

OCUPAR E REFLETIR: ENSINO DE HISTÓRIA E A LUTA SECUNDARISTA EM 2015 EM SÃO PAULO

LEONARDO QUINTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA
<https://www.unifesp.br/campus/gua/>

Introdução

Em 23 de setembro de 2015, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo emitiu uma nota para anunciar um programa de “reorganização” escolar. Sem a consulta da comunidade escolar, o documento propunha, em síntese, um novo modelo de separação de ciclos escolares (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio) no qual cada escola deveria adotar somente um desses ciclos a partir de 2016. De acordo com artigo de Bruno Teixeira Paes e Isaac Pipano (2017, p. 9), “cada escola deveria compreender apenas um dos ciclos de ensino, o que afetaria cerca de 1000 unidades das 5108 que compõem a rede estadual educação”.

Os argumentos apresentados para a implementação do programa decorrem de uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), que apontava uma tendência de queda de 1,3% ao ano da população em idade escolar no estado de São Paulo e uma diminuição de cerca de 2 milhões de matrículas entre 1998 e 2015¹. Segundo a Secretaria de Educação, o número de salas ociosas e a evasão escolar justificariam a mudança. A proposta também considerava um estudo feito pela Coordenaria de Informação, Monitoria e Avaliação Educacional (CIMA), que indicava um suposto aumento de 10% no desempenho dos estudantes em unidades escolares de ciclo único.² Este estudo não foi divulgado nos canais oficiais do governo estadual, sendo

¹ Os dados foram obtidos no artigo “Escolas de Luta: Cenas da política e Educação”, de Bruno Teixeira Paes e Isaac Pipano.

² Bruno Pantojo et al., *Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos*. CIMA/SEE-SP, ago. 2015.

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

que o texto veio a público após o jornal O Estado de S. Paulo recorrer aos mecanismos da Lei de Acesso à Informação.

Em 26 de outubro de 2015, o então secretário da Educação, Herman Voodwald, anunciou o fechamento de 94 escolas da rede estadual - afetando mais de 300 mil estudantes. Em 14 de novembro de 2015 (chamado pela secretaria de “Dia E”, de “Educação”) ocorreria um grande encontro contando com a participação dos pais, com o intuito de esclarecer como seriam implementadas as mudanças. Entretanto, logo

tornou-se claro aos alunos e a seus pais que tipo de participação o governo propunha: os pais seriam meramente informados sobre como o processo de “reorganização” iria se dar, pois tudo já estava planejado e decidido. (...) As decisões seriam implantadas sem que fosse permitido serem ouvidos todos os concernidos no processo e sem levar em conta as necessidades e os direitos das alunas e alunos pertencentes às escolas alvos do processo, pois a “reorganização” foi tratada como assunto meramente administrativo e centralizado na burocracia da Secretaria de Educação. (JANUÁRIO, *et al*, 2015, p. 3-4)

Diante desse cenário, iniciou-se um amplo movimento de reação ao projeto por parte de estudantes, sindicatos e associações de professores (como a APEOESP). Os protestos se espalharam nas redes sociais, em passeatas, atos públicos em diversas cidades do estado, trancamentos de avenidas, e culminaram nas ocupações de alunos da rede estadual de ensino, em novembro e dezembro de 2015.

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

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

A estratégia de ocupar escolas ganha corpo após uma série de tentativas de diálogo entre grupos estudantis e o governo estadual que não obtiveram resultado, como as passeatas e atos de rua. O coletivo O Mal Educado traduziu (em outubro de 2015), adaptou e publicou na internet o manual “Como ocupar um colégio?”³, produzido originalmente por estudantes da Argentina, inspirados, por sua vez, na luta dos secundaristas chilenos. Dessa forma, o intenso movimento estudantil vivido no Chile em 2006 e em parte retomado em 2011, conhecido como “Revolta dos Pinguins”, serviu de modelo para os secundaristas de São Paulo.

