

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Laís Vargas Ramm

"DÁ PRA FAZER":
Ética e autogestão na ocupação de uma escola em Canguçu (RS)

Porto Alegre

2018

Laís Vargas Ramm

"DÁ PRA FAZER":

Ética e autogestão na ocupação de uma escola em Canguçu (RS)

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional. Programa de PósGraduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Maraschin

Porto Alegre

2018

Laís Vargas Ramm

"DÁ PRA FAZER":

Ética e autogestão na ocupação de uma escola em Canguçu (RS)

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional. Programa de PósGraduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: 14/11/2018

Banca examinadora

Prof. Dr. Fábio Hebert da Silva (UFES)

Profa. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos (UFRGS)

Profa. Dra. Rosemarie Gartner Tschiedel (UFRGS)

Aos secundaristas, passarinhos libertários.

AGRADECIMENTOS

À Cleci Maraschin, pela paciência, pelos silêncios e falas sempre assertivos ao orientar. Pelo exemplo de fazer ético na academia. Pelo tanto que me ensinou e nem imagina.

Ao Carlos Baum, pelo entusiasmo e a generosidade, por me orientar e escrever comigo. Por falar de girassóis com uma objetividade enativa bonita.

Ao Nucogs, nosso Oficinando, pelas discussões potentes. Lembro de falas de cada um dos que estiveram no grupo durante esses dois anos que me ajudaram a compor essa pesquisa.

À Renata Kroeff e ao Póti Gavillon pelo contágio enativo. Pelos chás, os abraços e as lágrimas compartilhadas. Pelas alegrias que passaram e as que virão.

À Vanessa Maurenre, pelo acolhimento generoso no estágio de docência.

À minha família, por ser sempre ninho e acolhida.

Aos vaga-lumes Mariana Junges e Moisés Melo, pela amizade sempre valiosa, e por quando a gente fazia da casa lar, nas refeições compartilhadas, no cheiro de café e na adoção da Lilás.

À Rose Volz, pelos espaços compartilhados que só se multiplicam nessa vida. Porque eles são casa, agora literalmente. À Talita Monteiro por todo café, sensibilidade, pimenta e conexão.

À Deise Peres, porque Porto Alegre foi muito menos solitária e mais bonita com ela.

À Viviane, pelo espaço de análise que ajudou a expandir a virtualidade de mim.

Ao Tecsol UFPel, ao qual embora eu não esteja mais vinculada, é o responsável pelo meu enamoramento pela temática da autogestão. À ITCP da UFRGS que me acolheu enquanto eu consegui participar, ainda que brevemente.

Aos conterrâneos da escola, que me deram entrevistas incrivelmente potentes para produzir pensamento e para ter esperança no futuro.

À Capes, pela bolsa que permitiu a vivência do mestrado e a pesquisa.

A todas as minhas amigas e amigos, por compartilharem momentos da vida. A todas as pessoas que foram solidárias no final amargo de uma trajetória predominantemente doce. Não dá pra citar nome de todo mundo, mas saibam que fica na memória uma gratidão sem tamanho.

A todas e todos vocês, muito obrigada. E há-braços.

Na convivência, o tempo não importa. Se for um minuto, uma hora, uma vida. O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora, desta vida.

(Mário Quintana)

(...) o mundo não é algo que nos é 'dado', mas é alguma coisa em que temos parte graças ao modo como nos movemos, tocamos, respiramos e comemos.

(Francisco Varela)

RESUMO

Este trabalho parte das narrativas de participantes da ocupação da Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC), ocorrida em maio de 2016 para discutir reverberações posteriores do movimento. Desse modo, procurou-se mapear experiências que se tornaram possíveis pela extensão dos aprendizados construídos pela ocupação. Foram realizadas entrevistas com estudantes e uma professora e extratos delas foram articulados ao texto, produzindo uma narrativa sobre a ocupação da escola e sobre o cotidiano pós-ocupação. A teoria da enação, especialmente nas formulações a respeito de uma ética não representacional, mas centrada no fazer, oferecem elementos para a discussão das experiências atualizadas nas narrativas. Aliamos o método cartográfico à abordagem enativa. Os processos autogestionários vivenciados nos movimentos de ocupação são um fio condutor da discussão. Aponta-se, ao longo do trabalho, para práticas escolares que são possibilitadas por disposições emocionais e por conhecimentos pré-reflexivos, não apenas declarativos, que têm ênfase na discussão dos processos educativos participativos e horizontalizados ensaiados na ocupação.

Palavras-chave: **Ocupação; Autogestão; Enação; Ética.**

ABSTRACT

This work parts of the discussion of the occupation of Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC), which happened in May 2016. The problem is related to the later reverberations of the occupation practices in the school, so we tried to map experiences that were made possible by the extension of the learning built on the movement. Interviews were conducted with students and a teacher and extracts from them were articulated to the text, producing a narrative about the occupation of the school and about the daily post-occupation. The theory of enaction, especially in the formulations regarding a non-representational ethics, but centered in the *know-how*, offer elements of analysis. We connect the cartographic method to the enactive approach. The self-managed processes experienced in the occupation movements are a thread leading to the discussion. It is pointed out, throughout the work, to school practices that are made possible by emotional dispositions and by pre-reflective, not just declarative, knowledge, that usually emphasizes the discussion of educational processes.

Keywords: Occupation; Self-management; Enaction; Ethics.

SUMÁRIO

1 – Introdução	11
1.1 – Caracterização do problema	12
1.2 – Modos de pesquisar	15
2 – Ocupar: acontecimento, emoção e ação	21
3 – Ocupar: pistas de uma ética enativa	35
3.1 – A ética centrada no fazer	41
3.2 – Uma aproximação da competência ética com o conceito de adaptatividade.....	45
3.3 – Micromundos e microidentidades	53
3.4 – A expertise no fazer ético	57
3.5 – Desafios à extensão das práticas do movimento de ocupação.....	62
3.6 – Fazendo costuras.....	65
4 – Ocupar: prática de autogestão.....	67
4.1 – Uma política cognitiva autogestionária	80
5 - Considerações finais.....	86
Referências Bibliográficas.....	88

1 – Introdução

Entre o final do ano de 2015 e meados de 2016, secundaristas de todo o Brasil passaram a ocupar escolas públicas para reivindicar demandas coletivas, algumas específicas de determinados estados, outras de amplitude nacional. O movimento teve início em São Paulo, como protesto contra a proposta de reorganização do sistema de ensino, que visava a fechar escolas e enxugar o quadro docente (PIOLLI, PEREIRA E MESKO, 2016). Os estudantes paulistas vinculam seu movimento à experiência chilena da revolta dos pinguins¹, ocorrida dez anos antes, em 2006, como inspiração para as ocupações. “Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile”², era um dos cantos coletivos das manifestações secundaristas de São Paulo, dando nome inclusive a um dos documentários que se propõe contar a história do movimento.

No Rio Grande do Sul, as ocupações iniciaram-se em maio de 2016, tendo como principal motivação protestar contra o projeto de lei 44/16, que visava permitir a caracterização de instituições privadas como organizações sociais a fim de efetuar parcerias público-privadas para que tais organizações realizem atividades de ensino, desenvolvimento científico e tecnológico, dentre outras. Também era pauta das ocupações a falta de repasses do governo do estado para a área da educação, o projeto Escola sem Partido e a possibilidade de proibir as discussões a respeito de gênero em sala de aula, questão que passou a ser pautada no Brasil a partir da solicitação, por parte de alguns deputados, da retirada da discussão a respeito de gênero e sexualidade do relatório final da Conferência Nacional da Educação³ (CONAE), realizada em 2014.

No mês de outubro do mesmo ano, as ocupações recomeçaram em todo o Brasil, atingindo maior número no estado do Paraná. Nesse novo momento, os movimentos protestaram especialmente contra a proposta de emenda constitucional 55 (número da PEC no Senado Federal), que contingencia os gastos do governo por vinte anos, limitando com isso os investimentos em educação e saúde, e contra a reforma do ensino médio, que modifica o currículo atual do curso, em

¹ O movimento iniciou-se como reivindicação pela gratuidade do exame para admissão nas universidades e do vale-transporte estudantil e pela melhoria da merenda escolar, avançando posteriormente para o protesto contra a subvenção pública de escolas privadas e a possibilidade de cobrar mensalidade na educação básica também em escolas públicas. (ZIBAS, 2008).

² Acabou a paz, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP - de Carlos Pronzato, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>.

³ Espaço deliberativo aberto pelo poder público e articulado com a sociedade civil com o intuito de apresentar propostas que subsidiem o PNE (Plano Nacional de Educação).

sua carga horária e também na grade curricular básica. Além destas pautas comuns, cada região, ou ainda, cada ocupação, reivindica também suas pautas específicas, no que tange às condições de funcionamento da escola.

Esta pesquisa discute uma ocupação que aconteceu no município de Canguçu, no interior do Rio Grande do Sul. O movimento foi deflagrado em maio de 2016, com apoio da ampla maioria dos estudantes da escola que participaram das assembleias que o deliberaram. Obteve apoio de vários professores e também da direção, com a qual os estudantes conversaram antes de dar início à ocupação. A Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC), de ensino médio e técnico em agricultura e contabilidade, permaneceu ocupada por cerca de um mês, com a participação efetiva de aproximadamente 30 estudantes. A ETEC existe desde 1964, primeiramente como Escola Técnica de Comércio José Bonifácio, ofertando o Curso Técnico em Contabilidade. Em 1974, foi criada a primeira turma do Curso Técnico em Agricultura. Hoje a escola oferta ao público Ensino Médio Politécnico, Técnico em Contabilidade (Subsequente), Técnico em Agricultura (Subsequente e Integrado ao Ensino Médio). Ao todo, a escola conta aproximadamente com de 650 alunos, 55 professores e 20 funcionários⁴.

Segundo os participantes da pesquisa, a ocupação foi uma das dez primeiras do Estado do Rio Grande do Sul e esteve articulada com escolas ocupadas de outros municípios. Além das pautas gerais do estado e do país, a escola tinha problemas com o fornecimento de verba para a merenda escolar e com o funcionamento do transporte dos alunos residentes na zona rural, que motivaram a ocupação. O movimento aconteceu concomitantemente à greve dos docentes, ambos deflagrados no dia 16 de maio.

1.1 – Caracterização do problema

A pesquisa que serve de campo para esta dissertação iniciou durante o segundo momento de ocupações, no mês de outubro de 2016, através da visita a uma outra escola ocupada em Pelotas, município vizinho a Canguçu. Essa visita possibilitou delinear uma problemática de estudo que, dada a característica do movimento de ocupações - de acontecerem em um tempo circunscrito, suspendendo temporariamente as rotinas escolares -, estava relacionada às reverberações posteriores dessa experiência. O que me inquietava investigar era o que permaneceria do

⁴ Os dados sobre a escola foram retirados do site da mesma, podendo ser acessados em <https://www.escolaetec.com.br/>.

movimento disparado pela ocupação. Que outras experiências passaram a ser possíveis na escola a partir da ocupação, de forma a estender as práticas inventadas naquele período? Imbuída dessa questão, a pesquisa se dedicou à identificação de pistas que o movimento oferece para pensar as práticas escolares e as implicações éticas a elas relacionadas.

Nossa aposta, desde o início do percurso da pesquisa, era de que os deslocamentos possibilitados pelo movimento de ocupação das escolas, produziram e seguem produzindo reverberações na comunidade escolar, no espaço social mais amplo e mesmo nos participantes, que puderam experienciar processos autogestionários, construir coletivamente modos de contestação política, e relacionar-se com a escola de uma forma diferente de que, em sua maioria, estavam habituados. De que forma as táticas inventadas na ocupação atuam nos processos de singularização⁵, que aprendizagens disparam e, a partir disso, como a reformulação dessas experiências ajuda a compor novos cenários nas instituições escolares, possibilitando deslocamentos e modificando os modos de interação na escola.

Não se trata de pensar um “legado” da ocupação de Canguçu ou dos movimentos de ocupação, uma vez que provavelmente elas não chegam a estabelecer pautas para uma “nova escola”, mas identificar o que não mais pode ser o mesmo, o que os processos de participação e autogestão - ao mesmo tempo aprendidos e criados pelos estudantes ocupantes - ensinam a eles e como reverberam em suas escolas. Meu interesse especificamente nos processos autogestionários estava relacionado à minha trajetória de trabalho extensionista durante quase toda a graduação em psicologia, no TECSOL UFPel (Núcleo de estudos e extensão em tecnologias sociais e economia solidária). O movimento que havia iniciado enquanto eu ainda estava na graduação e que retomou com força no início da minha trajetória no mestrado, pareceu uma ótima oportunidade para pensar formas de autogestionar uma organização e as implicações políticas e cognitivas que isso assume, em um contexto novo em relação à minha experiência anterior, não mais na economia solidária, agora em um contexto educativo. A experiência de ter visitado inicialmente outra escola e não a escola canguçuense na qual eu desenvolvi a pesquisa, constitui-se um disparador da problemática.

⁵ Aqui estamos compreendendo a singularização enquanto possível no coletivo, como uma forma de contraposição aos modos de subjetivação individualizantes presentes no capitalismo e na própria escola. “(...) uma maneira de recusar todos esses modos;- de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver; com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (...)” (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 17)

Essa visita serviu para delimitação do problema, mas ao mesmo tempo ela circunscreve o processo a ser acompanhado na prática cartográfica, que não é da ocupação em si, mas de uma reformulação do movimento na própria pesquisa.

Costa et al (2008), ao cartografar as relações de poder e os atravessamentos autogestionários presentes em uma fábrica recuperada e tornada cooperativa, escrevem: “(...) A cooperativa tem dificuldades para ser diferente do que foi a fábrica, mesmo que fábrica não possa mais ser.” (p. 456). A escola pública brasileira não continua com assembleias cotidianas e com a constante coletivização das decisões, tampouco segue tendo na oficina um modo de construção coletiva de conhecimento, sobrepondo-se à aula. No entanto, supomos que ela também não pode retornar a ser exatamente a mesma escola que era antes das ocupações. Não que estas ofereçam uma resposta histórica aos problemas institucionais da escola, mas se forjam enquanto um acontecimento:

Nada se passa, e todavia tudo muda, porque o devir não pára de repassar por seus componentes e de conduzir o acontecimento que se atualiza alhures, a um outro momento. Quando o tempo passa e leva o instante, há sempre um entre-tempo para trazer o acontecimento. (DELEUZE & GUATTARI, 2007, p. 203).

Os modos pelos quais a escola segue atualizando o acontecimento das ocupações, no sentido de que ele segue atuando, mesmo que após sua finalização, foram nosso enfoque de investigação. Não estamos propondo a compreensão de que as ocupações empreendidas pelo movimento estudantil secundarista só teriam efeito pelas suas consequências posteriores, ou que sua função seria deixar heranças para a escola. No entanto, concordamos com Pelbart (2016), que analisa que as ocupações abrem possibilidades que modificam os estados da escola e que não se retorna exatamente ao que era antes delas.

É nesse paradoxo, entre o que não se guarda e ao mesmo tempo permanece (CERTEAU, 1998) que reside o problema aqui colocado. Não se trata de pensar em uma possível nova caixa de ferramentas que os secundaristas deixam aos movimentos sociais contemporâneos, ou mesmo à escola brasileira, mas nas (des)continuidades que elas permitem. Além de apontar para as reverberações que surgem de forma nem sempre planejada, nas coordenações de ações que se estabelecem na comunidade escolar, entre alunos, professores, direção da escola, pais, parece-nos relevante sublinhar a importância dos agentes implicados em pensar a educação lançarem o olhar para aquilo que o movimento estudantil secundarista apresenta, como prática (modo de fazer) e como demanda. Entendemos que isto é parte da nossa implicação na pesquisa, resgatar o que não se pode guardar, mas também não deve ser descartado.

Nosso foco não era obter uma representação das ocupações, mas cartografar os processos de virtualização e de atualização. Lévy (2003) diferencia o virtual do atual, enfatizando que a oposição mais adequada não seria entre virtual e real. O virtual não se contrapõe ao real, mas ao atual, é um campo de problemáticas que demandam atualização, uma espécie de desestabilização do atual constituído. Quando encontradas soluções às problemáticas, o virtual converte-se em atualização. Ao mesmo tempo que fizemos a tentativa de cartografar as virtualizações e atualizações dos processos de ocupação de uma escola pública, entendemos que a pesquisa também as produziu. Ou seja, o encontro com os secundaristas pôde suscitar outros questionamentos, e possivelmente, apontar para novas possibilidades, produzindo atualizações. Assumimos que a pesquisa ajudou a desenhar um mapa das reverberações da ocupação, através do intuito de produzir com os estudantes momentos de reflexão e reformulação da experiência.

Escrever a dissertação, a partir dessa pesquisa, é contar uma história. Não necessariamente a história da escola canguçuense ocupada, mas a história de como eu e os participantes nos relacionamos com este tema ao longo dos últimos semestres. Essa produção possível talvez delimite um caminho do meio em relação ao desejo suscitado entre os participantes da pesquisa, de produção de um certo registro, e o que é possível fazer em um trabalho pretensamente não representacional. Trata-se de uma produção relacional entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, a fim de abrir possibilidades de transformação da experiência e, desse modo, cuidar dela. (KASTRUP & PASSOS, 2013). Ainda, e não menos importante, a história da trajetória teórica que, ao participar do Núcleo de Pesquisas em Ecologias e Políticas Cognitivas (NUCOGS/UFRGS), pude incorporar à minha experiência, em especial a partir da teoria da enação, cujas proposições ajudam a compor esse trabalho.

1.2 – Modos de pesquisar

O projeto de pesquisa foi inicialmente pensado com a realização de oficinas em uma escola de Porto Alegre. Uma vez escolhida a escola, que tem uma história interessante no que tange a mobilizações políticas estudantis, fui até lá para propor a pesquisa. Explicando à vice-diretora qual era o objetivo, sem fazer perguntas ela me disse que quem resolvia essas questões era o SOP (Serviço de Orientação Pedagógica). Fui até o setor indicado, mas lá me disseram que estas questões se resolviam por e-mail. No mesmo dia, enviei um e-mail explicando o objetivo e a

metodologia da pesquisa que estava propondo. Depois de alguma insistência, a resposta chegou, bastante direta, informando que não seria possível realizar a pesquisa na escola, uma vez que o calendário letivo já estava fechado.

Percebendo a dificuldade de “ocupar” uma escola pública, localizada na capital do estado e munida de uma série de burocracias, comecei a pensar na possibilidade de deslocar o estudo para uma escola estadual localizada em Canguçu, minha cidade natal. Lá a pesquisa seria outra, com outros efeitos e outras condições de possibilidade, assim como o movimento estudantil que deflagrou a ocupação. Diferentemente da escola de Porto Alegre, a de Canguçu não havia sido objeto de pesquisas durante a ocupação o que, de certa forma, também foi um critério de escolha, além das minhas implicações, também políticas, que envolvem toda uma história de vida no município.

Canguçu tem aproximadamente 56 mil habitantes, sua atividade econômica principal é a agricultura, sendo considerado inclusive o município brasileiro com maior número de minifúndios e a capital nacional da agricultura familiar. Politicamente, pode-se observar um cenário bastante conservador, apesar da predominância da agricultura familiar e da pequena concentração de terras. Até a eleição municipal de 2012, quando foi eleito um prefeito do Partido dos Trabalhadores (PT), há 16 anos o município era governado pelo Partido Progressista (PP), que possui um número significativo de militantes tanto na zona rural como na cidade. Na eleição mais recente, em 2016, posterior à ocupação da escola, foi eleito um prefeito do partido que no município faz maior oposição ao PP, o atual MDB (Movimento Democrático Brasileiro), que à época ainda se chamava PMDB. A ocupação da escola aconteceu ao final do governo do PT, juntamente com uma série de escolas em todo o estado que também estavam sendo ocupadas.

Quando decidi migrar a pesquisa para Canguçu, entrei em contato com a direção por telefone, explicando brevemente a proposta e questionando se a escola poderia acolher a pesquisa. Sem questionar a viabilidade ou pertinência, a diretora apenas disse que eu precisaria conversar com os estudantes que ocuparam a escola, que eu poderia ir até lá fazer isso e que eles estudavam predominantemente pela manhã. Concordei, mas expliquei que era necessária autorização da direção da escola para iniciar a pesquisa, além da aquiescência dos estudantes. Sem objeções ou dificuldades, combinamos que na semana seguinte eu iria até a escola para obter a referida autorização. Neste primeiro contato, percebi que o movimento de ocupação deixava rastros também de autonomia no que se refere à ocupação da escola com a pesquisa, uma vez que a diretora não

sentia-se no papel de autorizar a pesquisa sobre uma temática cujos protagonistas eram os alunos, embora não resistisse à minha entrada na escola.

Depois dessa primeira visita e da delimitação do campo, foram realizadas entrevistas com seis estudantes que participaram da ocupação na escola canguçuense. Também foi entrevistada uma professora que deu suporte ao movimento. A proposição inicial da pesquisa tinha como estratégia metodológica a realização de oficinas com os estudantes interessados. A mudança para entrevista aconteceu porque a escola passava por um segundo momento de paralisação, dessa vez pela greve do magistério estadual, que, dentre outras pautas, contestava o parcelamento dos salários dos servidores públicos do Estado do Rio Grande do Sul.

A proposta metodológica e epistemológica da presente pesquisa não persegue o desvelamento de verdades sobre o movimento de ocupação, ou mesmo sobre as condições da escola em que ela aconteceu, mas sim visa acompanhar o processo a partir da pós-ocupação. Além disso, agregou-se um componente ético. Os professores estavam em greve e a partir de diálogos com eles e com a direção da escola, decidi não realizar as oficinas. Tal decisão baseou-se no fato de que as oficinas chamariam os estudantes a “ocupar” novamente o espaço de sala de aula, o que poderia ser reconhecido como atividade didática regular, às quais naquele momento, estavam suspensas pelo movimento de greve. A metodologia, de inspiração cartográfica, foi compondo-se na relação com os participantes, dialogando com a perspectiva ética enativa (VARELA, 1992), compreendida como o reconhecimento da virtualidade de si mesmo. Nesse sentido, a produção dessa cartografia foi, por todas as mudanças metodológicas que precisaram acontecer, um exercício ético, de abertura e reconhecimento da virtualidade de mim como pesquisadora e da própria pesquisa, de modo que os conceitos que ajudam a discutir a ocupação nos capítulos que seguem também produziram em mim um corpo metodológico.

Alvarez e Passos (2014), a respeito da prática do cartógrafo, escrevem que habitar um território leva a experimentar que as regras e planos anteriores são valores móveis, já que na cartografia mais encontramos do que buscamos. Ou, em outras palavras, não sabemos a priori o que encontraremos. Mesmo tendo alguma “clareza” sobre nossos interesses, o encontro que se produz na pesquisa pode apontar outros questionamentos e outras práticas. Kastrup e Passos (2014), por sua vez, afirmam que a cartografia é pesquisa-intervenção, porque é sempre participativa, de modo a dar visibilidade a saberes até então marginais. O caráter participativo do método cartográfico é o que permite que a pesquisa produza mundos (MOURA & LAURINDO,

2014) e, portanto, participe da produção da realidade, na relação que se estabelece entre pesquisador e o coletivo pesquisado. O “objeto” da pesquisa ganha relevância na participação da construção do método, como também dos resultados que se engendram. Não se trata da busca por um tipo de acurácia do conhecimento em relação ao fenômeno investigado, mas da tentativa de fazê-lo vibrar (KASTRUP & PASSOS, 2013).

Na mesma seara de deslocamentos que a atenção à prática cartográfica produziu, está a forma de realização das entrevistas⁶. Também sua condução se deu de forma aberta, atentando a experiência presente de reformulação do acontecimento da ocupação, mais do que uma suposta coleta de informações a respeito dele, de modo que a perspectiva cartográfica alia-se à abordagem enativa, distanciando-se do paradigma representacional (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2013). A ideia inicial era de que as entrevistas fossem individuais, mas apenas uma delas assim o foi. Após a primeira entrevista, os estudantes contatados manifestaram o desejo de que as conversas fossem coletivas, pois, segundo eles, seria importante compartilhar impressões e complementar uns aos outros nas informações produzidas. Esse pedido por um coletivo mostrava, além do entusiasmo pela pesquisa, algo que pode ter durado da experiência da ocupação, o fazer-com. Seu interesse relacionado à possibilidade da pesquisa era, de alguma forma, criar um “registro” a respeito da primeira ocupação estudantil de que se tem notícia no município. Depois da entrevista individual, se sucederam duas entrevistas coletivas mais longas, num formato muito próximo ao de uma roda de conversa. No andamento do percurso da pesquisa, a conversa coletiva possibilitou que as interações não acontecessem apenas de forma dual entre pesquisadora e entrevistados, mas eles também conversavam entre si, atualizando experiências.

