

O *amor mundi* expresso pelos jovens no movimento de ocupação de escolas públicas em São Paulo, Brasil: uma leitura crítica a partir de Hannah Arendt

Angélica de Luca*

María Elena Infante-Malachias**

Neste texto apresentamos uma reflexão acerca da dimensão do movimento estudantil secundarista de ocupação de escolas públicas do Estado de São Paulo entre os anos 2015 e 2016, à luz das concepções de Hannah Arendt, sobretudo aquelas expressas no ensaio *A crise na educação*, publicado em 1957 e presente na obra *Entre o Passado e o Futuro* (1961). O movimento de ocupação das escolas pelos estudantes nos permitiu elaborar as seguintes questões, que nortearam esta investigação: Como interpretar a atitude de jovens que, por tal gesto, assumem a responsabilidade pelo mundo humano ao mesmo passo que aparentemente os adultos se eximem? Qual é a compreensão de mundo desses jovens e como concebem o ser humano em face disto? Dessa forma o nosso objetivo foi investigar de que forma a participação política em um movimento de ocupação de escolas pode ressignificar a compreensão sobre a condição humana e, elaborar aproximações e distanciamentos entre as reflexões dos estudantes e os conceitos *amor mundi* e mundo comum de Hannah Arendt (ARENDR, 1958; 1961).

Para obter os dados que constituem o *corpus* empírico desta investigação selecionamos depoimentos de estudantes encontrados no livro *Escolas de Luta* (2016), de Campos, Medeiros e Ribeiro, e depoimentos do documentário *Escolas em Luta* (2007), dirigido por Eduardo Consoni, Rodrigo Marques e Tiago Tambelli. A

* Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora de ciências da natureza na educação básica na rede municipal da cidade de São Paulo, atuando na educação de básica desde 2013; e, participa, desde 2018, do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia do Conhecer (GPEnCiBiC).

E-mail: angelica.luca@usp.br

** Professora Doutora da Escola de Artes Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo. Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia do Conhecer (GPEnCiBiC), onde participam estudantes de mestrado, doutorado, graduação e pesquisadores colaboradores.

E-mail: marilen@usp.br

perspectiva deste trabalho é de um estudo educacional, no entanto, compreende-se a relevância da contribuição de Hannah Arendt que, mesmo em poucos escritos, se dedicou ao tema, realizando uma análise profunda sobre os aspectos da modernidade, a qual pode elucidar questões significativas no campo educacional ao distinguir a crise que se instaura na educação como não sendo a ela restrita, todavia uma condição imposta pela própria crise do mundo moderno. Dessa forma, a análise se refere a estudantes secundaristas que se mobilizaram em defesa de direitos, compreendendo que este grupo compartilha a condição de, nos termos de Arendt, recém-chegados ao mundo. Embora a discussão não contemple as discussões sociológicas contemporâneas acerca do tema da juventude, trazemos uma contribuição para a análise deste movimento recente na história do país que revela aspectos singulares da educação que se realiza nas escolas públicas na atualidade, bem como a condição dos jovens estudantes que, por elas, são formados.

O contexto das ocupações: os jovens querem a escola

Ao final do ano de 2015, mais de 200 escolas públicas estaduais de São Paulo foram ocupadas por jovens estudantes que chamaram atenção da sociedade para a defesa da educação de qualidade, pública e gratuita. Tal iniciativa se deu a partir da imposição de um plano de reorganização escolar do governo estadual que propunha fechar 94 escolas e centenas de turmas, implicando em superlotação de salas e estudantes realocados, muitas vezes, para escolas mais distantes de sua residência (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). A profundidade, a organização e a tática do movimento de ocupação de escolas públicas chamaram a atenção da sociedade. Os jovens que se engajaram nesta disputa obtiveram como resultado a suspensão do plano e, sobretudo, revitalizaram o debate sobre a educação pública entre aqueles que se surpreenderam diante do protagonismo, consciência crítica e participação política da juventude das periferias do estado, onde as meninas se destacaram ao exercer uma importante liderança no movimento.

As primeiras manifestações estudantis contrárias à “reorganização” foram feitas por meio das redes sociais, essas seriam imprescindíveis para compor a teia que serviu de sustentação ao movimento secundarista contra a medida governamental. As declarações públicas dos jovens nas suas redes sociais registram as emoções, bem como seus raciocínios e conclusões sobre como aquele plano de reorganização não poderia significar uma verdadeira iniciativa de melhoria da qualidade da educação pública (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A secretaria estadual tratou a revolta dos estudantes como decorrente da incompreensão da proposta e atribuiu certo apelo emocional dos alunos, tal gesto em relação aos jovens acabou por minar as tentativas de diálogo, transformando as reuniões nas diretorias de ensino em sequências de repetição daquilo que já havia sido informado desde a primeira declaração pública do secretário, sem que a presença dos representantes das escolas fosse considerada para além da posição de ouvintes (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Dessa forma, passam os estudantes a ocupar as ruas das suas cidades com manifestações de protesto contando eventualmente com a participação de pais e professores. As manifestações de rua ocorreram em, ao menos, 60 municípios, centenas delas se espalharam pela capital, região metropolitana e interior, e se estenderam por seis semanas e, em um dos atos centralizados na capital, a repressão policial com uso desproporcional de violência pode ter contribuído para o esvaziamento das manifestações da semana seguinte e aberto espaço para que as manifestações de ruas fossem lideradas por entidades estudantis e partidos políticos com suas bandeiras já consolidadas (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Diante da ineficácia das táticas adotadas pelo movimento até então, surge entre os estudantes um material decisivo para os rumos da luta, o manual, *Como ocupar um colégio?* que foi traduzido pelo coletivo *O Mal Educado*. O documento é uma construção dos estudantes argentinos (Frente de Estudiantes Libertários) sobre sua experiência inspirada na luta dos estudantes secundaristas chilenos no movimento que ficou conhecido como “Revolta dos Pinguins” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), movimento esse que, apesar de ter ocorrido nove anos antes, permanece como exemplo para outros estudantes se engajarem na reivindicação do direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade (REIS e KAUFFMAN, 2017).