Houve uma apropriação de algumas ideias e práticas dos estudantes chilenos pelos secundaristas de São Paulo, que seguiram as orientações do manual “Como Ocupar um Colégio”, e, quando ocuparam suas unidades de ensino, dividiram as tarefas em comissões coletivas, tais como alimentação, segurança, imprensa, limpeza, etc. Ao mesmo tempo,

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

Essa experiência única da educação pública nos permite levantar algumas indagações: as atividades realizadas nas ocupações trazem quais contribuições para pensar sobre as relações entre a juventude e o universo escolar? Como se relacionam as atitudes, posicionamentos e concepções dos alunos das “escolas de luta” com aspectos da cultura escolar? Quais as tensões entre as tradições/permanências da cultura escolar com as novas demandas dos jovens ocupantes? De que maneiras as disciplinas escolares, em particular a História, estariam implicadas com a emergência do movimento secundarista de 2015? Como a História escolar pode ter sido impactada por esse fato? Quais foram os

³ A íntegra do documento ser obtida na página do coletivo O Mal Educado no Facebook e no blog gremiolivre.wordpress.com Disponível em: <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colic3a9gio.pdf>. Último acesso em: 23 de julho de 2018.

posicionamentos de alguns professores de História nesse cenário? Por fim, o que nos revelam as vivências, manifestações e experiências dos alunos dessas escolas ocupadas para o Ensino de História?

Objetivos

A pesquisa pretende analisar a experiência das ocupações das escolas estaduais de São Paulo (2015) e suas repercussões e implicações para e com o Ensino de História. Os objetivos centrais são analisar algumas práticas vividas e atividades desenvolvidas pelos secundaristas nessas escolas e refletir sobre as relações dessas ocupações com aspectos e temáticas do campo de Ensino de História.

Inicialmente, é fundamental entender que a disciplina escolar de História (e, desse modo, o ensino dessa disciplina) é um dos elementos constituintes da *cultura escolar*. De acordo Dominique Julia (2001), o conceito de *cultura escolar* diz respeito a um:

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

Já Antonio Viñao Frago a define como um:

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

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

A História enquanto disciplina escolar, portanto, é um dos componentes da cultura escolar. Segundo Viñao Frago,

As disciplinas ou cadeiras são uma das criações mais genuínas da cultura escolar. Mostram o seu poder criativo, e, além disso, possuem a sua própria

história. Não são, portanto, entidades abstratas e com uma essência universal estática. Nascer e evoluem. Transformam-se ou desaparecem (...). Vistas desse modo, são organismos vivos. E, ao mesmo tempo, espaços de poder, de um poder a disputar. Espaços onde se misturam interesses e atores, ações e estratégias. (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 89)

As disciplinas podem ser entendidas, tomando por base a concepção de Viñao Frago, como “organismos vivos”, criados e transformados no âmbito e nos movimentos da cultura escolar. Todas as disciplinas escolares possuem finalidades específicas, e estas estão ligadas, por sua vez, a diferentes aspectos da formação de cada sociedade. André Chervel (1990) esclarece que

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

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

A História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista. A contribuição do seu ensino para identidade permanece, mas já não se limita a constituir e forjar uma *identidade nacional*.

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição das *identidades*. (...)

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

No caso brasileiro, o ensino da disciplina História esteve destinado a diferentes objetivos e finalidades desde seu surgimento no século XIX, tais como a formação patriótica, a construção da cidadania, o civismo, o desenvolvimento do cidadão crítico, etc. Segundo Circe Bittencourt, em texto publicado no início do século XXI, as

finalidades da História escolar estariam ligadas à uma “moderna concepção de formação humanística” (2001, p. 122). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2002 esclarecem essa ideia: “Uma formação humanística moderna abrange reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades.”

Essas finalidades da disciplina de História escolar se relacionam com a seleção dos conteúdos escolares a serem ensinados. No contexto brasileiro contemporâneo das últimas décadas, as finalidades da disciplina parecem estar ligadas a constituição das identidades e a formação do cidadão político e crítico. Nesse sentido, os conteúdos ensinados na disciplina de História incluem o trabalho com os conceitos históricos e o significado que esses conceitos possuem em cada época. Desse modo, no intuito de cumprir as finalidades da disciplina, o currículo de história engloba temáticas políticas e conceitos históricos como revolução, ditadura, igualdade jurídica, liberdade, cidadania, luta de classes, democracia representativa, etc.

