ser caracterizada de “social” na medida em que seus objetivos se deixam *generalizar para além do horizonte das intenções individuais*, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo. (HONNETH, 2009, p. 256; nossos grifos)

Para Honneth, ao se acompanhar a história dos movimentos sociais, é possível perceber que as duas formas mais importantes de desrespeito estão relacionadas às esferas do direito e da estima social. No entanto, conforme já indicado acima, o desrespeito só pode se tornar o desencadeador de uma luta social quando é capaz de ser generalizado no interior do horizonte normativo de outras pessoas, para além de idiosincrasias psicológicas e individuais. É dessa natureza específica da generalização do desrespeito que se pode falar numa “gramática moral dos conflitos sociais”, o que significa afirmar que há uma “semântica coletiva” em torno dessa gramática: “o surgimento dos movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permita interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também o círculo de muitos outros sujeitos” (HONNETH, 2009, p. 190). Ou seja, isso significa afirmar que o desrespeito, quando articulado numa linguagem comum que expressa uma semântica, pode motivar as lutas sociais.

Mas, diferentemente de Moore Jr, que parte de um material histórico de movimentos sociais determinados, principalmente o movimento operário alemão, Honneth não apresenta em seu livro tal tipo de consideração histórica, ou seja, não lida especificamente com nenhum movimento social histórico. Para os objetivos deste *paper*, no entanto, ele oferece uma teoria que coloca no centro a ideia de “luta” na base social, permitindo que se possa focar nas motivações destacadas pelas alunas e alunos das escolas ocupadas. Nesse sentido, tanto a ideia de “injustiça” quanto a de “desrespeito” são modelos que permitem interpretar os argumentos mobilizados pelas alunas e alunos nas ocupações.

No entanto, há um limite para a utilização das teses de Honneth. Enquanto elas indicam um campo amplo e rico para focar no material empírico, suas considerações estão

determinadas pelos movimentos sociais das décadas de 1980 e 1990, de tal maneira que um aspecto importante dos novos movimentos sociais está fora de suas considerações: as motivações psicológicas desencadeadoras das mobilizações em torno da “emoções”, mais especificamente, como a “indignação” pode ser um desencadeador de mobilizações sociais. Nesse sentido, Manuel Castells, em seu livro *Redes de indignação e esperança* consegue apontar de maneira satisfatória para esse caráter dos novos movimentos sociais, sem perder de vista a análise histórica mais recente, sendo capaz de contribuir para esclarecer esse aspecto importante das motivações para a luta. Em sua apresentação sobre as mobilizações sociais ocorridas entre 2010 e 2011 (a “primavera árabe”, os indignados na Espanha e o Occupy Wall Street), Castells (2013, p. 11) parte da ideia de rede como conceito explicativo central, apresentando a Internet como podendo potencializar relações democráticas e, principalmente, ao mesmo tempo, “meio comunicativo” das grandes manifestações sociais. Suas análises apontam, de modo geral, que os movimentos sociais crise pós-2008 estariam demonstrando que a democracia representativa não seria suficiente; que ela teria prometido algo que não cumpre, ou seja, uma representação efetiva das pessoas no poder. Contraposto à ideia de “representação”, as “redes na internet” teriam possibilitado uma outra relação entre as pessoas e os governos.¹¹

Para os propósitos deste *paper*, serão deixados de lados as várias “novas” características dos movimentos sociais¹² – frente aos movimentos anteriores – indicadas por Castells para se focar no aspecto específico das emoções como motivação psicológica dos movimentos sociais. Para Castells, emoções como raiva e entusiasmo, relacionadas respectivamente a busca por “justiça”, são cruciais para o engajamento e superação de situação considera “injusta” ou “desrespeitosa”. De modo geral, Castells se baseia numa psicologia social fundada nas ciências cognitivas e na neurociência¹³ para apresentar aquilo que daria sustentação aos mecanismos psicológicos que desencadeariam a “indignação”. Ao

¹¹ Uma das principais características destacada por Castells está na possibilidade de se conectar com o “mundo inteiro”, ou seja, com pessoas das mais diferentes regiões do planeta, sem que suas palavras sejam modificadas por qualquer órgão regulador. Haveria, portanto, uma relação mais direta de comunicação ao invés de uma “mediação” através de alguma ordem de imprensa ou algo do gênero. É dessa nova relação mediante a rede que, segundo Castells, está baseado muitos dos “novos movimentos sociais”, os quais cultivam suas raízes na rede “online”, sem deixar de se manifestar fisicamente na “rede urbana”. (CASTELLS, 2013, p. 161).

¹² Castells aponta uma série de características importantes para se compreender os novos movimentos sociais. Dentre eles: os movimentos são: simultaneamente locais e globais; espontâneos em sua origem, desencadeados por um centelha de indignação; virais; a passagem da indignação para a esperança realiza-se por deliberação no *espaço da autonomia*; a horizontalidade da rede favorece a cooperação e a solidariedade, ao mesmo tempo que reduz a necessidade de liderança formal; os movimentos são profundamente autorreflexivos; em princípio, não são violentos; raramente são programáticos; estão voltados para a mudança dos valores na sociedade etc. (CASTELLS, 2013, p. 159-166). Ao que tudo indica, o movimento das ocupações de escola possui algumas dessas características, a principal delas está na ideia de “espaço da autonomia”. No entanto, devido ao escopo deste *paper* – análise de motivações a partir das entrevistas – não será possível desenvolver todas esses aspectos comparando-os com o movimento das ocupações.