A cartilha que já havia sido publicada digitalmente desde 2013 na página do coletivo *O Mal Educado*, foi distribuída em versão impressa nas manifestações, contribuindo com a proposição de uma nova tática apontada como último recurso, dado o esgotamento das tentativas de diálogo que reivindicavam através das manifestações de rua. Encorajados pelo material que explicita os fundamentos básicos que deveriam ser seguidos para a organização das ocupações das escolas e tendo a democracia direta como preceito básico a ser respeitado, os estudantes começaram a organizar as ocupações em suas escolas de maneira independente (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

As ocupações se iniciaram na capital, alastrando-se posteriormente por todo o estado, como afirmam Januário et al. (2016), e cada grupo de estudantes que decidiu ocupar sua escola o fez à sua maneira após os primeiros exemplos terem sido inspirados pelo conteúdo da cartilha. Além disso, apesar das frequentes tentativas de intervenção nas ocupações por parte de partidos políticos e movimentos sociais, observou-se que os estudantes preservaram a autonomia do movimento como um todo (REIS e KAUFFMAN, 2017).

Os estudantes demonstraram que o profundo engajamento, a própria experiência de vida, a capacidade de julgamento, o pensamento e o diálogo puderam guiá-los aos caminhos de luta por justiça. O trecho abaixo foi retirado da página de divulgação nas redes sociais de uma escola ocupada no município de Guarulhos; o texto nos ajuda a entender um pouco do peso da responsabilidade que os secundaristas assumiram ao iniciar esse movimento:

[EE JOSÉ STORÓPOLI - FACEBOOK - 30/11/2015] A ocupação pelos alunos não é uma invasão, não é baderna ou muito menos colônia de férias. É uma forma de manifestação [...]. Muitos pais não estão cientes. E é esse o motivo deste texto, muitos pais por terem apenas a visão que a Globo mostra, por isso, nós alunos, filhos temos que ser o canal de informação deles [...]. Àquelas pessoas que julgam sem saber o real motivo, vejam como está ocorrendo, e que não estamos ali pra brincadeira. Estamos sofrendo uma opressão muito grande [...], estão fazendo de tudo para desocuparmos as escolas [...] (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 194).

Por certo, diante das mazelas de uma estrutura social, baseada na exploração do outro, falar sobre a escola como ambiente em que nos protegemos da degradação das relações humanas pode parecer ingênuo, posto que, como parte da sociedade, a escola tende a acolher as diferenças perpetradas nas designações de papéis sociais que existem fora dela (MESZÁROS, 2008). No entanto, as ideias de Arendt sobre educação nos inspiram a afirmar a igualdade entre humanos no espaço público escolar como princípio, sendo essa uma compreensão capaz de suspender, por exemplo, qualquer condição de degradação em que possam viver crianças e adolescentes da periferia de uma metrópole. E, nesse encontro, nesse espaço e nesse tempo em suspensão, poder entregar-lhes sua herança tão sua quanto de qualquer outro ser humano: o mundo comum, que construímos juntos enquanto comunidade humana. O mundo que já existe antes de nosso nascimento e com o qual, para sua construção, temos a oportunidade de contribuir, quando nascemos. Nessa ação, ao conservarmos o mundo, também nos responsabilizamos pela existência dos mais

jovens que, na sua singularidade, já são o próprio novo no mundo velho e inventam seu modo de sê-lo (ARENDDT, 2011).

No ensaio *A Crise na Educação*, Arendt afirma que a mesma é consequência da própria crise do mundo moderno que acomete todas as esferas da vida social, ainda que possamos nos sentir tentados a julgar que nossa dificuldade no processo educacional se trata de um problema pontual e restrito a fronteiras nacionais ou históricas (ARENDDT, 2011). Esta crise nasce sob o signo do desejo de ruptura com o passado, desejo que nos impõe o rompimento com a tradição como princípio norteador para o presente, sendo assim, o novo configura a própria tendência no moderno e as nossas atitudes são pautadas no futuro (ARENDDT, 2011).

Segundo Hannah Arendt, a educação é, por essência, algo que se relaciona intrinsecamente ao passado, de modo que nada há a se ensinar que não pertença ao passado. Também a própria autoridade é interposta entre educador e educando pelo fato de o educador ser um representante do passado, carregando consigo a tradição de um mundo comum. Como explica Aquino (2007), a autoridade em Arendt está relacionada a uma dimensão ético-política, na qual a responsabilidade pelo mundo como herança cultural implica em “[...] fomentar entre os alunos uma sólida efervescência, que se transmutaria, mais tarde, na espinha dorsal de um certo espírito público” (AQUINO, 2007, p. 84). No entanto, isso não deve ser tomado como uma redução da potência da criança e do adolescente, nem orientar uma prática que os cerce e silencie, mas que, ao contrário, ofereça condições seguras para que possam falar e serem escutados do lugar que ocupam no mundo.

