



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES PLÁSTICAS

TAMI ITO TAHIRA

Pedagogia da Greve

São Paulo
2023

Pedagogia da Greve

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Departamento de Artes Plásticas
da Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo, como requisito parcial
do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Profª Dra. Sumaya Mattar

TAMI ITO TAHIRA

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Tahira, Tami Ito

Pedagogia da Greve / Tami Ito Tahira; orientadora, Sumaya Mattar. - São Paulo, 2023.

67 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Departamento de Artes Plásticas / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

1. Arte-educação. 2. Educação. 3. Movimento Estudantil. 4. Greve. I. Mattar, Sumaya. II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Nome: Tami Ito Tahira

Título: Pedagogia da Greve

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca:

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Agradecimentos

À orientadora mais dedicada, coerente, cuidadosa, sincera e parceira que poderia ter para encerrar essa jornada de 8 anos na USP: Sumaya Mattar. São incontáveis as situações que eu poderia relatar para demonstrar sua integridade enquanto educadora, espero que este texto seja suficiente para mostrar o quanto fui formada por você.

À Isabelle dos Anjos, parceria em todos estes anos de curso, nos fortalecemos em todas as condições que a conjuntura nos colocou.

À Carolina Cortinove, professora brilhante da EMEF Espaço de Bitita que luta com coragem por seus educandos sem jamais perder a ternura.

À Marcela Novaes, professora querida e generosa que me recebeu de braços abertos na EJA. O seu trabalho com jovens e adultos é de uma convicção inabalável de construção de um novo mundo possível para a nossa classe.

À equipe da EMEF Espaço de Bitita, em especial, Cadu, Cláudio, Amanda, Rosângela, Fernanda, Jessica, Ricardo e Wesley, pela parceria no território.

À minha equipe de estagiárias no educativo de exposição, querides Gabs, Morgana e Pedro Becker, pela avidez em se formar educadores, por carinhosamente me cobrarem de compartilhar o que sei, por gentilmente partilharem o que sabem, por não me deixarem perder a humildade na minha trajetória e por me lembrarem cotidianamente da potência da educação em sala de aula.

À Bit, amigue de caminhada desde que ocupamos juntas o prédio central da ECA até hoje, colegas de profissão e camaradas de luta na Unidade Popular, pela troca, companheirismo e apoio mútuo nesse forjar dos nossos princípios inegociáveis.

Por fim, ao Movimento Correnteza, pelos anos formativos enquanto militante do movimento estudantil. O marxismo-leninismo é a ciência do nosso povo capaz de nos guiar para a libertação da nossa classe, foi um desafio e um prazer compor as fileiras do movimento estudantil combativo que ousou mostrar minha capacidade de dedicar a vida para um fim coletivo. Até a vitória final, sempre!

Resumo

Este trabalho é o relato de duas experiências marcantes na trajetória como educadora: a Ocupação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 2016, e a Greve pela Vida dos servidores municipais de São Paulo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Infante Dom Henrique/Espaço de Bitita. As duas experiências são analisadas por sua perspectiva formativa e pedagógica, com o objetivo de compreender como a formação do estudante na luta por direitos reverbera em sua aprendizagem e agência sobre si e a vida política de seu território.

Palavras-chave: Movimento estudantil. Ocupação estudantil. Greve pela Educação.

Abstract

The present work is the account of two memorable experiences in an educator's journey: the Occupation of the University of São Paulo's ECA building (School of Communication and Arts) in 2016, and São Paulo municipal workers Greve pela Vida (Strike for Life) at the Escola Municipal de Ensino Fundamental Infante Dom Henrique/Espaço de Bitita. These two experiences are analyzed through their formative and educational perspective in order to understand how a student's trajectory in the struggle for labor rights shapes their learning and agency over themselves and the political life of their territory.

Key words: Student movement. Student strike. Education strike.

FIGURAS

1. Figura 1: Ilustração a nanquim de assembleia no CRUSP.....	15
2. Figura 2: Faixa na entrada da Ocupação da ECA.....	22
3. Figura 3: Almoço coletivo feito na cozinha da OcupaECA.....	27
4. Figura 4: Ilustração a lápis da silhueta de policiais em frente à assembleia às escuras em frente a reitoria.....	37
5. Figura 5: Professora da EMEF Espaço de Bitita colando lambes no muro da escola.....	50
6. Figura 6: Professora da EMEF Espaço de Bitita colocando faixa no portão de acesso da escola.....	55
7. Figura 7: panfleto Greve pela Vida (<i>Huelga por la vida</i>): Escola sem luto, escola na luta.....	57
8. Figura 8: Lambes colados na porta da escola em greve.....	62
9. Figura 9: Ocupantes no último dia da Ocupação da ECA.....	65
10. Figura 10: Registro em ato Povo na Rua, Fora Bolsonaro.....	65

SUMÁRIO

1. Apresentação: por que olhar para a escola em momento de greve?	10
2. A Ocupação da Escola de Comunicações e Artes (2016)	13
2.1. A conjuntura de ontem sob o olhar de hoje	13
2.2. Ocupar e lutar	16
2.3. Ocupar a ECA: a formação do estudante na luta	23
2.3.1. A organização	23
2.3.2. As tarefas domésticas	25
2.3.3. A oficina de auto defesa feminista	28
2.3.4. Raça e USP antes das cotas raciais	31
2.4. O aprendizado pedagógico	38
3. Greve pela vida	41
3.1. A conjuntura	43
3.2. Residência Pedagógica - Subprojeto Arte	45
3.3. A EMEF Espaço de Bitita em greve	47
3.4. O território e a comunidade escolar	51
3.5. As ações de greve	56
3.6. O aprendizado com a escola em luta	60
4. Considerações finais	63
Referências	66

“Escrever é ser devorada. Ler, estar cheia.”
(DIAZ, 2020, p.111)

1. Apresentação

Por que olhar para a escola em momento de greve?

O ano de 2016 foi marcante: aprovação no vestibular, meu ingresso na maior universidade pública da América Latina, começo da graduação em artes visuais; e também: ano do golpe numa democracia frágil que durou pouco mais de vinte anos, aprovação da Emenda Constitucional 95 que coloca teto de gastos para educação e saúde, aprovação do Novo Ensino Médio, ano em que duas creches e três institutos da USP foram ocupados pelos estudantes organizados para lutar contra esses ataques à classe trabalhadora.

Entrei na universidade em meados de fevereiro, logo em março já começaram as primeiras movimentações para se fazer uma grande greve entre os três setores (estudantes, professores e funcionários) - em menos de dois meses desde meu ingresso, o prédio central estava ocupado de vida política e organização estudantil.

Ao mesmo tempo em que cursava artes visuais na USP, fazia no contraturno a faculdade de Design de Moda na Anhembí Morumbi como bolsista integral - ano em que a Laureate, grande monopólio da educação privada, comprou a universidade e passou a realizar cortes de verbas, aumento de mensalidades, redução do quadro de professores com demissão em massa principalmente de professoras mulheres que se posicionavam politicamente em sala de aula.

À época, o perfil socioeconômico estudantil da Anhembí Morumbi era de mais precarização e empobrecimento do que o da USP: estudantes com dívida no FIES, PROUNISTas ou bolsistas integrais como eu, versus uma USP que até aquele momento só tinha uma bonificação de porcentagem sobre a pontuação na FUVEST para vestibulandos da escola pública, sem nenhum tipo de cota racial.

Não faltavam motivos para que os estudantes da Anhembí Morumbi se revoltassem, mas não foi o que aconteceu: a única luta que presenciei naquele semestre foi a pelo micro-ondas para aquecer a marmita dos estudantes no Morumbi, um dos bairros mais caros da capital, em que pagar pela alimentação diária se tornava impossível. Era uma questão de permanência no curso, que rapidamente se dissipou depois da resposta negativa da direção, que disse ser

“inviável por não ter uma copa para estudantes, disponibilidade de tomada e pelo gasto da eletricidade que geraria”. Quem articulou o texto desse abaixo-assinado pelo micro-ondas fui eu, que mesmo ingressante, tinha vivido um pouco dos debates da importância do bandeirão na USP para manter estudantes no curso - quem tem fome não aprende como poderia.

Depois de 5 meses, fazer duas graduações se tornou impossível, tive que escolher desistir de uma delas, mas trancar não é opção para ingressante na USP nem possibilidade para bolsista integral na Anhembi. Pesei mercado de trabalho, oportunidades de conhecer gente da área, estabilidade financeira que poderia ter, mas o fator decisivo foi a conclusão de que eu até poderia sair uma profissional com um diploma da universidade privada se conseguisse permanecer, mas na USP, além do diploma, eu poderia me tornar uma pessoa forjada pela luta.

Entendi que a USP estava me formando mais do que academicamente nas aulas que tinha no curso, mas principalmente enquanto agente do meu tempo histórico, a cada assembleia e piquete que participava. Todos os nossos direitos conquistados com a luta dos que vieram antes de nós estavam sendo retirados, era impossível ir para a aula, anotar coisas no caderno e ir embora para casa dormir com a cabeça tranquila no travesseiro - o movimento estudantil da USP chegou ao ponto de realizar a ocupação de uns tantos prédios públicos contra o golpe, enquanto na Anhembi mal tivemos votação para eleger um representante discente que conseguisse levar a reivindicação do micro-ondas para a frente. O que me prepararia naquele momento para enfrentar o difícil período de retrocessos que se anunciava seria permanecer na USP e construir a greve de 2016.

A experiência transformadora da ocupação do prédio central não pode ser idealizada: batemos cabeça, tivemos assembleias que iam até 23h30 a sobrecarga do trabalho doméstico de limpeza e alimentação ficou com as mulheres, entre outros desafios que estavam postos naquele momento.

Mas nenhum erro é ilógico: cada erro derivou de uma maneira aprendida de se construir a mobilização. E o que ficou comigo de todos os questionamentos levantados nas assembleias foi: por que a ECA-USP só se tornava um espaço de ocupação cultural, compartilhamento de saberes, fomento de oficinas, acessibilização radical de pesquisas, formação política e atividade física num momento de exceção, e não no dia-a-dia, se essas são atividades formativas dentro de uma Escola de Comunicação e Artes?

Uma atividade marcante desse período foi a oficina de autodefesa para mulheres, ministrada por uma estudante secundarista que mobilizou doações de comida para a cozinha da ocupação. Aprendi sobre solidariedade, teoria feminista, preparo físico, gerenciamento de alimentação para muitas pessoas e inclusive aprendi a cozinhar melhor, tudo isso feito enquanto discutíamos o porque e os rumos dessa ação radicalizada no seio da USP.

Não me lembro em detalhes de um conteúdo que tenha estudado para alguma prova nesse semestre, tampouco ainda sei praticar alguma técnica aprendida nas aulas do ateliê. Mas lembro vividamente da sensação incrível de conseguir bloquear um soco, de aprender como sair de um mata-leão, das histórias que as mulheres contaram sobre reação a assédios, de recursos de mediação brilhantes a cada vez que chegávamos a um impasse nas assembleias, de conhecer *slammers* e poetas marginais nas culturais da ocupação, de como me senti impotente de não conseguir falar em público nas assembleias e da vontade enorme de me formar politicamente para poder intervir com mais assertividade. A partir daí, passei a encarar a universidade muito mais do que um lugar para adquirir minha formação, mas sim como direito público a ser defendido e construído coletivamente, a ver o que podíamos fazer pela USP e o que a USP poderia fazer por nós, estudantes.

A greve na ECA de 2016, de caráter político, marcou minha trajetória educacional e formativa. A partir dessa experiência, encaro a greve municipal de 2021, que, mais do que uma greve de caráter econômico, foi uma greve sanitária e política pelo que deveria ser inegociável em qualquer estado de direito: a luta pela vida.

Qual o saldo dessa greve pela vida? Quem dela participou? Em que conjuntura foi feita? Como a relação com a aprendizagem muda (ou não) a partir dessa experiência?

É para pensar numa aprendizagem escolar que inevitavelmente acontece na vida política do país que escrevo este texto.

“A vida não é a que se viveu, é a que se recorda e como se recorda para poder contá-la.” (MÁRQUEZ, 2002, p. 20)

2. A Ocupação da Escola de Comunicações e Artes (2016)

2.1. A conjuntura de ontem sob o olhar de hoje

Escrever sobre uma experiência de quase sete anos atrás é difícil. É frustrante rever os momentos chave da Ocupação da ECA (OcupaECA) com a experiência de agora e encontrar o vazio na memória porque os olhos ingênuos de 2016 não tiveram condições de entender ou processar certas informações. Lembro de gostar de ficar na cozinha pelas conversas que tínhamos entre estudantes e onde me sentia mais à vontade para colocar minhas dúvidas e opiniões, mas gostaria de lembrar dos meus poucos turnos na entrada do prédio: quais eram as instruções de segurança? O que respondemos ao rapaz que foi retirar o diploma com 8 anos de atraso na seção de graduação e encontrou o prédio ocupado? Tínhamos turnos de sono e vigília? Além do momento da ocupação, que foi intenso, os momentos pré e pós ocupação são nebulosos na minha cabeça. Tão importantes quanto construir a luta quando ela toma forma são a mobilização que levou a esse estopim e a consequência deste movimento - mas não consigo me lembrar do porquê meu curso foi um dos que mais demoraram a aderir à greve e um dos mais rápidos a retomar as aulas, nem me recordo das assembleias que aconteceram depois da devolução do prédio central.

Trabalhar com essas lacunas pode ser um caminho para entender não só o meu acúmulo político da época, mas o de um curso inteiro e o movimento estudantil local.

Em 2016, conhecemos nossos colegas de classe da turma de trinta alunos: cinco se declararam pretos e/ou pardos, outros cinco eram amarelos, e o restante era composto por pessoas brancas. À época, o IBGE já apontava que pretos e pardos eram mais da metade da população brasileira (cerca de 54%). Como o número de pretos e pardos numa sala de aula pode ser igual ao de amarelos que mal compõem 1% da população no país? 54% de pretos e pardos no país, 66% de brancos na sala de aula de um curso na universidade pública.