A realização das entrevistas propiciou um exercício de atualização das práticas/experiências, mais do que sua descrição. O foco na experiência se deu por inspiração nas metodologias em primeira pessoa, especialmente a entrevista de explicitação (SADE, 2009; VARELA, 2000). Conforme Sade (2009) as metodologias de primeira pessoa que se inserem em uma proposta enativa, não pretendem acessar algum tipo de essência da experiência que não seria possível nas metodologias de terceira pessoa, mas sim produzir um modo de atenção a essa experiência. O que as metodologias de primeira pessoa oferecem é uma produção de atenção a si e à própria experiência que fica ausente quando o entrevistado produz no discurso uma separação

⁶ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética do Instituto de Psicologia, sob número CAAE 71661517.7.0000.5334, após ser encaminhado via Plataforma Brasil.

entre ele mesmo e o objeto sobre o qual fala. A atenção a si na experiência abre possibilidades para realizar outras conexões e transformar a própria experiência. Varela (2000) sublinha que as descrições possibilitadas pelas metodologias de primeira pessoa não teriam algum tipo de pureza, mas são um conhecimento produzido em nível intersubjetivo, o que não diminui a validade dos “dados”, uma vez que não se pode conceber o próprio objeto de pesquisa fora do contexto relacional dentro do qual a pesquisa acontece.

Sade (2009) salienta que as metodologias de primeira pessoa requerem um certo “treino”, que suspende a atitude cotidiana de falar da experiência de forma desencarnada. Considerando o tempo breve da pesquisa de campo e todas as especificações que o seu percurso delimitou, tentamos compensar esse treino retomado em diversos momentos das entrevistas o foco na experiência. Em outros, por outro lado, os estudantes e a professora falaram do acontecimento da ocupação em terceira pessoa, em uma atitude mais reflexiva sobre o passado do que centrada na prática. A articulação dos relatos em primeira pessoa com os de terceira pessoa (SADE, 2009), tanto os dos participantes quanto da pesquisadora, constitui-se uma potência de análise. As entrevistas foram gravadas e retomadas tantas vezes quanto necessário. As falas foram transcritas e tiveram extratos utilizados nesse texto sem qualquer especificação que diferencie os estudantes entre si, nas entrevistas coletivas, uma vez que o desejo que se produziu ali não era de um enfoque nas narrativas individuais, mas no contar de uma história que se deu no coletivo. Essa composição metodológica que se deu na relação com os secundaristas é um rastro deixado pela ocupação, do aprendizado de um fazer coletivo, de decisões também coletivas e de cuidado ao produzir juntos a imagem do movimento iniciado já enquanto a escola estava ocupada.

A partir das entrevistas realizadas e dos interesses que a implicação na pesquisa foram produzindo, os capítulos que seguem versam sobre três temáticas principais. O primeiro traz elementos para contar como ocupação aconteceu e o que a caracteriza como um movimento social singular, a partir dos conceitos de acontecimento e emoção. O segundo capítulo parte da perspectiva enativa da ética para pensar as práticas que continuam se atualizando na escola, no período posterior à ocupação. E o terceiro, por fim, discute especificamente as práticas autogestionárias empreendidas durante a ocupação e como elas ainda são reformuladas pelos estudantes, durante as entrevistas e no cotidiano escolar.

O título deste trabalho carrega a expressão “dá pra fazer”, por dois motivos. Ela aparece algumas vezes durante as entrevistas, como uma forma de percepção dos estudantes de que eles

podem sim ocupar a escola e com isso mostrar como ela pode ser, e também porque a frase é o título em português do filme *Si Può Fare*, de 2008, dirigido por Giulio Manfredonia. O filme trata da temática da reforma psiquiátrica italiana no contexto de uma cooperativa autogestionada, e já me acompanhava nas atividades extensionistas relacionadas à autogestão desde o TECSOL. Foi uma afortunada coincidência ouvir diversas vezes dos estudantes canguçuenses que autogestão é algo que dá sim pra fazer, também na escola.

2 – Ocupar: acontecimento, emoção e ação

Em maio de 2016, as ocupações chamavam a atenção do país pela auto-organização dos estudantes no enfrentamento a um tipo de trato do Estado com a educação pública. Narciso (2017), na tentativa de desenhar uma cronologia dos eventos históricos relacionados às ocupações cita a Revolta dos Pinguins, ocorrida no Chile em 2006. A série de protestos começou com demandas escolares pontuais, de ordem prática, como a gratuidade do exame de admissão para a universidade e melhorias nas instalações sanitárias e na merenda escolar e, posteriormente, evoluiu para pautas políticas menos endógenas, como a revogação de leis e diretrizes educacionais. Além desta experiência chilena, o cronograma cita a ocupação de mais de 700 escolas e universidades, em 2011, no mesmo país; os movimentos *Occupy Wall Street* e *occupy London*, ambos em 2011; os movimentos de junho de 2013; os protestos contra a copa do mundo no Brasil em 2014; a ocupação de 14 escolas na Argentina em 2015 e, por fim, as escolas de São Paulo que começavam a ser ocupadas no mesmo ano.

Severo e Segundo (2017), que realizaram uma pesquisa em escolas das cidades de Rio Grande e de Pelotas acerca das ocupações empreendidas em maio de 2016, apontam para o movimento de São Paulo como “exemplo” ou desencadeador das ocupações nas cidades do Rio Grande do Sul. A observação deste movimento, seguida da articulação via *Whatsapp* e *facebook*, teria aberto o campo de possibilidades para as ocupações. Costa e Santos (2017), em sua pesquisa também sobre as ocupações empreendidas no mês de maio, na cidade de Porto Alegre, apontam que das 41 escolas ocupadas no município neste período, 40 possuíam uma página no *facebook*. Esses dados, combinados com a popularidade das páginas do *facebook* das ocupações durante o movimento, fizeram com que, ao construir o projeto desta pesquisa eu escolhesse as redes sociais, especialmente as páginas do *facebook*, como uma forma de seguir os rastros que o movimento deixava. O contato com os secundaristas, no entanto, fez com que eu percebesse que os rastros poderiam ser produzidos e perseguidos naquilo que é sutil ou refinado nas relações. As páginas tiveram um papel mais relevante ao disparar o acontecimento, o que não estava tão relacionado ao meu problema, que dizia respeito àquilo que se atualiza na escola.

Castells (2013) analisa alguns movimentos sociais contemporâneos na sua relação com a internet e suas estratégias de compartilhamento. Para ele, as revoluções empreendidas através da internet não negam o caráter territorial dos movimentos travados ao longo da história, mas o

deslocam de uma concepção de lugares, para outra de fluxos. Esses movimentos, segundo o autor, embora tenham emergência, dentre outros fatores, nas relações que se dão em meio digital, na troca de informações, no compartilhamento das insatisfações, consolidam-se com a ocupação coletiva de espaços da cidade, ampliando possibilidades de construção comum. Desse modo, as redes sociais e os aparelhos tecnológicos necessários para seu uso também participam da forma como ocorre essa ocupação do espaço, uma vez que partilhamos da ideia de que “(...) o modo como os objetos técnicos se atualizam e se localizam em determinado território têm efeitos cognitivos e políticos nas formas de perceber e explorar determinado espaço público, componente da paisagem urbana, engendrando sentidos e modulando ecologias e políticas cognitivas.” (MARASCHIN et al, 2017, p. 213).

Também em Canguçu, cidade do Rio Grande do Sul, os estudantes da ETEC organizaram-se para ocupá-la. A ocupação iniciou no dia 16, junto com a deflagração da greve dos professores, que à época sofriam parcelamento de salários e reivindicavam questões semelhantes às que vinham mobilizando os estudantes. Nas entrevistas, enfatizam o caráter repentino da ocupação na escola, de modo que não houve muito tempo de planejamento, ainda que ela tivesse relação direta com o movimento que acontecia nacionalmente e, especialmente com a escola ocupada em Pelotas:

A ocupação foi uma decisão do dia pra noite né? Porque tinha uma ideia sendo trabalhada dentro do levante mas no fim foi uma assembleia e no mesmo dia que começou a greve dos professores já foi decidida a ocupação né? Eu passei toda a ocupação aqui, porém eu não dormi nenhuma noite, porque a minha mãe não deixava... mas eu ficava de de manhã até a noitezinha que é quando fechava os portões e retornava. (Extrato 1, entrevista 1).

Foi bem assim da noite pro dia né? A gente tava na escola, e aí a gente foi pra Pelotas e o outro dia a gente pensou “ahh vamo juntar uma galera e ver o que a gente pode fazer pra ocupar a escola” e aí a gente domingo de noite conversou e na segunda-feira a gente chegou aqui e fez assembleia com todos os alunos perguntando o que que eles achavam e a escola fosse ocupada, e aí de tarde a gente já tava aqui (...) (Extrato 2, entrevista 2).

Apesar de os alunos que propuseram inicialmente aos colegas a ocupação da escola relatarem que estavam informados a respeito do movimento que se espalhava nacionalmente e de suas pautas, eles entendem que para que houvesse maior adesão entre os colegas, foi importante que as pautas locais tivessem ênfase.

Tinha a questão do transporte, que não tava tendo mais transporte, então tinha vários alunos que não podiam vir mais pra aula. Essa foi uma coisa que ajudou os alunos a aceitarem que a escola estava sendo ocupada (..) se não me engano a escola tava até se encaminhando pra não ter verba o suficiente, não sei se pra funcionar, mas pra ter todos os repasses que precisa. Até no início da ocupação teve uma reunião com a direção pra

ver a questão dos repasses, tipo “ahh, quantos repasses estão atrasados”. Mas nessas conversas que a gente teve com eles a gente também informou, deu uma passada geral. (Extrato 3, entrevista 2).

A relação direta com as pautas da ocupação que se construía ali, tornava-a, especialmente para aqueles estudantes que não tinham experiências anteriores com movimentos sociais, possível. Tratava-se de uma implicação com o movimento que se dava pelas condições da escola, compartilhadas entre os estudantes, a direção e os professores.

Pelas falas, observa-se uma imediatidade na decisão de ocupar, o que refletiu na organização do movimento e na efetivação do fazer autogestionário. As tomadas de decisão se instituíram a partir das demandas que surgiam ao passo em que os espaços da escola eram ocupados. A ocupação os utilizou de forma a escapar de seu curso habitual. A partir dos diálogos travados com os secundaristas, observamos que o uso que faziam da escola ia de encontro à reiteração da hierarquia nas relações, às práticas de ensino/aprendizagem pautadas na execução de conteúdos previamente estipulados e ao pouco espaço de invenção. O cotidiano da ocupação e a ênfase posterior dada pelos estudantes a respeito dos aprendizados possibilitados por ela, mostra que sua curta duração e o imediatismo não indicam menos reverberações do que as práticas escolares mais institucionalizadas e cristalizadas no tempo que compõem o calendário escolar e suas delimitações disciplinares que caracterizam o funcionamento da escola.

O funcionamento dessa ocupação, não dispensou a importância dos saberes declarativos⁷ e de sua discussão. Ou seja, produziu-se uma articulação entre um fazer e uma reflexão sobre o mesmo. A programação das escolas ocupadas - em grande medida aberta à comunidade - foi repleta de oficinas que abordaram temas relacionados às lutas implicadas no fazer da ocupação como movimento social; à homofobia; à utopia e movimentos sociais; aos marcadores sociais da diferença e outras envolvendo conhecimentos práticos como capoeira, muralismo, taekwondo, cadernos artesanais e fotografia. A aposta principal, era o que “dava pra fazer” com os conteúdos, com as problematizações produzidas, no sentido de como reverberavam na prática imediata. O próprio fazer dos estudantes, modulado no tempo presente, ia possibilitando emergir a necessidade de evocar conhecimentos declarativos.

A oficina, um dos recursos metodológicos priorizados pelos movimentos dos secundaristas, pode ser entendida como um dispositivo de encontro, que busca destituir a distinção hierárquica

⁷ Sobre a diferença entre conhecimentos declarativos e conhecimentos operativos, ver a explicação dos termos Know How e Know What, no capítulo seguinte.

entre aquele que ensina e o que aprende, acontecendo a partir do compartilhamento de conhecimentos e percepções de forma horizontalizada (ARALDI et al., 2012; KROEFF, BAUM e MARASCHIN, 2017). O modo oficina prioriza as trocas em relação ao modelo escolar conteudista, ainda hegemônico. As oficinas incluíam convidados ou voluntários que facilitavam as discussões, a partir das suas experiências com o tema. O objetivo dessa inclusão era que eles pudessem somar-se à luta protagonizada pelos secundaristas e não levar-lhes ensinamentos de forma unilateral. A respeito das oficinas, eles contaram especialmente que a maior parte delas foi ministrada por pessoas externas à escola, estreitando os laços com a comunidade. Esse modo de operar da oficina se estende de forma semelhante a outras práticas da ocupação, uma vez que ela teve um funcionamento fortemente caracterizado por uma tentativa de destituição da distinção entre os que sabem e os que não sabem, entre os que podem e os que não podem gerir, falar, decidir. A extensão do modo oficina nas práticas de ocupação da escola amplia as possibilidades de participação dos estudantes, permitindo que regulem, de modos que antes poderia ser impensável ou ao menos indisponível no repertório de ações, suas relações com a escola.

Além das oficinas, os estudantes também citam, com igual importância na programação da ocupação, momentos musicais, como eventos abertos em que houve apresentações, e outros mais informais, não necessariamente planejados: “Junto com as atividades, tinha também jogar carta e sempre tinha alguém tocando violão. Era um ambiente muito legal, tu acordava de manhã, tu encontrava todo mundo (...)” (extrato 4, entrevista 2). A alegria que pairava na ocupação é lembrada com carinho pelos estudantes. E junto com essa lembrança, eles criticam o funcionamento habitual da escola, onde os momentos de descontração são tidos como secundários. Conforme expressa a estudante, “é que não pode se divertir na escola, é pra ser chato, e pra todo mundo ficar muito entediado aqui” (extrato 5, entrevista 3). Os momentos de descontração, nos quais os estudantes ouviam música entre amigos, por exemplo, também eram parte deste modo que estamos chamando oficina, no funcionamento da ocupação, porque integravam os modos de aprender juntos a fazer escola e fazer movimento social.

Nas entrevistas, apesar de citarem algumas das oficinas realizadas durante a ocupação, como as que mencionamos há pouco, porque foi uma das perguntas que eu fiz, os estudantes e a professora não pareceram preocupados em rememorar cada uma delas ou mesmo suas temáticas, porque o que se produzia ali era a respeito das reverberações da ocupação, mais do que necessariamente a temática das discussões. Não foram citadas, portanto, cada uma das oficinas,

como uma lista, mas elas foram rememoradas no seu modo de fazer. O que apareceu como relevante nas entrevistas foi efetivamente aquilo que seguiu produzindo reverberações na escola e na forma de ocupá-la. Isso não significa dizer que a metodologia da pesquisa foi efetiva na produção de uma resposta ao problema inicial, mas que a própria realização das entrevistas possibilitou outras reverberações. O mesmo se pode dizer das atividades realizadas durante a ocupação, no cotidiano. Quando pedi que contassem como transcorria um dia da ocupação, fizeram o esforço de lembrar as atividades que aconteceram na maior parte dos dias em que a escola esteve ocupada, como cozinhar, dividir-se nas tarefas de limpeza, organizar assembleias, etc. Mas quando o diálogo acontecia de modo mais livre, iam rememorando as cenas que ainda produzem ressonâncias em suas vivências na escola. Produzir uma lista de atividades ou um encadeamento cronológico dos acontecimentos não parecia ser ali a questão. As entrevistas coletivas aconteceram no ateliê de arte da escola, o que ajuda a circunscrever um certo domínio possível de interações com os entrevistados e também entre eles. Provavelmente se a entrevista fosse em uma sala de aula, ou em um ambiente fora da escola, as reverberações produzidas seriam outras, bem como os acontecimentos lembrados. Isso não implica uma ou outra conversa que melhor produz sentidos para a pesquisa, mas conversas situadas, micro-lugares diferentes (SPINK, 2008).

O ateliê é um espaço cuja estética se diferencia de outros da escola. Foi construído coletivamente. Como conta a professora, “o ateliê é um espaço levantado por todo mundo, não foi pela via burocrática, tinham sobrado materiais (...)” (extrato 6, entrevista 3). Segundo relatado nas entrevistas, os muralismos visíveis nos corredores da escola, que continuaram a ser feitos também durante a ocupação, consistiam em uma prática anterior do ateliê. Apesar de ter como função didática específica as aulas de artes, o ateliê também serve como espaço de compartilhamentos diversos dos estudantes entre si e também com a professora desta disciplina, principalmente. Os estudantes e a professora falam com afeto deste espaço, contam que ele se fez respeitar pelo uso que se tem feito dele, mas que ao mesmo tempo é um lugar “visado”, pela potência de articulação coletiva, por ter uma organização diferente da mais comum de outros espaços da escola, como a sala de aula.

O ateliê é diferente de uma sala de aula, tem almofadas no chão ao invés de classes, é construído em madeira e, em todas as paredes para onde se olha, se pode observar produções artísticas relacionadas ao que pode ser diferente, na sociedade e na escola. As cores do movimento LGBT, a palavra utopia, corações coloridos, tudo parece ser ali um convite ao combate às diversas

formas de preconceito. Além das temáticas evocadas no desenhos e inscrições, a estética do ateliê parece mais artesanal do que disciplinar. Os elementos da decoração são diferentes contribuições dos que ocupam aquele espaço.

A presença da professora em uma das entrevistas e o modo-ateliê de funcionamento destacam porosidades entre as práticas escolares e o movimento de ocupação. Não se trata de um contraponto radical entre duas lógicas, mas de movimentos de articulação, encontros entre essas duas formas de uso da escola.

Os fazeres dos professores e dos pais no movimento não pode ser tomado como secundário. Embora não se considerem ocupantes, auxiliam a produzir pontos de articulação e porosidades entre os ocupantes, a equipe e a comunidade. Apesar da professora dizer que não se considera uma ocupante, que seu papel é “outro”, mas que não poderia deixar de participar. “Eu estaria *né?* Acho que se eles não me chamassem eu ia pular o muro e ia entrar”. (extrato 6, entrevista 3). Esta fala, juntamente com o reconhecimento por parte dos estudantes da contribuição dos pais, professores e até da comunidade externa, aponta para um tipo de modulação do movimento social, que participa na formas de saber-fazer movimentos no contemporâneo, por uma geração, mas também aponta para um tipo possível de composição escolar.

O modo de ocupar a escola, ainda que temporário, admitia a participação de todos. Sem retirar o protagonismo dos secundaristas e seu papel melhor definido, como aponta o relato da professora, cujo papel é “outro”, ou não tão bem especificado, pais e professores têm uma função política que afirma a importância da escola para os estudantes e a capacidade dos mesmos produzirem formulações sobre ela, a partir da sua própria experiência. É claro, no entanto, que essas articulações e porosidades, por si só, não garantem um consenso de perspectivas a respeito do movimento. Assim como houve estudantes contrários, houve também professores e pais que discordaram do movimento. Conforme contam os estudantes, “teve uns dias que a gente não *tirou o ponto*⁸ e aí ficaram professores parados, sentados ali na sala dos professores falando mal da ocupação” (extrato 7, entrevista 2). Também sobre os efeitos posteriores ao fim da ocupação são citados casos de desagrado dos pais com o movimento: “aconteceu de depois que acabou a ocupação os pais mudarem seus filhos de escola, mudarem pro João de Deus [outra escola de Ensino Médio que fica ao lado] porque lá não tinha greve, mas acho que foi uma ou duas pessoas”

⁸ O que os estudantes referem como não tirar o ponto significa permitir que os professores e funcionários da escola comparecessem a ela e registrassem essa presença, para fins de comprovação dos dias trabalhados.

(extrato 8, entrevista 2). Tanto os professores que, segundo os secundaristas, “ficavam ali falando mal da ocupação”, quanto os pais que trocaram os filhos de escola e até mesmo os estudantes que consideravam relevante a execução do calendário escolar conforme havia sido planejado anteriormente, mostram que há múltiplas formas de se relacionar com o movimento. Há tantas outras emoções e percepções que se produzem na escola, e também desenharam as linhas de força que a compõem, relacionadas ao acontecimento da ocupação, que não estavam necessariamente presentes nas entrevistas realizadas, mas que também produzem as reverberações possíveis no presente, na escola.

Maturana (2002) ilustra bem os efeitos que uma ou outra composição escolar podem ter, citando a relação da criança com a escola:

Tomemos o caso de uma criança que está crescendo. Colocamos a criança numa escola e ela cresce de uma determinada maneira que podemos ver por certas habilidades, que dizemos que ela adquiriu. Se a colocamos numa outra escola, ela cresce de outra maneira, com outras habilidades. Falamos em aprender, mas, de fato, o que fazemos ao colocar uma criança num colégio é introduzi-la num certo âmbito de interações, no qual o curso de mudanças estruturais que se estão produzindo nele ou nela seja este e não aquele. De maneira que todos sabemos que viver de uma forma ou de outra, ir a um colégio ou outro não tem o mesmo resultado, e isto nos preocupa porque, dizemos, os hábitos são difíceis de modificar. (p. 60).

Certamente que no ensino médio, a partir de uma história de escolarização de vários anos, os estudantes têm uma relação com a escola bastante diferente da que possui uma criança recém chegada. No entanto, o contraste apontado por Maturana (2002) se mantém: a produção, sempre presente, do corpo nas interações que se dão de modos diferentes em escolas diferentes. No caso da ocupação, há mais agência do que possui a criança que é “colocada” em uma determinada escola, porque há a efetiva produção de uma outra forma de habitar a escola, ainda que em um caráter temporário.

A palavra temporário não significa menos intenso, pois a duração de um acontecimento não segue o tempo cronológico. Se a ocupação pode ser considerada um acontecimento, como aqui argumentamos, ela pode ter efeitos tanto no passado como no futuro da escola e nas pessoas envolvidas. Pelbart (2016) escreve um texto intitulado “Tudo o que muda com os secundaristas”, fazendo uma leitura das ocupações como um acontecimento que destampa a *imaginação política* no país, um acontecimento a partir do qual aquilo que era inimaginável se torna possível, e aquilo que era trivial se torna inaceitável, tal como a estrutura hierárquica da escola e a mercantilização da educação.

Um acontecimento no sentido forte da palavra, como o que foi produzido no bojo desse movimento, divide o tempo em antes e depois. Não dá mais para voltar atrás – algo de irreversível se deslocou no corpo, no afeto, na imaginação, na compreensão dos estudantes, mas também dos seus pais, dos professores, das suas famílias, na comunidade, na cidade. E o que aconteceu torna-se uma espécie de farol, de incandescência, de marca indelével, de referência incontornável – já não é possível fingir que nada aconteceu, que se pode passar por cima disso, que se pode voltar para a mesma subserviência ou apatia ou passividade de antes. É que foi muito forte o que se viveu, foi muito intenso, foi muito vital, foi mais do que uma experiência, foi uma experimentação coletiva, micropolítica e macropolítica, que abriu um campo de possíveis, e por conseguinte pode ser retomada a qualquer momento, e pode ser prolongada, ampliada, transposta, tal como de fato vai contagiando outros Estados do Brasil, de forma variada. (PELBART, 2016, s. p.).

Pelbart (2016) faz referência ao movimento iniciado em São Paulo, cuja importância é também mencionada pelos estudantes canguçuenses como fazendo parte daquilo que entendem que foi fundamental para que outras ocupações fossem possíveis, especialmente as do Rio Grande do Sul. A ocupação das escolas de São Paulo influenciou como uma espécie de contágio, permitindo que o movimento se alastrasse a vários estados do Brasil. A ação dos secundaristas paulistas abriu o repertório dos estudantes, que podiam então considerar auto-organizar-se, embora em cada uma das ocupações, como a de Canguçu, se reconfiguram de forma singular as possibilidades futuras e os afetos que circulam na escola.

Ao falarem das mudanças que a ocupação produziu, e daquilo que ainda reverbera, em alguns momentos os estudantes demonstram certo pessimismo ou desânimo, porque gostariam que o acontecimento fosse mais lembrado, tanto na comunidade externa à escola quanto dentro da escola por aqueles que não participaram tão ativamente, sejam professores ou estudantes.

Eu esperava bem mais, sabe? Eu acho que a ocupação ela foi praticamente esquecida. Não, dentro da escola, não. Quem viveu a ocupação, e os professores, que estavam presentes, esses é impossível sabe? Mas o resto dos alunos eu acho que só tem o medo mesmo que aconteça de novo e fiquem sem aula. (Extrato 9, entrevista 1).

A fala da estudante não aponta necessariamente para uma frustração pela forma como a ocupação aconteceu, ou para algo que poderia ter supostamente dado errado na produção do movimento, mas para alguma insatisfação com o presente, com aquilo que nele se retoma do acontecimento. Na sua percepção, a ocupação é inesquecível para quem a viveu, mas como as relações políticas travadas ali conseguem ainda potencializar o presente? De forma mais situada, o que dura no processo escolar do movimento de ocupação? O questionamento da estudante e do grupo com o qual me relacionei durante as entrevistas vai neste sentido. Conforme explicitamos anteriormente acerca da metodologia, essa pesquisa não visa abarcar tudo o que se produziu nos

últimos dois anos que sucederam à ocupação, mas ela diz de uma produção presente na própria pesquisa, daquilo que ali, os estudantes e a professora, relacionando-se comigo, evocam da ocupação. O que se produziu na ocupação, nesse sentido, modifica a forma dos estudantes enatuarem⁹ a escola, o que inclui a experiência presente de estar nela, o seu histórico de acoplamentos com ela e também as possibilidades que se desenham no futuro. Isto para dizer que mais reverberações podem sempre se produzir, no instante seguinte ao que eu desligo o gravador depois de uma entrevista, ou semanas depois que eu visito a escola.