Como não há outra forma de educar que não seja fundamentada na tradição e autoridade, a Era Moderna, ao romper com esses elementos, impõe à educação sua crise. Sendo ainda a crise uma oportunidade de revisitarmos os lugares de origem de nossos pensamentos, o momento favorece a reavaliação de nossos critérios e parâmetros na educação, pois esses já não respondem nossas novas questões e não dão conta dos desafios que estão postos na atualidade. Segundo Arendt, a tarefa educacional decorre de um amor ao mundo e às crianças, esse amor que ela nomeia como *amor mundi*, não se pode ensinar, mas pode ser revelado no modo como o educador se relaciona com o mundo (ALMEIDA, 2011). O *amor mundi*, segundo Almeida (2011), é uma decisão, uma atitude em face do mundo em que se insere, pode se relacionar com a gratidão pelo que recebemos dos antepassados e com a intenção de agregar algo nosso ao mundo. Essas duas expressões do *amor mundi* estão presentes na educação de uma maneira muito marcante. Assim, a autora nos encoraja a estender sua análise acerca dos desafios pedagógicos de seu contexto ao nosso, de

modo que nos deparamos com a atualidade de seus pensamentos. Ainda que separados por décadas do cenário atual, seu pensamento provoca novas reflexões quando o confrontamos com os desafios da escola no mundo contemporâneo.

A natalidade e o *amor mundi*: e quando os recém-chegados se responsabilizam pelo mundo?

Para Arendt, a natalidade impõe-nos a educação como responsabilidade. No educar que se realiza no espaço público da instituição escolar os professores são os responsáveis por inserir crianças e jovens, os recém-chegados, em um mundo que se constitui como herança de artefatos, ideias, relações, linguagens, crenças. Esse mundo é o que temos em comum (ALMEIDA, 2011). É tudo aquilo que nos interpõe em nossas relações humanas no tempo, vai além do planeta compreendido simplesmente como espaço e fonte de recurso para a vida em sua organicidade, mas é propriamente o modo como o ser humano se relaciona nele e com ele, todo o construto das mãos humanas, é o mundo das coisas que ao passo que separam também relacionam os humanos entre si “como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor” (ARENDRT, 2010, p. 64). No excerto a seguir, a ponte constitui o elo, o meio para o encontro desses jovens:

[COMANDO DAS ESCOLAS OCUPADAS – ENTREVISTA – 17/01/16] a gente se encontrou embaixo da Ponte Santo Dias né? Ai eu não sei quem... um professor acho, pegou o megafone e falou: “a gente tá embaixo da Ponte Santo Dias que foi símbolo aqui da resistência aqui da Zona Sul” Aí a gente ficou todo emocionado lá. [...] Nossa, foi muito bonito. Foi muito bonito também porque a ponte ela faz aquele eco né? Aí, quando a gente entrou embaixo do túnel, parece que tinha mil pessoas falando assim. Foi... foi muito legal. A gente se encontrou, ficou pulando lá, se abraçando... (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 250-251).

A natalidade é para Arendt (2010; 2011) a essência da educação, e não somente refere-se à condição biológica que nos faz estar sempre diante de novos humanos que chegam ao mundo como estrangeiros e escancaram diante de nós a capacidade que temos de iniciar, mas também diz respeito à propriedade da ação de significar um segundo nascimento para os seres humanos, posto que, quando agem aparecem para o mundo de um modo novo, renovando-se a si e ao mundo.

A ação política é um risco que torna possível, nas palavras de Ortega (2001, p. 235), “sacudir as imagens e metáforas tradicionais, experimentar e criar novas formas

de vida”. O autor também afirma que, para se realizar a noção arendtiana de natalidade, exige-se um afastamento da esfera de segurança para nos confrontarmos com o novo. Na aceitação dos novos na convivência é que se encontra o desafio do outro que nos é estranho, desconhecido, somente assim, abrindo espaço sem medo e desconfiança é que se pode “sacudir formas fixas de sociabilidade, de viver no presente e de redescrever nossa subjetividade, de recriar o *amor mundi*” (ORTEGA, 2001, p. 235).

[...] Os próprios estudantes foram na rua e falaram assim: [...] vamos fazer nosso próprio movimento. Quando começaram a distribuir os (manuais) do Chile de como ocupar escola, acho que ninguém sabia aonde daria. Onde é que ia parar tudo isso. [...] A gente só fez, sabe? Só aconteceu. [...] Acabou sendo algo de “a gente vai”, “a gente vai ficar”, “a gente vai estar lá” e “a gente vai fazer” [...] A gente vai lutar pela nossa escola. E ninguém vai fechar ela porque ela é nossa (ESCOLAS EM LUTA, 2007, 25min50s).

Segundo Arendt, aparecer é também nascer para o mundo e ocorre na ação impreterivelmente acompanhada do discurso – sem o qual ela perde seu caráter revelador – por meio deste, as “identidades pessoais únicas dos sujeitos são expostas, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz” (ARENDR, 2010, p. 224). E, no estar juntos pela escolha de assim estar, é que tornamos as qualidades da ação e do discurso evidentes, e é nessa convivência que nascemos como um alguém, que será definido pelos seus feitos e palavras, e que, no entanto, será incapaz de enxergar a si próprio, sem contar com os sentidos daqueles que o percebem e descrevem (ARENDR, 2010).

Desta forma, o *amor mundi* é uma decisão em face da natalidade, na qual o desejo de que o mundo perdure mobiliza uma postura ética e política de responsabilidade diante do próprio mundo como uma herança que deve ser conservada e transmitida a cada geração. É nesse sentido que Arendt apresenta o conceito de natalidade como essência da educação. A responsabilidade por acolher os recém-chegados deve ser assumida por aqueles que se comprometem com a educação, da mesma forma como devem se responsabilizar pela conservação do mundo comum. Compreende-se que, para Arendt, não é possível educar alguém sem considerar a dignidade do mundo que partilhamos.