No primeiro dia de aula, um professor perguntou quem vinha de escola pública e quase metade da sala levantou a mão. Em seguida, perguntou quem vinha de escola pública que não fosse uma ETEC, que já tinha um processo seletivo para o ingresso. Pouquíssimas mãos se levantaram - adoraria, mas não consigo lembrar

o número nem quem foi o professor que brilhantemente fez essa provocação. Para enfrentar o elitismo e o racismo é preciso saber onde se está - não se combate o que não se identifica.

A USP foi uma das últimas universidades do Estado de São Paulo a aderir a política de cotas raciais, já que a Lei 12.711 de 2012 que determinava a obrigatoriedade de 50% de cotas para pretos, pardos e indígenas se aplicava apenas às universidades federais. Diretamente uma política do governo de Geraldo Alckmin, a manutenção dessa ilha de privilégio branco que foi a Universidade de São Paulo acontecia por meio do bônus para escola pública na nota da FUVEST que só é aplicado ao vestibulando que passa da primeira fase, num sistema criado em 2006 chamado Includsp.

Assim, o vestibulando Preto, Pardo ou Indígena (PPI) recebia apenas 5% de bônus na pontuação, ação que não reserva vagas aos PPI. Numa matéria do jornal O Estado de S. Paulo, revelou-se que dos 26% aprovados pelo Includsp, apenas 2,8% eram negros e 10,6% eram pardos. Política pública falha é política pública que não apresenta resultados concretos ao problema sobre o qual ela foi formulada. É por isso que o movimento estudantil da USP se debruçou sobre a reivindicação de cotas raciais.

Além da reivindicação urgente das cotas, que já eram pauta do movimento estudantil uspiano havia anos, a conjuntura política do país pedia um posicionamento dos estudantes, categoria historicamente de vanguarda no combate aos governos autoritários no Brasil. Em dezembro de 2015, Eduardo Cunha, presidente da Câmara dos Deputados, deu início ao impeachment da presidente Dilma Rousseff ao aceitar uma denúncia de crime de responsabilidade. O processo se concluiria com o afastamento definitivo de Dilma em agosto de 2016, mas os dias-chave para a democracia do país foram 15, 16 e finalmente 17 de abril de 2016, quando a votação fez com que deputados respondessem “sim” ou “não” em 10 segundos, acompanhados de motes, dos mais defensores dos direitos humanos até os que faziam apologia à ditadura militar; e dia 12 de maio de 2016, quando Dilma foi afastada e Michel Temer foi empossado presidente do país.

Figura 1: Ilustração a nanquim de assembleia no CRUSP.



Fonte: Ilustração feita por Isabelle dos Anjos (2016) e cedida para este trabalho.

“Há décadas em que nada acontece. Há semanas em que décadas acontecem.” (LENIN, 1921)

2.2. Ocupar e lutar

A emblemática sessão de votação do impeachment na Câmara dos Deputados foi em 17 de abril: no dia 5 de maio, uma paralisação de funcionários da USP deliberou greve contra o arrocho salarial, contra o desmonte da USP e pela permanência da sede do SINTUSP - Sindicato de Trabalhadores da USP na ECA, com indicativo de início no dia 12 de maio; a greve foi instaurada após a recusa da reitoria a atender as reivindicações da categoria; dia 11 de maio surgia a primeira ocupação universitária da USP naquele ano, vanguardada pela FFLCH no prédio da Letras. As pautas da ocupação da Letras foram levadas à Assembleia Geral dos Estudantes da USP no dia seguinte, assembleia essa que deliberou greve contra o Desmonte da Universidade. Nesse mesmo dia, 12 de maio, Dilma foi afastada e Temer assumiu a presidência. Menos de uma semana depois, no dia 18 de maio, surgiu de madrugada a Ocupação do Vão da História e Geografia e do prédio central da ECA.

Mas o que é o desmonte da USP?

Uma universidade com políticas públicas conquistadas com muita luta de estudantes, funcionários e professores fica sob as ordens da reitoria e do Governo do Estado. O desmonte é a série de medidas tomadas por esses órgãos de poder que prejudicam ou extinguem as estruturas da universidade. Naquele momento, o desmonte consistia em: corte de bolsas, falta de vagas e consequente fechamento das creches, arrocho salarial dos funcionários, retirada do SINTUSP de dentro da universidade, terceirização dos restaurantes, desvinculação do Hospital Universitário, demissão de funcionários. Além de desmontar o que já existia, faltava construir políticas para a USP, como as próprias cotas raciais.

O estudante brasileiro sempre protestou. Não necessariamente nas formas avançadas de organização estudantil como vemos na União Nacional dos Estudantes (UNE), por exemplo, mas a indignação e o inconformismo acompanham essa categoria na história do Brasil: a primeira manifestação de estudantes já registrada data do período colonial, em 1710, quando mil soldados franceses tentam invadir o país pelo Rio de Janeiro e foram impedidos por cerca de quatrocentos moços, valentes estudantes de conventos e colégios religiosos que lutaram sem

armamento equiparável. São esses estudantes que mais tarde fundaram clubes e associações para pautar a independência do Brasil.

O estudante brasileiro, num país de periferia do capitalismo mundial, empenha horas desgastantes de estudo para passar num vestibular concorridíssimo, que não é a sequência lógica de ensino superior público para quem fez a educação básica pública, fato dado pela falta de vagas e de políticas afirmativas. Ao ingressar na universidade, a frustração se estabelece ao perceber que a universidade que custara tanto sacrifício pessoal e familiar para entrar tem o currículo atrasado, tem suas políticas de permanência reduzidas, tem entraves orçamentários que impedem que suas pesquisas se desenvolvam, tem as mãos atadas pelos interesses da burguesia no Governo e na reitoria. Ao identificar os problemas, busca então encontrar o responsável por eles, e se depara com um termo que *gere* todo o resto de sua experiência universitária: a *estrutura*. É o que diz o pesquisador do movimento estudantil, Arthur Poerner:

Precisamos renovar a estrutura para que a universidade também se renove. A partir dessa conclusão, as ruas ganham um novo estudante, que passa a estudar, no asfalto das passeatas, a matéria cujo ensino lhe é negado nos bancos universitários: a realidade brasileira. Aprendida nas ruas, essa matéria faz parte de um curso não oficial muito mais amplo, que poderia ser chamado de politização e liderança, e que terá, certamente, reflexos decisivos na história futura do Brasil. (POERNER, 1995, p. 40)

O direito humano à educação só pode ser defendido se conhecemos nossos direitos e sabemos como reivindicá-lo - ninguém exige o que não conhece. O direito à educação é violado a cada retrocesso e desmonte das políticas públicas.

Aprender a lutar pela educação é uma habilidade que se desenvolve no movimento estudantil, e não na sala de aula, apesar dos dois não poderem existir um sem o outro. Não existe aula em universidade pública sem um corpo docente e discente disposto a lutar para que essa instituição se mantenha de pé, longe da privatização e dos cortes orçamentários e reacionários. Não existe movimento estudantil sem ter uma instituição pública de ensino a se reivindicar como direito. Tanto a sala de aula quanto o movimento estudantil tem suas contradições, desafios, incoerências, erros, limitações, mas também tem suas potências e devem ter o direito de existir sem o cerceamento ideológico do Estado.

A ocupação de um prédio público acontece depois de esgotados diversos recursos de negociação: reuniões em conselhos com representantes discentes não

renderam frutos, cartas de reivindicações escritas e entregues não tiveram resultado, paralisação das aulas não foram suficientes para a profundidade da discussão, atos de rua não aterrorizaram os governantes como poderiam. Só depois de tentadas diversas táticas de mobilização se há maturidade suficiente para radicalizar a luta. De forma anedótica, quanto mais calor se coloca na água em estado líquido, é possível, depois de um aumento quantitativo, acontecer uma mudança qualitativa dessa água para seu estado gasoso. Não é possível mudar a água a 18°C subitamente para o vapor sem antes aumentar a temperatura. A maturação da mobilização popular em 2016 pode ser entendida assim como esse processo: depois da quantidade de ataques à democracia, à universidade e ao próprio povo, a luta dá um salto qualitativo em sua mobilização. A ocupação destes prédios até poderia ter acontecido logo quando Eduardo Cunha aceitou o processo de impeachment em 2015 ou quando a primeira mãe denunciase a falta de vagas nas creches, mas seria certamente uma experiência breve e fracassada por não ter a maturação e o convencimento da comunidade uspiana para se sustentar contra inimigos poderosos.

Foi depois de diversas assembleias de cursos, de institutos da cidade universitária que o debate foi suficiente para aprovar a ocupação do prédio central da ECA. Não quer dizer que tenha existido unanimidade ou consenso tanto ideológico quanto tático neste processo.

Recordo-me que, logo quando a movimentação a respeito de greve na USP foi tomando forma, quis participar desses espaços de discussão estudantil. A única coisa que era latente na minha cabeça de primeiro-anista era a família dizendo que “greve vai atrasar a sua formatura no curso”. E foi difícil entender o que acontecia.

Espaços com vida política orgânica possuem diversos grupos, organizações, partidos, ideias divergentes entre si. Um lugar em que não existe debate não tem discordância, mas um marasmo de concordância sobre o silêncio. A ECA era cheia de vida política. O centro acadêmico costumava ser disputado entre estudantes organizados pelo Território Livre, PSOL ou PSTU. No CAP - Departamento de Artes Plásticas, eram algumas dessas vozes que se faziam presentes em assembleias do curso, além de uma maioria de estudantes independentes (que não se organizavam em nenhum grupo político). Eu não tinha acúmulo suficiente para entender a discordância da linha política entre essas organizações, todas de esquerda. Não entendia profundamente a greve como tática de luta, mas sabia que o curso que

acabara de entrar corria riscos estruturais, porque, mesmo em 2016, a falta de contratação de professores já era uma ameaça à própria existência do departamento. Frequentar uma sala de aula em que existiam tantos estudantes brancos era um incômodo - não só ideológico, mas moral, histórico, emocional, porque a branquitude tem seus próprios pactos de poder. Estar presente nas assembleias de curso, mesmo que fosse para apenas ouvir, era uma obrigação para viver essa experiência universitária em sua totalidade.

Quanto mais se entende e se informa sobre o lugar em que você frequenta e usufrui todo dia, mais difícil fica ignorar as tentativas de desmonte para esse ambiente. Acordamos, professores e alunos, de reservar a hora final de absolutamente todas as aulas para discutir a conjuntura da USP e do país. Tenho certeza da defesa da necessidade política dessa discussão, mas não me lembro se essa decisão foi tomada porque não encontrávamos uma janela em comum entre estudantes para assembleias, se era para unificar os três setores (estudantes, professores e funcionários), se era porque estudantes trabalhadores apenas tinham esse horário já reservado da aula para estar no CAP. Esses fatores dos quais não me recordo seriam importantes para complexificar a análise desse período.

Apreendi sobre o meu curso tudo que não estava nos manuais de calouro tão carinhosa e dedicadamente elaborados, nem nas ementas bibliográficas ou descrição da carreira na FUVES. Cada hora dedicada a fomentar esse conhecimento sobre o território que frequentávamos todo dia foi muito preciosa. Convinceu uma turma de calouros que estava na USP há quatro semanas que o CAP era um lugar que valia a pena lutar para manter, de maneira muito realista, ao colocar todas as dificuldades e precariedades às quais o curso estava submetido.

Duas assembleias foram especialmente marcantes, relato aqui a primeira. Um dos eixos da greve era a defesa de cotas raciais (chamadas na época de cotas étnico-raciais), e durante a votação no curso sobre a defesa a favor dessa pauta, houve apenas uma abstenção; essa abstenção era de uma pessoa negra, e fugindo do protocolo da assembleia em que o voto não precisa ser defendido ou declarado, a pessoa explicou seu raciocínio: o que impedia o ingresso de estudantes negros ou indígenas no curso de artes visuais não era apenas a ausência de cotas raciais, mas a existência da prova específica de habilidades que filtrava e elitizava um dos cursos mais concorridos nas humanidades (a fim de comparação, em 2016, a relação candidato/vaga para artes visuais foi de 32,50 enquanto a de direito foi de 24,47),

então preferia se abster. De fato, essa declaração partindo daquele corpo cuja reivindicação se destinava desestruturou o seguimento da assembleia, adicionando mais camadas de complexidade ao debate sobre o ingresso no curso de artes visuais. Entretanto, a discussão sobre a prova específica (a retirada dela, a mudança de ordem de etapa na FUVEST, sua relação com o cursinho de artes CAP Encontros, a aplicação da prova via ENEM para abranger gente de fora de São Paulo, que tipo de filtro haveria no curso se o único meio de ingresso fosse a FUVEST) não tomou corpo para além das conversas de corredor ao longo dos anos.

A segunda assembleia marcante aconteceu na sala de pintura, com estudantes, funcionários e professores. Neste momento, já estavam acontecendo as assembleias da ECA como um todo, e estudantes que participavam destes espaços tinham mais informes para trazer para a assembleia de curso. Era a última hora de alguma aula da manhã, cedida para fazermos o debate político, como previamente combinado, e me lembro de sentar em roda na sala C9. Existem momentos de tensão e dinamicidade em que as falas são discordantes ou em que a fase de propostas se apresenta, mas naquele momento, vivia o marasmo das falas concordantes que eram iguais em conteúdo mas que estudantes se inscreveram para mudar a forma. Totalmente dispersa, recorro-me de ser trazida à presença no momento em que um dos estudantes que participou da assembleia da ECA sem querer fala que é necessário a radicalização da luta contra o golpe e o sucateamento e que uma ocupação na ECA seria uma ação que teria um poder de barganha sobre essas pautas. Alguns professores imediatamente se inquietaram, e um deles falou em seguida que, saindo do CAP, compareceria a uma reunião com a diretoria da ECA que já estava agendada para aquele dia e horário e que não poderia fingir que não ouvira falar sobre uma ocupação. O estudante ficou desconcertado, e, logo depois, mais estudantes que estiveram na assembleia se prontificaram a falar. Um após o outro, eles e elas reafirmaram que não era uma proposta concreta, que alguns estudantes mais enérgicos haviam defendido uma ocupação mas que ninguém levou a sério, que era uma proposta vazia, que era uma vontade solitária que não ganhou o resto do corpo estudantil. O restante da assembleia foi uma ação de pacto silencioso e em rede de contenção de danos para que essa informação morresse ali na sala de pintura, sem ser vazada para instâncias capazes de impedir a ação. No dia seguinte, o prédio central da ECA amanheceu ocupado.