Deleuze (1974) discute o conceito de acontecimento, situando-o no plano do devir, que ao mesmo tempo avança e furta-se ao presente, de modo que nunca “é”, mas está sempre em processo. O autor traz o exemplo do conto de Alice, que, ao tomar uma poção de um vidro, diminui de tamanho, e ao comer um bolo, aumenta. Quando cresce está maior do que era, e torna-se menor do que será no futuro. Não se trata de um tamanho a ser atingido por ela, mas da passagem que é o processo de crescimento. Discutindo esses conceitos a partir da filosofia dos Estóicos, Deleuze (1974) escreve que todos os corpos são causas uns para os outros e essas causas têm como efeitos os *acontecimentos*, que não existem, mas insistem, não são substantivos ou adjetivos, mas verbos. Procurando dialogar com a perspectiva autopoética/enativa que sustenta este trabalho, nos aliamos a Deleuze (1974) para nos diferenciar de abordagens ambientalistas dos processos educativos (discussão que fazemos no próximo capítulo).

Deleuze (1974) explica que os acontecimentos não são as misturas entre os corpos, mas algo imaterial que decorre delas, que não é propriamente o estado das coisas, mas seu devir. O acontecimento que aqui discutimos não seria, portanto, a escola ocupada (e a mistura de corpos que isto implica: estudantes, organização escolar, corpo docente, regulamentos) mas o *ocupar* da escola, um verbo, que ao mesmo tempo remete ao passado e ao futuro, à medida que tem em ambos as possibilidades do presente, nele não tem uma estabilização, mas um novo campo de possibilidades que se abre.

O verbo ocupar, etimologicamente, do latim *occupare*, significa “apossar-se, tomar para si”. As ocupações de escola, no entanto, não funcionam em uma lógica de apropriação, privatização, mas de um tornar comum, que não se encerra com os anúncios de “desocupação” das escolas, por exemplo. Ou seja, o acontecimento de “ocupar” as escolas públicas não pode ser

⁹ Enaturar é fazer emergir a partir de ações concretas, de modo que sujeito e mundo existem em coemergência. (VARELA, 1992.)

localizado no período compreendido entre maio e junho de 2016, ou entre outubro e novembro, como no caso do segundo momento de ocupações que aconteceram no Brasil, mas é um acontecimento - e portanto insiste - e produz reverberações e afetos, conforme a nossa aposta.

No acontecimento, Deleuze (1974) afirma que o mais “profundo” está no imediato, de modo que o objetivo não é encontrar a profundidade, mas dispor na superfície. O autor explica o que ele entende por imediato utilizando-se da linguagem. Ele cita o aforismo estoico "se dizes alguma coisa esta coisa passa pela boca; ora, tu dizes uma carroça, logo uma carroça passa por tua boca". O imediato, neste sentido, sendo tomado como aquilo que se evoca na linguagem está relacionado ao que é produzido no momento presente, ainda que não em detrimento daquilo que do passado segue insistindo.

O *ocupar*, como acontecimento, distorce a lógica de que os conhecimentos ensinados na escola tem uma profundidade que pode ser acessada parcialmente pelos alunos, através do professor, mas constrói, através de metodologias como a roda de conversa e a oficina, formas de conhecer na superfície (não como um conhecimento raso, mas como aquilo que não é “desvendado”, traz o *aprender* para o plano do acontecimento). O aprender, neste contexto, se dá como verbo, conjugado nas ações imediatas e não tanto com a ênfase mais comum que costuma ser dada aos substantivos pela tradição escolar: conhecimento, aprendizado.

As formas hegemônicas de compreender os processos de aprendizado se relacionam ao que Maturana (2001) discute como sendo uma valorização exacerbada ao que é entendido comumente como sendo a razão, de modo que esta seria aquilo que caracteriza o humano. Para o autor, no entanto, a emoção é um conjunto de estados ou disposições corporais que especifica um domínio de ação. Ela não se opõe à racionalidade, mas constitui junto com a mesma um certo imbricamento. Os sistemas racionais, como as práticas que sustentam a escola existem baseados em premissas aceitas a priori, a partir de uma certa emoção. As ações que podemos fazer nesses sistemas, por sua vez, se dão a partir de uma ou outra emoção.

Finalmente, não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação, em termos de um desejo de ser ou de obter. Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer. Falamos como se fosse óbvio que certas coisas devessem ocorrer em nossa convivência com os outros, mas não as queremos, por isso não ocorrem. Ou dizemos que queremos uma coisa, mas não a queremos ou queremos outra, e fazemos, é claro, o que queremos, dizendo que a outra coisa não pode ser feita. (MATURANA, 2002, p. 23).

Tomando as emoções como aquilo que habilita um conjunto de ações possíveis que podemos evocar a cada situação, entendemos que a ocupação reconfigura, para os estudantes e professores, que participaram ou não do movimento, este repertório. Enfatizamos que isto não se modifica apenas para aqueles que participaram da experiência porque a narrativa dos estudantes mostra que a ocupação teve reverberações emocionais na escola, não necessariamente agradáveis. Quando a estudante, citada no extrato 9, diz que “o resto dos alunos eu acho que só tem o medo mesmo que aconteça de novo e fiquem sem aula”, ela está dizendo que o medo, por parte de uma parcela de estudantes contrários à ideia de ocupar a escola, é uma emoção que passa a poder ser explicitada a partir do acontecimento da ocupação.

O elemento emocional, fundamental quando pensamos nos processos humanos e sociais e, portanto, também os processos educativos, é o ponto crucial que conecta o acontecimento àquilo que se pode produzir no presente imediato. As emoções, produzidas a partir dos acoplamentos engendrados durante a ocupação, não necessariamente estão disponíveis somente aos que participaram dela, porque, conforme discutimos com Deleuze (1974) os acontecimentos não são as misturas entre os corpos, mas aquilo que se produz e decorre delas. Não se pode dizer do movimento de ocupações, que conforme Pelbart (2016) *destampou a imaginação política do país* efêmeros ou apenas com efeitos imediatos, mas eles se atualizam no presente através das emoções e dos fazeres que passaram a ser possíveis com eles. Nesse sentido, o acontecimento dialoga com a concepção de ética de Varela (1992), que se efetiva em um saber-fazer imediato. Para Varela (1992), conforme discutiremos mais detidamente no capítulo seguinte, a competência ética consiste no reconhecimento progressivo da virtualidade do “si mesmo”, uma certa disposição às transformações que acontecem em um constante acoplamento com o mundo e ao mesmo tempo determinadas pela estrutura e capacidades sensório-motoras dos sujeitos. Ou seja, a proposta enativa de ética, como abertura à virtualidade de si mesmo, tem a ver com uma certa atenção às emoções que se modificam, as passagens que acontecem entre elas. A ética, nesse sentido, não passa pela compreensão de uma racionalidade desencarnada e dissociada da emoção.

O acontecimento não se traduz pelos corpos em si, mas ele percorre os corpos e os modifica, de modo que seus estados modificados não diferem daquilo que eles são. Não há, nessa perspectiva, uma essência superior ao estado das coisas, de modo que o acontecimento pode disparar como efeito novos acoplamentos entre os sujeitos e a escola. Os sentidos que podem ser produzidos a partir do acontecimento, são para Deleuze (1974) ao mesmo tempo suas proposições e o atributo

do estado das coisas. As proposições que surgem do acontecimento e produzem sentidos a partir dele se modificam na linguagem, a partir das ações coordenadas entre os sujeitos.

A linguagem é, para Maturana (2001), coordenações de coordenações de ação, que acontecem como resultado do viver junto. As ações empreendidas na ocupação, que congregam saberes intencionais articulados na linguagem com o saber-fazer cotidiano e menos reflexivo, participam das reverberações que o acontecimento da ocupação pode permitir que emergjam a cada momento.

A ocupação -acontecimento- resguarda uma abertura/virtualidade no que tange aos efeitos que pode ainda produzir. Conforme seguiremos discutindo, os movimentos de ocupação congregam a invenção de táticas que surgem no embate com as demandas do presente, momento-a-momento, no fazer autogestionário, com um conjunto de saberes produzidos e cultivados pelos movimentos sociais, através dos consensos/dissensos estabelecidos na linguagem durante a ocupação. Além desses saberes, que ajudam a compor a experiência cotidiana de ocupar a escola, também não se pode desprezar o papel histórico que o movimento estudantil desempenha, assim como outros movimentos que servem de inspiração para o de 2016, permitindo que, como observadores, estabeleçamos algumas relações entre acontecimentos que se sucedem historicamente, e pensemos nas condições de possibilidade nas quais eles insistem e nas suas táticas efetivas.

Certeau (1998), a partir do pensamento foucaultiano, diferencia tática de estratégia. Para ele, a estratégia é uma racionalidade que se dá a partir de um *próprio*, de modo que um sujeito é isolável de um ambiente, suas ações políticas e seus quereres se dão em relação com uma exterioridade. A tática, por sua vez, “(...) só tem por lugar o do outro. Ela se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância (...)” (CERTEAU, 1998, p. 46). A tática se dá, portanto, nas relações, em um plano do comum. Ela emerge do proveito que se pode tirar de uma ocasião, assim tornada acontecimento. Não é uma receita pronta, mas uma invenção a partir do que faz urgir o momento, um fazer ético que se dá na ação, tal como discutiremos com Varela (1992). Ela contém em si o paradoxo de não guardar o que ganha, mas ao mesmo tempo ser continuidade e permanência, a partir dos usos que se pode seguir fazendo dela. Essa perspectiva da tática dialoga bem com o movimento das ocupações, uma vez que ele não poderia produzir receitas de como construir uma outra escola, ou outros movimentos sociais, mas dispara possibilidades de invenção do cotidiano, em uma construção ética que só se faz possível na

experiência. Recordamos a ideia de tática, para falar das práticas inventadas durante a ocupação, não para entendê-las como um legado, como um novo manual de construir movimentos sociais na educação, mas justamente para sublinhar o caráter relacional e circunscrito do que se pode inventar fazer.

A forma pela qual compreendemos o acontecimento, que aponta para a participação de outros movimentos sociais na história e que escapa aos muros da escola do pequeno município gaúcho, mas também participa de um movimento nacional, aponta sim para um campo aberto de possibilidades no futuro. Essa virtualidade que não se esgota nos resultados práticos da ocupação, embora eles existam e devam ser lembrados, não necessariamente precisa ser um pretexto para que a escola, em suas práticas institucionais, não tenha um papel ativo de responsabilidade - *responsability* como propõe Haraway (2016), de retomar aquilo que a ocupação propiciou de aprendizado. Responsabilizar-se é, nesse sentido, assumir coletivamente, de forma atenta, a tarefa de retomar a experiência, as discussões realizadas durante ela, e de permitir que novos repertórios de ação que se tornaram possíveis a partir das emoções relacionadas ao acontecimento da ocupação encontrem condições de retomada. Essa habilidade de responsabilizar-se não precisa estar circunscrita à equipe da escola, mas pode envolver a cidade, as pessoas implicadas em pensar educação e políticas públicas, os pais, todos aqueles que, de alguma forma, se relacionam com o fazer educativo, e também com os movimentos sociais.

Os estudantes citam ganhos práticos da ocupação, na relação com o Estado e a liberação de recursos financeiros, como melhorias no transporte e reforma no refeitório e na padaria da escola. Em contrapartida, eles demonstram uma certa decepção, sobretudo com a direção da escola, por alguns combinados feitos durante a ocupação não serem cumpridos. Conforme expressa a estudante, “Muitas das coisas que a gente pediu na ocupação no último dia não foram cumpridas, e isso é revoltante (...)” (Extrato 10, entrevista 3). Ao mesmo tempo em que há um certo desapontamento que se repetiu ao longo das entrevistas e é exemplificado neste extrato, não há, entre os entrevistados, uma descrença na tática de ocupar como movimento. Ao contrário, a disposição para esta ação específica, de ocupar a escola, existe, ainda que como uma possibilidade que pode ou não se efetivar. Como disse a estudante na entrevista 2, “o que mudou foi isso, foi mostrar que dá pra fazer e que se precisar dá pra fazer de novo” (extrato 11). Ou ainda, na entrevista 3: “podia ta acontecendo de novo e não tá acontecendo, eu não sei se os outros sentem assim também, mas eu fico meio que tipo *e aí?*” (extrato 12). Existe na escola, a partir destas e de outras

falas, a possibilidade real de ela ser ocupada, uma vez que isso já aconteceu uma vez, há um certo aprendizado de que isso é possível e traz alguns resultados, ainda que não todos os esperados.

Trata-se de um paradoxo entre o entusiasmo com a memória da ocupação, e a produção de uma realidade que não envolve a autogestão e o exercício de liberdade presentes na escola durante o período em que ela esteve ocupada:

E nós que ocupamos a gente ficou numa *bad federal*, porque a gente olhava a cozinha que a gente frequentava, a gente fazia as coisas, a gente, sabe? Ia ta à vontade de mexer... porque aqui era a nossa casa né? A gente já não tá em casa e a gente não é uma grande família né? Com almoço de domingo, com tudo (...) (extrato 13, entrevista 1).

A tristeza, ou a *bad federal* também faz parte do conjunto de emoções que fazem fazer no presente, que fazem com que o acontecimento, a experiência de ocupar, insista. Esta insistência, no entanto, tem limites disciplinares e institucionais que também produzem, a cada momento, o repertório ações/emoções através do qual estudantes, pais e professores enatua a escola. “Eles provaram que eles podiam organizar, sendo que depois da ocupação quando eles voltaram como estudantes, eles encontraram o que? Aquela porta fechada, aquele lugar que eu não posso entrar (...) (extrato 14, entrevista 3.). O funcionamento institucional, na perspectiva de Maturana (2001), embora comumente considerado distante das emoções que produzem ação, se dá a partir de emoções que se tornam aceitas coletivamente, normalmente de forma hierárquica. “Aquela porta fechada” existe por um certo conjunto de emoções que permite determinadas práticas institucionais, e ao mesmo tempo reverbera em outras emoções.

Essa forma de compreender o acontecimento, como modo de reflexão e aprendizagem a partir da emoção, agrega-se ainda a uma concepção de mente da qual participa todo o corpo, em suas capacidades sensório-motoras e em seu constante acoplamento com o mundo. A experiência de dispor, na escola, a presença do corpo - ocupar - de forma que não serve para tornar-se dono, como sugere um dos significados etimológicos, mas tomar para si, implicar-se, responsabilizar-se -, e construir assim novas aprendizagens, de *enatuar* e ver-se construindo outras práticas sociais, forja a experiência comum de cada ocupação.

Na seara da discussão de práticas escolares para os quais o corpo é fundamental, o capítulo seguinte discute reverberações éticas na escola a partir da ocupação canguçuense, em uma perspectiva enativa.

3 – Ocupar: pistas de uma ética enativa¹⁰

Neste capítulo, propomos avançar na discussão das práticas éticas possibilitadas a partir da ocupação da ETEC, através da teoria enativa. A competência ética, tratada por Varela (1992) se distancia da moralidade e dos regramentos e aproxima-se das práticas efetivas. Discutiremos a competência ética e os conceitos que a sustentam, como de micromundos e microidentidades (VARELA, 1992, 2003), articulando-os, principalmente, com o conceito de adaptatividade (DI PAOLO, 2005). O capítulo recorre a extratos das entrevistas para discutir questões que se relacionam a uma ética do fazer e não a um julgamento do que foi ou é feito, que conforme a nossa aposta, caracterizou a ocupação da escola e portanto participa das reverberações posteriores a ela.

Em um trabalho anterior (RAMM, BAUM e MARASCHIN, 2017), discutimos as diferenças entre respeito e tolerância, investigando como as ocupações davam pistas em relação à alteridade e a práticas de respeito na escola, em contraponto a formas instituídas de pensar a diversidade, que normalmente norteiam a formulação das políticas escolares. Segundo Maturana (2001), o respeito se diferencia da tolerância, uma vez que a tolerância parte de uma objetividade sem parênteses¹¹, ou seja, do pressuposto de que alguns teriam um acesso privilegiado à realidade, que seria independente daquilo que fazemos coletivamente. Nessa perspectiva, não aceitar o domínio de realidade do outro não é algo pelo qual se necessite responsabilizar, pois configura-se como um julgamento da falta de adequação desse outro a uma suposta realidade independente, a quem se deve, em uma hipótese considerada virtuosa, tolerar. Tolerar sua incapacidade, sua falta de conhecimento ou suas limitações. O respeito, por sua vez, se dá a partir de práticas nas quais a realidade é colocada entre parênteses, ou seja, nas quais a realidade dependente daquilo que o observador faz em conjunto com outros observadores, que partilham dos mesmos critérios de validação. Assim, respeita-se a condição de observador do outro, podendo a mesma ser ou não ser desejável. Desse modo, aceitar ou não os critérios de validação diferentes dos próprios implica uma responsabilização frente a tal escolha e não uma atribuição de menor valor ao outro.

¹⁰ Esse capítulo é uma versão ampliada de um texto inédito escrito em co-autoria com Carlos Baum e Cleci Maraschin.

¹¹ Maturana (2001) usa a expressão “colocar a objetividade entre parênteses” para afirmar que mesmo quando formulamos explicações sobre objetos e sobre como eles surgem, não podemos fazê-lo de forma independente de nós mesmos, como se eles existissem separados de nós. O caminho explicativo de uma objetividade sem parêntese, por sua vez, trata de falar de entes que existem independente daquele que observa e formula explicações. Na objetividade entre parênteses, executa-se operações de distinção que permitem falar dos objetos, mas admite-se a existência de múltiplas realidades. A objetividade sem parêntese empreende disputas sobre quem tem o acesso de maior privilégio à realidade.

A formulação de Maturana dialoga com as discussões da teoria da enação para pensar relações sociais, que neste caso se dão em um modo especial de ocupar a escola. A ocupação configura domínios diferenciados de coordenações de ações e de afetos e, por isso, responsabiliza seus atores pelas escolhas feitas. Existe, então, um paralelismo entre os domínios afetivos e de ação e domínios de realidade. Um observador ao respeitar tal paralelismo, pode não aceitar viver em determinado domínio mas, como dissemos, se responsabiliza por essa escolha. Respeito significa, portanto, explicitar as razões das nossas escolhas e não dissimulá-las por uma suposta incompetência alheia.

Nas entrevistas, a questão do respeito foi discutida, articulada a outras temáticas. Por exemplo, ao contar sobre a relação de amizade que tem com vários de seus alunos, a professora criticou modos de interação que permeiam muitas práticas escolares, ao estabelecer uma relação causal entre a estrutura hierárquica da escola e o respeito do aluno ao professor. Ela relatou uma situação na qual um colega de profissão lhe disse que “professor não tem que ser amigo do aluno (...) porque o aluno não vai te respeitar”. A partir dessa narrativa, a professora questiona: “então quer dizer que o respeito se cria com medo?” (extrato 15, entrevista 3). A crítica da professora remete a uma significação de respeito como obediência. Na obediência estamos em um mundo sem parênteses, no qual as pessoas com mais poder hierárquico teriam, por essa condição, um melhor acesso à realidade e, portanto, deveriam ser obedecidas.

Em outro momento da entrevista houve um diálogo iniciado pela mesma professora no qual retoma a temática do respeito. Desta vez, referindo-se ao que chamou de respeito dos professores em relação aos estudantes. Na avaliação da professora, a ocupação deixou como rastro um certo *respeito* por parte de seus colegas aos estudantes que construíram o movimento. Observando a experiência de os estudantes ocuparem, e portanto gerirem a escola, os docentes teriam mudado a sua percepção sobre eles, respeitando-os mais. Ela cita como exemplo a estudante a que também participa da entrevista:

Ela é uma guria, que se tu não olha, assim, se tu vê só o estereótipo, (...) [pensa que] não quer estudar, e depois da ocupação os professores, muitos professores [voltando a dirigir-se à pesquisadora] vêem ela com outros olhos assim, sabe? (Extrato 16, entrevista 3).

A estudante não compartilha completamente da avaliação da professora, concordando que houve uma melhora na relação com alguns professores, mas entendendo que isso se deu principalmente com aqueles que já “*gostavam*” dela. Sobre outros professores, ela diz que a

“*odeiam mais ainda*”, referindo-se principalmente àqueles que se orientam por perspectivas políticas muito diferentes da dela e que, conseqüentemente, enatua mundos muito diversos no cotidiano, reduzindo as possibilidades de compartilhamento. A forma como a conversa se deu durante essa entrevista, permitindo concordâncias e discordâncias da estudante em relação à professora sobre esse tema, também indica uma relação de respeito entre as duas, não perpassada por uma verticalidade rígida, que conferiria mais valor às avaliações efetuadas pela professora, mas a construção de um domínio compartilhado e aberto a transformações por parte de ambas.

Ao contrário da visão criticada em um primeiro momento pela professora, que atrela respeito à obediência, a um cumprimento de regras e a papéis bem delimitados a serem ocupados por alunos e professores, a narrativa construída na entrevista centra-se naquilo que os alunos fizeram durante a ocupação. Ao estabelecer, por exemplo, negociações com a direção da escola e com os próprios professores e, ao manterem a organização física da escola, os estudantes conseguiram construir domínios de compartilhamento com os professores, que passaram a ter um maior reconhecimento das ações de seus alunos. Sem entrar no debate abstrato sobre o direito ao respeito de que, convencionalmente, todos os alunos gozam, esse extrato de entrevista aponta que o respeito e o reconhecimento advém de práticas concretas, de encontros, da constituição de afinidades, de um fazer-com. Longe de atrelar respeito à obediência, como comumente é pensada a relação entre professores e alunos, entendemos, como já explicitado, que o respeito se dá pelo reconhecimento e legitimação dos modos de existir/agir dos outros.

A relação entre respeito e obediência também cria uma cisão entre respeito e amizade/afeto. A professora entrevistada reconhece que não tem com todos os alunos a mesma relação de proximidade, o que não impede que haja na relação com os que lhe são menos próximos afetivamente, atravessamentos de horizontalidade. Um exemplo citado por ela são as aulas de teatro. Trata-se de um projeto da área de linguagens e, em maior parte efetivado na disciplina de artes, ministrada por ela. Nesse projeto, cada turma é estimulada realizar uma produção coletiva, na qual a professora procura ser o menos diretiva possível, respeitando a “chuva de ideias” que surge entre todos os alunos participantes. O exemplo das aulas de teatro, que são realizadas com as turmas inteiras, de modo não-hierárquico, indica que se pode também estabelecer relações horizontais e de respeito, mesmo quando não há laços tão próximos. Não há uma relação determinante de causa e efeito que exclui o respeito da amizade, ou só permite que ele exista nela,

mas o tipo de modulação das aulas também produz os afetos que perpassam as interações entre professores e alunos.

Aqui cabe evidenciar que existem práticas pedagógicas, situadas fora do cenário da ocupação, que procuram suscitar responsabilidade e autoria entre seus participantes. Longe de estabelecer uma dicotomia entre ocupação e práticas pedagógicas faz-se importante indicar suas ressonâncias. Em todas as entrevistas foi enfatizada uma certa “liberdade” que os alunos têm na ETEC, quando comparada a outras escolas da cidade em que as normas são mais rígidas. Uma das estudantes diz: “Desde que eu vim pra cá tinha essa liberdade, só o fato de tu poder sair de uma aula se tu não ta gostando já é uma coisa muito grande assim, tu não é obrigado a tá ali, tu tá ali porque tu quer, se tu quiser tu fica e se não quiser não fica, o problema é teu sabe?” (extrato 17, entrevista 3). Se não existissem essas práticas, denominadas de liberdade, na instituição escolar, a própria ocupação poderia não ter sido possível ou encontrado maiores dificuldades. Estas características da escola anteriores à ocupação se estendem e se transformam durante e depois dela, conforme exemplificamos no capítulo anterior com o ateliê.

Retomando a fala da estudante que expressa ter obtido respeito dos professores que já gostavam dela, atualizamos a questão: Como respeitar modos de existir experiencialmente válidos, mas com pressupostos ontológicos e afetivos distintos? No trabalho já referido (RAMM, BAUM e MARASCHIN, 2017) identificamos que o desafio de produzir coletivos que respeitem as diferenças não é somente uma questão para professores e estudantes. As políticas públicas que procuram embasar práticas escolares concernentes a temas como gênero e sexualidade, raça, classe e outros marcadores sociais (BRASIL, 2013, DUK, 2006) o fazem de modo prioritariamente informativo-comunicativo. Muitas das propostas estão marcadas por uma política cognitiva que supõe que uma maior informação sobre as desigualdades que os marcadores sociais carregam pode levar a condutas diferentes, reduzindo, por exemplo, comportamentos discriminatórios e produzindo tolerância. Nos parece que tal modo informativo/recognitivo não seria suficiente para fazer com que possamos constituir coletivos que não apenas tolerem, mas se enriqueçam com as diferenças. Não se trata tanto de um saber-sobre mas um fazer-com. Uma estudante enfatiza a importância do modo de lidar com as diferenças na ocupação:

Dentro da ocupação a gente tentou levar as divergências da forma mais tranquila possível, o maior tempo com paz que a gente pudesse ter sabe? Porque na sociedade à menor divergência as pessoas levam tudo a ponta de faca, sabe? E na ocupação a gente buscava essa união. Ninguém era oprimido por seus ideais e suas vontades, era respeitado, porém era analisado em grupo o que era melhor e a gente evitava conflitos porque são os conflitos

que desmancham a sociedade, sabe? Eu acho que é isso, se a gente espelhasse como foi a ocupação aqui, com pessoas estranhas, criadas de formas diferentes, adolescentes naquela euforia né? Naquela idade que todo mundo quer um monte de coisa. E tinha pessoas com personalidade forte, muitas vezes queriam algumas coisas e não conseguiam. Mas a gente buscava sempre o lado mais compreensivo, trabalhar tudo, sabe? Acho que se na nossa sociedade fosse um pouco mais assim, sabe? Seria melhor de conviver. (extrato 18, entrevista 1).