¹³ Suas principais referências sobre neurociência e psicologia social são: Antonio Damasio, Paul Ekman, George E. Marcus, W. Russell Neuman, Michael MacKuen e Ann N. Crigler.

que tudo indica, haveria uma espécie de “mecanismo” das emoções no qual estariam relacionados os principais desencadeadores da ação:

A mudança social envolve uma ação individual e/ou coletiva que é, em sua essência, emocionalmente motivada, da mesma forma que todo comportamento humano, segundo recente pesquisa em neurociência social. No contexto das seis emoções básicas identificadas por neuropsicólogos (medo, aversão, surpresa, tristeza, felicidade e raiva), a teoria afetiva em comunicação política argumenta que o gatilho é a raiva, e o repressor é o medo. A raiva aumenta com a percepção de uma ação injusta e com a identificação do agente por ela responsável. O medo desencadeia a ansiedade, associada à evitação do perigo. Ele é superado pelo compartilhamento e pela identificação com outros num processo de ação comunicativa. (CASTELLS, 2013, p. 158)

Tal como é possível acompanhar essa passagem, Castells considera que, do ponto de vista de uma “economia das emoções”, há um “aumento da raiva” na medida em que há a percepção de uma “ação injusta”, que seja considerada, ao mesmo tempo, não como algo “natural”, vindo dos céus como se fosse um “desejo dos deuses”, mas sim que haja um responsável identificado. No entanto, o “medo” das condições dadas aumenta a “ansiedade” que, segundo as pesquisas sobre as quais Castells está baseado, está associada à “evitação do perigo”, ou seja, fuga de uma situação que coloca em risco a sobrevivência do indivíduo. Esse “aumento da ansiedade” e da percepção do perigo se constitui como um grande bloqueador da ação. No entanto, essa situação de “evitação do perigo” pode ser superada na medida em que há uma “identificação” com as outras pessoas mediante o “processo de ação comunicativa”, ou seja, algo próximo ao que Honneth considera como a “generalização”. Nesse ponto, há a passagem da “indignação” para o “entusiasmo”:

Quando se desencadeia o processo de ação comunicativa que induz a ação e a mudança coletivas, prevalece a mais poderosa emoção positiva: o entusiasmo, que reforça a mobilização societária intencional. Indivíduos entusiasmados, conectados em rede, tendo superado o medo, transformam-se num ator coletivo consciente. Assim, a mudança social resulta da ação comunicativa que envolve a conexão entre redes de redes neurais dos cérebros humanos estimulados por sinais de um ambiente comunicacional formado por redes de comunicação. A tecnologia e a morfologia dessas redes de comunicação dão a forma ao processo de mobilização e, assim, de mudança social, ao mesmo tempo como processo e como resultado. (CASTELLS, 2009, p. 158)

Não será aprofundado aqui todos os aspectos dessa tese, principalmente a conexão entre sociologia e biologia que parece ser fundamental para Castells para explicar os movimentos sociais. Para os propósitos analíticos deste *paper*, é preciso considerar o peso das emoções na formação e continuidade das mobilizações sociais. Apesar de todo mecanismo de proteção em “evitar o perigo”, a superação de mecanismo de bloqueio pode ser possível a partir da “ação comunicativa”, ou seja, a capacidade de tornar uma ação injusta, do ponto de vista individual, em uma questão social.

3 Análise do material empírico

A seguir, vamos apresentar o material empírico produzido a partir das entrevistas com o objetivo de apontar quais teriam sido os principais aspectos motivacionais para a ação coletiva dos estudantes em vista dos três quadros teóricos acima descritos. A partir da análise de conteúdo temático do material, foram encontradas indutivamente três categorias que reúnem as motivações dos secundaristas para ocuparem suas escolas contra o projeto do governo: (i) argumentos racionais contra aspectos substanciais da política pública; (ii) críticas políticas e morais contra a forma autoritária com que o Estado tratou os cidadãos, em especial os alunos; (iii) razões “emocionais” ou “afetivas”, como os efeitos da “reorganização” na sociabilidade dos estudantes.

3.1 “Eu vi que não fazia sentido nenhum”¹⁴

A principal categoria encontrada, presente em quase todas as entrevistas (apenas 3 exceções num total de 30 entrevistas), são *críticas substanciais à política pública da “reorganização” escolar*. Frente aos argumentos do governo, os estudantes se encontram impelidos a apresentar contra-argumentos lógicos e racionais, com o intuito de avançar intervenções qualificadas no debate público e de *justificar* sua oposição ao projeto governamental bem como a ação direta radicalizada de ocupar suas escolas. A seguir vamos apresentar os 10 argumentos que foram identificados por meio da análise de conteúdo das entrevistas, na ordem da frequência com que surgiram nas falas dos estudantes.

O principal argumento formulado e defendido pelos estudantes para justificar sua oposição à “reorganização” foi a avaliação de que o fechamento de escolas e ciclos teria como consequência a *superlotação das salas de aula*: **“Nós temos 40, 45 alunos por sala aqui. Se fechar aqui e fechar outra escola, vai se juntar todo mundo, vai estudar quantos? 80 alunos em cada sala?”**¹⁵. Ao menos uma aluna preferiu falar em **“hiperlotação”**¹⁶, provavelmente se referindo ao fato de que a superlotação de salas já é realidade em inúmeras escolas estaduais de São Paulo.¹⁷ Um procedimento recorrente dos secundaristas é apontar contradições na argumentação do governo bem como caminhos alternativos à política pública: **“Porque eu penso o seguinte: se na minha escola tem salas de aula com 40 alunos... e o**

¹⁴ E.E. CEDOM, entrevista, 02 dez. 2015. Todas as falas dos e das secundaristas estarão destacadas neste *paper* em negrito.

¹⁵ E.E. Astrogildo Arruda, entrevista, 19 nov. 2015.

¹⁶ E.E. Heloisa Assumpção, entrevista, 29 nov. 2015.

¹⁷ Esta realidade é apontada inclusive como um contra-argumento frente ao que o governo afirma, com relação a “salas ociosas”; ao resgatar o histórico de aumento de salas no Ensino Médio (2 para cada ano) **“do ano passado pra cá”,** um aluno afirma: **“acho que, tipo, 100, até mais de 100 alunos entraram aqui pra escola, então o argumento de demanda [do governo] já... foi desmascarado, ele é muito falho”** (E.E. Oscavo de Paula, entrevista, 17 nov. 2015).

governo fala que tem sala de aula disponível e por isso que vai fechar... eu penso que, pô, tem que esvaziar minha sala, né, não fechar a que tá vazia!”¹⁸

Até em casos em que um estudante declara que não é contrário à “reorganização”, a consequência da superlotação é fruto de um raciocínio lógico: **“E quando [a minha amiga] soube que iriam [fechar a sua escola] eu automaticamente pensei: se as escolas já são superlotadas, com o fechamento das escolas, que mal tem, é... estrutura, como que vão distribuir alunos pra escolas superlotadas? Então não tem sentido. Até que a ideia é boa, mas não tem sentido, nesse momento, agora, não tem”¹⁹**. Frente ao absurdo da perspectiva da super ou hiperlotação, só resta aos alunos ironizar a situação: **“E... sei lá, mano, superlotação das salas é um negócio estrondoso, assim, de algumas informações que a gente tem de... das pessoas, começar, o nome começar com a letra A e ela ser, mano, mais de... Pra lá do 30 da chamada, pra lá do 30 da chamada, assim, ó. É foda...”²⁰**.