No entanto, a crise que se instalou na educação é evidenciada, justamente, na generalização da depreciação do mundo comum, onde expressões de total abandono

dos assuntos humanos são propagadas e amplia-se o isolamento dos humanos em si mesmos, agigantando à relevância da esfera privada. Mesmo diante disso, o esforço de manter essa instituição funcionando, ainda que alienada da sua função, é pautado na esperança de fabricação de um mundo novo a partir da modelagem dos recém-chegados.

Nossa esperança está sempre pendente do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDDT, 2011, p. 243).

Para a autora as pretensões de fabricar alguém para a construção de um mundo novo soam totalitárias a despeito de qualquer declaração de intencionalidade. A tarefa dos adultos envolvidos pelo *amor mundi* é de se responsabilizar não só pela conservação do mundo comum, para que ele permaneça existindo mesmo diante de cada geração nova que a ele possa assediar, como também pelo cuidado em acolher e apresentar os mais jovens ao mundo que já existe muito antes de sua chegada, mas não menos importante é permitir que se conserve a potencialidade dos mais jovens empreenderem algo completamente novo e inesperado no mundo, ou seja, não se pode desejar fabricar sujeitos, já que nesse intento a possibilidade de ação é suprimida. Nesse sentido, todo o esforço de Arendt de distinção entre educação e política é valioso. Segundo Augusto (2016, p. 889),

Não para negar a dimensão política da educação, mas para recusar que essa mútua implicação autorize a total indistinção, isto é, a diluição da política na educação e da educação na política. Mas ela também revela que o diálogo entre as gerações implica a partilha de uma herança, um tesouro a ser revelado ou ao menos as pistas para encontrá-lo. Esse diálogo é, antes de tudo, uma brecha que se abre no tempo, uma espécie de agora congelado em que desfilam o passado e o futuro.

O que se evidencia quando estudantes lideram uma oposição política contra o fechamento das escolas é a própria crise na educação, na qual mesmo os adultos sentem-se desalojados no mundo. Para Arendt (2011, p. 241-242)

A perda geral de autoridade, de fato, não poderia encontrar expressão mais radical do que sua intrusão na esfera pré-política, em que a autoridade parecia ser ditada pela própria natureza e independer de todas as mudanças históricas e condições políticas. O homem moderno, por outro lado, não poderia

encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês.

Nascidos numa sociedade de massas, diante de um estreitamento dos espaços públicos, os jovens encontram na escola seu lugar de aparecimento, no contexto atual é o lugar da promessa de futuro para cada criança e para cada jovem. O gesto de fechar classes e escolas inteiras, no contexto de uma crise, provoca os sujeitos que esperam de si e do mundo o cumprimento dos votos diante de um futuro que pesa sobre seus ombros.

Em 2015, no estado de São Paulo muitos jovens assumiram a responsabilidade pelo mundo ao ocuparem a esfera pública fazendo política de maneira exemplar, com manifestações, audiências públicas, reuniões com representantes do governo, depoimentos na mídia, organizando assembleias. Muitos corpos jovens foram expostos também à repressão do Estado, ao julgo e às agressões dos opositores.

[EE ANA ROSA - FACEBOOK - 03/12/15] Depois de hoje nunca mais serei a mesma. Talvez porque levei um real choque de realidade, quando o gás de efeito moral entrou, não queria mais sair, fiquei sem palavras, sem ação, sem reação... se não fosse uma alma amiga me dar água, para molhar minha alma seca pela brutalidade de um homem fardado. Logo após, eu não conseguia segurar minha revolta, vieram um turbilhão de sentimentos... turbilhão que foi calado novamente pelo homem fardado. As cadeiras eram jogadas, desprezadas como algo abominável pelas pessoas furiosas pelo nosso ato... eu podia olhar nos olhos de quem estava lá. Olhinhos que brilhavam determinação, olhos que reconheciam a cumplicidade de quem não foge à luta. Hostilizados, nós continuamos... não nos importamos se julgam isso que fazemos como errado... não é errado! Vejo meus amigos seguindo para a Marginal Pinheiros, infelizmente voltei... a preocupação tomou conta de quem toma conta da minha vida. Me dói saber que não fui, me preocupa, me deixa aflita. Mas sinto alívio em ver os outros indo. Voltei na escola e fui recebida com um abraço, “ainda bem que você chegou bem”, um suspiro aliviado, e um sorriso sincero (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 249).

Segundo Almeida (2011), apesar de afirmar o desejo de um “mundo decente”, Arendt não diz como deve ser a configuração deste mundo, mas certamente refere-se ao mundo em que a barbárie seja inconcebível. O *amor mundi* é, portanto, sua

resposta diante do desmantelamento do mundo comum e sua aposta para a reconciliação com o mundo que “*permitiu e permite barbaridades*”, e diante deste, há a urgência de não só conservá-lo, mas, sobretudo, reconstitui-lo (ALMEIDA, 2011, p. 89, grifo nosso).

Os jovens secundaristas forjaram a própria luta por condições dignas de acesso à educação, novas configurações relacionais que correspondem às suas aspirações para o mundo, como afirma Ortellado no prefácio do livro *Escolas de Luta* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 13) “fazendo convergir meios e fins. [...] uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca”.

[EE JÚLIO MESQUITA – FACEBOOK – 26/11/15] A ocupação tem um propósito, o propósito é de lutar pela educação. Sendo assim, aproveitamos que estamos o dia todo na escola para cuidar dela da melhor forma [...], além de reivindicar por mudanças [...] estamos cuidando do que é nosso por direito (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 142).