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

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

Pretendemos investigar possíveis relações entre a emergência das ocupações escolares e as finalidades e os objetivos da História escolar na contemporaneidade. De acordo com Luís Antonio Groppo, a formação política – apontada por Circe Bittencourt como uma grande finalidade do ensino de História – é um aspecto importante no movimento secundarista de 2015:

Nessas ocupações, os secundaristas viveram a política e a formação política para além do aprendizado de conhecimentos sobre processos políticos formais e valores básicos orientadores. Viveram-nas, antes, como participação em uma

ação coletiva, praticando a política como conflito e resolução de questões concretas que os afligiam em seu dia a dia, as quais tinham origem em esferas decisórias governamentais mais amplas (GROPPO, 2018, p. 100)

Além disso, o trabalho se propõe a encontrar possíveis elementos contidos no movimento de ocupações que dialogam com temáticas discutidas atualmente no Ensino de História. Entre esses temas, pretendemos ampliar a argumentação sobre as relações dos jovens com a tecnologia, a mídia e as redes sociais, destacando a importância dos espaços virtuais (fundamentais para a organização das ocupações), e seus impactos no processo escolar.

Metodologia

O fenômeno das ocupações escolares vem sendo pesquisado nos últimos anos por alguns autores como Antonia Mata Campos, Adriano Januário, Jonas Medeiros e Márcio Ribeiro, organizadores do livro “*Escolas de Luta*”. A obra reúne uma diversidade de materiais produzidos por estudantes em suas unidades de ensino e faz uma síntese da trajetória das ocupações em São Paulo. Artigos sobre o tema publicados recentemente englobam a revista *ETD – Educação Temática Digital*, publicação científica eletrônica da Faculdade de Educação da UNICAMP.⁴ Nesse volume da Revista ETD, os textos demonstram que pesquisadores(as) têm se dedicado ao estudo do tema por meio de diferentes abordagens, tais como: pesquisa etnográfica; análise estatística dos espaços virtuais das escolas ocupadas; crítica a partir de cenas de narrativas audiovisuais, etc.

A respeito do mesmo tema também foi organizado, em dezembro de 2016, o dossiê da *Revista Educação & Sociedade*, intitulado “Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil”.⁵ Em um dos artigos contidos nesse dossiê, Carmen Sylvia

⁴ Trata-se do volume 19, *(Des)ocupar é resistir?*, de março de 2017, da revista ETD. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1331> Acesso em: 01 ago. 2018

⁵ Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401079 Acesso em: 05 ago. 2018

Vidigal Moraes e Salomão Barros Ximenes (2016) comentam sobre repercussões do movimento secundarista em São Paulo:

Outro aspecto presente nos registros documentais e ressaltado na incipiente literatura sobre o assunto é que a percepção sobre a escola e seu espaço foi modificada com a ocupação. A permanência dos estudantes no espaço escolar por longos períodos propiciou-lhes um processo de apropriação da escola que é pública. A diversidade de experiências alimentou de sentidos inovadores o próprio significado do que é público na escola. A resistência à política autoritária e burocrática do governo estadual mostrou à população que a escola não é do governo de plantão, a escola é pública; cabe ao Estado assegurar condições adequadas de funcionamento mas sua qualidade também depende da capacidade de ser apropriada pelo público, por professores, estudantes, pais e comunidade. Mostraram que cada escola pode ser uma experiência única, ainda que voltada a alguns objetivos sociais comuns. (MOARES; XIMENES, 2016, p. 1081)

Januário *et al* (2015) tem se dedicado a pensar aproximações entre a conjuntura política de 2013 e as ocupações escolares de 2015:

Em uma primeira abordagem, é possível indicar algumas comparações e continuidades entre este movimento das escolas ocupadas e Junho de 2013 (principalmente se tomarmos como referência a sua primeira fase, quando o Movimento Passe Livre ainda pautava fortemente os atos de rua): o caráter explosivo e inesperado; a centralidade da ação direta; uma nova forma de fazer política, de caráter horizontal e que não passa pelos partidos políticos; a importância das redes sociais; e um formato da luta social que pode ser entendido como “negativo”. (JANUÁRIO, et al, 2015, p. 3-4)

Em 2018, foi publicado o livro “*O movimento de ocupações estudantis no Brasil*”, organizado por Adriana Alves Fernandes Costa e Luís Antonio Groppo. Esta obra engloba diversos artigos sobre as ocupações estudantis nos anos de 2015 e 2016, sendo que muitas dessas análises se dedicam a traçar um panorama sobre o contexto político e educacional que desencadeou os movimentos de ocupações em diferentes estados brasileiros.