A fala da estudante denuncia o que, na sua visão, é uma discrepância entre o funcionamento interno da ocupação e o modo de organização da sociedade, onde a diferença não é aceita e é *tudo levado a ponta de faca*. A prática que aponta era de uma escuta da diferença e uma escolha coletiva pelo que consideravam suportar a união. Embora as palavras escolhidas pela estudante possam dar ideia de uma prática harmoniosa, que busca evitar o conflito produzindo homogeneidades, elas remetem a um cuidado com o coletivo.

Outra questão importante, e que também se relaciona à vivência do respeito e da diferença em sociedade, depreendida pela fala da estudante é a alusão à adolescência e àquilo que se convencionou entender sobre ela socialmente. Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) problematizam o conceito de adolescência contemporâneo. Segundo as autoras, ele estaria ligado a uma construção cultural hegemônica, bem exemplificada nos filmes americanos, e voltada prioritariamente para o consumo como modo de subjetivação. A psicologia, como ciência, por sua vez, contribuiu oferecendo uma visão teleológica da adultez como o ponto a se chegar do desenvolvimento, delegando à adolescência o papel de passagem para este ponto. Nesta fase, os fatores biológicos e hormonais determinariam um tipo de experiência subjetiva característica e comum a todos: o drama, a rebeldia, o sofrimento. As autoras propõem, a partir destas críticas, que o conceito de juventude estaria menos aprisionado a este modo de subjetivação massificado do que o de adolescência, estando menos colado a uma faixa etária e a uma concepção *capitalística* etapista, que define fases de sucesso ou fracasso, baseadas no status quo. A juventude, por sua vez, traria algum respiro, a possibilidade de questionar a subjetivação individualizante característica do capitalismo.

As concepções hegemônicas de adolescência, que concebem sujeito e mundo como pré-determinados separadamente, independentemente da experiência, podem produzir, inclusive, juízos preconceituosos sobre os movimentos de ocupação. Se a adolescência é apenas uma fase transitória, necessariamente difícil, que precisa ser tolerada pelos adultos, que seriam sujeitos “prontos”, como os secundaristas poderiam fazer sugestões sérias no que se refere às políticas públicas para a educação, pensadas sempre em contextos adultocêntricos? Na terceira entrevista o

fato de a ocupação ter sido protagonizada por adolescentes também foi enfatizado. A estudante disse: “não tinha muito”, e dirigiu-se à mim e à professora, perguntando: “como é que vocês falam?”, se referindo ao que normalmente os adultos costumam dizer. Lembrou em seguida da palavra, “diplomacia”, e continuou: “Ahh um monte de adolescente né? (...) a gente pirou aqui dentro, mas foi ótimo a gente aprendeu a conviver bem melhor, eu pelo menos.” (extrato 19, entrevista 3).

Faz parte da vivência do respeito na escola a legitimação da experiência dos jovens e a consideração dela nas tomadas de decisão, por exemplo. Nesse sentido, a ocupação foi um passo importante, uma vez considerou em suas práticas, as experiências dos alunos, pais e professores, em detrimento de um modelo adultocêntrico e hierárquico que supõe que os jovens não teriam direito ou capacidade de participar ativamente das formas de organização da escola.

Diferentemente da percepção apresentada no extrato 18, em que se fazia um relato de uma constante tentativa, durante a ocupação, de manter o maior tempo possível em paz, a fala anterior (extrato 19) explicita o modo de lidar com as tensões. Ambas as falas concordam, no entanto, que a convivência produziu o aprendizado de lidar com as divergências/diferenças. É nesse sentido que o movimento de ocupação oferece pistas para pensar uma ética centrada na ação.

Propomos avançar, em relação ao trabalho anteriormente citado (RAMM, BAUM e MARASCHIN, 2017), na discussão ética ao retomarmos o processo de corporificação da alteridade, sobretudo a partir das formulações de Varela (1992) com o conceito de competência ética. Tal conceito mostra-se interessante para pensar práticas efetivadas na ocupação da escola e seus efeitos para ultrapassar as políticas informativas/recognitivas. A ideia de uma competência ética, conforme o autor citado, se distancia da moralidade dos regramentos e aproxima-se das práticas efetivas. Para aprofundar a discussão de uma ética corporificada, propomos articular o conceito de competência ética com os conceitos de micro-identidade (Varela, 1992, 2001) e adaptatividade (DI PAOLO, 2005). Essa formulação conceitual compõe as discussões que fazemos aqui, partindo da teoria da enação para pensar as relações sociais, como a da ocupação. Pensamos que essa pode ser uma importante contribuição uma vez que a epistemologia que sustenta as práticas informativas/recognitivas na escola são, majoritariamente, ambientalistas, de modo que concebem o sujeito como sendo determinado pelo meio em que vive (RUIZ, 2015). Também influenciadas pelo cognitivismo, essas práticas tomam o sujeito e seu fazer ético como uma espécie

de computador¹², que pode receber um ou outro tipo de programação. Essa forma de conceber os processos educativos reforça a ideia de que a função da escola é convidar os alunos a participarem de uma sociedade já dada, através da adaptação¹³, propiciada pelas práticas escolares. Por outro lado, mesmo quando essas perspectivas ambientalistas sustentam suas proposições com o objetivo de mudança social, o social é tomado como sociabilidade, na medida que é a modificação dos padrões individuais que pode produzir novos padrões sociais. Ou seja, o todo social seria a soma das ações individuais. Esses novos padrões sociais, por sua vez, também formatam individualidades diferentes. No entanto, nessa perspectiva, isso não se dá em coemergência, está mais próximo a uma relação de causa e efeito. Ruiz (2015) propõe que a partir de autores como Maturana e Varela, podemos dar um salto em perspectivas que tomam o conhecimento como representação e o sujeito como efeito do meio, sem agência efetiva. Apoiados nesta pista, faremos uma imersão nos autores chilenos, especialmente nas formulações de Varela sobre a ética, para estabelecer quais seriam suas contribuições para essa discussão.

3.1 – A ética centrada no fazer

No primeiro capítulo do livro intitulado “A competência ética”, Varela (1992) introduz a discussão partindo da tese de que “a ética está mais próxima da sabedoria que da razão” (p.13), de modo que procura focar mais as práticas éticas cotidianas do que as normas morais. O autor situa suas reflexões a partir das contribuições da fenomenologia, do pragmatismo e de três tradições orientais de sabedoria: o confucianismo, o taoísmo e o budismo. O estudo dessas tradições visa tratar de práticas cognitivas interessantes para fazer um contraponto ao modo hegemônico de pensar e, principalmente, de enatuar relações entre ética e moral no mundo ocidental que é, para o autor, primordialmente abstrato.

Para Varela (1992), a confusão que nós fazemos entre juízo moral e comportamento ético deriva de uma tradição filosófica e não do que as pessoas efetivamente fazem na sua vida cotidiana. Segundo este autor, a filosofia moral hegemônica compreende a experiência ética a partir do

¹² Para uma discussão a respeito das metáforas entre computador e mente, ver Teixeira (1998).

¹³ A ideia de adaptação se difere do conceito de adaptatividade, que discutimos em seguida. Maturana e Varela (1995) criticam as perspectivas adaptacionistas que concebem que a dinâmica de sobrevivência dependeria das mudanças ambientais e da forma como os seres vivos se adaptam a elas, através de seus processos cognitivos. A adaptação, portanto, tem centralidade no meio, enquanto a adaptatividade, que é um conceito que pretende avançar em relação às formulações sobre autopoiese, está relacionada à autonomia do ser vivo, em seu processo de autocriação.

exercício de um self central, que realiza ações voluntárias e deliberadas, cuja retidão é então avaliada *post hoc* em referência a juízos morais hierarquicamente superiores. Entretanto, em nosso cotidiano, um viver ético consiste fazer face a situações nas quais agimos com prontidão para lidar de forma imediata com um conjunto de relações sociais. “Nada de muita burocracia ou muita enrolação, a gente ia lá e fazia”, foi a forma como a estudante, na terceira entrevista, começou a contar como aconteceu a ocupação, enfatizando o caráter prático do movimento, cuja organização autogestionária, em sua visão, não convertia-se em burocratização ou impedimento à ação. O que ela chama de burocracia ou enrolação pode ser traduzido como regramentos ou excesso de planejamento.

No movimento de ocupação, a diferenciação entre uma ética baseada na ação e a relação do sujeito com os princípios morais, aparece claramente em uma das entrevistas, em que uma estudante afirma:

Bom, foi uma das maiores provas de união, sabe? Pra mim foi, porque eu (...) tava com o psicológico bem abalado e a ocupa me mostrou que existe sim, que é possível a união entre pessoas, sabe? (...) A gente muito escuta a frase a união faz a força, mas nada como ver ela em prática, como ter, tá na atividade, realmente ver isso sabe? Acho que é o mais forte. (Extrato número 20, entrevista 1).

A estudante enfatiza que, muito mais do que um discurso moral a respeito da união e das vivências coletivas, a prática coletiva e o cuidado mútuo, cuja necessidade se impõe no cotidiano da ocupação, foi capaz de disparar transformações significativas em seu curso de vida. Na entrevista 3, a estudante destaca o fato de que outros participantes da ocupação passaram a ter uma percepção diferente a respeito dos colegas que participam de movimentos sociais. Onde antes havia um julgamento moral em um sentido depreciativo, como se os integrantes de movimentos sociais fossem arruaceiros ou inconsequentes, a partir da vivência cotidiana na ocupação, se construíram compartilhamentos em relação a temáticas e metodologias dos movimentos sociais. Isto se deu, segundo a mesma estudante, porque a metodologia de organização da ocupação baseava-se em muito nas práticas do Levante Popular da Juventude¹⁴, movimento social do qual participavam alguns dos estudantes ocupantes. Embora ela não seja uma das estudantes que participa do Levante, avalia que a forma como se dava o encadeamento de atividades de cada dia na ocupação teve bastante contribuição do coletivo. Ela relata que tinha outras experiências políticas anteriores, de modo que fazia parte do grupo alvo de juízos preconceituosos por parte de seus colegas. Os

¹⁴ Para saber mais a respeito do coletivo político, acessar seu site <http://levante.org.br/>.

estudantes mais “novatos” em movimentos sociais na ocupação passaram a abrir-se à possibilidade de ter aprendizados com os colegas que tinham uma trajetória política anterior. “E nós também em relação a eles”, enfatizou a estudante, indicando que também aqueles alunos com uma participação política anterior mais orgânica, tinham alguma dificuldade de convivência com os colegas que ainda não tinham experiências assim. Essa dificuldade foi ultrapassada através da organização coletiva na ocupação. Houve uma mudança na percepção, através do respeito e não da tolerância, entre dois grupos de estudantes com diferentes experiências de inserção nos movimentos sociais, a partir de coordenações de ações que eles conseguiram estabelecer na convivência dentro da escola.

Varela (1992) apela para alguns exemplos, advindos de contextos distintos dos encontrados nas narrativas dos estudantes da ocupação, mas que também demonstram que na maior parte do tempo não nos embasamos em raciocínios formais a respeito das situações e das normas nas quais elas se enquadram, mas do confronto imediato com os acontecimentos que precipitam congruências operacionais anteriores. Um dos exemplos citados por ele é quando passamos por uma rua e nos deparamos com um acidente, nossa ação imediata, pré-reflexiva, será encontrar uma forma de prestar ajuda. Isto não acontece por um movimento de análise a respeito do que seria mais adequado moralmente a se fazer naquela situação, mas pelo nosso histórico de acoplamentos, ou seja, pelas congruências operacionais que já temos constituídas anteriormente. Cabe ressaltar que a ênfase dada à prática do fazer-com, na discussão da ética, não significa uma negação da reflexão moral, mas sim dar à prática um significado constitutivo do plano ético. O fazer ético, para Varela (1992) não decorre de um juízo prévio que é aplicado às situações, mas tal juízo é configurado nessa prática. Ou seja, a ética como prática de um fazer-com é a que pode explicar, no plano cognitivo, como as transformações dos juízos são possíveis e não o inverso. Tal como afirma a estudante no extrato 20, embora fosse sabedora que a união faz a força, foi somente com a prática da ocupação que esse saber foi incorporado.

Essas ações pré-reflexivas, segundo o mesmo autor, são perceptivamente guiadas, bem como as percepções são guiadas pelas ações, através de uma circularidade de processos que se relacionam com as formas cotidianas através das quais fomos coordenando nossas ações com os coletivos em que vivemos. Desse modo, retomando novamente o exemplo da entrevista que citamos há pouco, não há hierarquização entre as ações de estudantes com posições e experiências políticas diferentes nessa experiência de ocupação. Eles tornaram-se capazes de constituir o

coletivo a partir dessas diferenças, uma vez que a própria metodologia do Levante foi utilizada para auxiliar na organização da ocupação. O modo de se relacionar entre os colegas, também em outras situações análogas na escola, tende a tornar-se respeitoso, no sentido que discutimos no início do texto, sem necessidade de deliberar sobre cada uma das situações corriqueiras da convivência, pelo fato de que há, a partir da ocupação, um novo repertório de experiências compartilhadas.

Como dito, para Varela, a maioria dos estudos ocidentais sobre ética concentram-se na indagação a respeito da racionalidade de seus princípios morais. A tradição kantiana é um exemplo de pensamento ético baseado na definição de ações corretas e incorretas, independentemente de questões afetivas e relacionais (PEREIRA, 2017). Além disso, pouco articulam ética à experiência vivida, não indicando, portanto, caminhos para seu aprimoramento, uma vez que esse se dá no momento em que cada um se aproxima, ao máximo, do imperativo categórico. O intuito de Varela, através da crítica ao pensamento ocidental não é, como afirmamos, negar a relevância dos comportamentos éticos deliberados, refletidos. Ele reconhece sua devida importância, mas acredita que eles representam apenas uma parte dos comportamentos éticos em nossa vida. Está envolvida nesta questão a diferença entre o que o autor chama de *know-how* e *know-what*. Ou ainda, entre saber-como e saber-sobre, o primeiro, que envolve a imediatidade de ações que se dão pela história de experiências do sujeito, bem como sua história filogenética e ontogenética enquanto parte da espécie humana e, o segundo, que envolve conhecimentos deliberados, decorrentes da construção de explicações. Trata-se de uma díade entre confronto imediato/pré-reflexivo e conhecimento reflexivo.

Um dos autores que escapa à crítica de Varela sobre o pensamento ético ocidental é Foucault (1992) que, ao estudar a escrita de si na tradição cristã, propõe que ela se configura como uma escrita *etopoiética*, ao operar na transformação de um ethos, que produz o sujeito que a efetua. Analisando textos religiosos, os *hypomnemata* e correspondências, dos séculos I e II, o autor observa que os primeiros textos não trazem normativas a respeito do futuro ou reflexões sobre ele, mas trazem um olhar sobre o passado, a constituição de memórias - que não são individuais na forma de diários íntimos-, mas ao contrário, procuram compilar o que já foi dito e experienciado. Esses textos constituem memórias que podem auxiliar na vida ascética e devem sempre articular leitura e escrita, de modo que ambas vão constituindo um corpo para o escritor. Sobre o segundo tipo de textos analisados, as correspondências, Foucault (1992) observa que tanto aquele que escreve quanto quem recebe, passa por transformações. A partir da análise desses textos é possível

perceber que as pistas indicadas por Foucault vão ao encontro do entendimento de Varela de que embora haja uma tradição filosófica a respeito da ética que se centra na moralidade, as práticas cotidianas dizem da produção de um corpo que possibilita o fazer ético.

E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (in vires, in sanguinem). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de acção racional. (FOUCAULT, 1992 p. 5).

Nos escritos estudados por Foucault (1992) havia uma moralidade circunscrita na tradição cristã. A produção subjetiva daqueles que os escrevem/leem, no entanto, se dá por uma incorporação, de algo que se converte em sangue. Não se trata da repetição de princípios, mas da inscrição de uma normatividade¹⁵ no corpo. É possível pensar analogamente a respeito das metodologias tomadas do Levante Popular da Juventude para organizar os dias na ocupação. Algumas práticas fazem parte do conhecimento acumulado dos movimentos sociais, como por exemplo, o modelo da assembleia, mas as transformações que a efetivação dessas atividades produziram não poderiam ser previstas anteriormente, não se relacionam apenas com a finalidade específica de cada atividade, como por exemplo, fazer deliberações. Apesar dos estudantes enfatizarem o carácter não-burocrático da ocupação, isso não significa que sua ética não tivesse relação com princípios norteadores, como a horizontalidade e a igualdade. O fazer da ocupação, no entanto, não se traduz na mera execução desses princípios, mas no confronto destes com as demandas de ação cotidianas.

3.2 – Uma aproximação da competência ética com o conceito de adaptatividade

A ênfase na ética como prática efetiva, abre questionamentos teóricos. Um deles se refere a como explicar a produção de sentido de uma conduta ética – do respeito, por exemplo –, se as regras não provêm de um plano abstrato, ideal, para o qual devemos convergir? Como pensar as regras engendradas nos próprios processos do viver?

¹⁵ Entendemos aqui a ideia de normatividade próxima ao sentido atribuído por Canguilhem como a potência da vida de gerar novas normas, frente à normalização, que está relacionada à adaptação ao meio e suas normas, que se produzem externamente ao sujeito (NEVES, 2017).

Maturana e Varela (1995) propõem o conceito de autopoiese, cuja origem da palavra vem do grego e significa autoprodução. A pergunta que origina a teoria é sobre a organização mínima da vida e o que a define. Diferentemente dos seres não vivos, os seres vivos produzem a si mesmos, de modo que a sua organização se mantém através do próprio processo de produzi-la. Os autores falam em uma autonomia própria da vida, que não tem a ver com independência do meio, mas com a capacidade do ser vivo de produzir as próprias “regras” de seu funcionamento.

Di Paolo (2005) identifica limites na ideia de autopoiese no que se refere às formas pelas quais a vida se produz/mantém. Citando um trabalho de Weber e Varela (2002) sobre a produção de sentido¹⁶, ele entende que a autopoiese, tal como definida, não seria capaz de tal produção, uma vez que ela não permite gradação, pois é um mecanismo através do qual a vida se conserva. Em sua análise, Weber e Varela encontram possibilidades de explicar a produção de sentido, perspectiva pela qual os encontros vividos pelo organismo tornam-se significativos, justamente porque avançam em relação à ideia original de autopoiese. Em seguida, fazemos uma breve passagem por este conceito a fim de discutir a ideia de adaptatividade e distinguí-la de adaptação, proveniente do ambientalismo, acima abordado.

Urban (2015) situa a produção de sentido como um processo de atribuição de valor, de forma que o organismo constrói significações para as interações que tem com o ambiente, algumas facilitando, outras dificultando sua conservação. O autor considera que a abordagem enativa trata da cognição e do afeto nos seus níveis biológico, psicológico e fenomenológico de forma profundamente integrada. Pensando a produção de sentido como fundamental para a cognição e pontuando que na abordagem enativa a cognição é encharcada de afeto, temos elementos para os chamados estudos da cognição social. Na teoria da enação, o estudo dos processos cognitivos não se dá de forma dissociada das contingências nas quais acontecem, uma vez que a autonomia do ser vivo não prescinde o acoplamento. Os processos interativos, participativos e não individualistas constituem, na perspectiva de Urban (2015) um nível próprio de análise da cognição, uma vez que a enação borra as fronteiras entre razão e emoção que ainda se mantêm em oposição quando se pensa em ética como juízo moral.

¹⁶ Di Paolo (2005) chama atenção para dois significados que o termo produção de sentido pode assumir, dentro da perspectiva de uma postura de preocupação ou atenção que os seres vivos assumem no mundo. O primeiro é o sentido mais corrente, que se refere a “revelar” ou “descobrir” o significado estabelecido dos elementos com que se relaciona. O segundo é um sentido enativo e dá maior ênfase na produção, trata do estabelecimento de novas conexões e correlações. Para uma discussão a respeito da produção de sentido nos termos enativos ver Kroeff (2016).

Nesse sentido, do mesmo modo que estamos afirmando que não é adequado pensar uma ética independente da experiência, como podendo ser traduzida em leis universais a respeito do que é correto no contexto escolar, também outros processos, como o de aprendizagem dos conteúdos escolares declarativos, não poderiam ser estudados fora do contexto em que são produzidos. Esta é uma pista importante oferecida pela teoria da enação para pensar o movimento de ocupações e mesmo para dialogar com muitas das críticas direcionadas a ele. Segundo o que apareceu nas entrevistas, houve pais e professores preocupados e contrários à ocupação, uma vez que ela impedia o prosseguimento normal das aulas, que seriam a finalidade principal da escola. Não nos parece pertinente pensar, no entanto, nas práticas potencialmente realizadas em sala de aula como independentes da conjuntura social-político-econômica que o país atravessa. Debater sobre a reforma do ensino médio, sobre a iminência de privatização de instituições educativas, sobre a precarização da educação pública e sobre os discursos conservadores que constroem as discussões que podem ser realizadas na escola, através, por exemplo, do projeto Escola sem partido¹⁷, não é a interrupção de um processo de aprendizado. É, pelo contrário, a transformação desse processo, a possibilidade de criação de novos problemas e a composição de novos acoplamentos com a escola.

O que chamamos aqui de acoplamento, ou acoplamento estrutural, é um dos conceitos-chave da teoria da autopoiese para explicitar a forma como ser vivo e meio se co-produzem. Cada ser vivo, de acordo com sua estrutura atual, é sensível a uma gama de fenômenos que são sentidos como perturbações. As perturbações relativamente recorrentes entre um ser vivo e seu meio, incluindo outros seres vivos, produzem mudanças estruturais em ambos, mas não as determinam, pois as mudanças dependem de suas respectivas estruturas. Assim, o que determina quais mudanças são possíveis para o ser vivo é a sua estrutura atual, e o acoplamento só se mantém quando as perturbações não são destrutivas, de modo a descaracterizar a organização autopoietica, o que ocasionaria sua morte. As modificações estruturais decorrentes da convivência, segundo essa abordagem, constituem o processo de aprendizagem, de modo que o conhecimento, resultante dela, tem uma base biológica no sentido que se realiza em acoplamento do sujeito com sua circunstância (MORAES, 2003).

Segundo a formulação de Weber e Varela, discutida por Di Paolo (2005) os seres autopoieticos mantêm-se como unidade distinta de seu meio, de modo que possuem um tipo de

¹⁷ No Rio Grande do Sul tramitou pelo PL 190/2015.

membrana semi-permeável, através da qual selecionam os encontros com o mundo externo, conforme os que podem contribuir ou não com a manutenção de sua vida. A discussão original de Maturana e Varela já concebia o funcionamento da autopoiese em termos de homeostase e conservação, sendo que a primeira significa que um sistema autopoietico mantém certo número de relações invariantes, através de mudanças estruturais compensatórias. A segunda, está relacionada à capacidade do organismo de criar uma norma que o mantém vivo. Quando pensada em termos estritamente de conservação, a autopoiese, segundo Di Paolo (2005) não permite mudanças na organização do ser vivo, ou a avaliação qualitativa, por exemplo, daquilo que representaria um risco à manutenção da vida. Nesse sentido, conforme exemplo trazido por Di Paolo (2005) equilibrar-se à beira de um penhasco não poderia ser considerado um comportamento comprometedor para a autopoiese, desde que não levasse à morte do sujeito. E, caso levasse, essa avaliação só poderia ser feita por um observador externo a posteriori, de modo que o próprio sujeito não produziria nenhum sentido a respeito do fato.

Outro exemplo trazido por Di Paolo (2005), retirado das discussões de Varela, para contrapor a ideia de autopoiese como uma produção que conserva a vida, são as bactérias que se deslocam em direção a gradientes de sacarose. Segundo a crítica do autor, certamente é a organização autopoietica que faz com que elas sejam capazes de distinguir o açúcar de outros nutrientes, mas apenas a manutenção da vida não explicaria a conduta daquelas bactérias que são capazes de identificar direções em que há maior concentração de açúcar e dirigir-se até lá. No entanto, essa habilidade as torna capazes de gerar um tipo de normatividade que regula suas condições atuais e seu acoplamento com o meio.

Os organismos, a partir da teoria da autopoiese, conforme já mencionado, são determinados pela sua estrutura atual e não por elementos externos, de modo que eles constituem uma rede de produção, através de sínteses e destruições, que regenera a própria rede, mantendo a unidade distinta do meio. Nessa perspectiva, não existe uma tendência do organismo a efetuar respostas a eventos futuros que o levariam a perder a sua viabilidade, porque isso vai contra a própria ideia de determinismo estrutural. A partir do argumento de que não seria possível haver produção de sentido apenas através da reiteração do sistema autopoietico, Di Paolo (2005) propõe o conceito de adaptatividade.