[EE MANUEL CIRIDIÃO BUARQUE – BRASILPOST #OCUPAESTUDANTES – 09/12/15] Aprendemos a conviver com as diferenças e a respeitar o próximo, na prática, no dia a dia. Mas, pra mim, acima de tudo, aprendemos que JUNTOS SOMOS FORTES! É realmente maravilhoso você entrar na sua escola e perceber que não há mais, ali dentro, a separação de gênero nem de faixa etária. Olhamos ao redor e vemos meninos na cozinha, limpando e lavando banheiros, e meninas organizando protestos, de peito aberto, dando sua cara a tapa e se juntando na linha de frente para enfrentar a tropa de choque da polícia militar (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 138).

[EE FIDELINO FIGUEIREDO – FACEBOOK – 24/12/15] Ontem, 23/12, desocupamos nossa escola, E. E. Professor Fidelino de Figueiredo, mas isso não significa que a luta acabou, a reorganização NÃO FOI CANCELADA, simplesmente foi suspensa. O fato de estarmos desocupando não significa que estamos deixando a luta e sim que estamos preparando NOVOS MÉTODOS PARA NOVAS METAS! A experiência de conviver todos os dias, 24hrs, com colegas e amigos de escola foi sensacional, aprendi e amadureci muito dentro da mini sociedade que construímos, todos têm um lugar muito especial no meu coração e essa convivência me deixou ainda mais forte e preparada para o que der e vier! NÃO TEM ARREGO! (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 294).

No tempo suspenso no espaço escolar ocupado e gerido pelos estudantes criaram-se as condições necessárias para uma ressignificação das relações humanas mediadas pelo encontro na política. Com este jeito novo que está encharcado pelos afetos não mais reprimidos, pelo barulho, voz ecoada nos jograis, pelo jogo, pela brincadeira, pela música, pela poesia, tudo acontecendo junto e em conjunto.

[EE DR. ELOY DE MIRANDA CHAVES – FACEBOOK – 28/11/15] Estamos formando um só corpo em luta pela educação. Estamos, a cada dia, mais unidos. A cada dia, mais amigos uns dos outros. Quando começou a ocupação, a escola era formada por panelinhas, mas agora somos como crianças que mal se conhecem, mas brincam como se fossem os melhores amigos do mundo. Não estamos, porém, para brincadeira. Estamos aqui por uma causa [...] Um por todos e todos por um! (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 135).

A convivência que se estabeleceu no encontro na luta do movimento secundarista favoreceu o diálogo e a amizade que são, para Arendt (2010), condições indispensáveis para a realização da política. Afastaram-se, portanto, da hierarquia transitória da educação e aproximaram-se na horizontalidade da amizade política. Neste movimento diluíram-se os postos de autoridade dos educadores para que os estudantes pudessem assumir a linha de frente da luta por educação. Entretanto, apesar de configurar uma importante evidência da crise do mundo moderno e esfacelamento da autoridade e responsabilidade pelo mundo, nota-se uma aliança entre gerações que ocupam papéis diferentes na mesma luta por melhores condições de vida. Houve durante todos os meses de ocupação a solidariedade e apoio de grupos de adultos que estiveram junto aos estudantes, participaram de ações coletivas e interferiram sem, no entanto, retirar-lhes a autonomia de decisão sobre os rumos do movimento.

Muito diferente do proposto nas ideias de Hannah Arendt que aponta para um caminho necessário de proteção das crianças e jovens do domínio público, a juventude brasileira, em geral, sobretudo nos anos finais da etapa de escolarização básica, sequer pode ser considerada dispensada das relações de trabalho, sendo, inclusive, a busca pelo primeiro emprego nesta fase da vida uma procura por condições econômicas que garantam acesso aos recursos culturais de lazer e fruição típicos da juventude. Isto evidencia a complexidade das relações entre trabalho – representando uma esfera de aparecimento – e os estudos no Brasil, que vão além destes termos (DAYRELL, 2007) e demonstram a dificuldade de analisar a condição da juventude das camadas populares nos limites desta pesquisa no que se refere tanto à sua responsabilidade com o mundo quanto às suas garantias de produção da vida. Sendo assim, a necessidade da intervenção desta juventude nos assuntos públicos para assegurar seus direitos revela que os jovens não estão sendo privados e protegidos, como sugeriu Arendt, bem como que há uma conexão ininterrupta entre as esferas pública e privada.

Neste sentido, é possível afirmar que compor o movimento de ocupações tenha sido de grande relevância para suscitar naqueles que ali se encontraram, viveram e

lutaram juntos, um exercício de pensamento a respeito da condição humana no mundo em relações de interdependência e coexistência.

[DOCUMENTÁRIO ANJOS REBELDES – YOUTUBE (TV BRASIL) – 11/12/15] Na educação dentro da escola a gente tá extremamente acostumado a olhar e ficar sentado cada um atrás do outro, a gente não tem esse contato visual. Tem pessoas que estudam aqui há 4, 5 anos e eu falo “Caramba, nunca te vi e agora que eu posso olhar nos seus olhos, eu posso lidar com você, eu posso te entender, eu posso te enxergar”... A gente aprendeu a se enxergar aqui dentro (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 134).

Também o conceito de *amor mundi* foi evocado e recriado nas manifestações de 2015 e 2016 pelos jovens secundaristas, contraditoriamente, pelos recém-chegados que assumem uma ética fundada na responsabilidade e negam-se a silenciar diante de respostas apolíticas para a crise do mundo moderno na educação. A consciência da crise revelada na oportunidade de contestar a vivência cotidiana na tecnocracia do sistema escolar que favorece uma existência individual particularizada os levou a pensar sobre novos sentidos para a educação. O conflito escapa às respostas antecipadas para os questionamentos mais importantes, permitindo que a pergunta “qual o sentido da educação?” penetre esses jovens que a acolheram em cada nova ação que em concerto realizaram, norteando suas condutas e revelando novas possibilidades de ser e estar no mundo em partilha.