Escolho deixar na íntegra o manifesto publicado nas redes sociais sobre a ocupação da ECA, com todos os seus argumentos e justificativas elaborados no fervor político daquele mês.

“MANIFESTO

Hoje a USP passa por um grave processo de desmonte. Desde 2014 quase dois mil trabalhadores foram demitidos, as contratações foram congeladas e a falta de professores e funcionários é um problema cada vez maior. Vagas nas creches e leitos nos hospitais foram fechados. Avançam os cortes nas bolsas de permanência estudantil e a USP segue tendo uma minoria esmagadora de estudantes negros. Esse cenário configura o projeto de universidade do reitor Zago e do governador Geraldo Alckmin que visa a precarização, privatização e elitização da universidade.

É por todos esses motivos que funcionários e estudantes deliberaram greve por tempo indeterminado. As reivindicações estudantis são: cotas, permanência e contratações.

Esse projeto não se restringe só a à USP, mas é generalizado para toda a educação do estado de São Paulo, tanto nas outras universidades estaduais, quanto nas escolas. Essa situação precária (salas superlotadas, falta de professor, roubo de merenda etc) vem se aprofundando como reflexo do ajuste fiscal que vem sendo aplicado a nível federal desde 2015.

Diante disso, os estudantes secundaristas demonstraram, por meio de suas ocupações, que é possível colocar na parede um dos governadores mais intransigentes do país, envolvido em escândalos de corrupção no metrô, agora conhecido como ladrão de merenda, e que só sabe dialogar com polícia, bomba e bala de borracha. Neste sentido compreendemos que a luta dos secundaristas e das estaduais paulistas é também a nossa luta, em defesa da educação e contra o Alckmin.

Para efetivar seus ataques, a reitoria tenta minar também nossa capacidade de organização e resistência. O Sintusp, que em 2014 construiu uma greve de mais de 100 dias contra o arrocho salarial, teve sua sede ameaçada de despejo no começo de abril. A vivência da ECA, que divide o prédio com o sindicato, também foi colocada sob o radar da reitoria, que exigia a "regularização" de nosso espaço estudantil - na prática, ter controle total sobre ele, podendo fechá-lo sem consultar os estudantes. Tais ataques não vieram por acaso. A Prainha da ECA é um dos últimos locais onde há festas regulares após o decreto que proibiu a venda de bebidas alcoólicas no campus, e, ao lado do Sintusp e da reitoria, tem localização estratégica para a articulação de lutadores.

Além disso, a realização de festas, bem como a manutenção dos espaços estudantis, são o que garantem o financiamento independente de nossas atividades, e a ocupação de um espaço que é público. Logo, fica claro que a intenção da reitoria é impedir nossa articulação e acabar com as últimas capacidades de resistência a seu projeto de universidade. Mas, diante dos constantes ataques, nós, estudantes, bem como os trabalhadores, nos mantivemos firmes na luta contra a repressão. Dissemos não à ordem de despejo e não ao termo de concessão de uso, documento responsável pela "regularização" dos espaços estudantis. Continuamos fazendo festa, o que rendeu sindicâncias às últimas gestões do centro acadêmico da ECA, podendo culminar em processos administrativos e até mesmo expulsão de estudantes.

Diante do esgotamento das tentativas de negociação institucional com a diretoria e com a reitoria, a indignação dos estudantes da ECA com o desmonte e a repressão tomou as assembleias e, pouco a pouco, todos os cursos entraram em greve ou deliberaram paralisações para se somar ao movimento.

Em assembleia na última quarta-feira, 18 de abril (sic), nós, estudantes da ECA, decidimos dar um passo adiante em nossa mobilização e ocupar, de fato, os espaços que nos pertencem. Decidimos ocupar o prédio central da ECA pelos eixos aprovados na assembleia geral e também contra o termo de concessão de uso e a perseguição aos realizadores de festas. Com a ocupação, não somente buscamos pressionar a diretoria e a reitoria para que atendam às nossas demandas, mas criamos também um centro vivo de nossa produção, um local de encontro e articulação de todos os estudantes da ECA e dos lutadores de dentro e fora da USP.

Convidamos entidades estudantis e coletivos, além de pessoas interessadas em organizar atividades ou somar-se na luta, a conhecer a ocupação! Nela, como nas escolas ocupadas pelos secundaristas, podemos construir a rotina que nós queremos. Nos dividimos em comissões para garantir a manutenção do espaço, a divulgação das atividades, a segurança dos ocupantes etc. Não queremos o isolamento dos departamentos e o cotidiano frio das salas de aula! Queremos ocupar a universidade com vida, com discussão, com atividades culturais e artísticas!
Ocupa ECA
20.05.2016”

Figura 2: Faixa na entrada da Ocupação da ECA.



Fonte: Página do facebook OcupaECA, foto de 2016 (acesso em 02 jan. 2023).

“Para nós mulheres, escrever é uma maneira de falar sem sermos interrompidas. Isso faz mais sentido ainda para as mulheres amarelas. Na história das diásporas asiáticas, quase sempre contadas sobre a ótica masculina, essas mulheres racializadas apagadas em sua atuação simplesmente vital, nunca aparecem como protagonistas, embora seja através de seus corpos e sentidos que se filtram os acontecimentos nelas interiorizados.” (UENO, 2020, p.10)

2.3. Ocupar a ECA: a formação do estudante na luta

2.3.1. A organização

Compareci ao prédio central ocupado no primeiro dia. Logo na porta, havia alguns estudantes com a tarefa de controlar a entrada e saída de pessoas do prédio e de informar o que e porquê aquilo estava acontecendo. Era fácil entrar quando estudantes que estavam nessas assembleias se reconheciam - o meu caso.

A assembleia anterior à ocupação aconteceu no hall do prédio central, repleta de estudantes encaminhando os rumos da greve. Em dado momento, Lucas Koka Penteado, um secundarista da União da Juventude Socialista foi convocado por sua organização e chegou para relatar a experiência da ocupação das escolas em 2015.

A assembleia seguinte à ocupação também aconteceu neste mesmo hall. Ali, saíram as comissões responsáveis por organizar e manter o funcionamento da ocupação, entre elas, a Comissão de Segurança, a de Alimentação, de Cultura e Formação, de Comunicação. Não me lembro se existia mais alguma que se fez e desfez, de toda forma essas eram as essenciais para sustentar a ocupação.

A Comissão de Segurança cuidava da única porta de entrada do prédio, com cadeiras posicionadas na portinha do prédio central de frente à Prainha da ECA. Fechamos as portas grandes da rua onde passavam os ônibus, e, naquela época, não existiam grades contornando a Prainha, permitindo o acesso da comunidade ecana à portinha aberta. Essa comissão precisava sempre estar muito bem informada sobre a mobilização para defender a radicalização da luta através da ocupação para quem questionasse na porta: “por que vocês não me deixam entrar pra pegar meu diploma? Por que vocês fizeram isso com o prédio? E os funcionários que querem trabalhar?” - era o pessoal da segurança que fazia a disputa política de que se essas questões burocráticas normalmente demoravam tempos para serem resolvidas, não era a ocupação que estava atrasando a resolução e assim, quem deveria ser cobrada era a diretoria da ECA e a reitoria. Quanto mais cedo negociassem conosco, estudantes, mais rápido liberaríamos o prédio por

conquistarmos nossas reivindicações. “Se some na luta por cotas, aumente os estudantes mobilizados, quanto mais gente pressionando a reitoria a aderir às cotas até a vitória, mais rápido liberamos o prédio”. Todas as comissões eram mistas, mas me lembro de haver muitos homens na de segurança.

A Comissão de Alimentação era para organizar a cozinha - uma copa de funcionários do prédio central - e funcionava todo dia. O bandejão da química e o central não estavam funcionando: segundo a Superintendência de Assistência Social, era porque sua sede estava ocupada por estudantes e a ocupação impedia o abastecimento de produtos de limpeza e alimentação para os bandejões. Essa foi uma ocupação feita por moradores do CRUSP após uma estudante ser agredida pelo namorado e pelo cunhado na moradia da universidade. Essa ocupação tinha como reivindicações a expulsão dos agressores do CRUSP e ações efetivas para combater a violência contra a mulher. O fechamento dos bandejões foi entendido por parte da comunidade uspiana como retaliação da universidade para tentar colocar os estudantes, prejudicados por essa situação, contra a ocupação da SAS, mas a maioria do corpo estudantil apoiou a ação. Foi com o funcionamento apenas dos bandejões da Prefeitura e da Física, que eram terceirizados, que nós da ECA passamos a frequentar esses locais mais distantes e descobrimos dados que nos chocaram sobre esse trabalho, como o trabalhador terceirizado não ter direito ao cartão de ônibus para a circular da USP e ser obrigado a colocar essa passagem de ida e volta nos benefícios do trabalho, sendo descontado no vale transporte da empresa. Estudantes da ECA passaram então a cozinhar na copa do prédio central para garantir e agilizar a alimentação dos ocupantes. A comissão também era mista, mas em sua maioria era formada por mulheres.

A Comissão de Cultura era responsável por fazer a programação cultural e de atividades da ocupação: encaixava no calendário, de acordo com os horários disponíveis e no contraturno dos cursos que não haviam aderido à greve, eventos como: aula de música, de dança, mostra de teatro ocupante, aulas públicas, mostra de cinema feito por grevistas da USP na década de 70, oficina de cartazes, de instrumentos de sopro, de diagramação para material ativista, até oficina de pão para ajudar na alimentação - dar vida estudantil ao prédio das aulas teóricas, como declarava o último parágrafo do manifesto da ocupação.

Por fim, a Comissão de Comunicação centralizava o registro das atividades que aconteciam na ocupação, montava a arte de divulgação com calendário tanto da

programação do prédio quanto das assembleias por curso, diagramava panfletos e atualizava uma página criada para isso (as forças e organizações presentes nessa ação aprovaram em assembleia criar uma página à parte para a ocupação, ao invés de usar as redes do Centro Acadêmico Lupe Cotrim - CALC), se tornando parte essencial da disputa política por apoio à ocupação e às suas pautas e para, com mais apoios e reconhecimento, diminuir as chances de os ocupantes sofrerem repressão.

No primeiro dia, estudantes das Comunicações tiraram fotos e filmaram o prédio inteiro da maneira como ocupamos, a fim de produzir uma espécie de laudo para nos proteger de possíveis acusações de dano ao patrimônio da USP. Um outro estudante abria as portas das salas trancadas com um grampo e um clipe, processo que demorou algumas boas horas. As carteiras, daquelas que vem com a mesinha de braço soldadas junto à cadeira, foram empilhadas nas paredes para dar espaço aos colchonetes e sacos de dormir. Algumas salas eram salas de oficinas e atividades, outras eram dormitórios. A cozinha era comunitária e um espaço de funcionários onde havia chuveiros também.

Me lembro de uma assembleia em particular, em que uma das pautas foi cigarro - fumantes queriam ter um espaço dentro do prédio para fumar naquele frio histórico de 2016 em que, por semanas, a temperatura mal passava dos 10°C; pessoal preocupado com a estrutura defendeu que não deveria se fazer uma sala para fumar porque o cheiro e a fumaça ficariam impregnados e isso comprometeria a ocupação; um menino com rinite resolveu o impasse perguntando se uma condição de salubridade dessas iria aproximar ou afastar as pessoas com problemas respiratórios da luta organizada se os fumantes da ocupação que já estavam convencidos politicamente a permanecer lá só pudessem sair para fumar quando precisassem. Essas discussões até 23h da noite me desgastavam, apesar de serem parte do amadurecimento político tanto do movimento quanto dos ocupantes.

2.3.2. As tarefas domésticas

Ao construir uma ocupação, algo totalmente inédito para mim e para boa parte dos estudantes da ECA (poucos eram os que tinham feito as ocupações de 2015 enquanto secundaristas, contra a reorganização das escolas estaduais), existe a vontade de somar nas tarefas militantes, acompanhada do receio de não ser

capaz de cumprir algo com o qual se compromete. Para conciliar esses dois sentimentos, o caminho mais imediato é participar das tarefas que já se tem prática de como cumprir. De início, as comissões foram mistas, de maneira espontânea, os ocupantes se dividiram nas tarefas. Com o passar de uma semana, duas, três, logo a questão de gênero se escancarou na maneira de organizar a ocupação. O banheiro coletivo precisava ser limpo com rapidez antes de continuar outra atividade? Eram mulheres que se prontificaram e terminavam a tarefa em 20 minutos ou menos. Como fazer um almoço para vinte e cinco pessoas com os ingredientes que tinham na dispensa? Uma mulher coordenava a cozinha enquanto outras cortavam os ingredientes e preparavam a mesa. Normalmente quem cozinha não lava a louça para distribuir as tarefas - mas não era isso que acontecia, as mulheres também lavavam a louça. Um homem em especial se destacava na tarefa da cozinha, um rapaz anarquista que precisava cozinhar a própria comida vegana e fazia em quantidade suficiente para o resto das pessoas presentes na ocupação na hora da refeição, nos ensinando algumas receitas veganas também.

Os homens se concentravam na tarefa da segurança, que era uma comissão mais equilibrada em gênero do que a da cozinha e a da limpeza; embora houvesse mulheres, em nenhum momento havia só mulheres nesta comissão como havia na da cozinha.

Não existia essa divisão de maneira explícita, não foi decidida em assembleia, não era uma recomendação de que ficaríamos mais seguros com homens na portaria ou mais alimentados com mulheres na cozinha. Essa divisão foi a prova de que, embora estivéssemos realizando uma ação de esquerda, de caráter libertário, não estávamos livres da influência da ideologia hegemônica em nosso modo de pensar, organizar e agir.