A questão da *distância* foi a segunda colocada na argumentação dos ocupantes. Segundo a propaganda do governo, a distância da nova escola estaria restrita a 1,5 km. Em primeiro lugar, os estudantes buscaram contra-argumentar, com base em experiências concretas, que o governo não respeitava o parâmetro que ele próprio havia criado: **“Aí um pai fez um trajeto [de carro] [...] E dá um trajeto de 3,5 km. 3,5 km pra ir e 3,5 km pra voltar! Então já... tá acima do 1 km, 1,5 km que o governo determinou pra gente poder caminhar”²¹**. E mesmo que a distância de 1,5 km seja respeitada, **“eles falam que é de 1,5 km mas é contado 1,5 km da escola, não daonde você mora!”**; isto pode significar ter que **“pegar três ônibus pra poder chegar lá e, tipo, ainda desceria num ponto longe e teria que caminhar...”²²**. Para piorar, a distância invariavelmente implica em outros problemas.²³

¹⁸ E.E. Fernão Dias, entrevista, 18 dez. 2015.

¹⁹ E.E. José Lins do Rego, entrevista, 30 nov. 2015.

²⁰ E seguem ironizando, com um tom simultânea e crescentemente melancólico: um outro aluno complementa **“E vai ter 3º Z ali, mano... 3º Z...”**, enquanto o primeiro aluno complementa **“Vai ter 3º B2”** e o segundo finaliza **“3º A1...”** (E.E. Antonio Manoel, entrevista, 30 nov. 2015).

²¹ E.E. Josepha Pinto Chiavelli, entrevista, 29 nov. 2015.

²² E.E. Raul Fonseca, entrevista, 25 nov. 2015.

²³ Problemas como: (a) o passe livre estudantil que o governo disponibiliza não é suficiente para chegar gratuitamente na nova escola por todo o mês: **“eu não conseguiria vir pra escola todos os dias com o meu cartão, eu teria que... tirar... do meu bolso”** (E.E. Josepha Pinto Chiavelli, entrevista, 29 nov. 2015); (b) pais e mães teriam que se adequar à nova rotina dos filhos, ainda mais se eles tivessem idades diferentes e frequentassem ciclos que vão passar a serem ofertados em escolas longe uma da outra (E.E. Antonio Manoel, entrevista, 30 nov. 2015; e E.E. Diadema, entrevista, 26 nov. 2015); (c) a distância é indissociável do tempo de locomoção, o que prejudicaria principalmente estudantes que trabalham: **“a galera vai ter que pegar mais condução pra chegar numa escola mais longe. Não vai conseguir chegar no horário, vai chegar atrasado, vai ter que sair do serviço... ou sair da escola!”** (E.E. Oscavo de Paula, entrevista, 17 nov. 2015); e, por fim, (d) a distância também é inseparável da questão do horário da saída da escola e da chegada em casa, o que é avaliado em termos de violência e segurança: **“Infelizmente, por onde moramos, roubam muito. E tem esse perigo. E acontece constantemente isso por aqui”** (E.E. Sinhá Pantoja, entrevista, 19 nov. 2015) – ou pior ainda: **“O bairro é perigoso... Vão mandar pessoas do EJA pra escolas com 3 km de distância de casa... Então, não é uma coisa legal porque... a noite, cansado do trabalho, você... ir pra uma escola não tão perto e correndo o risco de ser assaltado, de ser estuprado... essas coisas que acontecem”** (E.E. Maria Peccioli, entrevista, 22 nov. 2015).

A terceira forte razão para os estudantes serem contra a “reorganização” é a proposta de fechamento de 94 escolas estaduais considerada por si só: “[...] **com todo esse processo, escolas fechariam... e ciclos fechariam... o que é inadmissível que aconteça**”²⁴. Para os alunos, é bastante evidente que há uma contradição flagrante entre o fechamento de escolas e o investimento na educação pública: **“Somos contra a reorganização escolar porque, assim, a intenção é investir mais em educação e eles tão fazendo ao contrário”**²⁵. A disposição de lutar com radicalidade contra a “reorganização” e contra o fechamento é justificada apelando-se a um senso do que é certo e justo: **“Então não tem como investir no negócio se você está acabando com essa educação. Então, a gente não vai desistir, a gente vai ficar até o fim. Se for ficar o ano aqui até o fim, passar Natal e Ano Novo, aqui, a gente vai ficar. Mas não vai deixar fechar porque não é certo...”**²⁶. Um aluno da primeira escola ocupada também recorre a este senso ao afirmar: **“Eu realmente acho que o certo não seria fechar escola, seria abrir mais e... deixar uma melhor qualidade nas que já existem”**²⁷. E como prova de que o fechamento de unidades escolares é um limite intransponível do ponto de vista dos secundaristas, em uma determinada entrevista, a aluna até chega a admitir a priorização de escolas de ciclo único: **“Na verdade eu não sou contra a reorganização escolar, entendeu? [...] Eu acho que poderia acontecer sim. [...] isso seria bom... é uma boa ideia. Mas algumas questões dentro da reorganização somos contra. [...] Primeiro que... pode reorganizar... mas não fecha escola.”**²⁸

Índices como o IDESP²⁹ e a nota no SARESP são usados tanto para o governo estadual planejar a política pública educacional (atribuindo bônus de desempenho para professores e funcionários, por exemplo) como para tentar fundamentar a tese de que a “reorganização” supostamente traria aumento do rendimento escolar para os estudantes com escolas de ciclo único. De forma surpreendente, os estudantes adentram este campo argumentativo e buscam apontar as contradições do governo, já que sua escola já seria bem avaliada e por isto não haveria motivo para ela ser fechada ou ter ciclos retirados: **“[...] na nossa região o Josepha é a escola que tem o melhor índice do IDESP e do SARESP e tem a melhor nota do ENEM, das provas que foram feitas no ano passado. E tirar o Ensino Médio é o mesmo que dar um tiro no pé...”**³⁰. Em outras circunstâncias, os estudantes apresentam dados numéricos para se contrapor à argumentação governamental que quantifica a *qualidade* da educação, como no caso desta escola que foi pioneira nas manifestações de rua e que seria fechada:

²⁴ E.E. Diadema, entrevista, 26 nov. 2015.