É possível afirmar que os secundaristas, em diversos momentos do movimento que realizaram, puderam perceber que tinham ocupado além das escolas, um lugar de responsabilidade que poucos adultos ousam ocupar. No entanto, o apoio que receberam de uma parcela da população pode ser interpretado como identificação com a revolta dos estudantes e desejo político de participação daquele momento importante de decisão.

É na convivência no espaço público que aprendemos a fazer política, a escola é para a maioria de nós, o nosso primeiro espaço público de convivência e nele podemos aprender e criar novas formas de conviver. Autonomia, organização, estratégia e tática dos estudantes são também aprendizados de nossa educação pública, o discurso de falência de nossa escola pública não pode servir para que o Mercado governe as salas de aula do país.

No avanço dos direitos civis, políticos e sociais ao longo da história, observa-se que estes passam a ser encarados como concessões, destinadas a grupos privilegiados. No Brasil, país com forte herança de uma oligarquia escravocrata, de

tradição autoritária, verifica-se agudo desequilíbrio, exclusão e parcialidade na cidadania. As reformas promovidas no país não caminharam em direção à ampliação do acesso aos direitos pela via democrática (BENEVIDES, 1994).

A democracia liberal, por outro lado, ao afirmar a cidadania como sendo correspondente a possuir liberdades individuais, tende a afastá-la de uma concepção onde a participação ativa é a essência e fundamento da sua construção. Saber-se como possuidor de liberdades, inclusive no sentido de livrar-se das questões públicas é bem distinto de saber-se possuidor de direitos; no mundo moderno são coisas muito distintas e que carregam significados enraizados que impactam diretamente a maneira como nos relacionamos com o mundo (BENEVIDES, 1994).

Nota-se que essa distorção na compreensão de cidadania colabora para a construção do imaginário social das camadas populares sobre o que é a política e como se enxergam (ou não) dentro dela. Nesse sentido, também o encolhimento dos espaços públicos dificulta que se possa estabelecer relações em que a prática cidadã se concretize e que o próprio estar junto entre iguais fortaleça a potência da construção coletiva e conservação do bem comum.

A luta dos estudantes secundaristas nos evidencia que, para além das saídas institucionais, nossos direitos avançam na medida de nossas lutas e que a cultura democrática se constrói e se fortalece a partir disto também. Movimentos populares de resistência para garantia de direitos são exemplos importantes que nos orientam fornecendo mais informações sobre o avanço de nossa cultura para o Estado democrático de direitos. Como exemplo disso, destaca-se o movimento secundarista de ocupação que se opôs firmemente à ideia de que os partidos possuem monopólio da ação política democrática.

A gente estava aqui na escola. A gente não sabia que a gente poderia ter o mesmo tipo de poder que o diretor. Que a gente poderia ter até mais voz que ele. Porque os nossos direitos são maiores, aqui dentro. Aí toda essa união chegou e falou para a gente: “Não! A gente pode fazer diferente! A gente pode ser livre! A gente pode desconstruir isso (ESCOLAS EM LUTA, 2007, 27min17s).

Os jovens secundaristas ao ocuparem suas escolas nos revelaram muitas coisas e uma das mais significativas é o *amor mundi*. O amor pela escola que se desvela na defesa ferrenha da sua manutenção, vai muito além da relação com os colegas ou com os prédios ou com o bairro, esse amor é um amor ao que partilham nesses espaços, as relações mediadas pelo mundo que herdaram e que se apresenta de maneira única

através desse espaço público. Cada escola que fecha é uma parte importante do mundo velho sendo destruído e eles compreenderam a importância das coisas velhas como coisas que permanecem quando, assim, são eleitas para isso. Ao ocupar suas escolas, cuidaram delas como se deve cuidar do mundo comum. Conservaram-na e renovaram-na. Descobriram coisas guardadas, nunca reveladas, tratando-se de materiais não disponibilizados e trancados em salas reservadas, mas também de pedaços do mundo que não estão sendo compartilhados, que os adultos não estão dando conta de apresentar.

Como adultos, sobretudo como professores, reconhecer este cenário deve nos orientar para gestos e palavras de quem também ama o mundo e, portanto, se responsabiliza por ele e pelos que nele chegam mesmo que “secreta ou abertamente possa [mos] querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDR, 1972, p. 237). Na educação importa que os adultos consigam inspirar nos mais jovens o *amor mundi* a partir do próprio exemplo de partilha e cuidado com os construtos humanos, por meio das relações que estabelecemos entre humanos em todas as nossas dimensões mediados pela cultura, mas também nas relações que se dão neste mundo com os outros seres vivos e com o meio ambiente.

Como afirma Heuer (2020), não é mais admissível partir da distinção e oposição fundamental entre cultura humana e natureza desumana, bem como da oposição entre civilização e barbárie. Mais do que nunca a possibilidade de aniquilação da vida humana passa pelos problemas ambientais que decorrem de uma visão cindida de natureza e cultura. A crise no mundo moderno é, para este autor, evidenciada tanto pela crise climática, pela extinção massiva de espécies, quanto pelos movimentos de refugiados ou pela eleição de representantes políticos autocráticos e populistas. Para Heuer (2020), o *amor mundi* refere-se tanto ao mundo humano quanto ao mundo natural, e a partir de um estudo de aproximação entre Arendt e o naturalista Alexander von Humboldt, Heuer (2019) argumenta que um esforço de combinação entre as duas visões de mundo implica na elevação decisiva da ideia de cidadania republicana de Arendt, ampliando a uma racionalidade ecológica dos cidadãos favorecendo outro tipo de relação com a natureza, da mesma forma que a compreensão de Humboldt da natureza radicaliza essas relações com a suposição de uma unidade mundial do homem e da natureza.