Algumas mulheres pontuaram seu incômodo em assembleia, mas conversávamos mais nos corredores do que nos espaços coletivos de decisão. Dois dias que me marcaram na questão de tarefas domésticas foi um em que, de madrugada, estávamos eu e mais duas companheiras na cozinha da ocupação conversando enquanto limpávamos a cozinha e um homem recolheu todos os pratos e talheres da mesa até a pia, nos disse que era para deixar ali, que ele voltaria para lavar depois de fumar, reconhecia que nós estávamos em muitas tarefas domésticas, admirava a dedicação, nos pediu para descansar e disse que os homens deveriam assumir mais esta função; ele saiu para fumar e não voltou mais -

no dia seguinte, a louça permanecia suja e intocada na pia, e nós lavamos para poder cozinhar a refeição seguinte.

Figura 3: Almoço coletivo feito na cozinha da OcupaECA.



Fonte: Página do facebook OcupaECA, foto de 2016 (acesso em 02 jan. 2023).

O outro dia foi logo após uma das festas tradicionais da ECA, a Quinta i Breja (QIB), que continuamos a fazer para arrecadar dinheiro para o Centro Acadêmico e tocar a luta com condições materiais. A diferença das QIBs pré-ocupação para as daquele momento é que após o fechamento do prédio central da ECA, não havia banheiros disponíveis para as pessoas na festa, e assim se acostumaram a usar os do centro acadêmico. Depois de ocuparmos, os banheiros do prédio central, que eram mais salubres que os do CALC, foram liberados ao longo de toda a madrugada. Numa dessas, alguém entrou no banheiro acessível entre o masculino e o feminino, que era usado como depósito de produtos de limpeza há anos e vomitou em cima de tudo que existia ali. No dia seguinte, nenhum dos ocupantes teve coragem de entrar nesse banheiro. Ter esse depósito interditado nos trouxe consequências que tornaram a ocupação cada vez mais insalubre: os outros banheiros eram usados e precisavam ser limpos, mas os próprios materiais de limpeza estavam sujos no depósito; cada vez que se abria a porta, cada um tomava a decisão de que tinha mais disposição de utilizar os banheiros no estado em que estavam do que de limpar o depósito. Quando a situação se tornou insustentável,

quem decidiu limpar este banheiro fui eu. Neste ponto, o vômito já havia secado e estava mais difícil de tirar - depois de usar muito produto de limpeza, jogar alguns panos e luvas fora, esfregar azulejo como nunca tinha feito antes, não tinha mais como levar o cotidiano da mesma maneira, com incômodo velado que não resolvia os problemas materiais da ocupação e das ocupantes.

Em uma assembleia, fiz minha primeira inscrição para falar depois de um bom mês morando nesta ocupação e participando de toda movimentação de greve. Lembro-me da necessidade de não deixar com que a irritação e o cansaço, que não eram só meus, mas de muitas mulheres, ficassem de fora da pauta, ao mesmo tempo em que queria que alguém falasse por mim, com mais eloquência e convicção para que eu pudesse apenas votar a favor ou reiterar numa fala seguinte o incômodo. Adoraria não me colocar em evidência numa movimentação em que os riscos de tensionar com outros estudantes era enorme, em que eu não me sujeitasse a passar vergonha em público ou que essa situação fosse desvalidada por outras pessoas. Só tive condições de me posicionar depois de ter feito a oficina de auto-defesa feminista e ter entendido que a situação da limpeza do depósito foi o limite da convivência com o machismo na divisão de tarefas domésticas. Fiz uma fala totalmente prolixa, cheia de justificativas, insegura, em que sugeri um dia em que apenas os homens fizessem todas as tarefas domésticas como reparação e aprendizado para os dias seguintes da ação no prédio central. Outras mulheres apoiaram, e a proposta foi aprovada. Lembro de ficar verificando no dia estipulado se os homens realmente viriam à ocupação ou inventariam alguma desculpa para evitarem as tarefas domésticas, que não eram poucas. Ao fim do dia, a ocupação estava limpa, não da mesma maneira que estaria se fôssemos nós as responsáveis pela organização, mas a função pedagógica e de autocrítica de obrigar os homens a assumirem estas funções foi cumprida.

2.3.3. A oficina de autodefesa feminista

Na programação da ocupação, havia oficinas de diversas áreas e atividades, principalmente relacionadas à comunicação (jornalismo, escrita, vídeo, diagramação) e às artes (teatro, cartazes, construção de instrumentos de sopro). Uma oficina excepcional foi a de autodefesa feminista que foi feita por uma secundarista de 15 ou 16 anos. Essa atividade inicialmente aconteceria no Instituto de Geociências da USP, mas houve uma dedetização de escorpiões que tornou toda

a área que poderia ser usada perigosa. Assim, as alunas da pós-graduação da Geociências entraram em contato com a OcupaECA para alterar o local.

Fiquei responsável de receber esse grupo: fiz uma mini tour pela ocupação, expliquei as reivindicações dessa ação, recolhi alguns colchonetes para poder realizar a parte corporal da oficina e conduzi até a sala no prédio central que estava reservada para elas. Decidi aceitar o convite para participar também.

Até o momento, o debate sobre feminismo na ECA era muito localizado no Coletivo Feminista da ECA, que se reunia semanalmente na janela de aulas. Na ocupação, as tensões de tarefas domésticas existiam mas ainda não estavam acirradas a ponto de se tornarem um debate nas assembleias. Esta oficina se tornaria a primeira atividade declaradamente feminista no calendário.

Vejo um ponto de virada na minha atuação na ocupação com a aprendizagem que veio a partir deste dia.

A educadora bell hooks estabelece o conceito de comunidade de aprendizagem como possível quando educadores e educandos estão igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado. Como é possível ver a aplicação disso na prática?

Aicineira me deu espaço no início da atividade para explicar como e porquê foi feita a ocupação da ECA, nos situando no espaço que estávamos. Em seguida, mais do que instruções, ofereceu combinados que seriam necessários para que a oficina pudesse funcionar em toda sua potencialidade: o que quer que fosse compartilhado ali não poderia sair daquela roda, que seria construída entre mulheres que poderiam falar sobre traumas, agressões e deveriam ter segurança para poder colocar o tema que fosse necessário na conversa, sem que o receio de exposição ou julgamento fosse repressor da possibilidade de temas a serem abordados.

Mais do que uma oficina para aprender golpes físicos contra agressores, a intenção era criar a consciência de que é um direito viver sem violência e que esse direito precisa estar cristalizado com convicção em nós para que seja possível reagir em autodefesa. Antes do aprendizado de golpes, era necessário criar as condições para identificar as violências e entender que a paralisia não é a única resposta possível para uma situação de machismo.

Depois de apresentados os nomes de cada uma, apresentada uma escala de violência para que cada participante identificasse qual delas já havia vivenciado, a dinâmica de acolhimento foi a de compartilhar situações em que nós conseguimos

reagir a assédios, já que situações em que ficamos imobilizadas pelo choque eram comuns. A própria oficina começou com um exemplo de sua experiência, e as outras compartilharam outras reações em seguida. De acordo com bell hooks (2013, p. 198):

Quando alguém fala desde o ponto de vista das suas experiências imediatas, algo se cria para os alunos na sala de aula, às vezes pela primeiríssima vez. O enfoque da experiência permite aos alunos tomar posse de uma base de conhecimento a partir da qual podem falar. Um dos aspectos menos compreendidos dos meus escritos sobre pedagogia é a ênfase da voz. Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar - achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos.

Na curta mas intensa experiência universitária pré-greve, falar me encantou de uma maneira imensurável: era mais do que *poder* falar, pois nas aulas eu já podia, mas era *ter o que* falar, falar algo com *potencial para mudar* a dinâmica da roda, falar e *saber que seria ouvida*. Isso faz com que se escute o que a outra tem a dizer também - não havia ali o hábito que terrivelmente se repete em ambientes educativos, de um estudante repetir o que o professor disse com outras palavras, buscando validação. Na roda, a experiência de cada participante contribuiu para construirmos um panorama de quais as reações possíveis perante um assédio. Se todas podíamos trocar essas experiências, por que então compartilhá-las ali e não numa mesa de bar, no intervalo das aulas? Então qual o papel da oficina?

Reconhecer, ouvir e passar a palavra não é suficiente - Paulo Freire (1967) descreve a formação da consciência crítica como a atribuição de significado e sentido para a confusão que o educando vive após romper com o senso comum e os valores hegemônicos. Naquela oficina de autodefesa, a situação (espaço, data, conjuntura) articulada pela secundarista construiu uma comunidade pedagógica em que tivemos condições de compartilhar vivências, e a partir deste repertório, foi possível fazer o salto de qualidade das reações possíveis para as reações consequentes, feministas, seguras, eficientes. A escuta que tivemos após nos depararmos com as limitações, riscos e o consequências desconhecidas que as reações relatadas dispararam foi diferente: ao aprender a consequência possível de cada reação, qual consequência estávamos dispostas a sustentar, qual deveria ser o cenário desejado para cada reação a assédio; as escolhas de como se comportar deixaram de ser intuitivas para se tornarem intencionais. Assim, e só assim, foi possível passar para a última parte desta oficina: da autodefesa física contra

agressores. O combinado principal da oficina foi o de manter em segredo as técnicas e relatos das participantes para que o aprendizado pudesse acontecer - passados oito anos, o acordo permanece, pois o consentimento ainda é valor que ficou de legado deste dia.

A parte de preparo físico nos faz abandonar então o receio inicial de quem nunca havia praticado luta, se considerava inapta fisicamente, não acreditava que teria coordenação motora para executar os golpes: quando entendemos profundamente que temos direito a uma vida livre de violência e que reagir é reivindicar este direito, se preparar fisicamente é a escolha natural para pôr em prática o aprendizado. Mulheres compartilharam entre si técnicas que sabiam, ofereceram perguntas, não sabíamos as respostas, pensamos juntas no que poderia ser melhor a partir das diretrizes da oficina. Nunca lutei na vida, mas fui capaz de executar os golpes sem defensivas e sem medo de errar, lembro-me de cada um deles até hoje.

Aicineira insistiu que seguiria disponível após o término da oficina para mais parcerias e dúvidas que pudessem surgir, inclusive pedindo que aplicássemos essa oficina para outros grupos de mulheres em outras oportunidades.

Depois desse dia, construí confiança no meu corpo cansado de esfregar pratos e disposto a enfrentar desafios coletivos, e fiz minha primeira fala numa assembleia da ECA, cobrando presença dos homens nas atividades domésticas, reivindicando meu direito e de outras companheiras de nos desenvolvermos em outras tarefas políticas.

2.3.4 Raça e a USP antes das cotas raciais

Uma experiência inusitada era atravessar duas cidades para ir de casa até a USP e ver a composição racial mudar conforme ia chegando na faculdade. A quantidade de pessoas negras ia diminuindo drasticamente do ônibus intermunicipal de Guarulhos, passando pelo metrô na zona leste ou norte de SP, até o ônibus circular da USP. Nunca estive num ambiente com tantas pessoas brancas como na universidade, ainda de realidades extremamente diferentes da minha em questão econômica. Repito, pois se faz necessário: sou ingressante de 2016, da última turma sem perspectiva de cotas raciais na USP (as cotas foram aprovadas em 2017, para serem aplicadas aos ingressantes de 2018). Por anos, a USP foi uma ilha de privilégio branco mantida pelo governador Geraldo Alckmin contra as diretrizes para

as federais. Um cenário destes não se desfaz de um ano para o outro, mesmo estabelecidas as metas graduais: toda educação pública vivia um atraso centenário datado desde 1500 e 1888 em reparação à população negra e indígena, o legado do racismo é estrutural, verbalizado e fixado pelas instituições, interiorizado e repetido por cada membro da sociedade, adoeceador para as pessoas racializadas.

Estar na universidade não parecia adequado: o currículo mal mencionava asiáticos para que eu pudesse ter contato com a epistemologia dos meus ancestrais e não dos europeus, era imoral estar numa sala com maioria massiva de pessoas brancas dada a realidade desse país, as micro-agressões eram recorrentes e cotidianas, a sensação de não pertencimento me assolava a cada referência branca (museus, artistas, obras, materiais, técnicas) que meus colegas conheciam com naturalidade e cujos professores não se davam ao trabalho de explicar.

Não é de se surpreender que uma ocupação estudantil fosse um lugar mais receptivo que a sala de aula; eu não sabia o que era uma litogravura, mas entendia o combustível que é a raiva para intervir em uma realidade humilhante. Nesta época, dediquei-me a pensar com profundidade sobre a minha condição racial amarela, elaborando o que eu já tinha entendido sobre não ser uma pessoa branca, mas com pouco referencial ou comunidade crítica para articular o que era ser uma pessoa amarela no Brasil sob uma perspectiva antirracista, e não apenas identitária. Tomar esta consciência era desgastante por estar mais atenta à minha vivência e não ter pares com quem pudesse trocar.

Na USP, procurei as opressões que poderia ter sofrido por ser amarela para validar essa condição racial por meio da violência, mas não as encontrava. Não encontrar as opressões explicitamente demarcadas significava concluir que minha raça estava livre de violência? Na verdade, o parâmetro de análise estava equivocado: ao invés de demarcar minha raça pela presença de agressões, passei a procurar pela ausência de consciência racial. O marcador social da diferença em mim, amarela, é a ferramenta que me permitia enxergar a branquitude da qual os próprios brancos estavam alheios. A escritora e artista visual Jota Mombaça (2016, p. 11) diz:

Nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, porque a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio. A não-marcação é o que garante às posições privilegiadas (normativas) seu princípio de não questionamento, isto é: seu conforto ontológico, sua habilidade de perceber a si como norma e ao mundo como espelho. Em oposição a isso, o “Outro” - diagrama de imagens de alteridade que conformam as margens dos projetos identitários dos “sujeitos

normais” - é hipermercado. [...] Nomear a norma é devolver essa interpretação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora.