Adaptatividade não é análoga à robustez, já presente na teoria da autopoiese, que se refere ao gradiente de ações disponíveis de um organismo para fazer frente às perturbações sem perder a

autopoiese e o acoplamento estrutural. A adaptatividade tem a função específica de regular os estados do ser vivo em sua relação com o meio, modificando esses estados de acordo a estarem mais próximos ou mais afastados do seu limite de viabilidade. Aquelas que estão mais próximas tendem a ser transformadas, de modo a aproximar-se mais das que estão afastadas, como uma forma de proteger o organismo de atingir seu limite a partir de uma determinação e velocidade externas. Para que haja produção de sentido, para o autor, é necessário tanto a autopoiese, que determina uma unidade distinta e uma perspectiva de mundo, quanto a adaptatividade, que permite ao organismo a regulação de seus encontros. Urban (2015) sublinha que a perspectiva de mundo estabelecida a partir da produção de sentido é não-neutra, e surge a partir da sua própria normatividade. Desta forma, ao colocar possibilidades de escolhas já ao nível celular, os autores trazem uma proposição teórica para pensar uma regulação que se faz, não a partir de um princípio exterior, mas em relação a uma normatividade da própria vida. Teríamos, então, ferramentas teóricas para pensar uma ética em ação sem, entretanto, reduzi-la ao nível biológico.

Nessa perspectiva, Di Paolo (2005) aponta a potência das ideias de adaptatividade e de produção de sentido, não apenas para pensar formas de vida elementares como a célula, ou relações metabólicas, mas passíveis de serem estendidas ao fazer ético. Parafraseando Varela, ele entende de forma “imodesta” que o conceito de adaptatividade também pode nos ajudar a pensar sistemas mais complexos, como projetos humanos, podendo-se incluir aí também empreendimentos sociais. Com esse entendimento, procuramos utilizar o conceito de adaptatividade para pensar o fazer ético na perspectiva da enação, deslocando-o do abstrato da norma moral para o concreto dos processos vividos.

É com a normatividade, estabelecida no funcionamento do ser vivo e dos sistemas mais complexos, como os sociais, a partir da adaptatividade, que podemos avançar em uma ética enativa. Presti (2016) argumenta que o comportamento normativo, que pauta as escolhas feitas nas situações cotidianas, não tem relação direta com o cumprimento de regras. A normatividade estaria mais relacionada ao engajamento e participação social em um domínio de ação, uma vez que uma pessoa pode agir de forma completamente coerente com o funcionamento de uma instituição, ainda que desconheça suas regras explícitas.

Presti (2016) parte da diferenciação entre regras constitutivas e reguladoras: as primeiras são a descrição de um tipo de atividade, servem para tornar explícita uma lógica de funcionamento intrínseca às práticas e, as segundas, regularizam ações a partir dos contextos de interação. Do

mesmo modo como não é necessário um conhecimento das regras para que haja um comportamento normativo, também a existência deste conhecimento não o garante. Um exemplo disto são as regras constitutivas do jogo de tênis. Conhecê-las não faz com que alguém seja capaz de jogar tênis, sem tê-lo feito. Conhecer um sistema normativo e agir de acordo com ele é sempre uma ação incorporada e situada, pois implica uma transformação corporal.

Esta discussão a respeito da normatividade dialoga bem com o *know-how* e *know-what*, que citamos anteriormente. Não se trata de afirmar que as regras constitutivas são irrelevantes. Ao contrário, conforme Petri (2016) nos ajuda a compreender, o conhecimento declarativo das regras é necessário para a reflexão a respeito de sua legitimidade. Ou seja, os estudantes ocupantes, bem como os professores que os apoiaram, estavam imersos em regulações específicas do contexto escolar e, nesse caso, o conhecimento e o questionamento das regras constitutivas e regulatórias da instituição foi importante para a produção de um saber-sobre que apontou para o desejo de construir um outro tipo de normatividade.

Por outro lado, o conhecimento declarativo das regras da escola, que no caso da ocupação envolvia tanto as regras mais locais, como frequência na escola, horários e uso dos espaços, quanto as leis que regem a educação pública estadual, não seria suficiente para estabelecer um novo domínio de ação, dentro das possibilidades de ação singulares e coletivas. A prática da ocupação, articulada à reflexão sobre a normatividade que dá funcionamento à escola, e também de suas normas, pôde criar esse novo domínio, ainda que com um funcionamento temporário, a ser atualizado em práticas escolares posteriores.

O conceito de adaptatividade, ao mesmo tempo que nos oferece uma linha de continuidade para pensar a normatividade que regula a escola, suas possibilidades de transformação, também impõe certas dificuldades no que diz respeito ao papel da biologia na discussão de processos sociais complexos. Quando pensamos restritivamente a regulação dos acoplamentos em termos do que se aproxima ou afasta mais da viabilidade do ser vivo e da manutenção da autopoiese, a adaptatividade poderia assumir contornos controversos ou individualizantes. Embora possíveis controvérsias, em um primeiro momento, o que interessa reter é que a adaptatividade constitui uma interessante possibilidade explicativa de como pensar uma ética centrada na ação. Entretanto seria importante distinguir adaptatividade de adaptação.

Dentro da lógica capitalista neoliberal, o enxugamento do papel do estado nas políticas públicas, dependendo de quem seja o observador, se ele estiver considerando suas aspirações

individuais, pode ser considerado adaptativo e promotor de melhoramentos. No entanto, a adaptatividade se relaciona mais a uma normatividade do que a uma adaptação. Observamos que ocupação ensaiou inaugurar são produções de sentido voltadas para o coletivo, para a ampliação de conexões, tanto no interior da comunidade escolar, quanto na relação com outros agentes. Isso pode ser exemplificado na relação com comércios vizinhos à escola, que em vários momentos fizeram doações para a ocupação, ou mesmo pelo fato de que pessoas externas à escola ofereceram oficinas na ocupação, fazendo a função de compartilhamento de saberes, o que em outros momentos é delegado principalmente à figura do professor. Ou seja, a perspectiva de mundo, gerada pela normatividade da ocupação, permite ampliar as conexões com diferentes domínios.

Petri (2016) indica que por participarem de diferentes contextos, com normas bastante diferentes entre si, as pessoas negociam modos de funcionamento que geram uma normatividade situada em cada um deles. No contexto desta pesquisa, a relação dos pais dos estudantes com a escola, assim como a dos professores e alunos, também reconfigurou-se muito significativamente durante a ocupação, uma vez que por boa parte dos estudantes serem menores de idade, eles se viram na função de permitir ou não, tanto a participação no movimento, quanto a permanência na escola durante a noite. O confronto com as situações imediatas colocadas pela ocupação e pelas novas conexões que ela gerou demandou que os pais tomassem decisões que participaram da “negociação” desta normatividade.

Uma das estudantes faz referência à mudança de posição da sua mãe em relação à ocupação, em uma situação prática:

Teve muita gente que fez doação, muita gente que apoiou, muitos pais nos ajudaram em muita coisa. Uma vez a gente queria fazer feijão, eu lembro que a gente tava desesperado, a gente ligou pra minha mãe: ‘mãe como é que faz feijão?’ A gente sabia, mas não tinha noção, do quanto de água, quanto de feijão (...) Foi muito legal, porque a minha mãe ela é muito conservadora, sabe? Ela tinha esse pé atrás com a ocupação, ela também achava que tavam trancando as aulas e tudo, mas no fim ela acabou nos ajudando porque ela viu que era necessário. (Extrato 21, entrevista 1).

Quando convidada a participar do processo da ocupação de alguma forma, contribuindo com um saber fazer que já tinha em seu repertório de ações, que é cozinhar, a mãe da estudante se propôs repensar as concepções que tinha anteriormente sobre a ocupação. Essa abertura envolveu comportamentos deliberativos que podem ser considerados mais complexos do que ensinar a cozinhar feijão, mas partiu desta situação prática. Outros pais também tiveram mudanças de

posicionamento durante a ocupação, não todos em apoio, conforme aparece em uma das entrevistas:

Tinha muitos que tinham problemas com os pais, tipo “como assim guri e guria dormindo juntos? (...) No início parece que tinha menos essa questão de conservadorismo por parte das famílias de não deixar os seus filhos dormirem na ocupação e ao decorrer parece que aumentou um pouco assim, não foi muito mas aumentou (...) teve um menino que vinha um tempo inteiro e aí teve uma hora que ele não pôde mais vir. (Extrato 22, entrevista 2).

A preocupação dos pais, embora avaliada por alguns estudantes como moralismo, foi considerada no estabelecimento da normatividade da ocupação. A normatividade não deve ser confundida com o sistema de regras da ocupação, uma vez que nem sempre as decisões que se constituíram em alguns momentos como solução para essa preocupação puderam ser explicitadas enquanto tal. Uma das principais soluções foi uma característica importante desta ocupação específica, na qual sete professores revezaram-se entre si para dormir na escola, de modo que os estudantes não dormiram nenhuma noite desacompanhados. “A gente nunca dormiu um dia sem um professor (...) Porque eles queriam, e porque eles apoiavam bastante e porque são professores tipo nossos amigos assim” (extrato 23, entrevista 2). Pude observar, durante a entrevista, que a avaliação de que os professores poderiam acompanhá-los estaria relacionada, dentre outros fatores, com a preocupação dos pais. Essa relação não parece ter se dado em um sentido deliberativo explícito, porque quando foram questionados sobre a participação dos professores, houve uma certa demora na resposta e foi mencionada a relação com outros motivos, como o apoio dos professores, citado na fala que reproduzimos. Ou seja, bem como nos sugere Petri (2016) a normatividade de um grupo ou instituição se dá por negociações entre seus participantes, que no caso da ocupação envolvia estudantes, professores, pais e a direção.

As ações éticas permeadas pela normatividade da ocupação envolviam também a incorporação de certos juízos morais, principalmente com o objetivo de manter a viabilidade da relação com os adultos envolvidos, pais e professores. Um exemplo disso é ilustrado no extrato a seguir:

Teve um menino que ele veio e a gente não sabia da onde ele tinha saído, até que ele queria trazer a namorada dele, o que não era um problema, até que ele queria dormir numa sala separada da nossa e aí a gente teve que ter uma conversa com ele. (Extrato 24, entrevista 2).

A participação de um membro externo à escola não foi considerada a princípio um problema, até que seu comportamento no interior da ocupação passou a ser considerado um risco

às relações que a tornavam viável. Desse modo, podemos observar que a questão fundamental que envolveu decisões como essa, de que não seria adequado um casal dormir em um espaço separado dos demais, por exemplo, não estava relacionada exatamente com princípios morais com os quais concordavam os estudantes, mas com a coordenação de ações necessária para simultaneamente criar e manter uma normatividade.

A adaptatividade não pode ser associada, neste contexto, às produções de sentido apenas individuais. Pelo contrário, embora cada integrante da ocupação tenha uma experiência singular com ela e produza reverberações específicas na escola e fora dela, identificamos uma normatividade no funcionamento da ocupação que servia para a sua própria manutenção enquanto sistema social e, para possibilitar o aprimoramento deste sistema, prevenindo estados mais próximos da sua desintegração, como os conflitos que certos acontecimentos poderiam gerar com os pais.

Entendemos que não há, portanto, contradição entre a adaptatividade vivenciada por cada estudante, que neste caso são sujeitos em seu fazer ético na ocupação e a normatividade que o movimento de ocupação estabelece. Havia um conjunto de ações adaptativas que visavam manter a ocupação como sistema social autônomo (Di PAOLO, ROHDE & DE JAEGHER, 2010) ao mesmo tempo em que a autonomia de cada agente é preservada e que todos podem participar da regulação dos acoplamentos na ocupação. Não há motivo para dicotomizar a condição biológica dos sujeitos cognoscentes e seus acoplamentos sociais, que atravessam seus corpos. Retomaremos as relações que começamos a tecer aqui entre o conceito de adaptatividade, normatividade e a competência ética após a discussão dos conceitos de micromundos e micro-identidades, que são importantes para a compreensão da proposta de Varela (1992) de uma ética incorporada.

3.3 – Micromundos e microidentidades

Na abordagem enativa da cognição, Varela (1992) introduz os conceitos de micromundos e microidentidades para compreender as ações efetivas em cada situação que participamos. Transitamos por micromundos compartilhados constituídos pelo nosso histórico de coordenações de ações recorrentes. Esses micromundos, que são múltiplos e singulares, à medida que vivenciamos realidades entre parênteses, fazem evocar microidentidades. Essas, por sua vez, constituem modos de agir em cada um daqueles micromundos, de maneira que a maior parte das

nossas atividades cognitivas, e isso inclui os comportamentos éticos, não demanda reflexão deliberada, mas a emergência dessas microidentidades, que nos oferecem os recursos de que já dispomos em nosso repertório. Um exemplo disso é nossa forma de ação à mesa em uma refeição em família. É relativamente comum nesta situação que não seja necessário tomar uma decisão racional para ouvir os outros falarem antes de se manifestar, isto é feito de forma imediata naquele micromundo (sempre quando a emoção que nos move seja a de respeito).

Quando viajamos, ou somos expostos a uma situação diferente da familiar, temos uma perturbação macroscópica (breakdown) de modo que nos é exigido um tipo de comportamento diferente deste mais imediato, demandando um certo conhecimento intencional, que, como explicitado anteriormente, é também relevante, mas menos comum. As perturbações e suas recorrências, constituem as possibilidades de aberturas dos micromundos e microidentidades e, vão criando novos mundos comuns, articulando e transformando os micromundos, de forma que se efetiva assim o sentido autônomo e criativo da cognição viva. (VARELA, 1992).

Varela (2003) torna mais claros os conceitos de micro-identidades e micromundos, especificando-os, respectivamente. Micro-identidades são diferentes prontidões para a ação que dispomos, e micromundos consistem as situações que enatamos a partir de cada conjunto de ações disponíveis. Não há, segundo ele, uma separação entre os dois. A partir da ideia de que “(...) o mundo não é algo que nos é 'dado', mas é alguma coisa em que temos parte graças ao modo como nos movemos, tocamos, respiramos e comemos.” (p. 18), Varela (1992) define o que ele chama de *cognição como enação*. Enaturar é fazer emergir a partir de ações concretas, de modo que sujeito e objeto existem em coemergência, não existe um mundo a priori a ser representado. Desse modo, a enação dos micromundos, no presente, está relacionada ao repertório de experiências anteriores e às micro-identidades que foram se constituindo nestas situações, do mesmo modo que essas microidentidades emergem a partir destes micromundos.

Na experiência de ocupação, os estudantes vivenciaram uma série de breakdowns, uma vez que passaram a agir de modos diversos àquelas microidentidades às quais estavam acostumados. Isto não significa, no entanto, que eles, em inúmeros momentos não tenham evocado algumas microidentidades já constituídas e corporificadas anteriormente. De forma circular, novas situações convocavam novas formas de agir, nem sempre disponíveis nas microidentidades já estabelecidas, constituindo durante o tempo de ocupação, a oportunidade para os estudantes enatarem outras

microidentidades. Elas podem, ou não, encontrar no futuro condições emergências, estendendo-se a outras situações e transformando não só aos estudantes, mas também a escola.

Em relação à competência ética, e tomando a cognição como ação, Varela (1992) brinca afirmando que o especialista em ética é todo aquele que participa ativamente de uma comunidade, uma vez que os comportamentos éticos “tornam-se-nos transparentes enquanto crescemos na sociedade” (p.32). Entretanto, nem toda congruência às instituições sociais propiciam experiências éticas. É por esse motivo que Varela busca estudar tradições de ensino, especialmente as advindas do confuciano Meng Tzu que propõe o desenvolvimento da virtude a partir de três processos: a extensão, a atenção e a consciência inteligente.

Varela, Thompson e Rosch (2003), ao analisar práticas budistas e meditativas, destacam a importância da atenção na interrupção de padrões repetitivos de comportamento. A atenção permite uma postura mais aberta para uma gama de possibilidades de experiências que podem surgir. Tal processo distancia essa abordagem da perspectiva ambientalista, apresentada anteriormente. A atenção se relaciona com a ética à medida que:

Ser progressivamente mais livre é ser sensível às condições e possibilidades genuínas de alguma situação presente, é ser capaz de agir de maneira aberta, não condicionada pelo apego e volições egoístas. Essa abertura e essa sensibilidade incluem não apenas a esfera imediata das percepções da própria pessoa; possibilitam-na também a estimar os outros e a desenvolver uma percepção compassiva das aflições alheias. (Varela, Thompson e Rosch, 2003, p. 132).

Podemos ler o que os autores chamam de “apego e volições egoístas” a um tipo de padrão moral, voltado prioritariamente para práticas mais individuais do que coletivas. A atenção ao presente pode permitir uma reconfiguração desse padrão, tanto nas ações individuais quanto nas negociações estabelecidas coletivamente em um sistema normativo. A atenção ao presente faz com que este último se adense e possibilite a abertura de brechas em relação à correspondência, quase automática, entre micromundo e microidentidades estabilizados no histórico de congruências operacionais dos sujeitos e dos coletivos. Poderíamos pensar em uma atenção a um plano de virtualidades, no sentido de ampliação de um repertório de ações possíveis, ou de uma suspensão na automatização das respostas em cada situação.

A extensão, por sua vez, ocorre quando somos capazes de acessar esse plano virtual em outras situações inéditas. Embora os autores não mencionem o plano virtual como foco da atenção e extensão, nos parece importante insistir que entre o micromundo e a microidentidade existem realizações prévias, que se tornaram possíveis a partir das coordenações de ações realizadas

historicamente. Mas, tal correspondência prévia não esgota todo o real, tanto os micromundos como as micro-identidades geram problemáticas, virtualidades que buscam atualização e podem ser acessadas principalmente a partir dos breakdowns, que atraem a atenção e impulsionam a extensão. Para Meng Tzu, o acesso a esse plano também se faz pela consciência inteligente. Varela (1992) observa que os conceitos utilizados por Meng Tzu conversam com suas ideias sobre a emergência de micromundos e microidentidades. Nessa perspectiva, o fazer ético articula os três processos. Não se trata de agir somente de acordo com regras aceitas socialmente, como princípios morais prescritivos e, tampouco, apenas estender comportamentos sem atentar-se às especificidades da situação. O papel da consciência inteligente intervém pelo uso da razão. Em um extremo estão os que acreditam que a sabedoria independe dela e, no outro, os que creem que o comportamento ético é sempre precedido de cálculos racionais. Apesar da natureza pré-reflexiva das ações éticas, o sujeito pode articular uma explicação ou justificativa para tais. Essa explicação, que mais frequentemente se dá a posteriori, pode ser tomada como aprendizado, ampliando o repertório de possibilidades de ação ética.

Podemos relacionar a consciência inteligente de Meng Tzu com a adaptatividade de Di Paolo, uma vez que não transitamos entre microidentidades de modo automático e passivo como quem muda de representação, mas participamos de forma ativa e incorporada da produção dos micromundos, nos engajando em relações de transformação. A consciência inteligente/adaptatividade sugere, com isso, que a extensão das possibilidades de ação não é determinada por uma regra externa nem se dá apenas como uma reação a uma situação, mas implica o que Di Paolo (2005) chama de regulação normativa, um tipo de atividade ou, poderíamos dizer, um saber-fazer, produzido a partir dessas interações.

A proposta de Meng Tzu articula, através dos três processos, o confronto imediato com as situações, e o *know-what* que pode ser demandado em algumas delas. Enquanto a extensão pode ser pensada como ação não deliberativa, a atenção e a consciência inteligente fornecem elementos que possibilitam eventuais experiências de breakdown que podem fazer emergir uma ação ética centrada em deliberações. No entanto, é importante salientar que na prática os três processos funcionam articuladamente, de forma incorporada. Não haveria espaço, a partir da leitura que Varela faz da proposta de Meng Tzu para a aquisição de uma competência ética fora da experiência de vida do sujeito. Essa forma de compreender as práticas éticas dialoga com a análise que fazemos das práticas escolares na ocupação e do estabelecimento da sua normatividade como sistema social,

que lançava mão de ações que conservavam sua manutenção, através da adaptatividade/consciência inteligente produzida no coletivo.

3.4 – A expertise no fazer ético

Quando consideramos a produção de uma competência ética nos termos propostos por Varela como um processo adaptativo, centrado no estabelecimento de uma normatividade e não em juízos morais, encontramos ressonâncias com processos propostos por Dreyfus e Dreyfus (2000) a respeito do desenvolvimento de expertise. De acordo com essa teoria, nos movemos de novatos para experts através de três transições: (1) da “dependência de princípios abstratos para o uso de experiências concretas passadas como paradigmas”; (2) de considerar todos os elementos de uma dada situação como igualmente significativos, para poder identificar os mais relevantes e urgentes; e (3) de "observador imparcial" para "ator envolvido". Nessa última transição, o observador não vê a si mesmo como estando fora da situação, mas implicado em seu desenvolvimento. Tornar-se hábil nesse modelo significa, assim, afastar-se da dependência de regras, que caracterizam um saber intencional ou know how, em direção à compreensão de um campo de prática como uma totalidade que pode ser apreendida sem reflexão autoconsciente. Tanto na proposta enativa quanto em Dreyfus e Dreyfus (2000), podemos compreender a competência de uma forma abrangente. O motorista experiente, por exemplo, conduz o veículo em acoplamento com seu corpo e se utiliza da condução defensiva como hábitos internalizados. O aprendiz, por sua vez, deve fazer provas escritas e aulas práticas para aprender a operar um carro. De modo geral, tais comportamentos governados por regras são mais limitados e menos flexíveis. A segunda transição pode ser pensada a partir do conceito de adaptatividade, e assim, gradualmente, as situações vão adquirindo valências diferentes e uma hierarquia de relevância vai sendo construída. Mais uma vez, não é a manutenção da autopoiese que está em jogo, mas a condução de um modo de agir que possui um fim. A terceira transição, por sua vez, pode ser compreendida como a consolidação de uma microidentidade, quando a organização de um certo saber-fazer também organiza um modo de estar no mundo.

Em relação ao aprendizado das práticas éticas, notamos uma peculiaridade, uma vez que não necessariamente os estágios se dão com o mesmo nível de linearidade de outros aprendizados. Isto porque o viver social sempre implica a necessidade de comportamentos éticos, desde que

passamos a nos relacionar com o outro. Alguns deles são aprendidos de forma semelhante ao esquema proposto por Dreyfus e Dreyfus (2000), demandando um maior esforço intencional inicial e, posteriormente, sendo transformado em um certo tipo de prontidão para a ação. Um exemplo desses comportamentos são as regras sociais ensinadas às crianças, que podem gerar algum estranhamento inicial, mas depois incorporam-se ao que na experiência vivida do sujeito é seu *self*. Conforme estamos entendendo aqui, a partir disso adquire-se a possibilidade de extensão de comportamentos que em outros momentos foram considerados efetivos. Outros comportamentos éticos, por sua vez, não chegam a passar pelo regramento moral ou por uma experiência direta de ensino, e vão fazendo emergir o corpo do especialista ou expert ético diretamente através do confronto imediato.

Com isso, os comportamentos éticos tornam-se não intencionais, da mesma forma que outras ações cotidianas, como comer e vestir-se. Isso, no entanto, não acontece de forma exclusivamente casual e espontânea, mas graças a um longo processo de aprendizado que decorre do estabelecimento de congruências operativas entre o si(s) e o mundo(s) sempre abertos aos breakdowns. Isto é possível porque “(...) os nossos micromundos e as nossas microidentidades não constituem um si mesmo unitário, sólido e centralizado, mas antes uma sucessão de configurações notáveis que emergem e se desvanecem(..)” (VARELA, 1992, p. 42). Ou seja, o aprendizado dos comportamentos éticos é possível graças à evocação e emergência de micromundos e microidentidades na experiência. Tomando as palavras de Varela (1992), as ações éticas passam pela virtualidade do si mesmo e o seu reconhecimento.

Essa virtualidade, entretanto, só é possível através do exercício reiterado de práticas que promovam a alteridade, uma vez que não se aprende a ser ético em um livro didático, por exemplo. Esse exercício pode se dar atuando em conjunto com alguém, numa espécie de tutoria, em que o exemplo das ações e hábitos da outra pessoa, mais do que sua instrução verbal, desempenha um papel relevante, ou através de atividades em que um apego à idéia de um self unificado pode ser diluído, tal como por exemplo a meditação ou experiências de breakdown, como as vivenciadas durante a ocupação, de modo a dar espaço para a emergência de novas microidentidades. A articulação da ética enativa com a proposta de Dreyfus é relevante, pois nos permite compreender que a emergência de novas micro-identidades, que conforma um novo horizonte de sentidos às ações e permite a produção de ação pré-reflexiva e não representacional - não se dá de modo instantâneo. Não se passa do não respeito às diferenças para o respeito em um único salto mortal

sobre um abismo ontológico. Mas é um processo adaptativo, sujeito a idas e vindas, tropeços, erros e acertos que vão gradualmente formando uma nova rede de acoplamentos sensório-motores que servem de base para uma renovada normatividade do organismo e dos sistemas sociais.

Os modos de enfrentamento a situações de machismo e homofobia, citados pelos estudantes, são exemplos interessantes para pensar a condição incorporada do aprendizado dos comportamentos éticos e de seu progressivo desprendimento de regras, como apontado por Dreyfus e Dreyfus (2000). Na segunda entrevista, uma das estudantes conta sobre uma situação vivida na ocupação e avalia o cenário da escola em relação aos temas de gênero e orientação sexual:

No dia que a gente ocupou a gente foi pegar colchões no alojamento pra gente levar pras salas pra gente dormir, e aí numa das salas onde eles dormiam, entre os colchões a gente encontrou um pedaço de pau com alguns nomes de alguns alunos e escrito bem grande assim “cura gay”, aí tinha o nome dos alunos que fizeram, a gente entregou pra direção, mas não sei, acho que não tomaram nenhuma providência, mas todo mundo que tava na ocupação viu (...) mas foi um caso à parte, a escola não é tão homofóbica (...) tem bastante machismo, de parte dos professores mesmo (...) teve um ano passado, [de homofobia] (...) um amigo nosso que teve junto na ocupação também, ano passado ele estudava numa turma que tinha uma menina muito religiosa e aí ela falou pra ele que ele ia pro inferno porque ele era gay, mas além disso eu nunca fiquei sabendo, claro, tem muita coisa que acontece e eu não fico sabendo (...) Acho que comparado a outras escolas que a gente vê aí, pelo menos na questão de homofobia acho que a nossa é mais de boas porque já teve debate, já foi organizado bastante debate fora da ocupação até, então tudo isso contribui. (Extrato 25, entrevista 2).