Apesar da defesa de Arendt por uma educação que ofereça aos recém-chegados um *lugar-momento* de proteção das demandas políticas (ALMEIDA, 2011), a emergência de problemas que impactam, de maneira mais profunda, a existência e sobrevivência das gerações futuras, derivados de desequilíbrios ambientais graves que

ameaçam a possibilidade de vida na Terra, pautas políticas relativamente novas, e que estão sempre a atingir diretamente as crianças e jovens que neste mundo chegam, têm feito somar às ruas grupos de crianças reivindicando a promessa de futuro (TANSCHKEIT, 2019).

Dito isto, Maria Rita César provoca-nos a pensar sobre a política na educação de modo distinto ao de Hannah Arendt. César (2007) aponta que passadas algumas décadas desde que Arendt escreveu seu importante ensaio sobre a crise na educação, suas hipóteses sobre o futuro parecem ter se realizado em grande parte, sobretudo, no que se refere ao enlaçamento do mundo em uma infância permanente, diante da qual os recém-chegados se deparam com as dificuldades de serem conduzidos para uma vida adulta em um mundo infantilizado. Nesse sentido, César (2007) afirma que a ausência da tensão, que deveria estar sempre presente na educação entre a novidade e o já instituído, pode ter nos conduzido ao fracasso, isto é, a autoridade do passado expressa na tradição já não tem mais sentido e nem lugar na educação na modernidade. Por outro lado, dos poucos lugares onde a política ainda pode ser experimentada, nos termos defendidos por Arendt, as comunidades escolares, paradoxalmente, têm revelado ser um deles (CÉSAR, 2007).

A crise, como afirma Arendt, é também oportunidade de revisitar nossos critérios, posto que estes não nos dão suporte às perguntas que nos atravessam, portanto, a condição paradoxal da educação diante da crise é a condição em que se cria espaço para discussão a respeito de sua função e sentido, sendo estas questões fundamentais que compõem o pano de fundo das ocupações secundaristas ocorridas em São Paulo, em 2015 e 2016.

A esfera social, segundo Arendt (2010), comprime nossa singularidade em um todo sem rosto e sem nome e estreita os espaços para ação. Emerge disto um contexto que aprofunda a solidão e a sensação de impotência, apesar disto, nós, educadores, precisamos reconhecer o cenário da educação no mundo contemporâneo como um cenário de crise, de conflito, também de oportunidade de revisitar o juízo, de ir ao encontro do contraditório e das incertezas, embora, também, devamos ser capazes de oferecer aos estudantes, do ponto de vista pedagógico, alguma solidez, da qual necessitam como o chão no qual aprenderam a andar, até que, mesmo diante dos tombos, decidam correr sozinhos. Com a ruptura do fio da tradição, nada é sólido o bastante, mas aos que se comprometem com o mundo comum e com as crianças e jovens, Arendt (2011) orienta para que saibam estabelecer na educação uma relação que seja distinta das demais no mundo moderno: nosso próprio modo de olhar para o passado como um caçador de tesouros esquecidos, um

olhar de quem se inspira por feitos humanos que revelam princípios valiosos que poderão ser ressignificados por nós e por nossos estudantes.

O *amor mundi* manifesta-se nesta disposição a olhar para o passado em busca de testemunhos de luta pelo mundo, da mesma forma que quando fazemos nossas próprias escolhas de companhias na caminhada pela mundanidade, como exemplo de pessoas, vivas ou não, personagens ou narrativas das quais retiramos fôlego e inspiração para nossas decisões no mundo partilhado (ALMEIDA, 2011). Como afirma Almeida (2011), quando apresentamos aos mais jovens nossas preferências, eles podem aprender sobre a importância de fazer escolhas. Além disso, nos distanciamos da perigosa postura indiferente, supostamente neutra e ensinamos sobre a responsabilidade dos adultos na tomada de decisões.

A educação é um tema político por excelência, portanto, no mundo contemporâneo ainda estão em disputa os exemplos do passado a serem apresentados aos alunos, pois, por meio destas escolhas, o mundo comum é conservado por gerações. Nesse sentido, as opções curriculares em todas as dimensões que constituem o currículo escolar são resultadas de disputas políticas pelo que se deve ou não conservar do mundo. A autonomia para que professoras e professores possam escolher quais serão suas “companhias”, quais serão seus “tesouros do passado” sem que estas tenham que apresentar valor utilitário, mas que sejam destacadas pela maravilha em que se convertem diante do professor é imprescindível, bem como que isto esteja explicitado aos seus alunos é de total relevância para que jovens e crianças sejam acolhidos no mundo por meio das instituições escolares e para que potencialmente sejam contagiados pelo *amor mundi* e que, neste intento, os educadores não estejam sozinhos (ALMEIDA, 2011).

Os estudantes secundaristas do movimento de ocupações nas escolas em São Paulo, em seus gestos e palavras que irromperam como novidade na rotina dos dias escolares, demonstraram estarem certos da importância e impacto de suas ações e discursos nos rumos da educação pública e da própria política, sem dúvida, dispostos a intervir nos rumos destas, ao menos quando diante deles não houver adultos que possam assumir a responsabilidade pelas disputas políticas.

O que eu tenho mais medo é de que o meu medo seja maior do que a minha vontade de transformar o mundo. Esse é o maior medo que eu tenho. De que o medo das pessoas seja maior do que a vontade delas de transformar o mundo. Porque, se um dia isso chegar, a gente não vai transformar o mundo. Então é por isso que o medo tem que ser menor sempre do que nossa coragem.

Quando a coragem for maior que o medo, a gente vai ter que criar coragem nas pessoas. E isso demora (ESCOLAS EM LUTA, 2007, 1h5min24seg).