²⁵ E.E. Salvador Allende, entrevista, 19 nov. 2015.

²⁶ E.E. Astrogildo Arruda, entrevista, 19 nov. 2015.

²⁷ Ao passo que uma aluna complementa **“Escola nunca é demais”** (E.E. Diadema, entrevista, 26 nov. 2015).

²⁸ E.E. Sílvio Xavier, entrevista, 18 nov. 2015.

²⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) é um indicador da qualidade do ensino, utilizado pela Secretaria de Educação para estabelecer metas.

³⁰ E.E. Josepha Pinto Chiavelli, entrevista, 29 nov. 2015.

“[...] a escola, ela é, em si, muito boa, como muita gente já sabe, de tanto que a gente fala, ela tem 120% da... da nota do IDESP né? Coisa que eles queriam colocar a gente numa outra escola que tem 18% da nota... que é muuuito menos do que aqui pode fornecer pra gente!”³¹. Ao recorrer a notas, porcentagens e metas, os alunos denunciam que a “reorganização” não tem sentido porque a argumentação do governo fracassa no próprio campo quantitativo que ele privilegia.

Outro argumento recorrente foi a inadequação da *infra-estrutura* das escolas para as novas funções que elas deveriam cumprir com a “reorganização”. Em primeiro lugar, os adolescentes entrevistados demonstram solidariedade e preocupação com as crianças mais novas, denunciando que a escola para onde elas seriam realocadas não apresenta estrutura adequada, em geral apontando que a nova escola é grande ou tem muitas escadas e que pelo fato das crianças correrem ou se empurrarem, isto causaria acidentes e elas se machucariam constantemente.³² Em segundo lugar, valorizando positivamente a estrutura da escola atual: seja por ser adequada ao Ensino Médio, ciclo que seria fechado com a “reorganização”, tendo **“laboratório, biblioteca, Sala São Paulo”**³³, seja porque houve adequação para estudantes com diferentes deficiências, algo que seria perdido na nova escola para onde seriam enviados.³⁴ Em todos estes casos, os estudantes denunciam que a “reorganização” ignora ou despreza as suas necessidades concretas: de segurança das crianças, de aprendizagens específicas dos adolescentes ou necessidades especiais de alunos com deficiências.

Um aspecto da “reorganização” escolar que não foi enfatizada pela imprensa, mas era muito apontada pelos estudantes era o *fechamento do ensino noturno e da EJA (Educação de Jovens e Adultos)*. O fim do ciclo noturno prejudica os estudantes que trabalham, podendo resultar ou na perda do emprego ou, mais provavelmente, na evasão escolar:

Além de que, nessa reorganização, o nosso noturno fecharia... e isso não é justo porque nossos alunos trabalham. Os alunos que trabalham acabariam, possivelmente, perdendo seu emprego, os alunos sustentam casa com pai e mãe.³⁵

E, geralmente, a galera que estuda de noite é porque trabalha durante o dia e não por uma opção, é porque tem que ajudar em casa. E aí você acha que a pessoa via priorizar o quê? A escola ou o trabalho pra ajudar em casa? Muita gente vai parar de estudar.³⁶

³¹ E.E. Sabóia de Medeiros, entrevista, 19 nov. 2015.

³² E.E. Antonio Manoel, entrevista, 30 nov. 2015; E.E. Maria José, entrevista, 04 dez. 2015; E.E. Maria Peccioli, entrevista, 22 nov. 2015.

³³ E.E. Josepha Pinto Chiavelli, entrevista, 29 nov. 2015.

³⁴ **“Essa escola tem uma estrutura ótima pra pessoas cadeirantes, deficientes lá já não tem tanta estrutura... Só na minha sala tem dois deficiente! Só na minha sala tem dois deficiente. Uma com deficiência visual e a outra acho que é mental. A B. é mental né? Ela tem síndrome de Down. E, tipo assim... aqui na escola tem três... dois, dois cadeirantes, tipo assim, vai afetar eles [...]”** (E.E. República do Suriname, entrevista, 24 nov. 2015).

³⁵ E.E. CEDOM, entrevista, 02 dez. 2015.

³⁶ E.E. Oscavo de Paula, entrevista, 17 nov. 2015.

Já com relação à EJA, os estudantes se posicionam de forma solidária às pessoas mais velhas que querem voltar a estudar: **“O EJA [vai fechar]. Como que o pessoal vai estudar?”**³⁷; e até mesmo com relação a pessoas de sua própria família: **“o EJA vai acabar, o pessoal tá em choque, assim! Minha mãe mesmo tava pensando em vir pra cá, pra terminar e... pff, sabe? Vai ter que ir lá pro outro lado... pra conseguir...”**³⁸. A “reorganização” é criticada por prejudicar o direito à educação dos estudantes que trabalham ou de quem quer terminar sua escolarização fora da idade regular.

A “reorganização” também é criticada pois prejudicaria o *emprego de muitos professores*, como explicam estas alunas: **“Eles tão... fechando mais escolas, querem fechar 94 escolas, e demitir mais de 2.500 professores... e eu acho que isso não é justo, acho não, penso que isso não é justo”**³⁹; **“[...] vai ter muito desemprego... com professores da categoria O... que não são os efetivos do estado”**⁴⁰. A solidariedade dos estudantes também se estendeu, portanto aos professores.⁴¹

Todos os argumentos anteriores surgiram em mais de uma entrevista. Em apenas dois casos, argumentos minoritários apareceram em uma única entrevista: (a) um aluno⁴² disse ser contra a “reorganização” escolar por já ter ocorrido uma reestruturação similar anteriormente (em 1995, realizada pelo governo de Mário Covas); e (b) outro aluno afirmou ser contra pois **“escolas particulares têm os três períodos – tem o Fundamental I, o Fundamental II e o Médio – isso nunca atrapalhou”** por isso o argumento do governo de que escolas de ciclo único teriam melhor qualidade não poderia **“ser levado em consideração”**⁴³.