As produções acadêmicas mencionadas acima ilustram o interesse de pesquisadores das ciências humanas à análise da luta secundarista e dos seus impactos por meio de diferentes metodologias e leituras. Apesar do fenômeno apresentar diferentes possibilidades metodológicas (como estudo etnográfico; análise da comunicação das redes sociais ou história oral), acreditamos ser essencial, em nossa perspectiva metodológica, partir do conceito de cultura escolar para, em seguida, investigar as

ligações/tensões entre a cultura escolar de algumas escolas ocupadas da rede estadual paulista e as atuais demandas da juventude.

Propomos como metodologia de pesquisa, considerando a grande variedade de documentação e fontes obtida em levantamento prévio, procedermos uma organização de dois (2) conjuntos de documentos. O primeiro conjunto será composto pela análise dos *documentos produzidos pelos próprios estudantes* no decorrer das ocupações. Desse modo, o “conjunto 1” engloba: vídeos, fotografias, imagens das ocupações; cartazes e panfletos de escolas ocupadas; cartilhas de como ocupar escolas e organizar as atividades; publicações virtuais e postagens em redes sociais; etc.

Já o segundo conjunto de fontes se constitui por documentos produzidos *sobre as ocupações*, ou seja, registros produzidos a respeito desse movimento, entre eles: textos jornalísticos; publicações acadêmicas; livros sobre a temática; documentários; músicas, etc.

A diversidade de fontes e documentos possibilitará a criação de um banco de dados, com o objetivo de organizar e classificar os materiais produzidos nas escolas e nas redes sociais no contexto das ocupações. Pretendemos, como parte propositiva dessa dissertação, como previsto no Regimento Geral do ProfHistória, após a organização da documentação do banco de dados, criar um arquivo com uma unidade didática para uso do professor de História. Essa unidade didática pode partir das fontes, registros e discussões dos estudantes nas ocupações para elaborar atividades articuladas com os conteúdos do currículo de história.

Esse banco de dados será fundamental para o entendimento dos elementos e das especificidades da cultura escolar de algumas escolas ocupadas. Durante esse processo de compreensão dos elementos fundamentais da cultura escolar por meio da reflexão crítica dessas fontes, será essencial pensar as relações entre a juventude e o universo escolar. No estudo etnográfico “A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo”, Alexandre Barbosa Pereira (2010, p. 27), defende a tese de que “a experiência juvenil contemporânea em suas múltiplas relações e concepções tem tido um papel crucial nas redefinições das dinâmicas escolares”. Nessa pesquisa etnográfica, o autor (2010, p. 119) percebeu “um forte descompasso entre os repertórios juvenis e o repertório escolar

que se almejava inculcido nos alunos”. Ainda na mesma obra, Pereira faz um levantamento de teóricos que refletem sobre a temática da juventude (e poderão contribuir para essa pesquisa), tais como: Carles Freixa, Regina Novaes, Philippe Áries e José Machado Pais.

Jurjo Torres Santomé destaca a importância do conceito de *culturas juvenis* para compreender a experiência da juventude:

Nesse âmbito, algo que se encontra presente é o que podemos denominar de cultura popular, e, particularmente, aquilo que vem se denominando de *culturas juvenis*, em geral. Podemos considerar essas culturas como formas de vida, como ocupações e produtos que envolvem a vida cotidianas dos alunos e alunas fora das escolas. São essas formas culturais as que melhor traduzem os interesses, preocupações, valorizações e expectativas da juventude, as que nos descobrir o verdadeiramente relevante em suas vidas. (SANTOMÉ, p. 166, 1995)

Para Santomé (1995, p. 166), “as culturas juvenis vão ser as que, por definição, traduzem a juventude. Não obstante, essa realidade juvenil é algo que a instituição escolar vai tratar de ocultar, quando não atacar frontalmente”. Jurjo Torres Santomé (1995) atenta para o fato de que as culturas juvenis estão ausentes na seleção da cultura escolar e são silenciadas no currículo. Segundo o autor,

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

Em síntese, a metodologia deste trabalho consiste inicialmente em efetuar o levantamento da documentação produzida nas próprias ocupações secundaristas, além de registros, artigos de jornais e publicações acadêmicas sobre essa temática. A análise dessas fontes e a elaboração de um banco de dados para classificá-las se justificam no âmbito de propor materiais didáticos com conteúdos de História, além de refletir sobre as articulações/tensões entre a cultura escolar e as culturas juvenis, compondo a segunda etapa desse processo metodológico. Por fim, pretendemos investigar os possíveis impactos e implicações do movimento de ocupações para a disciplina escolar de História e para o currículo ativo (as aulas de História).