Pensar em raça nesse contexto deve ser por meio da construção histórica e social que sustenta o racismo, e não por um viés biologizante (já desmentido há anos e intimamente relacionado a eugenistas e supremacistas brancos). Na contemporaneidade, autores pós-estruturalistas articulam ideias de maneira a pensar na transformação e caráter mutável das coisas. Guacira Lopes Louro, professora, empresta o conceito de poder de Foucault para identificar como o poder opera como um sistema:

(...) não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (...) Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT apud LOURO, 1988, p.96)

O poder então opera não como uma herança fixa, garantida e permanente a todos os ditos oprimidos: o poder é um exercício, é acionado, é relacional. Implicar que o opressor não é *per si* uma condição fixa significa que o oprimido também não é uma condição sob a qual um indivíduo estará fadado a existir. Não existiria poder de repressão da reitoria se não houvesse poder estudantil de manter a ocupação de um prédio público, por exemplo. Num ambiente em que sou uma das pouquíssimas pessoas não-brancas, entender que a minha raça não me essencializa na condição permanente de vítima da supremacia branca dá um salto de qualidade na compreensão da conjuntura: também eu, apesar dos marcadores sociais da diferença e da desigualdade social, tenho papel enquanto agente do meu tempo.

Como o exercício do poder acontecia nessa ocupação? Principalmente, entendemos que a reitoria tinha as maiores ferramentas para poder reprimir o movimento estudantil. Fazíamos o exercício do poder popular em assembleias para construir a mobilização. O objetivo era o mesmo entre o corpo estudantil mobilizado, conquistar as pautas defendidas pela greve.

Entre nós, outro acionamento do poder era realizado, analisado aqui sob o viés racial. O racismo é uma opressão estrutural e indiscutivelmente relacional: se uma das reivindicações era cotas raciais por entender que os povos negro e indígenas precisavam de reparação histórica urgente, então por que não se falava de privilégio branco?

A psicóloga Cida Bento (2002) afirma que a branquitude é uma guardiã silenciosa de privilégios. O silêncio é o conforto branco de não precisar lidar com a complexidade de consequências implicadas no racismo. Não precisar sequer refletir sobre raça em vinte anos é um privilégio branco, porque nós, não-brancos, vivemos a consequência da alteridade racial desde o momento em que nascemos. Assim, enquanto pessoa consciente da condição racial que estava posta em 2016 para a ocupação, tinha certeza de algumas coisas: 1. a maioria das falas nas assembleias era de pessoas brancas não só por serem numericamente as mais presentes, mas por serem as que tinham certeza do seu direito a falar e serem escutadas; 2. a inabilidade dos brancos de lidar com o dia a dia das tarefas domésticas não era somente uma questão de construção de gênero, mas de raça: se em vinte anos de idade um jovem uspiiano nunca cozinhou ou lavou um banheiro, certamente alguém limpou sua sujeira - e a figura da empregada doméstica negra estava nítida no (não) fazer de muitos ocupantes; 3. por mais arbitrária que pudessem ser a reitoria e a polícia do campus, uma possível reintegração de posse da ECA não me assustava pois sabia que jamais seria violenta como são as de moradia, por exemplo - os filhos da burguesia e pequena burguesia estudavam na USP, jamais uma capa de jornal seria da polícia espancando um jovem de classe alta dentro da maior universidade da América Latina.

Sobre reintegração de posse, um fato que corroborou com essa convicção que tive em 2016 foi a repressão policial no Conjunto Residencial da USP (CRUSP), onde moram os estudantes bolsistas que solicitam moradia estudantil. Numa tarde de junho, o Conselho Universitário se reuniu na reitoria para debater as possibilidades de cotas raciais; os movimentos negro e indígena da USP vanguardaram a interrupção dessa deliberação que acontecia sem participação estudantil e foram expulsos com spray de pimenta. Uma assembleia com cerca de 400 pessoas aconteceu próxima à reitoria, com a guarda universitária a alguns passos da roda dos estudantes. Lá, sugeriram ocupar mais um prédio para radicalizar a luta, como a reitoria ou os blocos administrativos K e L do CRUSP. O

debate e a votação foram acirrados, de acordo com a cobertura do Jornal do Campus, vencendo por 11 votos a não ocupação de mais um prédio (192 contra a ocupação e 181 a favor).

Alguns estudantes apontaram o equívoco de se propor uma ocupação perto dos órgãos de repressão, que já ouviram e repassam no rádio a informação. A polícia tinha dado até 21h para estudantes saírem do estacionamento da reitoria e apagado as luzes na tentativa de desmobilização (o que não impediu 400 estudantes de se reunirem). Depois de uma assembleia tensa e encerrada às pressas, cerca de cinquenta estudantes seguiram para o antigo Museu de Arte Contemporânea da USP (atual Espaço das Artes), ao lado do bandeirão central, para continuar a assembleia, um ponto estratégico perto do CRUSP. A polícia militar seguiu estes estudantes e ali começou a repressão, depois de cercarem os arredores do conjunto residencial. Estudantes atiraram pedras na polícia e um carro da Guarda Universitária foi danificado. Conforme a noite avançava, a repressão aumentava: não era a Guarda Universitária da USP que estava presente, era a Polícia Militar do PSDB, e a partir das 23h, a Tropa de Choque começou a jogar bombas de gás no CRUSP, avançando até os blocos residenciais onde moravam as mães. A polícia prendeu violentamente cinco estudantes que estavam nos arredores do CRUSP (na Praça do Relógio, na FFLCH, não no local em si), inclusive com um mata-leão que fez um estudante com asma desmaiar por falta de ar; todos foram soltos na mesma madrugada.

O CRUSP é uma trincheira de raça e classe na USP: os alunos de menor renda econômica moram lá e são acompanhados por assistentes sociais da universidade. Para o movimento estudantil, todo ataque no CRUSP já pressupõe o racismo da polícia ou da guarda universitária.

No dia das bombas de gás lacrimogêneo no CRUSP, uma parte dos ocupantes da ECA estava em Brasília, para um grande ato nacional pelo Fora Temer e para um encontro nacional de militantes do movimento estudantil organizado pelo PSOL. Embora estivéssemos em outro estado, as notícias chegavam na ECA com o resto dos ocupantes. Uma amiga, moradora do CRUSP, colega de curso e ocupante da ECA, relatou: “Se eu não me engano, naquela mesma noite em que houve um confronto entre esses PM'S e esses estudantes, uma boa parte deles fugiu para encontrar abrigo no CRUSP. Certa parte deles, aliás, acidentalmente, no chamado bloco das mães, que é o bloco A, o mais próximo do A1, no qual eu morava. Bom,

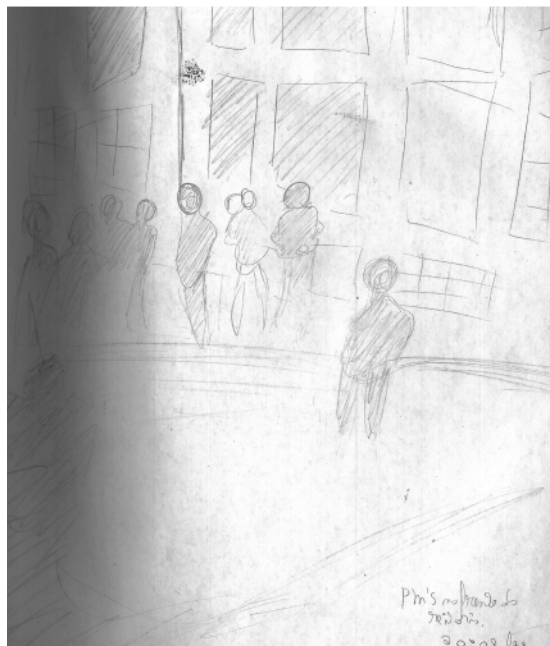
no dia seguinte, a gente acordou sentindo uma dor de cabeça, todo mundo do meu apartamento, e nós éramos 9 e geralmente nem nos falávamos. A gente se falou por whatsapp, e confirmou que era todo mundo que tava se sentindo assim. Era uma dor de cabeça que não era normal, dava náuseas. A gente ficou sabendo que, no confronto, a PM atirou gás lacrimogêneo no CRUSP inteiro.”

Essas experiências de violência dentro da universidade tem alvo e afetam uma parte direcionada de estudantes. A assembleia com quórum tão alto de quatrocentas pessoas foi catalisada pela violência que estudantes indígenas, negros e aliados sofreram ao intervir na reunião do Conselho Universitário. A decisão de estudantes de seguir com a assembleia no MAC-USP, após se retirarem do estacionamento da reitoria, foi de caráter sectário e autossuficiente: sectário, pois, segundo Clodomir Moraes, sociólogo e antigo dirigente das Ligas Camponesas na resistência à ditadura, o sectarismo é identificado quando indivíduo se irrita com a aparente lentidão com que amadurecem as condições para serem realizadas ações revolucionárias e as põe em prática imediata e independentemente das condições materiais que se apresentem; autossuficiente, pois o indivíduo com esse vício tanto superestima quanto subestima a realidade e age “baseado na irreabilidade de seu próprio subjetivismo”, de acordo com Moraes. Esses dois vícios, o sectarismo e a autossuficiência, culminaram na ação inconsequente de discutir a radicalização da luta aos ouvidos da repressão e levar a cabo uma tentativa fracassada de ocupação sem aprovação democrática, amplo apoio estudantil ou tática alguma. A questão da moradia na USP é desgastante: morar, receber o auxílio moradia, conviver com o CRUSP, viver as contradições com o resto da comunidade universitária, adocece. A urgência em se lutar por moradia digna é natural nestas condições e deve combater o imobilismo, mas não pode ser inconsequente. A maior e mais violenta repressão que o movimento estudantil viveu em 2016 foi esta no CRUSP.

Encerro com Jota Mombaça:

Escrevo agora para os brancos - para os homens brancos assim como para todas as gentes brancas - cuja brancura é menos uma cor e mais um modo de perceber a si e organizar a vida, uma inscrição particularmente privilegiada na história do poder e uma forma de presença no mundo: nós vamos nos infiltrar em seus sonhos e perturbar seu equilíbrio. (MOMBAÇA, 2016, p.10)

Figura 4: Ilustração a lápis da silhueta de policiais em frente à assembleia às escuras em frente a reitoria.



Fonte: Ilustração feita por Isabelle dos Anjos (2016) e cedida para este trabalho.

“Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas” (MENDES, 2007)

2.4. O aprendizado pedagógico

Não é razoável esperar que a aula sobre gravura do século XVIII seja um espaço de deliberação política estudantil, mas é adequado termos a esperança que uma aula de artes seja o espaço de construção de conhecimento que transforma nossa visão e atuação sobre o mundo.

A maior contradição que vivi neste período, maior do que as de gênero e raça, foi a disparidade de realidades que existiam no departamento de artes plásticas e na ocupação. Enquanto eu sentia décadas acontecendo em semanas dentro da construção da mobilização estudantil, as assembleias do curso demoraram para deliberar aderir à greve e rapidamente saíram dela.

Fazia a vigia na porta até de madrugada, dormia, acordava e tomava café da manhã numa cozinha coletiva para, em cinco minutos de caminhada, chegar numa aula que pouco estava relacionada com a efervescência da conjuntura. Minha disposição para estudar era mínima e era tomada pelo vício de sentar na carteira, anotar informações a mim transmitidas pelo professor e, ao final, sair com presença na lista mas não na construção do meu próprio conhecimento. O momento mais aguardado era o final da aula, em que discutíamos a conjuntura e o papel do CAP nela. Aprendia sobre a história do departamento e me convencia do porquê lutar por este lugar, entendendo a potência de transformá-lo com cotas raciais, currículo decolonial e outras possibilidades que me encantavam mais do que o que encontrava ali materialmente.

Aprendi que meu corpo tinha força para pintar grandes telas e para resistir horas sem sono em vigília atenta. Aprendi que minhas palavras não só se articulavam na hora de escrever um trabalho de história da arte, mas que poderiam fortalecer outras mulheres e influenciar decisões políticas. Aprendi a fazer leitura de imagem para analisar obras e de conjuntura para fazer escolhas mais prudentes. Aprendi que meu aprendizado não vinha apenas da sala de aula nem apesar dela, mas dela em conjunto com o entorno da universidade. Se podia acolher os receios e defensivas de outros estudantes em situação de vulnerabilidade, aprendi a acolher as minhas inseguranças no processo cruel e elitista que é ingressar numa universidade que retrocedia ou se imobilizava perante as políticas de permanência.

O tensionamento racial (o silêncio branco sobre ele) dentro da ocupação era latente para mim, mas a sala de aula era mais inquietante. Ao mesmo tempo em que construía a mobilização estudantil, seguia estudando as matérias do curso fora da greve. Não ver meu povo na história da arte e ver apenas as epistemologias europeias era desconcertante, então procurei orientar meus trabalhos ao longo da graduação para os asiáticos na arte. Neste processo, entendi que o tempo do estudante não-branco é diferente do branco: o esforço para encontrar a própria raça no currículo era grande, a frustração e o cansaço advindos desse movimento também; depois, ao encontrar os próprios pares, estudar mexe com algo íntimo da construção racial como parte formativa: é assustador ver Rosana Paulino, formada pelo CAP, se definir como voz única de sua geração enquanto artista visual mulher e negra, é inevitável pensar no quanto as políticas racistas e xenófobas de Getúlio Vargas diretamente violentaram minha família enquanto pesquiso sobre a pausa forçada na produção dos pintores nipo-brasileiros durante a Segunda Guerra Mundial. Quantas vezes nós, estudantes não-brancos, precisamos parar de ler para chorar e processar novas informações de violação de dignidade ou apagamento? Quanto tempo demoramos para retomar essas leituras, pois sabíamos que seria mais do que um esforço intelectual e formal, mas psicológico e emocional? Quantos eventos aconteceram na cidade para discutir nossas pesquisas marginais à hegemonia e não pudemos ir porque trabalhamos ou moramos distantes do centro? Quais professores poderiam nos orientar se também eles estão alheios às questões de raça ou delirantes em relação às nossas condições econômicas? Quanto tempo mais demoramos para enfim escrever, com medo de não encontrar pares para discutir a fundo o que nos mobiliza intimamente?

Entender esse tempo de aprendizagem condicionado às questões raciais fez com que me perdoasse demorar mais em minhas investigações universitárias e pudesse fazê-las com mais digestão do processo mobilizador e vivê-las como experiências que muito me ensinaram.