Com todos estes exemplos apresentados, vê-se claramente que os estudantes dedicaram tempo e reflexão para desenvolver argumentos, subargumentos e contra-argumentos, engajando-se em um debate público para denunciar os efeitos deletérios da “reorganização” no direito à educação pública de qualidade, bem como as contradições que a proposta trazia nos próprios termos e parâmetros criados pelo governo estadual.

3.2 “É isso que um representante do povo faz”⁴⁴

A segunda categoria encontrada indutivamente pode ser expressa como uma crítica não à *substância* da política pública, mas sim à *forma pela qual o Estado se relaciona com os*

³⁷ E.E. Marilsa Garbossa, entrevista, 19 nov. 2015.

³⁸ E.E. Martin Egídio Damy, entrevista, 21 nov. 2015.

³⁹ E.E. Salvador Allende, entrevista, 19 nov. 2015.

⁴⁰ E.E. Sílvio Xavier, entrevista, 18 nov. 2015.

⁴¹ Um aluno afirmou **“[...] tem também os professores. Porque os professores também são pessoas e têm filhos! Muitos vão ficar sem emprego”**, ao passo que uma estudante complementou **“É, porque pensa um país sem professor... não vai chegar pra lugar nenhum, a educação é a base de tudo”** e o primeiro aluno arrematou **“Os professores geram pessoas, então eles geram tudo!”** (E.E. Maria Peccioli, entrevista, 22 nov. 2015).

⁴² E.E. José Lins do Rego, entrevista, 30 nov. 2015.

⁴³ E.E. Sílvio Xavier, entrevista, 18 nov. 2015.

⁴⁴ E.E. Ana Rosa, entrevista, 16 nov. 2015.

cidadãos (especialmente os estudantes, mas também os pais e professores). O núcleo desta crítica é a ausência de consulta à comunidade escolar e de participação democrática:

E, assim, é uma coisa que não foi... conversada.⁴⁵

É... nós somos contra porque... assim, pra fazer uma reorganização escolar, acho que não teria que ser só consultado os diretores de escola e sim os alunos, os professores também.⁴⁶

Eu sou contra porque... ao invés deles recorrerem à sociedade pra saber a opinião do povo, se... está de acordo ou não, eles meio que impuseram isso.⁴⁷

Até porque, tipo, foi uma decisão tomada sem consultar... ninguém, entendeu? Então, tipo, assim, eles [os pais] acham que foi de uma forma que, tipo... eles [o governo] colocaram e obrigaram a gente, tipo, a obedecer aquilo, entendeu?⁴⁸

Pensamos em fazer algo, em participar também contra a reorganização... porque isso não foi algo decidido pelos alunos, pelos pais... foi algo imposto, então a gente não concordou nisso na hora.⁴⁹

Aluna 1: “Primeiramente eu sou contra porque não houve diálogo...”

Aluna 2: “A gente tá sendo praticamente expulso da escola.”

Aluna 1: “É, não foi perguntado, sabe... se você vai mudar uma coisa que interfere na vida das pessoas, você pergunta antes, porque é isso que um representante do povo faz.”⁵⁰

A imposição e a obrigação, a expectativa de que os cidadãos não participem e sim apenas obedeçam, são criticadas com base na expectativa contrária: espera-se que um **“representante do povo”** dialogue, **“recorra à sociedade”** para ouvir a **“opinião do povo”**.

Este autoritarismo do Estado é interpretado em vários momentos a partir de uma denúncia de que os estudantes das escolas públicas estaduais são tratados como uma espécie de *cidadãos de segunda classe*, o que sempre traz implícita uma oposição entre “nós” e “eles”⁵¹. Além deste tratamento de “segunda classe”, também é identificada uma intenção deliberada de negar o direito à educação, o futuro e a condição de humanidade⁵². Ao criticar o fechamento da EJA (Educação de Jovens e Adultos), uma aluna ironiza: **“Como que o**

⁴⁵ E.E. Heloisa Assumpção, entrevista, 29 nov. 2015.

⁴⁶ E.E. Salvador Allende, entrevista, 19 nov. 2015.

⁴⁷ E.E. Sílvio Xavier, entrevista, 18 nov. 2015.

⁴⁸ E.E. Raul Fonseca, entrevista, 25 nov. 2015.

⁴⁹ E.E. Maria José, entrevista, 04 dez. 2015.

⁵⁰ E.E. Ana Rosa, entrevista, 16 nov. 2015.

⁵¹ **“Eu acho isso injusto... eles simplesmente fazerem isso e não querem falar com a gente porque, isso, pra eles, eles tão lá, coçando o saco lá na cadeira. Eles não tão vivendo o que a gente vive aqui. E isso vai precarizando cada vez mais e... só vai, meu, afundar o país, porque a gente é o futuro”** (E.E. Fernão Dias, entrevista, 18 dez. 2015).

⁵² Eventualmente, a superlotação das salas de aula é aproximada da superlotação das cadeias e a subcidadania dos estudantes da subcidadania dos presidiários (e criminosos): **“Superlotação de alunos [é a principal razão para ser contra]. Porque eles tão fazendo a mesma coisa que os presídios nas escolas... Superlotação!”** (E.E. Maria Peccioli, entrevista, 22 nov. 2015). Em outra entrevista, esta imagem foi desenvolvida: **“Então, assim, se a gente for enfatizando esse caso, a gente pode até dizer que eles tão tratando a gente como... bandido! Porque a gente pode ver aí as cadeias superlotadas, superlotação de presídio, então... a gente é o que também? A gente vai enfrentar uma superlotação também, ao nível de visão geral, assim, nós estamos ao mesmo patamar que bandidos? Que assassinos? Que estupradores? Então eles tão tratando a gente meio que dessa forma”** (E.E. Astrogildo Arruda, entrevista, 19 nov. 2015).

pessoal vai estudar? Ele [o “sr. Alckmin”⁵³] não quer que ninguém estude, né?! Pelo jeito...”⁵⁴. Em outra circunstância, um aluno percorre reflexão similar: **“Sim, mas é isso o que eles querem, que a gente não vá a lugar nenhum”⁵⁵**.