A estudante relaciona o que na sua avaliação é uma baixa incidência de situações de homofobia na escola, em comparação a outras escolas, a uma cultura já existente de abertura para este tipo de debate. Durante a ocupação, houve uma atividade sobre o tema e outros debates já haviam sido promovidos anteriormente. Ao mesmo tempo, na mesma entrevista, os estudantes relatam que têm liberdade para colar cartazes na escola que expressam ideias e que já aconteceu de serem espalhados cartazes com conteúdo lgbtfóbico. Nesta situação, removeram os cartazes e colocaram outros com conteúdo que lhes parecia mais adequado ao objetivo de produzir respeito às diferenças na escola.

Sem tomar uma posição a respeito da avaliação feita pela estudante de que na escola não acontecem muitas situações de homofobia, o que certamente depende das condições de observação de cada agente envolvido, entendemos que os avanços relativos a esta temática na convivência entre os estudantes e professores relaciona-se a um progressivo desprendimento do conhecimento intencional. Conforme explicitado nas entrevistas, os debates, que articulam conhecimentos intencionais, foram importantes para que a escola não seja um espaço hostil a quem escapa à

heteronormatividade. Especialmente em um município interiorano com uma tradição política bastante conservadora, a inserção das discussões a respeito de gênero e sexualidade é fundamental para disparar novas possibilidades de convivência, de forma que conforme proposto por Dreyfus e Dreyfus (2000), esta ação ética caminha da necessidade de observar conceitos do campo da diversidade até a construção de práticas de respeito às diferenças na escola que prescindem da evocação de um *know-what* sobre o tema, ou mesmo de comportamentos deliberativos. Esta é uma temática bastante sensível e que exemplifica bem as situações nas quais o desenvolvimento da competência ética depende também da construção de explicações e da articulação de conhecimentos declarativos. Essas discussões, no entanto, se não conectadas a práticas concomitantes e posteriores de alteridade, tenderiam a produzir poucas reverberações nas coordenações de ação dentro da escola. Reside aí uma contribuição política fundamental do movimentos de ocupações das escolas públicas, uma vez que atualmente ainda tramita na câmara de deputados o projeto Escola sem Partido, com possibilidade de proibir inclusive a discussão dos conceitos de gênero e orientação sexual em sala de aula.

Ao mesmo tempo, além dos debates, a cultura de liberdade de expressão que se procura empreender na escola, através de ações cotidianas simples como a colagem de cartazes ou a confecção de muralismos, que podem ser vistos espalhados pela escola, também tem um papel significativo na produção de uma convivência menos perpassada pelo preconceito. O efeito destas práticas pode não ser percebido de forma tão direta quanto o dos debates, mas também produz os tensionamentos necessários para experiências de breakdown, que podem se dar inclusive a partir de situações conflitivas, como a troca de cartazes relatada pelos estudantes.

A ocupação da escola inventa uma nova concretude, nela identificamos uma certa suspensão das lógicas pré-moldadas e dos papéis de que os sujeitos dispõem e estendem às situações escolares recorrentes, principalmente os estudantes. Nesse sentido, a ação corporal imediata decorrente do confronto com as situações criadas pela ocupação foi fundamental, pois muitas delas eram novas, já que o acoplamento dos estudantes com a escola no cotidiano é diferente do que se estabeleceu durante o período de ocupação. Em uma das entrevistas, quando falávamos de como os estudantes tratavam dos temas relativos aos marcadores sociais, uma estudante disse “a gente conversava sobre todos esses temas e mais temas porque a gente tinha que conversar pra fazer, a gente ia trocando ideia né?” (extrato 26, entrevista 1). O lugar do conhecimento intencional aparece com significativa relevância, ou seja, o lugar da troca de ideias, das rodas de conversa,

conforme apareceu em outras entrevistas, mas seu papel não está relacionado a um tipo de aprendizado teórico ou à troca de informações dissociada da prática. “Conversar para fazer” indica que a necessidade de tomar decisões surgia do inusitado das situações e do objetivo de que as práticas tivessem certo grau de coerência com a lógica de respeito a que se propunha funcionar o movimento.

Na terceira entrevista, por sua vez, quando esta mesma temática foi discutida, a estudante disse que há situações de machismo na escola, embora com ela nunca tenham ocorrido. Em sua avaliação, quando as turmas vão adquirindo a capacidade de questionar e responder a falas machistas de professores, por exemplo, essas situações tendem a diminuir, o que nos faz reforçar a importância de não correlacionar o respeito a uma postura de obediência silenciosa. Em algumas situações, o avanço na construção de relações de alteridade se dá justamente através do questionamento da autoridade. A professora, concordando com a avaliação de que o questionamento dos discursos discriminatórios contribui para o seu enfraquecimento, atribui às aulas de teatro, que mencionamos anteriormente, um papel significativo na melhora da união da turma, de forma que esta coletivização, este estreitamento de relações, possibilita o enfrentamento aos discursos e práticas discriminatórias na escola:

Eles já são uma turma massa e eu acho que a organização deles pro teatro deixou eles mais unidos assim, mais amigos sabe? Até que eles se chamam pelos apelidos dos personagens do livro que eles encenaram (...) e eu acho que isso uniu mais eles assim, então eles são uma turma que a maioria é amigo assim, que consegue ter uma relação. Embora toda a diferença eles conseguem ter uma relação louca de zuada, eles se respeitam. (Extrato 27, entrevista 3).

O estabelecimento da relação entre o teatro e o respeito e enfrentamento ao machismo na escola, que não é direta, mas está associada à emergência de uma coletividade bem articulada, é uma pista interessante tanto no que se refere ao papel do corpo nas práticas educativas, quanto no interjogo existente entre *know-how* e *know-what*. Esta articulação é um elemento significativo para a emergência de microidentidades que contribuem para uma ecologia cognitiva que possibilite mais conexões e aprendizados para além do campo individual, mas que também transformam a escola. As diferentes formas de conhecimento, tanto o intencional quanto o pré-reflexivo são produções incorporadas, de modo que é bem ilustrado na prática do teatro, que permite aprendizados para além da atuação de personagens, mas também na enação de práticas éticas no campo escolar.

Assim, consideramos que o conceito de adaptatividade, introduzido anteriormente, pode ajudar-nos a pensar a emergência das microidentidades e dos micromundos e a sua expansão, uma

vez que aqui estamos pensando a experiência ética a partir do acoplamento do sujeito com o mundo, e não através de formas mais efetivas de adesão a um ou outro regramento ou doutrina. Di Paolo (2005) entende que só a partir do momento em que um organismo é capaz de regular suas interações é que há comportamento no acoplamento estrutural, caso contrário as perturbações mútuas ocorreriam sem agência. Essa regulação não se dá apenas no sentido de manter a autopoiese, mas também de produzir condições favoráveis ao sujeito no sistema de acoplamentos de que participa. Ou seja, para além da construção de uma escola mais inclusiva e comprometida com a diferença, a adaptatividade presente nas ações éticas empreendidas pela ocupação também atua na produção de subjetividade dos agentes implicados com a escola, na ampliação das conexões que estabelecem e na transformação de seus acoplamentos com o meio.

O processo que faz com que emergjam comportamentos adaptativos estabelece as condições de possibilidade para as etapas posteriores do comportamento do sujeito, mas não as determina completamente (DI PAOLO, 2005). Mais uma vez nos remetemos às ideias de Meng Tzu, incorporadas por Varela, uma vez que tendemos a estender os comportamentos considerados adaptativos, mas sempre há espaço para mudança, pela ocorrência de um breakdown.

Segundo Di Paolo (2005), ao mesmo tempo em que a adaptatividade age a partir dos limites da conservação/homeostase da autopoiese, de forma recursiva, o processo autopoietico também gera uma norma de funcionamento de acordo com aquilo que o organismo passa a identificar como sendo promotor de auto-manutenção ou desintegração. Nesse sentido, a normatividade sob a qual os estudantes, e, em alguma medida também os professores e pais, atuam na escola, se transforma em prol da manutenção das relações mais horizontais e pautadas no respeito que foram experimentadas durante a ocupação.

3.5 – Desafios à extensão das práticas do movimento de ocupação

A partir das entrevistas realizadas, foi possível perceber que algumas práticas inventadas a partir das experiências ocorridas na ocupação, seguem se atualizando e se estendendo a novas situações com as quais estudantes e professores se deparam e criam. Um exemplo disso é a prática de discutir de forma sistemática as questões políticas referentes à educação, que se mantém atual na escola através do coletivo “Ocupe a educação”, que é um projeto do Levante Popular da Juventude, executado por um grupo de nove alunos, com participação de uma estudante da escola

pública estadual vizinha, de ensino fundamental e médio. O grupo discute questões que tangem não só ao ensino médio, mas também ao ensino superior, sendo que sua primeira ação foi espalhar pela escola cartazes informativos sobre como os cortes orçamentários para a pasta de educação realizados durante o governo Temer têm afetado as universidades públicas brasileiras. Conforme enfatizado pelos entrevistados, ainda que seja um projeto vinculado ao coletivo Levante, cujo planejamento é expandir para outras escolas, mais da metade dos participantes não faz parte do coletivo. “A ideia é tornar os alunos protagonistas nas mudanças no campo da educação”, explica um dos estudantes entrevistados (extrato 28, entrevista 2).

Outra prática do fazer político na escola que também pode ser vista como extensão das microidentidades construídas na experiência de ocupação foi a retomada do grêmio estudantil, após anos de inatividade. Três meses após a “desocupação” da escola (entre aspas, uma vez que conforme discutimos aqui várias das práticas do movimento seguem reverberando) houve eleição, com participação de três chapas. Uma delas era composta por vários dos alunos que encabeçaram o movimento de ocupação, embora não só por eles. A segunda era composta por um grupo menos vinculado ao movimento, mas com quem os estudantes da primeira chapa, segundo relataram na entrevista, se mantiveram articulados para executar ações em parceria caso não vencessem, que o foi o que aconteceu. A terceira chapa, como disse uma das estudantes “não podia ganhar de jeito nenhum, mas quase ganhou”, (extrato 29, entrevista 2) era liderada por um estudante com quem os ocupantes entrevistados possuem uma série de divergências políticas, conforme explicita a mesma estudante: “Era de um cara super machista e as ideias dele eram tipo de tentar ganhar a todo o custo assim. Os negócios que ele tava se propondo a fazer não tinham pé nem cabeça, mas ele quase ganhou.” (extrato 30, entrevista 2). A narrativa sobre as chapas mostra que a posição do movimento estudantil secundarista de valorização de perspectivas múltiplas de mundo, e do reconhecimento da produção de sentido do outro, não se opõe às escolhas éticas que eles fazem em suas práticas. Essa postura de respeito não demandaria dos estudantes que considerassem legítimos posicionamentos machistas ou preconceituosos de outras formas, mas o reconhecimento da perspectiva de mundo não-neutra a partir da qual eles enatam suas percepções e ações.

Concomitante a essas práticas políticas coletivas inauguradas com o movimento e em seguida retomadas, que os estudantes entendem que, dentre outros fatores, foram permitidas pela ocupação, a relação com a escola também se modificou nas sutilezas do fazer cotidiano, conforme sugere a fala de um dos estudantes:

Quando a gente se sente responsável a gente sente um carinho a mais pela escola, a gente limpava, a gente cuidava, sempre tentava manter tudo limpo, tudo organizado e depois aquilo acaba eu acho que isso se manteve um pouco também, tu fica naquela, tu cria um carinho a mais pela escola, tu quer manter a escola limpa, tu entende a tia da limpeza, parece que tu tem mais cuidado agora, pra jogar um lixo no chão tu não vai mais fazer, sabe? tu passou por aquilo, tu entende a importância (...) (extrato 31, entrevista 2).

Ao mesmo tempo que essas mudanças na relação com a escola produziram isto que o estudante chamou de “carinho”, elas também produziram angústia, justamente no que se refere ao desejo de estender os comportamentos que na ocupação eram efetivos, mas na configuração tradicional da escola não fazem tanto sentido. Algumas falas indicam uma maior insatisfação com a estrutura da escola depois do fim da ocupação:

Foi triste porque a gente saiu da posição de organizados né? entre a gente pra gente mesmo, da autonomia, da união na escola e aí a gente voltou pra aquela coisa ahhh senta ali, escreve (...) o processo de adaptação sabe? De tá na escola e ver que dá pra tudo funcionar de um jeito muito menos chato, muito menos tedioso e aí depois tu volta e é muito triste (...) o importante aconteceu que foi que a gente mostrou que dava pra fazer, dá pra fazer, e fazer pela primeira vez assim, acho que a gente se saiu muito bem (...) (extrato 32, entrevista 3).

Fazer emergir uma microidentidade depende, como discutimos anteriormente, não só da capacidade de extensão, permeada pela atenção e pela consciência inteligente/adaptatividade, mas também da enação de um micromundo correspondente. Este não está nas características do ambiente escolar a serem captadas e representadas pelos estudantes, mas tampouco são criações cognitivas aleatórias que independem de um funcionamento negociado coletivamente, que no caso da escola, se dá de forma prioritariamente hierárquica, mas ainda tem espaço para a produção de diferentes normatividades, como na ocupação. Na fala destacada, a estudante ao mesmo tempo comemora o fato de que agora todos sabem que “dá pra fazer”, também destaca a necessidade de adaptar-se ao funcionamento regular da escola.

Esta necessidade de adaptação sentida pelos estudantes está relacionada a um funcionamento ambientalista da escola, conforme a pista de Ruiz (2015) que apontamos anteriormente. Trata-se de um modo de operar majoritariamente baseado na valorização do cumprimento de regras. A ocupação, por sua vez, por ter um funcionamento mais horizontal, prezava pelo exercício adaptativo de estabelecer conciliações entre os princípios morais que constituem e subjetivam estudantes, professores, pais e também a comunidade da cidade e ações inventivas que se dão nas situações inusitadas e nas mudanças ocorridas nos acoplamentos com a escola.

3.6 – Fazendo costuras

Este capítulo recorreu a diferentes conceitos para pensar as práticas éticas empreendidas durante a ocupação e nas reverberações posteriores a ela, a partir de uma perspectiva enativa. Iniciamos com a diferenciação entre respeito e tolerância por entender que o convívio com a diferença é parte fundamental do fazer ético, quando nos situamos no viver coletivo.

Conforme discutimos ao longo do texto, através de conceitos advindos da enação, a ética está mais próxima das práticas cotidianas que produzem e mantêm uma normatividade do que dos juízos morais. O conceito de adaptatividade auxilia a pensar os modos pelos quais essa normatividade se efetiva, visando a manutenção e o melhoramento das condições dos sistemas, não apenas no que se refere ao acoplamento de cada sujeito com seu mundo, mas nos sistemas sociais que se estabelecem e podem funcionar de forma mais ou menos voltada aos interesses coletivos.

A discussão da ética na ocupação da ETEC foi interessante para observar que a normatividade sob a qual os estudantes e, também, os professores e pais, atuam na escola, pôde transformar-se em prol da manutenção das relações mais horizontais e pautadas no respeito, que foram experimentadas nesse processo. Constituiu-se durante o período da ocupação um coletivo com regras específicas e diferenciadas da vivenciadas cotidianamente na escola, a partir de experiências de breakdown. Os novos comportamentos considerados efetivos podem ou não estender-se, dependendo das condições adaptativas dos acoplamentos desse coletivo com o contexto escolar, com sua normatividade específica, que através do exercício ético reiterado, encontra-se constantemente abalado ou perturbado pela diferença. Na sessão anterior, trouxemos alguns exemplos de práticas posteriores à ocupação nas quais algumas formas éticas de agir aprendidos durante ela puderam estender-se. No entanto, conforme afirmamos nos capítulos anteriores, novas atualizações sempre podem produzir-se, e os exemplos mapeados por essa pesquisa não as encerram.

Aliamos à discussão do respeito e da alteridade na escola ao caráter profundamente focado no fazer da ética enativa, perpassado pelos conceitos de micromundos e microidentidades. Seguimos com a discussão das formas pelas quais se produzem normatividades nos sistemas sociais, através de práticas adaptativas, associada à concepção de Dreyfus e Dreyfus (2000) a respeito do desenvolvimento da expertise, para pensar em como se consolidam as práticas éticas nos coletivos em que vivemos, de modo que tendemos a progressivamente demandar menos das

regras, também no fazer ético. Todas essas articulações conceituais foram sendo costuradas entre si ao longo do texto, à medida em que passavam a participar da discussão.

No próximo capítulo, discutimos a forma específica através da qual se organiza o fazer ético da ocupação, que são os processos de autogestão empreendidos na escola, os questionamentos que eles disparam e as reverberações que os estudantes conseguem ou não produzir a partir deles.

4 – Ocupar: prática de autogestão

As relações hierárquicas não são relações sociais. Notem que o poder se funda na obediência. O poder do outro o concedo eu, obedecendo à petição que o outro me faz, em circunstâncias de não querer fazer o que me pede. Se o outro me pede algo e eu quero fazer, faço, simplesmente. Não há relação de poder, nem de obediência. (...) As relações de poder são relações de mútua negação. Desse modo os sistemas de poder, os sistemas hierárquicos, não são sistemas sociais. Um exército não é um sistema social, é uma máquina produtiva de certo tipo de ações. Isto é muito claro quando se vêem os filmes de guerra nos quais há um general com seu ordenança ou seu assistente. Este lhe lustra os sapatos, lhe faz toda uma série de coisas, lhe dá conselhos, e vocês vêem essa relação: é uma relação social, aceitam-se mutuamente. Mas quando o general lhe diz: "Isto é uma ordem", deixa de ser uma relação social. Imediatamente o ordenança desaparece como pessoa, junto ao outro, e passa a ser um instrumento na realização de uma tarefa na relação de poder. (Maturana, 2001, p. 110).

Conforme contei no início desta dissertação, meu interesse inicial de pesquisa era discutir o tema da autogestão no movimento de ocupação. Para além de ser o fio que permitiu que eu me desafiasse como pesquisadora, a autogestão é, para muitos observadores, não necessariamente assim nomeada, como um modo de viver das ocupações. Ora, naquele período, eram os estudantes que exploravam outros possíveis cotidianos. Era assim que eles queriam que fosse e que a comunidade os percebesse: que eram capazes de gerir a escola, mantê-la em funcionamento e especificar nela uma normatividade, sem a necessidade de obedecer ordens. Uma fala da professora entrevistada aponta para o que ela entende que é esse desejo dos estudantes, o de mostrar à comunidade que eram capazes de auto-organizar-se:

É que normalmente esses jovens, principalmente esses mais destemidos, que é essa gurizada que vai pra frente, tem esse preconceito né? Ahh são isso, são aquilo. Talvez pra mostrar pra sociedade que eles eram organizados, porque eles eram organizados, eles tinham que acordar lá pro café da manhã e acordava e tinha que fazer o café da manhã e chamar os outros, e não era as 10 da manhã, era às 6:30. (extrato 33, entrevista 3).

A preocupação dos estudantes com a imagem da ocupação, trazida pela professora através do horário de iniciarem-se as atividades, não era o que motivava a ocupação ou o que determinava majoritariamente o seu funcionamento, mas estava relacionada a uma proposta política de diálogo com a comunidade a respeito do fazer de um movimento social e da possibilidade de assumir respostas-hábeis na escola de outra maneira. Mostrar que isso era possível constituiu uma das ferramentas dos estudantes para contestar as políticas de governo, que acabaram por fazer com que se deflagrassem os movimentos em tantas escolas, conforme mencionamos na introdução.

Ao iniciar a pesquisa em Canguçu, após já decidido o deslocamento metodológico da proposta inicial das oficinas para entrevistas, ficou evidente que, desde o início da ocupação, os processos participativos e horizontalizados foram pautados (e enatados) não somente entre os ocupantes. No momento em que solicitei à direção da escola o contato de alguns alunos que participaram do movimento para iniciar a realização de entrevistas, chamou-me atenção que a diretora evitou utilizar a categoria “lideranças” como possível opção de escolha, corrigindo-se ao falar a expressão. Ela explicou que não era um termo adequado e que os estudantes não gostariam de ser assim definidos. Sua sugestão foi a de contatar os alunos que participaram organicamente do movimento e que teriam maior possibilidade de ir à escola para participar das entrevistas, uma vez que esta vivia um período de greve docente.

Já na primeira entrevista, a estudante com quem conversei procurou enfatizar a proposição política explícita da ocupação de autogestionar-se, e de não ter em seu sistema lideranças oficiais, o que não significa que em alguns momentos elas não tenham emergido no fazer prático. “Não de forma formal. Claro, tinha pessoas que tinham aquele espírito de comandar, mas ninguém ia dizer, tu, fulano, vai comandar, era todo mundo líder, não tinha um líder, essa era a ideia da ocupação.” (extrato 34, entrevista 1). O surgimento de lideranças como microidentidades que poderiam emergir ou não em diferentes momentos da ocupação, não descaracterizaria o processo autogestionário do grupo, uma vez que, a autogestão não é uma forma ideal, é bem mais um movimento. Na tentativa de compreender a autogestão de forma mais prática e menos idealizada, “aquele espírito de comandar”, ao qual refere a estudante pode, em diferentes momentos, apontar tanto para uma potência não identitária, de modo que a coordenação (em um sentido instrucional) ou protagonismo dos processos podem circular de forma mais horizontal, quanto para possíveis atravessamentos de relações de poder menos igualitárias entre os próprios alunos, ao fazer emergir a normatividade da ocupação.

O que se aprende em um sistema de organização prioritariamente autogestionado é diferente do que se aprende em um sistema hierárquico. De Jaegher (2013) nos ajuda a distinguir as especificidades de relações institucionais mais e menos hierárquicas, partindo da discussão de que, assim como o acoplamento com objetos materiais, as instituições também modulam a nossa cognição, podendo inclusive facilitar ações que, sem a participação nestas instituições não seriam possíveis ou seriam mais difíceis. Para pensar diferentes tipos de acoplamentos que podemos ter com as instituições, a autora recorre à distinção feita por Carol Gilligan entre o patriarcado e a

democracia. O patriarcado, para Gilligan, não se restringe à dominação das mulheres pelos homens, mas inclui modos de vida hierárquicos característicos das sociedades dominadas por pais, que diferenciam homens de mulheres, crianças de adultos, brancos de negros e indígenas, dentre outros marcadores sociais da diferença. A democracia, por sua vez, seria um sistema mais aberto a transformações, onde todos têm voz. A autora procura não dicotomizar essas duas formas de organização, salientando que elementos democráticos sustentam processos patriarcais, ao mesmo tempo em que estes estão presentes em processos democráticos. Sublinha que, de forma geral, nos processos democráticos há questionamento das hierarquias, e uma certa negociação participativa de quais regras incorporar efetivamente na normatividade coletiva. Dependendo da força dos grupos em negociação, os processos democráticos também podem dar sustentação a estruturas patriarcais ou hierárquicas.

De Jaegher (2013) toma o patriarcado como um conceito norteador para pensar relações mais rígidas, com papéis menos fluidos, sobretudo nas possibilidades de participação na negociação a respeito do funcionamento das diferentes organizações. Neste texto tomamos a hierarquia, uma vez que temos uma problemática diferente da de De Jaegher (2013) e que estamos pensando aqui especialmente os processos autogestionários retomados da experiência da ocupação. Quando observamos a organização social, a partir dos modos de subjetivação capitalísticos (GUATTARI & ROLNIK, 2010) hegemônicos que ela engendra, a hierarquia compõe a maior parte das instituições. Ainda que façamos um uso diferente das ideias apontadas pela autora, concordamos com sua proposição de que contrastar não é estabelecer uma dicotomia, mas produzir explicações que distinguem formas de organizar o viver conjunto. A partir da ideia de não dicotomizar, observamos que mesmo nos processos escolares cotidianos, majoritariamente hierárquicos, é necessário que haja a participação dos estudantes para que se tenha normas legitimadas. As tensões normativas que as desestabilizam não permitem que o funcionamento escolar corresponda completamente ao regramento da instituição, que costuma modificar-se em ritmos que nem mesmo os alunos e professores chegam a tomar conhecimento, na tentativa de não permitir que a escola tenha caráter de experimentação. (HECKERT & ROCHA, 2012).

Grosso et al (2017) relembram que a tática de *ocupar* tem ligação direta com a ideia construída historicamente de autogestão, uma vez que as primeiras sistematizações a respeito de experiências autogestionárias remontam a iniciativas associativistas, tais como cooperativas de consumo e fábricas ocupadas por trabalhadores, no século XIX. O conceito de autogestão,

posteriormente, ganha mais destaque em 1968, na França, através dos movimentos empreendidos pelos estudantes (NASCIMENTO, 2011; GROppo et al, 2017). É importante destacar que os processos autogestionários são construídos nas práticas cotidianas, não são a reedição de experiências autogestionárias anteriores, sejam as iniciativas socioeconômicas do século XIX, ou outros movimentos estudantis, como o de 1968, ainda que os contextos que me ligam ao tema, e de certa forma possibilitam essa dissertação, guardem bastante afinidade com o histórico das sistematizações sobre autogestão, na economia solidária e no movimento estudantil. A autogestão é um conceito que só pode ser pensado e, enatuado, através da singularidade de práticas de cada contexto.