Forma de análise dos resultados

No artigo “Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História”, Fernando Seffner (2010) comenta a importância de se entender a complexidade das cenas comuns na sala de aula, considerando fundamental que o professor descreva e reflita sobre essas cenas. Recomenda que o docente faça uma análise delas, seguida de uma discussão com colegas professores, pois isso poderia contribuir para formação enquanto professor-pesquisador e para repensar a própria prática docente.

Segundo Fernando Seffner,

numa sala de aula assistimos a cenas que envolvem assuntos de matérias escolares, mas também cenas que nos falam de questões ligadas a raça e etnia; abordam temas da vida política nacional; tratam das relações de gênero e sexualidade dos alunos e alunas, dos gostos musicais, de pertencimentos religiosos, da sociabilidade dos alunos (SEFFNER, 2010, p. 220)

Acreditamos que a análise de registros, cenas, eventos e oficinas vivenciadas nas ocupações podem contribuir para a compreensão de uma série de pautas que incidem sobre a juventude e impactam no Ensino de História, tais como a descoberta das identidades, o início de uma formação política, a questão da violência policial, a sexualidade, o uso expressivo de tecnologias e redes sociais, o protagonismo feminino e o debate de gênero. Tomemos um exemplo, extraído da página de Facebook da ocupação da E.E João Dória, que aponta para essa diversidade de pautas importantes para o cotidiano da juventude:

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

O estudo do cotidiano da sala de aula e das atividades/aulas nas ocupações são relevantes para compreender a cultura escolar. Bruno Paes e Isaac Pipano (2017) destacam a possibilidade de uma nova inserção do aluno na dinâmica do espaço escolar ocupado:

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

Nessa nova configuração do espaço escolar, marcada pela emergência de demandas e atividades muitas vezes não predominantes no cotidiano das escolas, abre-se um horizonte de indícios para refletir as relações entre o currículo escolar de História e as demandas dos adolescentes que ocuparam as escolas da rede estadual paulista.

Ivor Goodson explica que o currículo é construído social e culturalmente, num processo que envolve dois momentos: a prescrição dos conteúdos e a prática de sua aplicação. Nesses dois momentos, há sempre disputas de interesses entre os diferentes grupos sociais, que envolvem a estrutura da sociedade no plano econômico, cultural, político, etc. Para Goodson (2008, p. 27), “a elaboração de currículo é um processo pelo qual se inventa uma tradição” e com isso não é “algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser definido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. O autor parte do conceito de “tradição inventada”, de Eric Hobsbawn:

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade em relação com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWN, 1985, p. 1)

Desse modo, na elaboração curricular (o chamado currículo pré-ativo) aparecem temas canônicos e legitimados durante a escolarização, e muitos outros temas (que não fazem parte ou confrontam-se diretamente com essa tradição) são excluídos ou negligenciados na escola. Essa necessidade de “maior abertura” no currículo e nas práticas da cultura escolar também pode ser verificada em uma postagem da E.E Dr. Eloy de Miranda Chaves:

O que queremos? Uma educação de qualidade. Uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer. Queremos ser ouvidos, queremos continuar na escola que nós escolhemos, queremos mais qualidade das escolas públicas. Queremos sim a chance de ter um bom preparo para passar numa faculdade, mas sabemos que a nossa educação não pode se limitar ao treinamento para uma prova. Aqui, dentro da ocupação Eloy, estamos tendo a experiência de

aulas mais livres, mais abertas, mais democráticas, das quais todos estão convidados a participar.