Eventualmente, eu, do bacharelado, realizei a transferência para a licenciatura. O educador Antoni Zabala afirma:

Expressada de forma muito sintética (...), a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isto desempenha um papel

essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno. É um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo. (ZABALA, 1998, p.63)

As matérias da licenciatura, em que pude aprender sobre aprender, sobre ensinar, sobre a educação, organizaram as hipóteses intuitivas em pensamentos com metodologia e repertório. Me construí como estudante de licenciatura na sala de aula e na luta.

O tom da nota do centro acadêmico que declarou o encerramento da Ocupação da ECA é de derrota, mas hoje em dia não consigo concordar com este balanço. Reconhece-se que o corpo estudantil estava desgastado pela intensa mobilização feita nos dois meses de greve e que a chegada das férias em julho seria fator potencial de esvaziamento do campus, deixando os ocupantes mais suscetíveis à repressão. Embora realmente não tenhamos conseguido dar resposta à altura do absurdo que foi o golpe de 2016 nem conquistar as cotas para o vestibular de 2017, a ocupação das mães por creche seguiu resistindo, as cotas foram aprovadas no ano seguinte para o vestibular de 2018, o Hospital Universitário recebeu sua parte do orçamento universitário, diversos estudantes e canos tiveram sua formação na luta política dessa greve.

Ganhei perspectiva com a greve e a ocupação para o resto da graduação. Lutei para a ECA-USP ser tudo que ela poderia ser, e não pelo que ela era.

“É perigosa a situação que se apresenta? Tanto melhor. Nos dias de opressão, ser oposição é uma honra. A desonra é ser governo.”
(BARBOSA apud POERNER, 1995, p.37)

3. Greve pela vida

Desde o fim da greve e da ocupação de 2016, não houve outro momento de intensa mobilização estudantil até o presente ano. Mesmo nas eleições de Bolsonaro, em 2018, o refluxo da mobilização estudantil permanecia sem conseguir articular um contingente de alunos comparável ao ano do golpe até 2019, ano em que o Tsunami da Educação levou milhões de estudantes às ruas para barrar o projeto de privatização do Future-se.

A pandemia chegou ao Brasil em março de 2020, rapidamente se espalhando por todos os estados do país. Na USP, o primeiro caso registrado foi no prédio da História e Geografia, levando a suspensão de aulas inicialmente na FFLCH e logo em seguida, em todos os campi da universidade. Neste momento, eu estava com um contrato em vias de ser assinado pelo SESC para trabalhar na Avenida Paulista. Com o decreto de *lockdown*, a exposição em que eu trabalharia foi suspensa, assim como todos os postos de trabalho que ela geraria. Solicitei o auxílio emergencial de R\$600, que foi inicialmente negado, insisti e demorei dois meses para conseguí-lo. Sem renda durante este período, vivi as consequências que um governo fascista impôs ao povo.

Ao final do semestre, depois de seguir com as aulas remotamente, a turma de Metodologias do Ensino das Artes Visuais I com Estágios Supervisionados da licenciatura no CAP tinha perspectiva de se tornar bolsista no Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Residência Pedagógica é um programa que coloca licenciandos nos anos finais da graduação dentro das escolas, sob orientação de um docente do ensino superior e de um professor preceptor na escola base, para fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática dos universitários e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências em sala de aula. A perspectiva de finalmente poder realizar os estágios obrigatórios em escola pública de maneira remunerada empolgou a todos os mais de trinta bolsistas envolvidos no projeto.

Desde o início do programa, o governador do estado, João Dória, baixou um decreto que a remuneração e início do Residência Pedagógica aconteceria apenas em setembro de 2020, sendo que as reuniões, formações de equipe e trabalho

começaram no mês de agosto; uma tímida, mas incisiva mobilização dos professores docentes universitários aconteceu para reverter essa situação e conquistar o pagamento do primeiro mês - o que não se concretizou. Este foi o primeiro de muitos impasses que vivemos ao topar participar de uma iniciativa de políticas públicas para pesquisa em educação.

O objetivo deste capítulo não é passar por todas as experiências vividas em sala de aula pelo Residência Pedagógica, mas me debruçar sobre o momento chave da greve na escola para pensar a luta enquanto formação do educando (e, como descobri mais tarde, do educador) e não deixar com que a volta à normalidade ofusque e apague, pouco a pouco, as violências pandêmicas que foram vividas pela comunidade escolar.

O que esta greve tem de diferente da de 2016? Como a experiência de ter vivido uma intensa mobilização estudantil reverberou no momento em que comecei uma carreira como professora nos anos finais da licenciatura? Qual postura mudou enquanto estudante para educadora neste movimento de intensa luta na conjuntura?

*“O maior espetáculo para o pobre da atualidade é ter o que comer em casa”
(JESUS, 1963, p.50)*

3.1. A conjuntura

No início da pandemia da COVID-19, sabíamos apenas que o vírus vinha do exterior, chegou ao Brasil pelos ricos com mobilidade entre continentes, matava, em sua maioria, idosos ou pessoas imunodeprimidas e se contaminava pelo ar e por superfícies (algo desmentido mais tarde).

Quando o isolamento começou, imaginávamos que duraria semanas - e não anos. A medida de ficar em casa, a que mais preveniu a disseminação do vírus, foi instaurada. No entanto, logo se provou impossível se manter em casa sem uma fonte de renda ou políticas públicas que garantissem dignidade. A Emenda Constitucional 95 (EC 95) de 2016, ano do golpe, estabeleceu teto de gastos para a saúde e educação, congelando o orçamento por vinte anos. A lei de 2017, sob o governo Michel Temer, que aprovou terceirização irrestrita, permitindo terceirizar não apenas funções meio (segurança, limpeza), mas também funções fins, colocou a classe trabalhadora em empregos pior remunerados, além do aumento exponencial de trabalhadores autônomos sem carteira assinada.

Houve muita luta para que, em abril de 2020, fosse aprovada a lei 13.982, que institui o auxílio emergencial, benefício financeiro criado para garantir renda mínima aos brasileiros em situação vulnerável durante a pandemia. O cadastro do Auxílio Emergencial, no entanto, exige a inserção do CPF, documento que milhares de imigrantes no Brasil não possuem devido a interrupção das atividades da Polícia Federal, ficando sem acesso ao benefício, o que deu início à campanha “Regularização Já”. Em maio, o primeiro ato popular tomou as ruas vanguardado pelas torcidas organizadas, em protesto ao racismo, escancarado com o assassinato de George Floyd nos Estados Unidos por policiais brancos. A realidade no Brasil não era diferente da dos Estados Unidos: a maior letalidade da COVID-19 era nas periferias, nas aldeias e nos quilombos. Em maio, o Brasil chegou à marca de mil mortes por COVID-19 a cada 24 horas. Um segundo ato em junho foi chamado pelas torcidas e teve adesão de partidos e movimentos sociais, que denunciavam o racismo na falta de políticas públicas da pandemia e no cotidiano brasileiro, pois a violência policial nunca retrocedeu, apesar do isolamento - a palavra de ordem era “NEM COVID, NEM À BALA: O POVO PRETO QUER VIVER”.

O ministro da saúde, Pazuello, divulgou a cloroquina como tratamento para a COVID-19, apoiado por Bolsonaro e aliados. Os fabricantes de cloroquina são aliados do governo fascista e faturam enormemente com a venda dos medicamentos, embora estudos ao redor do mundo comprovem sua ineficácia no tratamento da COVID-19.

Em agosto de 2020, o Brasil chegou ao marco de 100 mil mortos pela COVID-19; em janeiro de 2021, 200 mil; em março, 300 mil, após um dia com 3 mil mortes diárias. Em abril, 400 mil mortes, em junho, 500 mil, e, em outubro do mesmo ano, chegou a 600 mil; em janeiro de 2023, o número de mortos pela COVID-19 alcançou a marca de 696 mil. É um verdadeiro genocídio brasileiro por falta de políticas públicas de um governo fascista.

A primeira dose de vacina no Brasil foi aplicada numa enfermeira em janeiro de 2021, estabelecendo um cronograma que priorizava profissionais da saúde, idosos e imunodeprimidos .

No início do ano letivo de 2021, após as escolas municipais de São Paulo vivenciarem o ensino remoto em 2020, a expectativa era de volta às aulas presenciais em 15 de fevereiro, em meio a previsão de um segundo pico nos casos de COVID-19. No dia 10 de fevereiro, uma greve unificada e mobilizada por diversos sindicatos tomou conta dos servidores da rede pública. Foi o início da Greve pela Vida. Esta greve foi convocada por 5 entidades que representam os trabalhadores da educação em âmbito municipal: Sindicato dos Profissionais de Educação do Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM), Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (APROFEM), Sindicato dos Educadores da Infância (SEDIN), Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP) e Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo (SINDSEP).

Em março de 2021, decretou-se a fase roxa no Estado de São Paulo, após mais de duas mil mortes em uma semana por causa da COVID-19. Assim, o toque de recolher que proibia o funcionamento de estabelecimentos de serviços não essenciais entre 20h e 5h afetou as escolas, que adiantaram seus recessos e só retornaram no início de abril.

A greve pela vida se encerrou no dia 08 de junho de 2021, com vitória da categoria sobre a prefeitura.

“A tarefa progressista é assim estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios. É claro e imperioso, porém, que o meu testemunho antifatalista e que a minha defesa da intervenção no mundo jamais me tornem um voluntarista inconseqüente, que não leva em consideração a existência e a força dos condicionamentos. Recusar a determinação não significa negar os condicionamentos.” (FREIRE, 2000, p.28)

3.2. Residência Pedagógica - Subprojeto Arte

Para entender a inserção na greve da escola, é necessário descrever o programa da CAPES de formação em licenciatura, o Residência Pedagógica.

O Residência Pedagógica (RP) é um programa federal, com atuação em todo território nacional e tem três categorias de bolsistas: graduandos em seus anos finais da licenciatura, professores preceptores das escolas-base que recebem os licenciandos e docente da universidade que coordena o trabalho. As escolas podem ser estaduais ou municipais, as universidades podem ser federais ou estaduais, o que faz com que Prefeitura, Governo do Estado e Governo Federal influenciem diretamente o que acontece nas escolas e universidades envolvidas no RP.

No caso, a escola (Infante Dom Henrique/Espaço de Bitita) é municipal, a universidade (USP) é estadual e a verba do pagamento é federal.

O Subprojeto Arte deste edital do RP envolveu três licenciaturas da ECA-USP: artes cênicas, artes visuais e música. No papel, o Subprojeto começou em outubro de 2020, mas nas nossas vidas, começou desde o momento em que se descobriu a possibilidade de ter um programa de pesquisa desses na USP em que estagiários em escolas públicas pudessem ser remunerados. As reuniões de articulação, de conversa da docente com professores parceiros, de entrevistas e seleção para chegar na equipe de 24 residentes, 11 alunos PUB, 2 voluntários e 3 professores preceptores. Entre os licenciandos, a divisão de nós foi com o objetivo de ter estudantes de cada curso bem distribuídos pelas escolas, para que aprendêssemos uns com os outros.

A peculiaridade do nosso edital de 2020 foi ter a maior parte da experiência feita sob o Ensino Remoto Emergencial. A apresentação das escolas, as primeiras aulas, as reuniões de professores e as da comunidade escolar, todas nas plataformas *Google Meets*, *Facebook* ou *Whatsapp*. Todos envolvidos neste processo estavam angustiados, ansiosos, frustrados, desesperançosos e profundamente cansados, afinal, a pandemia comprometeu não só a saúde física do nosso povo como a saúde mental. Mais do que apenas cumprir as horas de

dedicação necessárias da bolsa de maneira automática, foi uma necessidade da equipe do Subprojeto Arte tornar estes espaços de encontro online em espaços de acolhimento. Não seguimos um roteiro de apresentar planos de aula, corrigí-los com sugestões, aplicá-los e mostrar resultados, pois entendemos rapidamente que não conhecíamos a comunidade escolar, que a aplicação das aulas que imaginamos era impossível com os recursos materiais da escola e dos estudantes, que resultado algum seria satisfatório se vivêssemos desejando as condições ideais ao invés de enfrentar a realidade material que nos foi posta.

Toda reunião da equipe RP da EMEF Espaço de Bitita tinha alguma prática de acolhimento proposta ao início de cada encontro, seja pela professora preceptora ou por algum graduando: fazíamos desde automassagem, cantoria coletiva, batidas rítmicas até alongamentos e exercícios de respiração. Estar em contato com o próprio corpo numa crise sanitária em que este mesmo corpo em sua fragilidade poderia se tornar nosso maior inimigo de contaminação ressignificou o estado de presença que tivemos nessas reuniões.

As dificuldades enfrentadas por todos nós (bolsistas do RP, comunidade escolar e trabalhadores da escola) eram colocadas em pauta, mas jamais de maneira fatalista em que todos os obstáculos terminaram em lamentações. Cada dificuldade foi analisada para entendermos se existiam condições ou até onde o processo de ensino-aprendizagem poderia acontecer. A professora preceptora teve um grande papel nessa movimentação.

Carolina foi quem nos orientou na escola-base, apresentando a comunidade, a equipe da escola, compartilhando sua experiência e construindo os planos de aula conosco. Ter uma professora combativa, dedicada, determinada em colocar seus limites, permeável a trocas, cuidadosa nas palavras e objetiva na maneira de se comunicar foi fundamental para viver o RP em sua forma de ensino remoto.

Graduada em artes visuais pela USP, com formação em dança e prática em música, a professora preceptora teve condições de articular os residentes em suas áreas de atuação, sempre numa perspectiva decolonial, trazendo a Pedagogia Griô, a leitura de epistemologia originária do Bem-Viver, com referências de diversos corpos no escopo das aulas de arte. As palavras convencem, mas o exemplo arrasta: Carolina é a professora que nós, residentes, queremos nos tornar, como dissemos na reunião de encerramento do programa.