O interesse em discutir os fluxos autogestionáveis no movimento de ocupação, especialmente a partir da teoria da enação (VARELA, THOMPSON & ROSCH, 2003) se dá por entendermos que a forma como se organizam os coletivos de que participamos é parte fundamental da nossa cognição e do caráter político que ela assume ao concebermos que sujeito e mundo se produzem em co-emergência. Não encontramos na literatura enativa textos específicos a respeito da temática da autogestão, os quais poderiam oferecer pistas teóricas ou horizontes metodológicos para pensar esses processos nessa perspectiva. No entanto, como nos sugerem Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010) não devemos subestimar o valor de uma nova abordagem ao nos permitir formular problemas e questões através de um vocabulário diferente, ainda que a respostas sejam insuficientes ou pelo menos bastante iniciais. O arcabouço de estudos enativos e, especificamente, os que se voltam à chamada cognição social está ainda em fase de construção, mas, segundo os autores, tal fato aponta para a variada gama de métodos possíveis dentro da abordagem enativa, que vão desde a fenomenologia até a articulação entre pesquisas experimentais e teóricas, não havendo um fechamento consensual a respeito do estudo dos modos coletivos de existência. Também é importante salientar que não se trata aqui de assumir uma posição prescritiva em relação à autogestão, como se soubéssemos modos de fazer que a fizesse emergir. No entanto, conforme sugere De Jaegher (2013) quando nos distanciamos dos estudos da cognição mais centrados no sujeito e passamos à discussão de fenômenos sociais, a fronteira entre o descritivo e o prescritivo pode borrar-se um pouco. Assentando-nos na proposta ética e política enativa da produção de conhecimento, habitar esta fronteira não chega a ser um grande problema, uma vez que nos sabemos ao mesmo tempo respondentes-hábeis e produzidos pelos mundos que enatuamos. O mais importante é que ela seja uma fronteira no sentido de fazer pensar as próprias implicações com o

tema, e de incluir essas implicações nas reflexões acerca do objeto, e das modulações coletivas que os modos de composição das instituições de que fazemos parte realizam, especialmente a escola, o que inclui as formas de tomar decisões, e de gerir, pensando de forma mais ampla.

As reflexões acerca da autogestão de que fazemos uso no contexto brasileiro, especialmente no arcabouço teórico da psicologia social, partem, em sua maioria, de trabalhos que utilizam os referenciais de inspiração na análise institucional e marxismo (ROA & HUR, 2010; VERONESE & GUARESCHI, 2005; GUARESCHI & VERONESE, 2009; MELO, 2007). Neste texto buscamos composições com as ferramentas da teoria da enação, pois compreendemos que estas possibilitam complexificar a discussão. Não se trata de se afastar das contribuições da análise institucional e do marxismo, pelo contrário, partimos delas, especialmente da análise institucional, para disparar conceitualmente a discussão. Esta perspectiva híbrida, fronteira propicia não só o estudo das experiências autogestionárias, mas também dispara algumas delas, à medida em que procura desnaturalizar as instituições, e as concebe como movimento (MARASCHIN, ROCHA & KASTRUP, 2015). Desse modo, podem ser problematizadas inclusive as hierarquias ou mesmo as concepções clássicas de lideranças, frequentemente calcadas em perspectivas identitárias. Ao inserir elementos da cognição incorporada buscamos pensar as especificidades de um acoplamento entre os sujeitos, tecnologias e instituições que se pretende horizontalizado. A ênfase na experiência concreta, à qual frequentemente aludimos quando discutimos processos autogestionários é, também na perspectiva enativa, uma questão metodológica e conceitual fundamental, porque ela não está relacionada a um tipo de vivência hierarquicamente considerada mais importante ou misteriosa, mas confunde-se com o viver e produzir sentidos (Di PAOLO, ROHDE & DE JAEGHER, 2010). Dessa forma, procuramos criar uma composição entre alguns elementos teóricos para uma compreensão da autogestão com a experiência de ocupar a escola e suas atualizações entre os alunos, a partir das entrevistas.

Na abordagem institucionalista, Baremblytt (1996) define autogestão como a capacidade dos grupos de auto-organizarem-se, assumindo, de forma horizontal, seus processos decisórios. Para o autor, a autoanálise acontece de forma conjunta à autogestão, uma vez que é necessário que os grupos produzam saberes compartilhados sobre si, que não vêm de “cima para baixo”, mas emergem do coletivo. A autogestão não é, entretanto, uma tarefa fácil e não deve ser concebida como um ponto de chegada, mas como processo, que se produz através de forças instituintes, que não estão alheias às relações de poder, tampouco destituem por completo as hierarquias, mas as

questionam e procuram desfazê-las. Uma primeira pista que parece interessante para pensar a autogestão a partir de uma ética enativa que explicita essa concepção de auto-análise. Reconhecer a importância dos processos analíticos nos grupos que se pretendem autogestionáveis, conforme a perspectiva de Varela (1992), implica considerar a auto-análise como um fazer ético pois está relacionado a uma certa abertura à virtualidade de si mesmo. Possibilita-se assim, por exemplo, transformações nos próprios processos, individuais e coletivos. Essa abertura implica uma atenção a estes processos, que pode estar envolvida nas práticas de auto-análise, já sugeridas pelo movimento institucionalista. A auto-análise acontece no cotidiano que imbrica práticas individuais e coletivas e a efetividade que cada uma delas produz no fazer coletivo, não necessariamente naquilo que se analisa, em um sentido explicativo ou declarativo, mas sobretudo naquilo que se faz. Não afirmamos isso no intuito de indicar que não há uma proposição explicitamente política em cada grupo que decide autogestionar-se, ou que essa proposição que antecede as práticas cotidianas não seja relevante, mas que a autogestão se dá no operar desta proposição. Dizendo de outra forma, no caso da ocupação há uma aposta na autogestão que se dá desde o disparar do movimento, quando ele se inicia, uma proposição política autogestionária, que se articula também a partir da relação com outros movimentos sociais. O operar dessa proposição, no cotidiano, coloca novas questões e conduz a desafios no fazer prático.

Fantasia, De Jeagher e Fasulo (2014) entendem os processos cooperativos de forma semelhante, ao considerar sua condição incorporada. É interessante a compreensão das autoras a respeito da cooperação, uma vez que não se pode pensar autogestão, como prática coletiva, sem aludir a processos altamente cooperativos. Para elas, toda interação e, dessa forma, toda a vida social, envolve algum nível de cooperação, que pode ou não implicar uma intenção explícita entre os agentes que cooperam. Elas dão o exemplo de quando duas pessoas se esbarram em um corredor estreito e sincronizam sem querer seus passos, a partir disso, elas passam a cooperar para tentar deixar de cooperar, ou seja, para desfazer a sincronização de ações que de forma não intencional foi ali estabelecida. Essa visão, que de certa forma relaciona-se radicalmente ao próprio sentido etimológico da palavra cooperar, que é “operar junto” contrapõe o que, segundo as autoras, norteia boa parte dos estudos sobre a cooperação, vinculados a perspectivas representacionistas, que concebem que para cooperar o sujeito deve inferir as intenções do outro. Nas concepções criticadas pelas autoras, o fazer cooperativo envolveria funções cognitivas bastante complexas e não seria possível, por exemplo, para crianças muito pequenas, assim como estaria fortemente

comprometido em autistas, que não teriam a capacidade de construir uma representação das intenções do outro. Essa ideia não faz sentido em uma proposta enativa que não separa a mente do corpo e dos acoplamentos com o meio. Pelo contrário, conforme sugerem Fantasia, De Jeagher e Fasulo (2014) cooperar envolve considerar, nas ações, os interesses do outro, mas isso se produz na interação corporal, não necessariamente abrangendo um tipo de raciocínio intelectualizado. Há, no entanto, tarefas específicas nas quais a cooperação se torna intencional, demandando, por exemplo, combinações anteriores, mas este tipo de fazer cooperativo não encerra toda a experiência social de cooperação.

Na ocupação, as deliberações explícitas a respeito dos processos cooperativos, como a divisão de tarefas na organização da escola eram bastante significativas. Nota-se aí uma peculiaridade que se refere especialmente à proposta explícita de autogestão da ocupação, a necessidade de os alunos exercerem papéis que no cotidiano escolar, eles normalmente não exercem, como limpar a escola e cozinhar. Na entrevista 1, a estudante fala sobre a relação direta entre o operar das tarefas e a habilidade relacional que ia se constituindo:

Tinha quadro de tarefas, era decidido o que era feito e ficava o nome e a atividade que ia fazer, fulano pro banheiro, fulano pra limpar tal coisa e tudo era decidido em assembleia com todo mundo da ocupação. Era tudo tentando ser feito da forma mais amigável possível porque pra evitar de começar a dar encrenca dentro do grupo né? Mas aconteceu, em algumas assembleias teve alguns atritos, claro, tinha uma série de pessoas com ideias diferentes, mas de algum modo a gente conseguia se organizar bem. (Extrato 35).

A fala da estudante aponta para dois tipos de operar conjunto, tanto o que demanda combinações explícitas, sobre o que cada um precisa realizar na escola, como outro que ela não define exatamente de que modo aconteceu, que é o “se organizar bem”. A necessidade de visualização escrita das ações a realizar no cotidiano está relacionada à experiência da ocupação ser um acontecimento repleto de breakdowns, já que anteriormente a função dos estudantes era fundamentalmente já conhecida. A característica de envolver frequentemente a linguagem escrita, no entanto, não aponta que esse fazer que vemos no extrato 35 ser referido como “amigável” envolve uma racionalização a respeito das necessidades dos colegas, a serem desvendadas. Pelo contrário, a fala, nesse contexto, é justamente uma forma de fazer compartilhado, que se impõe como necessário na construção do cooperar, conforme a estudante diz na entrevista 2: “ahh pessoas que não faziam nunca a tarefa, aí a gente tinha que ter uma conversa mais séria.” (extrato 36). Quando, na interação, havia uma suspensão na efetividade das coordenações de ações que se engendravam no grupo, era necessário que se reestabelessem consensos através da linguagem.

A fala do estudante, no entanto, não indica que essas conversas precisavam acontecer com frequência.

A prática dos grupos autogestionários nos indica que a autogestão está longe de se dar majoritariamente nos espaços formais de discussão, como as assembleias, por exemplo, embora estes espaços sejam relevantes. É no cotidiano que ela congrega diferentes saberes, tanto aqueles mais próximos de um *know-how*, os de ordem prática, necessários ao funcionamento do grupo, quanto os mais relacionados a um *know-what*, mais comumente articulados nos espaços específicos para a autogestão. Na ocupação, onde muitos afetos e urgências estavam em jogo, para além das pautas do movimento, mas também relacionados à manutenção da convivência e das relações horizontais, as assembleias tiveram papel significativo. No entanto, mesmo para decidir sua frequência, o fazer cotidiano fora dela era muito relevante, uma vez que havia as que se prestavam a temas gerais e as que serviam a temas específicos. As tarefas do grupo requeriam, portanto, uma certa sensibilidade inclusive para deliberar a respeito dos espaços especificamente voltados à autogestão. De forma que cada membro do grupo, tendo suas ações coordenadas no acoplamento com os companheiros, ia definindo quais decisões podiam ser tomadas individualmente a cada momento e quais demandavam a discussão coletiva, para que não se perdesse o caráter coletivo, que legitimava cada estudante a participar das decisões.

Este tipo de sensibilidade, no entanto, não acontece de modo aleatório, e tampouco depende somente das experiências individuais de cada estudante ou dos professores apoiadores, mas daquilo que se agencia no presente da ocupação. De Jaegher e Di Paolo (2007) definem a interação social como um tipo de acoplamento regulado entre pelo menos dois agentes, em que ambos participam dessa regulação. Para os autores, a interação é um processo autônomo, cuja emergência não rompe com a autonomia dos interatores. Nesse sentido, nem as experiências, nem as identidades individuais dos ocupantes somadas determina o funcionamento da ocupação, no que tange aos modos de conviver estabelecidos nela. Para os referidos autores, a interação gera coordenações de ação, que são correlações não acidentais entre as ações daqueles que interagem.

À medida em que as interações sociais na ocupação vão gerando coordenações de ação, e constituem-se um processo emergente (Di PAOLO, ROHDE & DE JAEGHER, 2010), mesmo que efêmero naquelas condições, a autogestão se produz através dos diferentes níveis de participação e também de conexão afetiva entre os estudantes (DE JAEGHER & DI PAOLO, 2007). Nessa perspectiva enativa da interação, embora as pré-coordenações de ação (aquelas que existem por

compartilhar de uma mesma cultura, ou mais especificamente da mesma escola, nesse caso) sejam relevantes para estabelecer algumas condições que possibilitam a interação, as coordenações que acontecem durante ela é que vão gerando o próprio processo, uma vez que reatualizam e deslocam as primeiras. Esse processo, e as coordenações de ações nele implicadas, permitem um tipo de produção de sentido compartilhada, através das ações/movimentos, inclusive os enunciados, embora não apenas eles. A partir da produção de sentidos que se faz participativamente, os estudantes modificam sua relação com a escola e com os mundos que enatuam, de modo que isso permite que a ocupação tenha reverberações após sua finalização, no fazer ético na escola, mesmo que o sistema autogestionário emergido naquele período tenha se desfeito.

Na terceira entrevista, ao mesmo tempo que lamentava o fim do processo autogestionário tal como vivido durante a ocupação, uma estudante concluiu que em situações pontuais os sentidos produzidos na ocupação são retomados: “Ficou pouco, mas essas coisas voltam, agora por exemplo teve o acampamento da juventude aqui, são coisas que me ajudaram, um fôlego, sabe?” (extrato 37, entrevista 3). A estudante se refere ao II Acampamento da Juventude Rural, que aconteceu em 2017 paralelamente à Feira de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares, que já teve oito edições em Canguçu. O I acampamento, diferentemente do segundo que aconteceu no ginásio municipal de esportes, junto à feira, aconteceu em 2015 dentro da escola. Os acampamentos tiveram programação cultural, oficinas e espaços de convivência que propiciaram a discussão de temas relevantes para a juventude rural, que compõe parte dos integrantes da escola, uma vez que essa possui curso técnico em agricultura, além da própria característica da população de Canguçu, bastante ligada ao meio rural. “Essas coisas” que voltam são marcos na produção de subjetividade desses estudantes, possibilitados pelas produções de sentido compartilhadas do período de ocupação, articuladas a outras experiências com a escola. O que volta, conforme referido pela estudante, envolve prioritariamente situações em que os estudantes podem atuar como protagonistas, na organização e nas decisões, que é também o caso do acampamento, à semelhança da ocupação.

Duas outras cenas são interessantes para pensar nessas reverberações da autogestão pós ocupação. Uma se refere a uma certa insatisfação que ficou entre os ocupantes porque um combinado realizado com a direção durante a ocupação, segundo eles, não foi cumprido. Conforme me foi relatado nas entrevistas, o auditório da escola possui duas portas, e os alunos solicitaram que durante os eventos, uma delas, a porta que fica em uma posição menos exposta em relação ao

palestrante ou quem quer que esteja apresentando-se, não ficasse trancada, para que eles pudessem sair sem constrangimentos em caso de não querer permanecer no local. Os exemplos citados para se referir a eventos nos quais não querem permanecer foram de eventos religiosos, que na entrevista 3 uma estudante criticou dizendo que “não importa se acontece pouco ou se acontece muito, só não devia acontecer, sabe?” (extrato 38), indicando que independentemente da frequência as celebrações religiosas na escola, elas são inadequadas, uma vez que ali deveria ser um espaço laico. Apesar de concordar com a solicitação dos alunos, a direção da escola não modificou a prática de deixar a porta fechada, de modo que quando eles saem pela porta principal do auditório, sofrem constrangimentos, como olhares de represália dos professores. Em níveis diferentes, pela posição hierárquica que ocupam, para os professores também não é confortável deixar os eventos antes do fim, independentemente do tipo de conteúdo que ele possua, inclusive religioso.

A segunda cena, por sua vez, vai em direção contrária. Esta não trata de quebra de confiança entre agentes da comunidade escolar, mas de ampliação da confiança a partir da ocupação, ou mesmo de uma ampliação da participação dos estudantes nas decisões da escola. Trata-se da relação da escola com a Casa Popular Emerson Pacheco, que é um espaço cultural de iniciativa da juventude local, que teve o apoio da prefeitura durante o governo do Partido dos Trabalhadores. A professora, diz:

Ela [a direção da escola] sabe que essa gurizada tem autonomia, que não adianta ela querer, ela e todos né? que não é assim que eles vão ganhar, e que se eles fizerem uma coisa muito absurda, que eles não vão deixar passar, tanto é que tudo que eles pedem eles acabam conseguindo, tem essa casa popular, que é do levante, mas não é do levante, agora a gurizada tá indo lá, então pra essa casa a escola doou colchões, a escola doou classes, então se eles não tivessem querido, sei lá, a escola não ia se envolver, sempre que precisa alguma coisa eles acabam ajudando. (Extrato 39, entrevista 3.).

As doações que a escola realiza para a Casa Popular, além de apontarem para uma certa continuidade do processo de participação dos alunos na gestão de recursos específicos da escola, também apontam para uma relação mais intensa da escola com a comunidade e outros espaços da cidade. Um movimento semelhante, mas que começou antes mesmo da ocupação, e nela ganhou força, se refere a quando os estudantes desejam fazer muralismos na escola. Segundo as entrevistas, a direção costuma providenciar as tintas, liberar espaços adequados. Em relação aos muralismos, no entanto, um episódio é bastante emblemático. Durante a ocupação, um(a) estudante fez um na quadra da escola, que segundo relatado nas entrevistas havia ficado muito bonito, e tinha a inscrição “abaixo à hierarquia escolar”. Diferentemente de tantos outros muralismos que são permitidos e

que podemos ver embelezar a escola em uma passagem rápida por suas dependências, esse foi apagado. Depois disso, o(a) estudante fez novamente a pintura, que tornou a ser apagada, embora a entrevista na qual este tema foi tratado não deixe claro quem apagou. “As coisas só são permitidas quando agrada a eles, entendeu?” (extrato 40), disse uma estudante sobre o assunto reiterando o caráter hierárquico da escola.

Estas cenas, relatadas nas entrevistas, apontam para diferentes modos de ocupação a ecoar na escola, diferentes implicações que eles têm nas formas de cooperar que envolvem alunos, professores, servidores e direção da escola. É interessante notar que nessas práticas, questões que poderiam ser chamadas ideológicas não estão em um plano separado da ação, ou mesmo em ações minuciosamente planejadas a respeito do que se deve ou não ser permitido na escola. Acontecem, todavia, no fazer e na evocação dos saberes não intencionais, também produzidos pelo histórico de relações com a escola, de cada integrante da comunidade escolar, e sobretudo pelos sentidos produzidos coletivamente no cotidiano escolar, cujo histórico é majoritariamente hierárquico e instrutivo, em comparação às práticas participativas e autogestionárias.

Ainda que partam de uma proposição comum no que tange à problematização das hierarquias e ao compartilhamento de saberes a fim da construção de relações mais horizontais, opondo-se ao que se costuma chamar de heterogestão, o cotidiano dos processos autogestionários difere ao considerarmos a rede de acoplamentos nos quais se atualizam. A esse respeito, trazemos dois exemplos de tomada de decisões e de execução das tarefas, encontrados na ocupação de duas diferentes escolas públicas, a de Canguçu, em maio de 2016, que estamos discutindo aqui, e outra em Pelotas, ocorrida em novembro do mesmo ano¹⁸. Na ocupação canguçuense, o movimento não se estruturou a partir de comissões permanentes ou que se estendessem por mais de um dia, mas eram divididas diariamente a as tarefas pelas quais cada um(a) se responsabilizaria. Por não contarem com um número grande de pessoas na escola, seria efetivo que as tarefas se dividissem sem a necessidade de comissões. A ocupação em Pelotas, por sua vez, que aconteceu em um Instituto Federal¹⁹, começou no campus da escola e, em seguida, se deslocou para o prédio da reitoria do instituto. Enquanto ocupavam o campus, dividiram-se em comissões e, em cada uma

¹⁸ Em Ramm, Baum e Maraschin (2017) encontra-se um relato etnográfico da visita a esta ocupação.

¹⁹ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas, além do ensino médio, também oferece cursos técnicos, superiores e de pós graduação. O protagonismo do movimento “Ocupa IF-Sul”, que inclusive teve continuidade após o fim da ocupação, no entanto, é dos estudantes “secundaristas”, cursantes do ensino médio e técnicos na instituição.

delas, era eleita uma liderança. As comissões foram divididas em: alimentação, comunicação, limpeza, segurança e atividades. No decorrer do tempo, os estudantes foram percebendo que algumas informações acabavam sendo retidas com as lideranças e não circulavam de forma horizontal, formando “panelinhas”, nas palavras deles, causando conflitos. Quando deslocaram a ocupação para a reitoria, desfizeram-se da prática de eleger lideranças, como também destituíram as comissões, formando apenas uma de ética, responsável por eventuais negociações e pela articulação mais direta com o SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica), que apoiou a ocupação, inclusive com subsídios materiais. Com a extinção das comissões, as decisões passaram a ser tomadas em assembleia, com a presença de todos os ocupantes, semelhantemente ao funcionamento da ocupação de Canguçu. Retomando a tensão que disparamos no início do texto, no intuito de adicionar elementos da enação para complexificar as discussões sobre autogestão conduzidas, por exemplo por Baremlitt (1996), essas mudanças foram acontecendo a partir dos percalços do caminho e podem ser vistas como processos de autoanálise, no que tange à construção de relações mais democráticas. Não necessariamente, no entanto, estabelecem uma detalhada problematização das linhas de força que constituem as práticas hierárquicas. Não se trata de dizer que nas ocupações esse tipo de análise não fosse relevante, mas sim que as demandas imediatas, como a articulação de táticas políticas e a organização cotidiana básica, como limpeza e alimentação assumiam prioridade.

A abordagem enativa foca sua atenção a essas práticas cotidianas e como as mesmas problematizam e questionam modos habituais de agir, de pensar e de se relacionar. O modo de enaturar estas demandas e, ao mesmo tempo, responder a elas possibilita ampliar congruências operacionais em relação àquelas presentes nas relações prioritariamente hierárquicas do cotidiano escolar. Trata-se, de uma atenção ao concreto e, nas palavras de Varela (2003) um reencantamento do concreto, um adensamento do presente. Nesse cotidiano, experimenta-se a criação de si mesmo, do coletivo e dos mundos a eles correlacionados, e do fazer ético neles implicados.

Conforme discutimos no capítulo anterior, a efetivação do viver ético tem como um dos seus processos a extensão das ações que anteriormente foram consideradas efetivas. Esta extensão, no entanto, não se dá de forma casual ou aleatória, mas depende de condições do acoplamento com a rede que congrega sujeitos, instituições e tecnologias. Na terceira entrevista, uma estudante expressou certa dificuldade em dar continuidade às práticas autogestionárias inauguradas na ocupação, justamente porque o fazer habitual na escola, estendido comumente por estudantes e

professores, desde o ensino fundamental, bem como na história da instituição escolar, é hierárquico. Nas palavras dela: “A hierarquia, ela tem muito mais tempo, sabe? Do que a autogestão, então sempre vai ser mais duvidoso os alunos confiarem nos outros alunos, é mais fácil pra eles confiarem no que o superior fala.” (extrato 41, entrevista 3).

O que poderia ser lido como um certo pessimismo da estudante, que chega a dizer que é triste ver os papéis retornarem a um exercício semelhante ao que era efetivado antes do movimento, entendo que está mais relacionado a uma crítica ao engessamento da instituição escolar do que à desesperança no fazer coletivo dos alunos. Duas falas da mesma estudante que seguiram durante o diálogo, indicam isso: “Aqui, a ETEC, o que estraga mesmo é essa hierarquia, toda a metodologia do Estado, né? Porque de resto é uma escola ótima. O que estraga é ser escola”. (extrato 42, entrevista 3). A estudante entende, pela história da ETEC e pelas práticas pedagógicas singulares nela realizadas, que há ali uma potência de experimentação, cuja barreira está na própria ideia de escola, institucionalizada e atualizada em práticas recorrentes.

A crítica da estudante, que também é de seus colegas, aparece em todas as entrevistas, se direciona as formas como o poder é exercido na escola, que segundo Foucault (2013) não existe de forma substancializada, senão como exercício. O mesmo autor explicita que essas relações não se opõem à liberdade, ao contrário, necessitam dela. A escravidão, por exemplo, não é relação de poder, justamente por ser pura coação, não incluir liberdade, a possibilidade de o sujeito, de alguma forma, chegar a escapar. Foucault (2013) define assim a relação de poder como uma ação de uns sobre a ação de outros, sendo que eles sempre tem a possibilidade de não submeter-se. Onde há o exercício de poder, portanto, há práticas de liberdade. De Jaegher e Di Paolo (2007), por sua vez, entendem que uma relação deixa de ser social quando há coerção ou tortura, por exemplo. E Maturana (2001), conforme citamos na epígrafe deste capítulo, tem uma visão mais radical sobre o tema, acreditando que quando há poder, e a obediência nele implicada, não se trata de uma relação social. Nesse sentido, a partir das três perspectivas, parece haver um entendimento de que quanto mais se consegue exercitar práticas de liberdade, mais sociais são as relações em certo sentido. Mais amplas são, portanto, as possibilidades de acoplamento na escola, e maior é a possibilidade de cada agente de regular as interações ali estabelecidas. A segunda fala da estudante, que indicamos anteriormente, contrapõe a sua própria colocação, de que sempre vai ser mais difícil para os alunos confiar nos pares, já que a estudante diz que “enquanto eu não me formar vai ter resistência.” (extrato 43, entrevista 3).