[E.E Dr. Eloy de Miranda Chaves - 28/11/2015] (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 154)

Nessa postagem, fica evidente a crítica dos estudantes ao processo escolar e ao currículo que não proporciona a reflexão crítica profunda e está destinado, na maioria das vezes, a “ensinar a obedecer” e a “treinar para uma prova”. Nesse âmbito, vale ressaltar a reflexão de Nilma Lino Gomes:

Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p. 99)

Como estamos vendo, o debate sobre as permanências e as transformações na “tradição inventada” no currículo ecoa nas ocupações escolares. Percebe-se, nos registros virtuais dos secundaristas, um distanciamento entre o universo juvenil – marcado por temáticas como racismo, desconstrução de gênero e feminismo – e as condições concretas da realidade escolar.

A noção das ocupações secundaristas como uma experiência de formação social importante para a juventude, cujos impactos são significativos em suas vidas pode ser observada no relato abaixo:

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

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

Para Edward Thompson, a...

Experiência chega sem bater na porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas passam fome: os que sobrevivem pensam o mercado de outra forma. Pessoas são presas: na prisão meditam sobre a lei de novas maneiras (...) Dentro do ser social ocorrem mudanças que dão origem a uma *experiência transformada*: e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e oferece grande parte do material com que lidam os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1978, p. 200-201; grifo no original)

Como possível forma de análise de resultados, pretende-se desdobrar impactos decorrentes das ocupações para atual cultura escolar de algumas unidades escolares ocupadas. Partiremos das fontes catalogadas no banco de dados para analisá-las criticamente, visando discutir os efeitos do movimento secundarista no currículo de História (pré-ativo e ativo). Em seguida, com a interpretação dessas fontes temos a intenção de compreender as ocupações enquanto uma forma experiência, refletir os desdobramentos dessa experiência, e avaliar se é possível – e em que medidas – compreende-la enquanto *experiência transformada*.

Tomando como base o *corpus documental* mencionado e considerando os referenciais teóricos propostos, a análise dos resultados pretende:

a) analisar os aspectos centrais das culturas juvenis em parte das escolas ocupadas na cidade de São Paulo;

b) pensar as relações entre essas culturas juvenis e as culturas escolares envolvidas nesse processo de ocupações;

c) discutir possíveis implicações do movimento secundarista de 2015 para o Ensino de História nas escolas da rede estadual de São Paulo.

d) elaborar uma Unidade Didática, voltada aos professores de História, com sugestões de atividades/práticas de ensino que abordem conteúdos curriculares da disciplina de História relacionados às discussões e pautas dos secundaristas durante as ocupações.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Valdeí. "O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída". In GUIMARÃES, Géssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo Perez. **Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, pp. 191-216.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias**: livro do professor (ensino fundamental e médio). Brasília: MEC/INEP, 2002.

CAMPOS, Antônia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CARNEIRO, Silvio. Ocupar, resistir e a luta nas redes sociais. **Comunicações**, [s.l.], v. 24, n. 2, p.137-150, 11 set. 2017. Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v24n2p137-150>.

CASSIO, Fernando Luiz et al. Demanda Social, Planejamento e direito a educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 37, n. 137, p. 1089-1119, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302016000401089&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167297>.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 1990.

COSTA, Luciano Bedin da; SANTOS, Manuella Mattos dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 49-72, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647802>>. Acesso em: 23 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647802>.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (org). **O movimento das ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, 328p.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. A Dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educ. Soc.** [online]. 2016, vol. 37, n. 137, pp.1121-1141. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01121.pdf>

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, Vol 12, n. 1, p. 99 -109, jan/abr 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. "Alienígenas na sala de aula". In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Trad. Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, [São Paulo], v. 9, p. 1-26, 2016. Disponível em: < <http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf> > Acesso em: 23 jul. 2018

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, p. 09-44, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/11600/39195/1/Dominique%20Julia.pdf>> (acesso em 29/07/2018)

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas Educacionais e resistência estudantil. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 37, n. 137, p.1079-1087, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016171219>.

ORTELLADO, Pablo. A primeira flor de junho. In: CAMPOS, Antônia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 6-25, mar. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647799>>. Acesso em: 23 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647799>.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. "A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.8.2010.tde-17112010-141417. Acesso em: 2018-07-23.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 7. p. 159-177.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. **Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos**. São Paulo, 2015. Disponível em: <avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-das-escolas-em-sp-doc-secretaria.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel *et alii* (orgs.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST; Exclamação; AnpuhRS, 2010

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. London: Merlin, 1978.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolas e reformas**. Portugal, Mangualdi: Edições Pedagogo, 2007.