3.3. O território e a comunidade escolar

A EMEF Infante Dom Henrique é uma escola de ensino fundamental regular e Educação para Jovens e Adultos (EJA) localizada no Canindé, em São Paulo, cujo o nome é criticado por sua comunidade escolar por se tratar de uma homenagem à figura genocida de um português que colaborou com a exploração de escravizados; a comunidade luta pela alteração do nome da escola para EMEF Espaço de Bitita (em referência ao apelido de infância de Carolina Maria de Jesus, que viveu na região).

Em 2020, havia cerca de setecentos educandos, dos quais cerca de 25% eram imigrantes ou segunda geração de família imigrante no Brasil, vinte e uma eram pessoas com deficiência com laudos, trinta estavam em investigação sobre deficiência, contando com um EJA - Educação de Jovens e Adultos diverso em gêneros, idades e profissões. A comunidade na qual a escola se insere é rodeada por vilas e a favela Santo Antônio, casas de acolhimento, local de moradia de uma comunidade boliviana expressiva, próxima a uma rua toda de unidades de assistência social que atendia mais de duas mil pessoas por dia. Sofreram com a enchente do verão em 2020, principalmente por se localizarem numa área que deveria ser de várzea do Rio Tietê; perderam-se documentos importantes e itens materiais com a enchente, além do dano psicológico de ter o espaço e a comunidade escolar afetados por um problema desta gravidade, que tem endereço e negligência de verba pública para acontecer. Na pandemia, o bairro teve mortalidade de 6%, em comparação aos 3% de letalidade do vírus, deixando explícita a relação entre política de saúde, necropolítica e classe - um dado importante é a morte de quarenta familiares de alunos e a de duas professoras do corpo docente da EMEF; o trauma da pandemia é forte nessa comunidade escolar inteira.

No Projeto Político Pedagógico, é colocado como objetivo a promoção da igualdade de oportunidades para assegurar a aprendizagem de todos os alunos, ampliação de acesso e permanência na escola e respeito à diversidade. Isso se faz, de acordo com o documento, com uma escola que promova a democracia e o antirracismo, concebendo o ser humano de forma integral. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 11. Disponível em: <https://doceru.com/doc/cssvn5>).

A escola tem a necessidade de que alunas e alunos tenham consciência enquanto agentes no próprio processo de construção do conhecimento e na transformação das relações em sociedade.

Alunos, em sua maioria, estavam pela região do Pari, exceto alguns que foram com as famílias para o interior devido à pandemia. Os aspectos sociais eram diversos, desde alunos entediados em casa mexendo nas redes e cuidando dos irmãos, alunos dividindo celular para trabalho/estudo com outros parentes, até alunos que trabalhavam e corriam risco considerável de evasão escolar. Nos aspectos econômicos, eram crianças de famílias da classe trabalhadora, de feirantes da madrugada no Brás, tecelagem, empregos que exigiam dez horas ou mais fora de casa, e não tinham carteira assinada (dados levantados por pesquisa feita pela escola em 2018). Imigrantes, cadastrados no CadÚnico para assistência social, muitos não possuíam ensino fundamental e médio completo, o que dificultava o acompanhamento dos estudantes em casa. O cartão merenda veio atrasado e fez falta; a coordenação informou que os responsáveis pelos alunos compravam nos mercados pequenos locais e recebiam cestas básicas, com apoio de algumas famílias que se solidarizaram para doar a própria cesta para quem tinha mais urgência num momento mais crítico da pandemia. Nos Trabalhos Colaborativos Autorais (TCAs), em que alunos escolhem um tema de seu interesse para desenvolver pesquisa no ano letivo, algumas alunas optaram por escrever sobre o aumento do preço dos alimentos na pandemia, o que indica o quanto foram afetadas. A maioria dos alunos se declarava como parda, seguida por branca, negra, indígena e amarela, dado importante na proposta antirracista da escola.

A maior dificuldade na pandemia foi fazer o processo educativo acontecer numa conjuntura que não garantia alimentação, moradia e conexão para manter os vínculos. Alunos e responsáveis que não responderam às tentativas de contato da escola foram um desafio enorme; as plataformas foram desestimulantes, e professores enfrentaram a pandemia com busca ativa e presença no Facebook e Messenger para chegar aos educandos, com um contato difícil e descompassado pelo tempo de resposta e horário disponível entre as partes. Os professores passaram a usar Whatsapp como ferramenta de trabalho, o que gerou ansiedade, exaustão e aumento das horas trabalhadas, dado o terreno novo de rede social como meio de trabalho, a situação das famílias que trabalhavam em horários extensos e não compatíveis com o da escola, ou por desinteresse (sempre

acompanhado por dificuldades materiais que desestabilizam as famílias, nunca desinteresse por mero capricho) de uma minoria de responsáveis. Havia reuniões semanais, com estrutura que garantia o horário e raramente extrapolava o combinado, sempre com organização de falas e discussão para deliberar encaminhamentos; alunos e professores pareciam ter relação bastante saudável de parceria, principalmente entre tutores, entre o grupo que estudava gênero e o do bem-viver. Os objetivos, no primeiro momento da pandemia, eram manter o vínculo dos alunos com a escola e estudos, evitando evasão escolar, praticando a solidariedade. A autonomia, um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico, certamente foi abalada pelo coronavírus, ao retirar alunos do ambiente em que se organizavam. É inegável o dano causado pela pandemia, que afastou alunos, deprimiu, tirou do eixo e enfraqueceu a comunicação online. A conversa com alguns responsáveis se mostrou tensa e descompassada com o que era feito na escola e o que eles tinham conhecimento por acompanhar os alunos. A tutoria foi uma forma de conexão importante e fora do escopo da arte, mas que fazia a função de não perder os vínculos. A necessidade de garantir oportunidades para que todos os alunos alcançassem sucesso escolar sempre foi levada em conta na tomada de decisões. A professora de artes do ensino regular escolhia os conteúdos considerando, reconhecendo e validando os saberes e repertório dos educandos, dando a linha política de colocar como referências mulheres, povo negro, periférico, indígena. As reuniões formativas se refletiam na prática, e todo encontro online dentro de suas limitações, enriquecia o repertório da coordenação e corpo docente presentes.

A equipe da escola possuía autoconsciência sobre sua comunidade escolar, seus objetivos, seus desafios, o que permitia a autocrítica e o encaminhamento coerente para as contradições; saber que lugar de classe, raça e gênero os alunos e professores ocupam é essencial para o trabalho feito na escola. A promoção da democracia construiu um trabalho extremamente coerente, os problemas materiais ou mesmo os incômodos pessoais na conduta de cada membro da comunidade escolar não ficavam no lugar do não-dito, havia ali coragem e honestidade no enfrentamento e encaminhamento de cada um deles. A grande dificuldade no período em que os acompanhei realmente foram as condições materiais as quais estava posta a escola; por exemplo, o limite do projeto do Bem-viver, que tanto cuida das áreas da escola e considera a natureza com todos os seres vivos que a habitam é a enchente do Rio Tietê, que sabota o esforço do trabalho de cuidado com um

problema estrutural da forma de produção da megalópole de São Paulo. A vontade de ouvir o aluno para acolher as dúvidas e construir educação era atropelada pela falta de WI-FI, 3G, aparelhos eletrônicos. A presença que se preza na aula normalmente não encontrava qualidade quando não havia cartão de merenda, cesta básica garantida, auxílio emergencial que fechasse as contas, colocando alunos frente às preocupações da vida adulta que roubavam a infância com ansiedades que reverberaram na relação com os estudos. Mesmo assim, a equipe não foi fatalista, disputou com toda disposição o melhor para a comunidade escolar.

Figura 5: Professora da EMEF Espaço de Bitita colando lambes no muro da escola.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

“Acreditamos que somente a partir da percepção da realidade e sua ressignificação é que seremos capazes de realizar mudanças realmente significativas que coadunam com as necessidades e interesses da comunidade escolar, sobretudo, com a principal dimensão da democracia no âmbito escolar, que é a efetivação da aprendizagem e o conseqüente sucesso escolar dos alunos, sem negar, evidentemente, que a participação política também é importante.”

(Projeto Político Pedagógico da EMEF Infante Dom Henrique/Espaço de Bitita, 2018, p. 18)

3.4. A EMEF Espaço de Bitita em greve

A Espaço de Bitita é uma escola excepcional no que se refere à defesa dos direitos humanos e por possuir um Projeto Político Pedagógico inclusivo, sendo diversas vezes premiada por suas ações na educação pública. Durante a pandemia, o compromisso com a comunidade escolar permaneceu presente, embora as aulas não acontecessem de maneira presencial. A busca ativa por estudantes foi intensa, levando professores e professoras que faziam tutoria (acompanhamento pedagógico na orientação escolar do aluno que incentivava o desenvolvimento de autonomia) a se tornarem os próprios vínculos de pessoas em situação de vulnerabilidade pandêmica com a escola. Para a EJA, a busca ativa se complexificou pelo retorno de muitos estudantes adultos para suas cidades de origem ou pela grande circulação nos abrigos do entorno (CTA 18, Abrigo Maria Maria, Casa Florescer, Vivenda, Sítio das Alamedas); o esforço foi dobrado pois estes são estudantes que já evadiram da escola anteriormente e assegurar esse retorno na EJA passou a ser prioridade. As condições de não seguirem os estudos são muitas entre esses estudantes: desde “me preocupava mais em namorar do que estudar”, “tinha outra cabeça, no lugar errado” até evasão por transfobia, por precisar trabalhar para sustentar a casa.

O compromisso com os saberes dos educandos e a insistência na permanência estudantil reverberaram na equipe de residentes pedagógicos. No modo remoto, uma das nossas atividades ocorreu da seguinte forma: apresentamos uma imagem com nove pinturas com a pergunta disparadora: “Com qual dessas obras você mais se identifica na quarentena?” A partir da leitura de imagem de cada uma das obras e da descrição, produzia-se um pensamento que passava pela linguagem da arte, que era nosso objetivo, e assim conseguimos comunicação sobre a situação de cada estudante para fortalecer o vínculo com a escola. A educadora bell hooks escreve que: :

Um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é o reconhecer o valor de cada voz individual. [...] Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala.” (HOOKS, 2013, p.58)

Nós, residentes e a professora, também escolhemos obras que nos representassem naquele estado de quarentena para compartilhar. Na seleção das obras que apresentamos, prezamos por sair do eixo eurocêntrico e branco de arte; além da importância de um currículo decolonial para a educação no Brasil, na escola, temos 25% do corpo estudantil formado por alunos de família migrante e muitos alunos racializados; trazer esses dados para as obras escolhidas era uma questão central se quiséssemos que houvesse algum tipo de identificação. Permanência estudantil é também ter o espaço em sala de aula para ter seu desenvolvimento assegurado, com todos os marcadores sociais da diferença - ou seja, poder estudar num ambiente livre de opressões que firam sua dignidade. Em momentos de aumento das contradições do capitalismo pelas crises econômicas, que o ódio de classe, a fome, a frustração precisam encontrar vazão; a escola pública é a representação mais próxima do Estado frente à comunidade escolar. Não à toa, num momento em que o povo pobre do bairro com maior mortalidade de Covid-19, na cidade mais rica e desigual do país, se sente abandonado, houve depredações à estrutura da escola. Historicamente, segundo relato do coordenador pedagógico, a relação entre escola e comunidade escolar é termômetro para a manutenção do espaço: se a escola está na vida da comunidade de maneira construtiva, as depredações diminuem. No momento do ensino remoto, em que não havia nem a merenda, nem o espaço de lazer ou de educação e formação para deixar os filhos, a escola pública se torna símbolo e alvo do abandono público.

A partir do ano letivo de 2021, a gestão avaliou como impraticável manter os grupos e atendimentos no whatsapp, tanto para professores quanto para pais e alunos, pelo desgaste de turnos de trabalho intermináveis, pois qualquer momento online parecia disponibilidade para resolver questões relacionadas ao trabalho - e muitos pais de alunos trabalham na Feira da Madrugada do Brás, que abre às 2h da madrugada e acaba às 16h, e o desencontro de horários entre professores e responsáveis era ponto de tensionamento. A luta passou a ser por *tablets* com *chip* de internet para garantir inclusão digital e assim ensinar estudantes a utilizarem o Google Sala de Aula, que garantia constância e organização para o aprendizado. Nesta época, houve invasões, roubos e depredações na escola, que decidiu quebrar

o muro exterior, reduzindo sua altura para a metade, para tentar aproximação com a comunidade escolar e o bairro.

A luta por cestas básicas para assegurar o mínimo para as famílias depois de quase um ano de atraso na entrega dos cartões de merenda, pelos *tablets*, na busca ativa, demonstra na prática o quanto professores, funcionários e residentes fizeram o possível para evitar a evasão escolar.

A greve pela vida veio para defender não um reajuste salarial, direitos trabalhistas ou redução da jornada de trabalho; ela reivindicava o direito ao mínimo que o Estado deveria garantir, que é a vida em si - dos educadores e da comunidade escolar como um todo.

Foi tomada a decisão ativa de suspender as atividades presenciais da escola, com perigosa e baixíssima ventilação interna, enquanto não houvesse o cumprimento das exigências, mas jamais a de abandonar a comunidade escolar: foram feitas reuniões em todas as plataformas disponíveis, panfletagens, atividades online de manutenção do vínculo, conversas; tudo para que não se abandonasse a escola nos anos formativos durante a greve.

A greve é sobretudo ação coletiva: fazer a luta no chão da escola, dialogar com responsáveis, com os educandos, entre si como categoria, compor comandos de greve, se relacionar com a Diretoria Regional de Ensino, acompanhar as mobilizações, cobrar ação coerente dos sindicatos, não perder a perspectiva do porquê se faz o que se faz apesar do extenuante cansaço. Fazer greve é mais trabalhoso do que viver o cotidiano escolar em condições normais, pois é estar numa trincheira escancarada de guerra entre as classes.

A relação de acompanhamento que foi estabelecida no ano anterior de ensino remoto foi crucial para o avanço da greve: o contato com os alunos e a demonstração para os responsáveis que os professores jamais abandonaram seus educandos convencia a comunidade escolar da importância desta greve.