O “enquanto” referido pela estudante parece referir-se à sua experiência na escola, não como uma forma de delegar o papel de resistir às suas práticas individuais, mas como uma proposição política encarnada, situada no próprio corpo e na sua experiência como secundarista. Ela também não assegura nenhuma certeza a respeito do futuro da escola e dos movimentos que podem ser empreendidos nela, mas propõe para o presente e futuro mais imediato (um provável período de dois anos em que ela estará na escola) uma atenção à necessidade de contestar a hierarquia e a autoridade, de forma que essa contestação também module a instituição escolar e os modos de nela aprender.

4.1 – Uma política cognitiva autogestionária

Pensar processos de aprendizagem não se restringe ao domínio das relações escolares e aos conteúdos declarativos, uma vez que, conforme sugerem Maturana e Varela (1992) “viver é conhecer”. Os autores criam este aforismo, que tornou-se um dos mais famosos da teoria da autopoiese, para explicar que viver é estar em acoplamento com o meio, e que é sempre um observador que avalia se houve produção de conhecimento, em um domínio relacional, dependendo da pergunta da qual ele estiver partindo. Nesse sentido, todos os coletivos dos quais participamos podem potencialmente produzir aprendizados, e as formas como eles se organizam modulam esses aprendizados e, portanto, também o viver compartilhado. Para se referir aos agenciamentos que acontecem no presente e que constituem a cognição, Kastrup (1999) introduz o conceito de políticas cognitivas. Ela entende que a aprendizagem sempre se dá no plano do devir, daquilo que de certa forma virtualiza a ação, produzindo diferença. O devir, por sua vez, só existe no presente, que vai sempre se compondo de novas territorializações.

Se viver é, portanto, conhecer, a partir dos acoplamentos que mantemos e se a cognição é sempre artifício (KASTRUP, 1999), não podendo ser pensada como uma essência ou mesmo como determinada pelo sistema nervoso, independentemente de todo o corpo e das redes sociais, com a tecnologia, e com outros seres vivos, parece pertinente pensar nas condições políticas em que aprendemos a constituir os coletivos, conforme estamos fazendo aqui. Kastrup (1999) distingue dois tipos de política cognitiva, uma recognitiva, que se presta à solução de problemas, à aquisição de um saber; e uma política inventiva, que permite a criação de problemas, a abertura para aprendizados, o aprender a aprender, e o conhecimento aberto. Seguindo essa pista, Baum,

Maraschin e Markuart (no prelo) definem política cognitiva como formas de se referir a diferentes práticas que performam uma rede que contém e produz sujeitos, técnicas, instrumentos e instituições nelas implicadas. Os autores adotam o termo para se referir à multiplicidade de versões da cognição, produzidas por diferentes modos de fazer ciência, e consideram que existe uma dimensão política inerente a toda prática de efetuar descrições. Por política, por sua vez, entendem a participação ativa em uma comunidade e os modos de discutir e produzir a organização dos coletivos.

Reconhecemos as políticas cognitivas como redes heterogêneas, constitutivas, através das quais se organizam os coletivos onde construímos aprendizados e virtualizamos a ação. Entendemos que a autogestão, na ocupação e em outras práticas escolares específicas, pode ser pensada como uma política interessante que modula esses aprendizados e as negociações de sentidos em mundos compartilhados (BAUM, MARASCHIN & MARKUART) na escola. O que propomos não é aliar diretamente a ideia de autogestão e, sobretudo as práticas autogestionárias, à inventividade e, a heterogestão, à recongnição. Ao invés disso, preferimos o movimento sugerido por Baum (2017) de que outras políticas cognitivas podem ser pensadas, não necessariamente propondo sua classificação.

Um bom exemplo do imbricamento do que os estudantes consideram práticas inventivas no processo autogestionário, com outras mais recongnitivas, é a relação com o Levante. Na terceira entrevista, a estudante diz que considera o coletivo uma força jovem muito relevante, e que foi fundamental para que a ocupação pudesse acontecer. Ao mesmo tempo, ela mesma complementa dizendo: “mas também a gente perdeu uma chance muito grande de fazer uma coisa diferente.” (extrato 44). A estudante se refere ao funcionamento da ocupação ter sido bastante inspirado na metodologia do Levante, que tem já uma caminhada como movimento social e esta ter travado os processos inventivos da ocupação. Ela sublinha um paradoxo, uma vez que a própria emergência da ocupação, que possibilitou uma experiência completamente nova na escola, teve importante participação do coletivo.

Escóssia (2014), retomando o pensamento de Gabriel Tarde, afirma que os processos inventivos e imitativos, associados e solidários entre si, constituem o social. A invenção surge da repetição de uma diferença, enquanto que a imitação é a transformação de invenções em hábitos sociais. A autogestão da ocupação congrega, portanto invenções e imitações. Ela acontece ancorada no seio de algumas tradições dos movimentos sociais, mas vivida no contexto da escola é algo

bastante novo, e conforme estamos discutindo, produz mudanças. Tendo isto em mente, o que interessa caracterizar é uma política cognitiva de horizontalidade nas relações.

Seguindo a ideia de uma política autogestionária, os estudantes não procuravam produzir ali qualquer autonomia. Não se trata de uma “eugestão”, conforme se pode observar nas propostas educativas comuns em sistemas privados de ensino, pautados por princípios neoliberais, em que se torna cada vez mais desejável que o estudante torne-se um empreendedor de si, através de um tipo de exercício de autonomia voltado a aspirações individuais, como o mercado de trabalho e os processos seletivos para o ensino superior. Desde a escola, em contextos pautados por modulações políticas individualistas, os estudantes são incentivados a ser produtivos como futuramente precisarão ser no mercado de trabalho, o que é facilitado por terem a seu dispor formas de acesso ao conhecimento que em alguns momentos deslocam da figura do professor a centralidade do processo educativo. Diferentemente dessas propostas atreladas comumente a iniciativas privadas de educação, o fazer ético autogestionário do coletivo de estudantes vai se constituindo de maneira a efetivar processos que priorizam a escuta do desejo, da perspectiva, e também das necessidades, de todos no grupo.

Aqui dentro a gente tinha uma certa liberdade pra gente fazer da forma que a gente quisesse né? se a gente quisesse fazer cada um no seu canto, ser a lei da selva, cada um se mata pra comer, mas não, a gente podia fazer do jeito que a gente quisesse e a gente fez da forma que a gente acha melhor, o próprio espelho da sociedade que a gente acredita, a gente se organizou, a organização, a união, a tarefa, a disciplina também. a gente fez como a gente queria, como a gente achava que era melhor. (Extrato 45, entrevista 2).

A fala do estudante enfatiza a não obrigatoriedade de a ocupação funcionar através de um sistema de ajuda mútua e de igualdade. Para isto ele cita como exemplo os alimentos, que eram doados por professores, comerciantes e outros apoiadores. Eles poderiam escolher consumir os alimentos através de critérios individuais e sem que fossem decididas em assembleia, de forma coletiva, como usufruir dos alimentos. A escolha por este modo de organização é atribuída ao tipo de sociedade que os estudantes gostariam de construir, “o próprio espelho da sociedade que a gente acredita”, como ele diz. Nesse sentido, a coletivização deste tipo de decisão prática serve tanto à manutenção da ocupação, que durou cerca de um mês, quanto ao seu funcionamento dentro de uma política autogestionária.

Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010) sugerem que quanto mais participativos os processos, mais há produção compartilhada de sentidos, de modo que se A orienta B, não há muita mutualidade no processo, mas se a relação acontece de forma menos instrutiva, pode haver uma

produção conjunta de sentidos entre os dois, com consequências para ambos, através dos sentidos compartilhados que se fazem pela coordenação de ações. Fantasia, De Jeagher e Fasulo (2014) também mencionam as relações assimétricas no processo de cooperação, citando o exemplo de um bebê, que age cooperativamente com o seu cuidador adulto, mas que este tem mais experiência no processo interacional, de modo que a presença de alguém com mais experiência interativa tornaria a interação atual mais competente.

Na ocupação, a relação com os professores, embora referida nas entrevistas como de grande relevância, não se deu nessa perspectiva instrucional, mas na forma de apoio. A professora, sobre sua participação na ocupação disse: “Porque a gente tem uma relação assim né? Na mesma linha né? Não tem essa hierarquia, eu sou professor, tu é aluno, a gente faz muita coisas juntos assim e é óbvio que eu ia fazer isso junto com eles.” (Extrato 46, entrevista 3). Ela se refere à relação de amizade que tem com vários dos alunos desde antes da ocupação. Os demais professores, no entanto, embora de forma geral pareçam, pelos relatos dos estudantes, ter uma relação menos próxima com eles, tampouco tinham um papel hierárquico durante a ocupação. Havia os que eram contrários, mas estes não participaram ativamente do movimento. Os que estiveram junto aos alunos cozinham, ajudaram nas tarefas, dormiram na escola, mas os secundaristas seguiam estando na linha de frente do movimento.

O que a política autogestionária inventada pelos secundaristas ensina não é a destituir, na escola, toda e qualquer relação instrucional entre professores e alunos, mas é fazê-la a partir da legitimação das diferentes experiências deles, com base em uma atenção centrada no presente e no concreto das relações, e não em papéis distribuídos hierarquicamente através das pré-coordenações de ação engendradas culturalmente. Esse tipo de vivência atenta das relações pode permitir que ora as atividades escolares sejam mais instrucionais, ora menos, e que o compartilhamento de explicações, que são reformulações de experiências (MATURANA, 2001), por parte dos professores, não seja empecilho para o exercício democrático e participativo na escola. Outras práticas anteriores à ocupação, e também as que reverberam após sua finalização, indicam que relações mais horizontais permitem aos alunos um vínculo com a escola que dispara emoções que propiciam o aprender compartilhado. Na terceira entrevista, a estudante diz:

Tem aulas que eu nao sei o que eu to fazendo ali sabe? eu tenho a sensação que eu só to perdendo tempo de vida, porque eu não to entendendo nada, e o professor também não faz muita questão que eu entenda (...) mas tem outros professores também, o de física, sério cara, eu odiava física e agora eu tive ótimas aulas de física, ele é muito bom pra gente como professor assim. (Extrato 47, entrevista 3).

O relato da experiência da estudante aponta para um engessamento dos papéis hierárquicos que torna a relação professor-aluno menos participativa, produzindo menos sentidos cooperativamente e restringindo as possibilidades de transformação do acoplamento. Isto implica o quanto cada sujeito logra regular a interação social, participa da modulação tanto das práticas pedagógicas do professor, quando da aprendizagem dos conteúdos declarativos pelos alunos, que são ações engendradas por emoções, conforme discutimos no primeiro capítulo.

Haraway (2016) indica o caminho da produção de “parentes” para estabelecer coletivos, com humanos e não-humanos, que escapem aos mundos catastróficos que se produzem no contemporâneo, centrados no humano e sempre temendo a véspera de um desastre que nos destruirá a todos. Ela relembra que até o século XVII o significado de parentesco não estava relacionado a laços de sangue, mas a relações lógicas. A partir deste momento o inglês incorporou o termo ao sentido das relações genéticas. Fazer parentes (*making kin*), no sentido original, é uma forma desfamiliarizar as relações, e ao mesmo tempo enatua-las de outros modos, com todos os terráqueos, que segundo ela, possuem um tipo de parentesco na estranheza.

A ocupação, de certa forma, fez parentes na autogestão, à medida em que seus participantes enfatizam o aprendizado de conviver com a diferença, e à medida em que a escola, ainda que em um processo emergente temporário, constitui-se uma forma estranha de casa. Na terceira entrevista, a professora, ao falar sobre o fato de o ateliê (que já mencionamos no primeiro capítulo), agora ficar fechado, de modo que os alunos não podem circular livremente, não sem pedir a chave, diz:

O ateliê agora fica fechado, se alguém for roubar o ateliê vão roubar livro, pô, se alguém roubar livro, que lindo! Claro, o ato de roubar não é legal, mas pô se alguém roubar livro! E aí não pode deixar o ateliê aberto (...) mas na verdade não é o medo de roubar, é aquela coisa de vigiar e punir ne? como é que isso aqui vai ficar aberto, eles vão vir pra cá, vão falar uns com os outros, vão se organizar. tanto é que não tinha uma câmera aqui na frente e agora tem né, às vezes eu brinco, dou uma abanadinha, mas brincando né, as colegas já sabem. (Extrato 48, entrevista 3).

Fazer parentes, através da invenção de políticas cognitivas autogestionárias, passa por “falar uns com os outros”, como disse a professora, e por agir uns com os outros, coordenar ações e produzir sentidos de forma menos assimétrica. Fazer dos livros, da escola, do ateliê, dos colegas, da direção, da câmera, dos gatos que circulavam por lá durante as entrevistas, parentes, e assim possibilitar emergir o fazer ético.

As relações mais hierarquizadas produzem e mantêm um tipo de normalização na escola, enquanto que as práticas autogestionárias apontam para outros caminhos, possibilitando que se

negociem outras normatividades. Aprender com a experiência da ocupação, para então atualizar algumas de suas práticas na escola, bem como inventar outras pautadas pela horizontalidade, passa pela valorização do saber fazer, e não apenas do saber sobre, e pela atenção aos processos coletivos emergentes.

5 - Considerações finais

Conforme dito na introdução deste trabalho, escrever esta dissertação foi como contar a história da pesquisa, mais do que contar a história da ocupação. O que compôs essa cartografia foram os sentidos produzidos de forma partilhada com os entrevistados, enquanto fizemos juntos o exercício de atualizar a experiência de ocupar a escola ao construir narrativas através dos encontros possibilitados pelas entrevistas, além de conversar sobre como se ocupa a escola no cotidiano, pós movimento social. Em alguns trechos do texto me demorei um pouco nas questões teóricas para depois voltar para a discussão das reverberações da ocupação. Isto fez parte do duplo movimento de enatuar e narrar a história dessa pesquisa, que também envolveu uma aproximação e incorporação de alguns conceitos da teoria da enação, que antes me eram desconhecidos.

A pesquisa empírica foi bastante breve, o que diz de uma certa restrição colocada pela metodologia do trabalho, que não envolveu uma relação direta com a ocupação de Canguçu, mas a busca de mapear alguns dos processos pós-ocupação. Além dessa limitação, outras se impuseram no percurso, como a greve dos professores que suspendia as aulas durante o período em que realizei as entrevistas, limitando o número de alunos que circulava pela escola e fazendo com que eu optasse por não realizar oficinas. Mesmo com as entrevistas, no entanto, foi possível constituir momentos de compartilhamento pela própria demanda dos estudantes de que as entrevistas fossem coletivas. As mudanças metodológicas se constituíram para mim, como um aprendizado do fazer cartográfico, a partir de uma ética enativa compreendida como abertura à virtualidade.

A ética e a autogestão foram os fios condutores principais da discussão ao longo do trabalho. A enação e, especialmente, a ética enativa, que valoriza a emoção e o fazer prático, me ajudaram a pensar a autogestão sob um novo olhar. Pude mapear, a partir do relato dos estudantes e da professora entrevistados, algumas das práticas que são possíveis por constituírem-se extensão das microidentidades aprendidas/enatuadas durante a ocupação. A aposta que fizemos é de que a ocupação, como acontecimento, insiste e, a partir dela, novos conjuntos de emoção e ação se tornaram possíveis.

Semelhantemente, este trabalho é uma insistência do acontecimento das ocupações que nos lembraram que “dá pra fazer” movimento social e educação de forma inventiva e autogestionada. É uma insistência tanto no que se refere à produção de um interesse de pesquisa, compartilhado

por pesquisadores de diversas áreas, quanto no sentido de procurar apontar um pouco do que o movimento ensina sobre a escola e sobre o que ela pode como virtualidade.

Finalizo a escrita durante um dos processos eleitorais mais produtores de angústia da recente democracia brasileira. Angústia gerada pelo risco em que se coloca o próprio sistema democrático, pelo crescimento dos discursos de ódio e pela necessidade de pautar pela continuidade das políticas públicas nos próximos anos, especialmente as de educação. Nesse sentido, o trabalho também insiste no olhar para os secundaristas e para as formas através das quais elas e eles produziram modos de convivência, na diferença, a partir do respeito. Além dessa produção, que se deu na ocupação como um sistema social emergente, o movimento também insiste na potência do corpo de escapar às relações de poder, e de não aceitar formas não responsáveis do Estado de gerir a educação pública.

Por fim, relembro Kastrup e Passos (2013) que escrevem:

Ao final de um trabalho de pesquisa, a sensação de que avançamos no conhecimento daquele território passa, mais uma vez, pela sensação de partilha de uma semiótica e de um maior pertencimento àquele território. No entanto, resta um valioso écart que nos distancia da semelhança, ao mesmo tempo que nos aproxima da alteridade. (p. 277).

Por ter estado atenta, como pesquisadora, ao acontecimento da ocupação em Canguçu, sinto que também passo a compor o coletivo heterogêneo de agentes que fazem o acontecimento vibrar, assim como também me sinto mais próxima da cidade em que vivi minha própria escolarização. Espero que esse trabalho seja uma modesta partilha dos tantos efeitos que a ocupação dispara nos processos cognitivos, subjetivos e sociais da experiência comum de produzir e transformar a escola.

Referências Bibliográficas

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. “Cartografar é habitar um território existencial”. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 131-149.
- ARALDI, E, PICCOLI, L., DIEHL, R AND TSCHIEDEL, R. “Oficinas, TIC e saúde mental: um roteiro comentado”. In: PALOMBINI, A.; MARASCHIN, C. e MOCHEN, S. **Tecnologias em Rede: Oficinas de Fazer Saúde Mental**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BAUM, Carlos. **Políticas cognitivas: negociação e performance entre psicologia e neurociências**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 131p., 2017.
- BAUM, Carlos, MARASCHIN, Cleci. MARKUART, Erika. **Políticas cognitiva como uma abordagem para as relações intercientíficas**. (No prelo).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão**. Brasília, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança - Movimentos sociais na era da internet**. Trad Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - Artes de fazer**. Trad Ephraim Ferreira Alvez. Petrópolis: Vozes, 3º ed, 1998.
- COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.
- DA COSTA, Luciano Bedin; DOS SANTOS, Manuella Mattos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 49-72, 2017.
- COSTA, Luis Artur et al. Estriagem e alisamento: usinando uma autogestão na fábrica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 447-460, 2008.

DI PAOLO, Ezequiel. Autopoiesis, adaptivity, teleology, agency. *Phenomenology and the cognitive sciences*, 4(4), 429-452, 2005.

DI PAOLO, Ezequiel; ROHDE, Marieke; DE JAEGHER, “Hanneke. *Horizons for the enactive mind: Values, social interaction, and play*”. In: *Enaction: Towards a new paradigm for cognitive science*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, p. 33-87, 2010.

DE JAEGHER, Hanne; DI PAOLO, Ezequiel. Participatory sense-making. *Phenomenology and the cognitive sciences*, v. 6, n. 4, p. 485-507, 2007.

DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuart. *Mind over machine*. Simon and Schuster, 2000.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: Material de formação docente**. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 1-24.

ESCÓSSIA, L. da. **O coletivo como plano de co-engendramento do indivíduo e da sociedade**. 2004. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FANTASIA, Valentina; DE JAEGHER, Hanne; FASULO, Alessandra. *We can work it out: an enactive look at cooperation*. *Frontiers in psychology*, v. 5, p. 874, 2014.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, p. 129-160, 1992.

_____. O sujeito e o poder. In: Rabinow & Dreyfus (org.) **Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho, VERONESE, Marília. Porque trabalhar com economia solidária na Psicologia Social. **Revista Dialnet**, v. 40, n. 1, 2009.

GUATTARI, Félix; Rolnik, Suely. **Micropolítica. Cartografias do Desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GROPPO, Luís Antonio et al. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 141-164, 2017.

HARAWAY, Donna J. **Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene**. Duke University Press, 2016.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, 24 (n. spe.), 85-93, 2012.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papyrus Editora, 1999.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira. **Experiências coletivas com tecnologias digitais: um encontro entre videogames e a cultura da mobilidade**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 97p., 2016.

KROEFF, Renata. BAUM, Carlos. MARASCHIN, Cleci. Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames. **Mnemosine**, v. 12, n. 1, 2016.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2003.

MARASCHIN, Cleci et al. Tecnogeografias: modulações nas ecologias e políticas cognitivas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 2, p. 213-220, 2016.

MARASCHIN, Cleci; BAUM, Carlos. Trajetórias de Pensamento. In: MARASCHIN, Cleci; KROEFF, Renata; GAVILLON, Póti (Org.). **Oficinando com Jogos Digitais: Experiências de aprendizagem inventiva**. Curitiba: CRV, p. 19-42, 2017.

MARASCHIN, Cleci; ROCHA, Marisa Lopes da; KASTRUP, Virginia. ICT Intervention-Research in a mental health clinic in Brazil. **Revista Polis e Psiqué**. Porto Alegre, RS. v. 5, n. 3, p. 94-118., 2015.

MATURANA, Humberto R. et al. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

MELO, A. B. **Novos movimentos sociais e economia solidária: Uma breve cartografia da autogestão como processo de subjetivação**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais, 2007.

MORAES, Maria Cândida. “Autopoiese e a biologia do conhecimento”. In: **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 84-120, 2003.

MOURA, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro, LAURINO, Débora Pereira. Nós reflexivos: a cartografia como estratégia metodológica. **Revista Polis e Psiqué**, v. 4, p. 86-105, 2014.

NASCIMENTO, Carlos. Autogestão: economia solidária e utopia. **Otra economía**, v. 2, n. 3, p. 27-40, 2011.

NARCISO, Pedro Felipe. “Ocupações: cronograma”. In: CATTANI, Antonio David. **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: Cirkula, p. 151-157, 2017.

NEVES, Tiago Iwasawa; PORCARO, Luiza Almeida; CURVO, Daniel Rangel. Saúde é colocar-se em risco: normatividade vital em Georges Canguilhem. **Saúde e Sociedade**, v. 26, p. 626-637, 2017.

PELBART, Peter Pál. **Tudo o que muda com os secundaristas**. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/pelbart-tudo-o-que-muda-com-os-secundaristas>. Acesso em 10/10/2016.

PEREIRA, Rafael Rodrigues. O debate entre as éticas da virtude e as éticas da justiça a partir da distinção entre ética e moral. **Revista Estudos Filosóficos**, n. 15, p.68 a 78, 2017.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2016.

PRONZATO, C. Acabou a paz: Isso aqui vai virar o Chile [Documentário]. 2016.

PRESTI, Patrizio. An ecological approach to normativity. **Adaptive Behavior**, v. 24, n. 1, p. 3-17, 2016.

RAMM, L. ; Baum, Carlos ; MARASCHIN, Cleci . **Versões da diversidade - Políticas cognitivas e modos de subjetivação**. In: Karla Rosane do Amaral Demoly; Maria Aridenise Macena Fontanelle; Maria de Fátima de Lima das Chagas. (Org.). (Org.). *Redes de cuidado e aprendizagem na saúde mental e na educação*. 1ed.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Projeto de lei 190 2015. Disponível em <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=190&AnoProposicao=2015&Origem=Dx>. Acesso em 20/10/2018.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Projeto de lei 44 2016. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/exibeproposicao/tabid/325/siglatipo/pl/nroproposicao/44/anoproposicao/2016/origem/px/default.aspx>. Acesso em 20/10/2018.

RUIZ, Adriano Rodrigues. Competência ética, atenção e educação. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 3, p. 671-682, 2015.

SADE, Christian. Enação e Metodologias de Primeira Pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 12, n. 2, 2009.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; SAN SEGUNDO, Mario Augusto Correia. OCUPATUDORS: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 73-98, 2017.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, p. 70-77, 2008.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.

TEIXEIRA, J. D. F. **O Modelo Computacional da Mente**. In: *Mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, p. 19-50, 1998.

URBAN, Peter. Enactivism and care ethics: merging perspectives. **Filozofia**, v. 70, n. 2, 2015.

VARELA, Francisco. **El fenómeno de la vida**. Santiago de Chile: Dolmen, 2000.

_____. **Sobre a competência ética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. O reencantamento do concreto. **Cadernos de subjetividade**, v. 1, n. 1, p. 72-86, 2003.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VERONESE, Marília, GUARESCHI, Pedrinho. Possibilidades solidárias e emancipatórias do trabalho: campo fértil para a prática da Psicologia Social Crítica. **Psicologia & Sociedade**; 17 (2): 58-69; mai/ago.2005.

VIANA, Wellistony Carvalho. O monismo integral de Hans Jonas contra o fisicalismo. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 26, n. 38, p. 391-403, 2017.

ZIBAS, Dagmar. A revolta dos pinguins e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 38, p. 199-220, 2008.