Ocupantes que já tinham uma militância anterior, por exemplo no Movimento Passe Livre de São Paulo (MPL-SP) ou então em um movimento cultural periférico⁵⁶ realizam uma conexão explícita entre o tratamento diferenciado do Estado e uma *análise de classe*:

Eu sou contra a reorganização porque é um projeto que eu não vejo que vá melhorar o ensino. Não acredito que ele tá a favor de nós, estudantes, professores... a classe trabalhadora, as pessoas que usam esse serviço... que se utilizam desse... serviço que o governo dá. É... então que ele... esse projeto da reorganização tem outros interesses, né? Por quê? É cortar gasto, é precarizar o ensino.⁵⁷

Eu acho que todo... pra além da educação ainda... Claro que a educação, a intenção é precarizar e privatizar, mas pra além disso, o quanto só a nossa classe seria afetada pela reorganização, tá ligado? Só a classe trabalhadora vai ser afetada pela reorganização escolar. E... a forma de reorganização escolar que eles passam que é boa, não é a forma pra gente, é a forma pra quem é boy e mora no centro, tá ligado?⁵⁸

Além da noção de **“classe trabalhadora”**, a categoria **“periferia”** também é mobilizada para denunciar este tratamento: **“Como sempre... a periferia, ela... ela não é escutada, né?”⁵⁹**. Em outra entrevista, estudantes afirmam:

Aluno: **“É eu acho também nessa ponte mas também a questão que quem sai perdendo é sempre a periferia, né? É sempre os alunos... a gente já não tem tanto acesso e é difícil mantê-los aqui e vai ter que tirá-los... e por aonde? E por quê? Entendeu? Aí eu fiquei pensando muito nisso... que é muito preocupante, assim, né, a gente já não tem muito acesso a quase nada e os caras querem também tirar... acho meio complicado...”**

Aluna: **“É foda porque eles ficam jogando a gente pra lá e pra cá, assim, como se não fosse nada”⁶⁰**

Assim como a crítica à forma autoritária do Estado tem como pressuposto um entendimento de como um Estado democrático deve funcionar (com consulta, diálogo e participação), também houve ao menos um momento em que foi apresentada uma “utopia” de superação da divisão das classes sociais em escolas públicas e escolas privadas: **“Acho que assim, o que a gente mais procura aqui é uma escola onde tanto rico quanto pobre**

⁵³ Termo irônico usado pela mesma aluna em uma fala anterior.

⁵⁴ E.E. Marilsa Garbossa, entrevista, 19 nov. 2015.

⁵⁵ E.E. Maria Peccioli, entrevista, 22 nov. 2015.

⁵⁶ O Coletivo Tamo Vivo, que organiza o Sarau Preto no Branco, na Zona Sul de São Paulo.

⁵⁷ E.E. Fernão Dias, entrevista, 18 dez. 2015.

⁵⁸ E.E. Antonio Manoel, entrevista, 30 nov. 2015.

⁵⁹ E.E. Wilma Flor, entrevista, 13 dez. 2015.

⁶⁰ E.E. Martin Egídio Damy, entrevista, 21 nov. 2015.

possam estudar na mesma escola... como isso seria bonito! Isso seria lindo... o que não existe hoje”⁶¹.

Por trás da crítica democrática ao autoritarismo do governo, há uma densa noção de *luta por direitos*: **“A gente quer o digno que a gente não tem! E a gente foi passivo por isso, a gente se fez por muito... Falava assim: 'Ah, não, deixa, deixa...' E agora que a gente tá realmente na luta, que a gente tá fazendo algo que realmente pode mudar”**⁶². Ao ser perguntado porque é contra a “reorganização” um aluno acrescenta inusitadamente o aprendizado da luta por direitos como um motivo a mais para a própria luta: **“E... tipo assim, os motivos é: superlotação das salas... uma qualidade do ensino, entendeu? E, tipo assim, e pra gente aprender mais a lutar pelos nossos direitos, entendeu?”**⁶³. E talvez a síntese mais densa dessa cultura de direitos, associada com uma consciência histórica, esteja nesta passagem:

É... por mim seria porque, também, é... os direitos que são nossos, mesmo que no futuro não faça mais parte da nossa vida, também são dos que virão depois de nós, né, nossos filhos, assim como nós também passamos hoje ou vivemos coisas que nossos antepassados lutaram. E... nada mais do que a gente também continuar, porque o ensino também já estava ficando muito ruim, já tava mudando bastante coisa, não é só apenas isso que ia acontecer, a gente já tem que colocar um passo nisso aí.⁶⁴

A forma autoritária pela qual o Estado formulou e começou a executar a “reorganização” motivou críticas e ações dos estudantes, que avaliaram este tratamento como moral e politicamente indigno e injusto, uma vez que eles valorizam intensamente os direitos e a democracia.

3.3 “A escola é a nossa casa”⁶⁵

A terceira categoria encontrada na análise de conteúdo poderia ser chamada de *razões “emocionais” ou “afetivas” para ser contra a “reorganização” escolar*. A síntese das falas dos estudantes pode ser expressa pela frase que dá nome a esta subseção. O núcleo desta categoria é a valorização da sociabilidade no interior da escola, que está sob ataque pelo projeto governamental: a amizade, o vínculo, os elos, laços e sentimentos em torno das relações sociais e afetivas tanto entre estudantes quanto entre alunos e professores⁶⁶:

⁶¹ E.E. Diadema, entrevista, 26 nov. 2015.

⁶² E.E. Fernão Dias, entrevista, 18 dez. 2015.

⁶³ E.E. Raul Fonseca, entrevista, 25 nov. 2015.

⁶⁴ E.E. Martin Egídio Damy, entrevista, 21 nov. 2015.

⁶⁵ E.E. Sinhá Pantoja, entrevista, 19 nov. 2015.

⁶⁶ **“Porque vai afetar bastante a gente, assim... Bastante pesso... a maioria do pessoal daqui veio do Alberto, então tá junto desde a quinta série, conhece os professores, têm aquele vínculo. [...] Ai... também, assim, pelo elo que a gente criou, assim, com os professores...”** (E.E. República do Suriname, entrevista, 24 nov. 2015).