Considerações finais

A juventude organizada no movimento de ocupações de escolas trouxe à tona, a partir da emergência dos conflitos na dimensão política da educação, a necessidade do cuidado com os assuntos públicos. Apesar do apoio e solidariedade que mobilizaram em uma parcela da população, sobretudo de pessoas engajadas nos movimentos sociais, intelectuais e artistas, o protagonismo desta juventude ardente por participação nas tomadas de decisões no espaço político evidenciou a abstenção de grande parte dos adultos em face da política, uma tendência já elucidada por Arendt (2010), de nos rendermos à abnegação da política, para desfrutar a esfera privada.

A ideia da educação como etapa pré-política ressalta a autoridade e a responsabilidade como pressupostos da prática educativa, em que os adultos diante dos mais jovens assumem a responsabilidade pelo mundo comum, ainda que possamos desejar um mundo distinto do que temos. Se os jovens assumiram tal responsabilidade e expressaram seu *amor mundi*, não podem a eles serem atribuídos qualquer tipo de encargo e expectativa de salvação do mundo, posto que é por meio de nosso exemplo de cuidado com o mundo e com os assuntos humanos que os mais jovens aprendem a cidadania.

A própria vivência da condição juvenil favorece uma relação criativa e ousada com o mundo e isso é campo frutífero para pensamentos, ações e discursos que transparecem potências criadoras de novas configurações relacionais que ressignificam a maneira como compreendemos nossa condição humana.

O movimento secundarista de ocupação de escolas analisado sob a perspectiva de Arendt revelou que somos capazes de questionar os ajustes que nos fariam acostumar com o isolamento em um mundo deserto, onde não há apreço pela herança que partilhamos. Os gestos e princípios revelados pela juventude no movimento de ocupações nos levam a insistir na política, essa escolha de viver juntos mediados pela palavra, mas, sobretudo, deve nos provocar, enquanto adultos, questionamentos sobre a nossa postura, de responsabilidade pelo mundo comum e pelos que nele chegam. Essa juventude por meio deste movimento de ocupações fez emergir uma experiência alternativa de convivência que não só nos ensina sobre organização e táticas políticas de resistência, como também sobre nossa organização enquanto seres do encontro,

da ação, cuja aprendizagem depende da atribuição de sentido e não de uma razão utilitarista.

É extraordinária a magnitude deste movimento e suas repercussões, seus frutos e suas lições tanto no que se refere à mobilização de diferentes estratégias e táticas no jogo político já estabelecido e do qual precisaram participar, como na organização do coletivo no interior da luta, no encontro dos corpos políticos, na interação que se realizou e na antecipação de uma nova proposta para educação e para a política, e tudo isso o faz um dos tesouros a ser destacado em nossa história e narrado a cada nova geração de estudantes. Assim, a investigação, análise e reflexão acerca dos movimentos de resistência política da juventude no contexto da educação pública contribuem para a construção de novas práticas e para a desconstrução da representação de falência que tende ao imobilismo e ao aprofundamento da crise na educação. Estes sujeitos superam, nas palavras de Paulo Freire, o “*cansaço existencial* que está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a ideia do amanhã como projeto” (FREIRE, 2007, p. 51, grifo do autor). Estes jovens secundaristas ao se darem conta da potência do espaço e do tempo ofertados na escola e das reconfigurações possíveis deste espaço e deste tempo em que se desenhava o cotidiano durante anos de suas vidas em formação, puderam também ampliar a visão da disposição de seus corpos e da expressão de seus gestos e palavras naquele espaço. Essa descoberta os encorajou a gerirem o espaço com autonomia e organização numa clara demonstração de como pode ser a educação movida pelo *amor mundi*.

Referências

ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papirus, 2007.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

AUGUSTO, M. L. Ideia de Futuro em Política e Educação: um diálogo com Arendt. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 870-894, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00870.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

O amor mundi expresso pelos jovens no movimento de ocupação de escolas públicas em São Paulo, Brasil: uma leitura crítica a partir de Hannah Arendt

DOI: 10.23899/9786589284123.165

CAMPOS, M. A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO M. M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CÉSAR, M. R. A. A educação num mundo à deriva. **Revista Educação**, São Paulo, v. 4, p. 36-45, 2007.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ESCOLAS EM LUTA. Direção: Tiago Tambelli, Eduardo Consonni, Rodrigo T. Marques. Brasil: Taturana Filmes, 2017. Documentário (77 min.), son., color.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

HEUER, W. Cosmos and Republic: A Hidden Dialogue between Hannah Arendt and Alexander von Humboldt. **Russian Sociological Review**, v. 18, n. 4, 2019. Disponível em: <https://sociologica.hse.ru/data/2019/12/30/1511029146/SocOboz_18_4_284-298_Heuer.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

HEUER, W. **Diálogos Arendtianos**: Arendt e Humboldt: sustentabilidade, ecologia e política. Centro de Estudos Hannah Arendt. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jaUBYU7dABM>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 1-26, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=12>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORTEGA, F. Hannah Arendt, Foucault e a reinvenção do espaço público. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 24, p. 225-236, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a15.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

REIS, J. E. A.; KAUFFMAN, K. R. A Ocupação das escolas no estado de São Paulo e o direito de resistência constitucional. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 15, n. 2, p. 193-210, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/354/301>>. Acesso em: 29 set. 2020.

TANSCHKEIT, P. O levante global das crianças pela ação climática. **WRI Brasil**. 25 fev. 2019. Disponível em: <<https://wribrasil.org.br/pt/blog/2019/02/o-levante-global-das-criancas-pela-acao-climatica>>. Acesso em: 21 jan. 2021.