Mas é aquele negócio: nem todo mundo quer ir pra outra escola. [...] tipo, é uma coisa assim, a gente não quer sair dessa escola porque... também... rola um sentimento, né? Eu tô aqui desde a quarta série [do Ensino Fundamental]. Eu tô no terceiro ano [do Ensino Médio] hoje em dia. Então... tipo, o apego, assim pela escola, pelas pessoas que a gente conhece... Tipo, a gente pega um certo apego, tipo, cria laços, né, tipo... é, coisas que a gente quer levar pra vida inteira, a gente não quer que se acabe.⁶⁷

Ah, porque a gente já criou um ciclo de amizade aqui, né? A gente fez amizade com os professores, com alunos e é difícil. Tem gente que vai pra outra escola, aí o pai não quer que fique naquela escola, aí vai pedir transferência, aí todos os pais quer transferência, aí no final todo mundo se separa.⁶⁸

O “**ciclo de amizade**” carrega consigo uma longa história, são muitos anos que os estudantes se conhecem e estudam juntos: “**desde pequenininho**”⁶⁹, “**desde a quinta série**”⁷⁰ ou mesmo a apenas um ano⁷¹. Como resume um aluno: “[...] é foda, sair de uma escola que você tá a vida inteira”⁷². Por um lado, é uma reflexão sobre os efeitos da “reorganização” na biografia de cada um deles: são “**anos de história e amizades que talvez a gente perca!**”⁷³. Mas por outro lado, os estudantes também ressaltam que a reestruturação da rede impacta a rede de sociabilidade da comunidade escolar como um todo, atravessando famílias e gerações:

Aluno 1: “**Foi meio falta de respeito, entendeu? Do nada, tinha uma coisa que, tá ligado, a gente tá a tanto tempo...**”

Aluno 2: “**Tem cinco gerações aqui no Peccioli...**”

Aluno 1: “**Desde [19]68...**”⁷⁴

Em mais de uma entrevista, alunas enfatizaram o impacto específico do fechamento da escola ou do ciclo no 2º ano do Ensino Médio, que se formaria no ano seguinte, sem o seu “**ciclo de amizade**”:

Porque tem aluno que chegou aqui na quinta série, tá se formando agora... Assim, é triste pro terceiro ano? É. Mas acho que é um baque, assim, pro segundo [ano], porque, que nem eu, eu tô desde a sexta série aí nessa escola. Aí você tá desde a sexta série até o segundo ano, com as mesmas pessoas, aí no último ano, que é o ano que você vai se formar, com aquelas pessoas, você vai ter que se mudar e passar um ano, o último ano da escola com pessoas que você não conhece...⁷⁵

⁶⁷ E.E. Wilma Flor, entrevista, 13 dez. 2015.

⁶⁸ E.E. Délcio de Souza Cunha, entrevista, 26 nov. 2015.

⁶⁹ E.E. Sinhá Pantoja, entrevista, 19 nov. 2015.

⁷⁰ E.E. Raul Fonseca, entrevista, 25 nov. 2015; e E.E. República do Suriname, entrevista, 24 nov. 2015.

⁷¹ Como disse um aluno: “**Aqui é nossa casa. Eu falo por mim...**”. Uma aluna, ao seu lado, concorda: “**Eu também falo por mim: estudo aqui a 8 anos...**”, ao passo que o primeiro aluno retruca, com o objetivo de enfatizar que o vínculo de amizade pode ser forte mesmo que ele esteja a pouco tempo na escola: “**Ó, na moral, cheguei aqui esse ano, nem conhecia esses filhos da puta, mas já considero [eles] pacas, tá ligado?**” (E.E. Pio Telles, entrevista, 08 dez. 2015).

⁷² E.E. Martin Egídio Damy, entrevista, 21 nov. 2015.

⁷³ E.E. Valdomiro Silveira, entrevista, 17 nov. 2015.

⁷⁴ E.E. Maria Peccioli, entrevista, 22 nov. 2015.

⁷⁵ E.E. João Kopke, entrevista, 17 nov. 2015. Em outro caso, a notícia do fechamento da unidade escolar tem um impacto inicialmente melancólico, no sentido de suspender as comemorações da formatura por parte do terceiro ano: “**E, meu, é uma coisa muito bizarra isso... que... A gente nunca pensou... em ter que ocupar a nossa escola, que nós estudamos desde pequenos – ou que nós entramos depois – pra poder manter ela aberta,**

Ter os vínculos rompidos também significa sair do conhecido em direção ao desconhecido: **“ter que conhecer gente nova”** é taxado como algo que **“vai ser muito ruim”**⁷⁶. Conforme a atitude geral do governo é tratar os estudantes e as escolas como números em planilhas e não como redes complexas de sociabilidade, o remanejamento de turmas e ciclos ignora os potenciais conflitos entre corpos discentes, já existentes ou resultantes do anúncio da “reorganização”: **“a galera de lá não se dá muito com a galera daqui”**⁷⁷. Em duas entrevistas também foram relatadas ameaças que ocupantes estariam recebendo de estudantes da escola para onde seriam enviados. A nova escola, na Zona Leste da capital, seria **“perigos[a]”** pois **“a gente tá recebendo ameaça deles já”**⁷⁸; em um outro caso, na Zona Sul, uma aluna afirmou:

E também o fato do que disseram, de que... a gente vai ser mandado daqui e não vai ser bem recebido lá, que, tipo, pra eles a gente ia tá fazendo uma invasão na escola deles... [...] Mudaria pra gente também... se acostumar com as pessoas, tipo, como a gente estuda aqui desde pequeno, a gente já sabe, né... a gente já sabe de tudo! A gente [incompreensível]... e lá seria totalmente diferente!⁷⁹.

Os estudantes trabalham com uma oposição que associa o conhecido a vínculos e sentimentos – uma vida toda de histórias e amizades –, e o desconhecido a dificuldades, mal-estar e perigos. O governo subestimou o potencial mobilizador destes afetos e emoções.

4 Considerações finais

A “reorganização” escolar foi recebida como uma proposta governamental injusta; a revolta dos estudantes secundaristas (expressa não apenas pelas ocupações de escolas mas também por manifestações e trancamentos de ruas), apoiada pela maioria da população paulista, foi motivada pela avaliação de que fechar escolas estaduais era inaceitável, despertando a indignação moral e um sentimento de injustiça social, tal como nos casos históricos analisados por Moore Jr. Contudo, foi, de um modo geral, o quadro da teoria do reconhecimento de Honneth (com a análise de três formas de desrespeito social) que mais forneceu elementos para enriquecer a interpretação das categorias encontradas indutivamente pela análise de conteúdo das entrevistas com os secundaristas.

A primeira e principal categoria encontrada nas entrevistas consistiu em críticas substanciais à política pública em torno da “reorganização” escolar contra os argumentos

meio que não faz sentido isso, entende? Porque até o meio do ano tava todo mundo assim de boa, tanto que a gente tava organizando a nossa formatura porque é o último ano da escola... só que quando descobrimos que ela ia fechar, todo mundo desistiu, todo mundo ficou assim 'Não faz sentido'... comemorar algo que... vai acabar...” (E.E. Sílvio Xavier, entrevista, 18 nov. 2015).

⁷⁶ E.E. Coronel Antonio Paiva de Sampaio, entrevista, 29 nov. 2015.

⁷⁷ E.E. Heloisa Assumpção, entrevista, 29 nov. 2015.

⁷⁸ E.E. Maria Regina, entrevista, 24 nov. 2015.

⁷⁹ E.E. Sinhá Pantoja, entrevista, 19 nov. 2015.

alegadamente técnicos utilizados pelo governo do Estado de São Paulo. Em todas as entrevistas, os estudantes apresentaram contra-argumentos racionais e objetivos, demonstrando um conhecimento profundo não só dos argumentos utilizados pelo governo, mas também de contrapropostas ao modo como a “reorganização” estava sendo efetuada. Com isso, os estudantes pretendiam intervir no debate público, *justificando* sua oposição ao projeto governamental assim como a ocupação em si mesma. Ao que tudo indica, o governo não só deixou de ouvir os estudantes, mas sequer respondeu às suas críticas mais contundentes.

Nesse sentido, a “reorganização” não conseguiu se legitimar frente às críticas dos estudantes, que avaliaram que este projeto tinha como consequência a degradação da educação pública, além de afetar sua própria dignidade, no que Honneth chamou de *esfera da solidariedade* – solidariedade esta que não apenas a população paulista demonstrou aos alunos que lutavam pela escola pública de qualidade, como estes estudantes estenderam-na para também garantir os direitos sociais de sujeitos que não estavam diretamente envolvidos nas ocupações, como crianças mais novas, estudantes mais velhos da EJA e professores que seriam demitidos, os quais podem ser interpretados como participantes de uma mesma comunidade cultural de valores. Contudo, talvez a abordagem de Honneth ainda tenha que ser aqui incrementada com um diálogo com a sociologia dos problemas públicos (Boltanski, Cefaï⁸⁰) e a historiografia da esfera pública (Habermas, Fraser⁸¹) para dar conta da necessidade sentida pelos estudantes em apresentar argumentos racionais a fim de participar qualificadamente do debate público.

A segunda categoria encontrada nas entrevistas trata de uma crítica não à substância da política pública, mas à forma pela qual o Estado se relaciona com os cidadãos em geral e os estudantes em particular: a ausência de consulta e debate efetivo com a comunidade escolar. O que se poderia interpretar com essa categoria é que haveria por parte dos estudantes (e também dos pais e professores) uma demanda por participação democrática na vida escolar como um todo. A forma como foi feita a “reorganização” foi percebida como uma relação autoritária do governo com relação à população afetada. Aqui, a forma de desrespeito foi experienciada como uma privação do direito de participar e a exclusão dos indivíduos da comunidade político-jurídica, no que Honneth chamou de *esfera do direito*.

Por fim, foi possível encontrar uma terceira categoria que poderia ser chamada aqui, provisoriamente, de razões “emocionais” ou “afetivas”. Em síntese, os estudantes consideravam a escola como parte fundamental de suas vidas cotidianas e de sua

⁸⁰ Cf. BOLTANSKI, Luc. “Public Denunciation”. In: *Love and Justice as Competences: Three Essays on the Sociology of Action*. Cambridge: Polity Press, 2012; e CEFAÏ, Daniel. “Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva”. *Dilemas*, v. 2, n. 4, p. 11-48, 2009.

⁸¹ Cf. HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Trad. Denilson Luís Werle. São Paulo: Unesp, 2014; e FRASER, Nancy. “Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy”. In: CALHOUN, Craig (Ed.). *Habermas and the Public Sphere*. MIT Press, 1992.

comunidade, aparecendo nas entrevistas, portanto, uma valorização da sociabilidade no interior da escola: a amizade entre seus pares, os laços e sentimentos em torno das relações sociais e afetivas que abrangiam não só os estudantes, mas também a relação destes com os professores. A “reorganização” feriu uma das esferas mais íntimas do modo de vida dos estudantes: suas relações pessoais e de amizade, justamente o que Honneth chamou de *esfera do amor e da amizade*. Contudo, seu quadro teórico não prevê que esta forma de desrespeito – a violação da integridade (neste caso, psíquica) dos indivíduos – possa motivar a ação coletiva e a luta por reconhecimento.

Neste ponto, a priorização das emoções, combinada à “ação comunicativa” como desencadeador dos movimentos sociais, faz com que Castells tenha uma contribuição importante para a interpretação deste aspecto motivacional específico. Naquilo que Honneth chama de “generalização”, Castells fornece um ponto de vista teórico que leva em consideração uma “ação comunicativa” capaz de “identificação” na medida em que as emoções são compartilhadas entre as pessoas. No entanto, sem aprofundar na crítica da relação entre biologia, psicologia e sociologia que está na base das considerações de Castells, seria possível avançar numa abordagem da sociologia das emoções (como, por exemplo, aquela avançada por Jasper⁸²) no lugar de uma linha cientificista da neurociência e das ciências cognitivas.

Estas considerações finais apontam, portanto, para a necessidade de continuar trabalhando o material empírico em diálogo como novos quadros teórico-conceituais, a fim de contribuir para a sociologia dos movimentos sociais em geral e a análise específica do movimento secundarista paulista.

5 Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2009.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. “As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social”. *Fevereiro*, São Paulo, n. 9, p. 166-198, abr. 2016.

MEDEIROS, Jonas; RODRIGUEZ, José Rodrigo; BARBOSA, Samuel. “Na contramão da Democracia: o Estado e as ocupações de escolas”. *JOTA*, 06 jun. 2016.

MOORE JR. Barrington. *Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta*. Trad. João Roberto Martins Filho. São Paulo: Brasiliense, 1987.

⁸² Cf. JASPER, James. “The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements”. *Sociological Forum*, v. 13, n. 3, p. 397-424, Sep. 1998; e JASPER, James. “Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research”. *Annual Review of Sociology*, v. 37, p. 285-303, 2011.