Afinal, as escolas se tornariam uma máquina de matar gente caso o retorno presencial tivesse acontecido, com sua baixa ventilação, reunião de muitas pessoas aglomeradas por longos períodos, necessidade de retirar as máscaras para se alimentar nos refeitórios, falta de insumos de limpeza, como sabonete para poder garantir a higienização das mãos, e da própria natureza humana, com sua necessidade de se conectar com abraços, contato físico após um ano inteiro em isolamento.

Entre 80% e 90% do quadro de funcionários aderiram à greve na escola. Nós, residentes, escolhemos construir a greve junto com as duas professoras de arte grevistas que nos recebiam. Combinamos de fazer nossas horas da bolsa de pesquisa com grupos de estudo sobre a escola e o território, com planejamento de aulas para o retorno após a greve e acompanhando as reuniões da gestão com as famílias.

O incômodo dos professores era com a falta de espaços de debate profundos e democráticos pelos sindicatos, em especial o SINPEEM, que deliberava ações de greve via *lives*. Sem dúvida, o novo caráter remoto da conjuntura desestabilizou a maneira como professores da categoria sabiam fazer luta, ao privar-lhes de assembleias, reuniões dos comandos de greve, plenárias nas DREs - Diretorias Regionais de Ensino, atos massivos nas secretarias correspondentes. Entre carreatas, panfletagens, reuniões *online* e comandos de greve, a escola se organizou para defender sua comunidade escolar.

Houve ameaças de cortes nos salários, receio de professores em período estágio probatório de aderirem à greve, respondidos com a criação de um fundo de greve por diversas escolas municipais.

Além do não retorno enquanto as condições de saúde estivessem em picos de contágio e mortes, reivindicava-se cestas básicas para suprir o mínimo de dignidade para os educandos, *tablets* com *chip* de internet para a inclusão digital e vacina para trabalhadores das escolas no calendário proposto pelo governo.

Com o avanço da greve, alguns setores apontados como pelegos na avaliação de alguns grevistas da escola tentaram descrevê-la como uma “greve sanitária”. O posicionamento dos educadores que acompanhei era discordante: tratava-se de uma greve por causa de condições sanitárias, isso é inegável, mas sobretudo era uma greve política, pois um genocídio não acontece fora de seu tempo e realidade. A maioria das mortes que aconteceram até aquele momento poderiam ter sido evitadas pela suspensão da PEC do teto de gastos, pelo investimento em saúde nas periferias, aldeias e quilombos, pelo descarte da cloroquina como tratamento para a doença, com a criação de mais hospitais de campanha, pelo fornecimento de oxigênio, por um aumento e ampliação ao acesso do Auxílio Emergencial para que se pudesse ficar em casa - mas nenhuma dessas medidas foi tomada pelo presidente fascista que priorizou o próprio lucro sobre vidas humanas.

A greve na escola foi perdendo adesão com o passar dos meses, mas o balanço no final das contas foi positivo, não só pela conquista das cestas básicas, *tablets* e inclusão da categoria no calendário vacinal, mas também pelo entendimento de que, a cada dia em que a escola esteve fechada, vidas foram salvas.

O materialismo histórico dialético entende a história não como uma sequência de fatos inevitáveis, mas como resultados de disputas políticas em contextos complexos; é a partir da tomada de consciência da posição que se ocupa na estrutura social e na perspectiva de que a construção do futuro é movida pela nossa capacidade de agência na realidade concreta em que vivemos que a escola se propôs a fazer educação.

A professora Fernanda Zientara escreveu em carta anunciando o ingresso das trabalhadoras e dos trabalhadores do Espaço de Bitita/EMEF Infante Dom Henrique na greve:

Soyla. Mãe, professora, amiga, parceira. Decidiu ser professora porque em lugar de se vingar pela morte do irmão que havia sido assassinado, percebeu (que) precisava fazer algo para mudar a sociedade em que vivia. Idealizadora de projetos, apaixonada pelo trabalho. Provavelmente era a melhor de nós. Mas como a Covid não liga para paixões e ideais, ela também perdeu a luta para a doença. “Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar” Se entro em greve hoje é porque eu não admito perder mais ninguém para essa doença: seja amigo, estudante, mãe de aluno, colega de trabalho. Eu não admito mais isso! Quero que a escola volte a ser o lugar de vida. Não a promessa de morte.” (ZIENTARA, 2021)

Figura 6: Professora da EMEF Espaço de Bitita colocando faixa no portão de acesso à escola.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

“Arte é outra coisa. Ela não serve para contemplar pedras, mas para transformar corpos e espíritos.” (GUARANI YVYRUPA, 2022, p.27)

3.5. As ações de greve

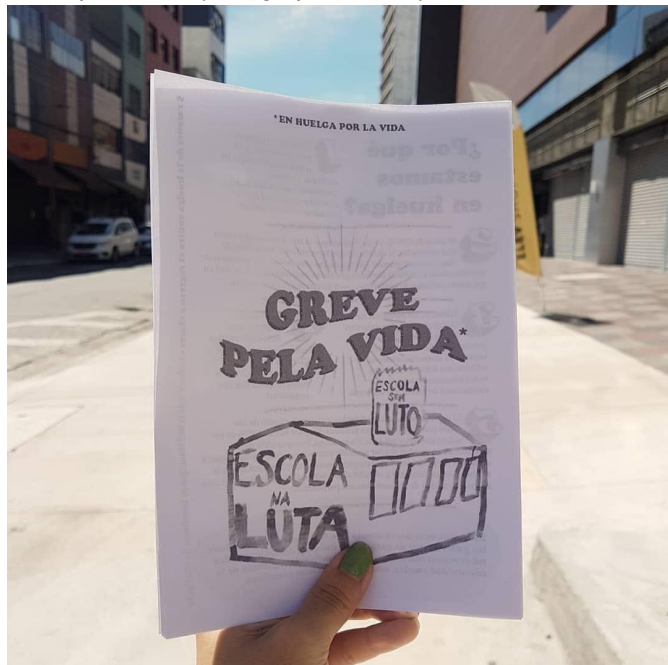
Pessoalmente, minha trajetória havia mudado desde a Ocupação da ECA em 2016: em 2020, após perder o emprego e não conseguir o auxílio emergencial, ingressei na militância organizada da Unidade Popular, pois as contradições do capitalismo eram vividas na pele de maneira radical e se tornou insuportável entender profundamente a conjuntura e a luta de classes sem agir para transformá-las. Assim, em 2021, um dos movimentos que constrói a Unidade Popular, o Movimento de Mulheres Olga Benário, feminista marxista, ocupou um imóvel abandonado há cerca de 30 anos, na capital, para transformá-lo em Casa de Referência para Mulher vítima de violência, homenageando Laudelina de Campos Melo - comunista negra que organizou a primeira associação que lutava pelos direitos das empregadas domésticas, escolhida pelo movimento porque uma das primeiras vítimas do genocídio da COVID-19 foi uma empregada que contraiu o vírus dos patrões ricos. Qual não foi minha surpresa ao, no primeiro amanhecer da nova ocupação, descobrir que acabávamos de estabelecer uma base de nosso movimento a 300 metros da escola em que eu trabalhava!

O conhecimento sobre o território, a conexão com a escola e a dedicação com que cotidianamente prestava para a Casa Laudelina logo me tornaram uma das coordenadoras da ocupação, o que me permitiu ter mais espaços de debate e direção sobre nossa ação no território.

Além de apresentar a casa para as professoras da escola, uma das primeiras ações foi colaborar com a construção da greve no território. Havia o debate de que era preciso ter coerência na ação da greve para defender que não deveriam haver aulas presenciais: não poderíamos fazer atos que reunissem pessoas na frente da escola para não cair em contradição e muitos professores estavam em situação remota por conta de questões de comorbidade. Sabendo que, apesar dos esforços descomunais dos educadores, muitos estudantes não tinham acesso a internet e de que a greve para ser bem sucedida precisa de amplo apoio popular, foi decidido fazer uma panfletagem no território com grevistas que pudessem sair de casa. A primeira ação da Casa Laudelina sob minha coordenação foi diagramar um panfleto com texto dos professores direcionado à comunidade escolar, em português e

espanhol. Divididos em duplas, para não aglomerar e sempre de máscara PFF2, começamos a cobrir o território e falar com moradores nas praças e nos comércios.

Figura 7: panfleto Greve pela Vida (*Huelga por la vida*): Escola sem luto, escola na luta



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Note que o bairro estava cheio de gente nas ruas, o que é uma demonstração do quanto a nossa classe trabalhadora não teve direito ao isolamento social nem a um auxílio que garantisse condições mínimas de vida e se prestava a ir para as ruas trabalhar (como ambulantes, feirantes, autônomos), escolhendo o risco da COVID-19 ao destino da fome.

Panfletar em português e espanhol com o diretor da escola foi um desafio em que se descobre como fazer na prática, mas sem nenhuma defensiva ideológica - a prática com panfletagens que adquiri desde 2020 e o convencimento político de que essa era uma maneira essencial de conquistar vitória na greve e conscientizar a população tanto sobre a luta por direitos quanto pela preservação da própria vida nos fazia abordar sem timidez toda e cada pessoa na rua.

Escolhi o risco de estar nas ruas para lutar ao invés de ficar em casa: diariamente, decidi arriscar a vida indo para a Casa Laudelina, pois a vida das mulheres da nossa classe vale a pena e não pode ser negociada; estender essa escolha para os membros da comunidade escolar no mesmo bairro foi uma ação natural.

A permanência estudantil é o conjunto de medidas que deve ser oferecido por instituição pública de educação para que o estudante tenha condições de seguir seus estudos, evitando a evasão escolar por motivos relacionados à vulnerabilidade social, como falta de dinheiro para deslocamento, moradia precária que não ofereça condições sanitárias, acesso à comida (segurança alimentar).

Além da panfletagem, professoras se organizaram para fazer um dia de colagem de lambes no muro da escola e nos postes do bairro. Com artes da professora de artes e carta aberta à comunidade escrita pela professora de português, a intenção era marcar visualmente no espaço as pautas da greve e a presença de professores mobilizados. Não abandonamos a escola, mas a transformamos num quartel de luta pela vida.

Enquanto residentes pedagógicos, discutimos em uma reunião possíveis engajamentos que poderíamos ter na greve. Uma ação tirada a partir disso foi a confecção de zines, as autopublicações de baixa tiragem feitas de maneira artesanal, sem depender de editora ou grande verba, para distribuir entre os estudantes. As zines acompanharam as cestas básicas de alimentos perecíveis com legumes e frutas para politizar a ação de distribuição de cestas. Queríamos demarcar que as cestas iriam para as famílias não por bondade ou compadecimento da prefeitura, mas por luta e conquista grevista. Chamamos a ação de Arte na Cesta, com uma zine impressa em formato A4, com oito páginas de texto e um pôster, recortada e dobrada, numa tiragem de setecentas cópias - algumas impressas na escola, outras na casa de professores e residentes com impressora em casa. Assim, residentes e professoras se dividiram entre si para fazer um pôster cada, e eu escrevi o texto que acompanhava a zine, junto ao informativo de greve escrito pela direção da escola.

O texto (na íntegra) foi impresso nas 8 folhas da zine e informava:

Querida Comunidade da Espaço de Bitita

Fizemos esse material para acompanhar as cestas básicas com carinho para vocês. Mais do que informar que a situação do nosso país é mais grave do que quando tudo isso começou, que o nosso bairro do Pari é o que tem a taxa de mortalidade por COVID-19 mais alta de toda cidade, queremos lembrar que esses números que vemos todos os dias na mídia são de gente querida que se foi. Fechamos a escola porque a reabertura é uma promessa de morte, e estamos dispostos a fazer o que estiver ao nosso alcance para manter nossa comunidade viva.

Junto com as cestas, colocamos artes produzidas pelos professores e pela equipe Residência Pedagógica da escola. Falta alimento, internet, aparelhos, moradia em 2021 - essas cestas básicas resolvem a comida no prato de hoje, mas não o problema da fome de amanhã. As artes acompanham as cestas para serem um

lembrete de que merecemos muito mais do que o mínimo para sobreviver: merecemos descanso, saúde mental, um lugar digno para morar, acesso e oportunidade de produzir cultura. Para existir cultura, é necessário que o povo que a cria tenha condições de se desenvolver.

Lutemos juntos pelas nossas vidas, pelo fechamento das escolas enquanto o encontro presencial não for seguro, por inclusão digital, por mais auxílio emergencial para ter o que comer, por vacinação para todos. Só existe arte enquanto existir o povo, e precisamos estar vivos para criar cultura.

Você deve estar se perguntando: ***Por que a escola ainda está em greve?*** Veja os motivos:

1. Há um ano (abril /2020), com menos mortes e contaminações, a prefeitura autorizou o ensino remoto para todos (à distância). Hoje, com a pandemia descontrolada e na sua pior fase, não autoriza para todos, apenas para EJA e professores do grupo de risco. Assim, coloca em perigo os demais funcionários, estudantes e suas famílias num momento de alta ocupação de UTIs (88%) e falta de insumos médicos, como o “kit intubação”.
2. Queremos o ensino remoto para todos/todas! Por isso, lutamos para que os tablets e chips, prometidos desde agosto/2020, cheguem à casa de vocês o mais rápido possível!
3. A prefeitura não providenciou mais ventilação nas escolas nem forneceu máscaras PFF2, essenciais para prevenir um vírus transmitido pelo ar.
4. A campanha de vacinação está lenta, por isso ajude a pressionar para que o governo disponibilize a vacina rapidamente para todos!

E ganhamos algo com isso? A greve já acumula algumas vitórias

* Início da vacinação dos profissionais da educação, maiores de 47 anos (professoras, diretores, equipe de apoio, merenda e limpeza);

* Início da entrega dos tablets e chips em algumas escolas;

* Distribuição de cestas saudáveis. Desde o início da pandemia, lutamos pelo auxílio à alimentação dos estudantes, já que em casa, não há merenda. E hoje você está recebendo essa cesta saudável! Vamos continuar lutando pela continuidade do auxílio! Se una a nós à luta e a outras famílias da escola pública.” (2021)

De acordo com o revolucionário do Partido Comunista da Albânia, Enver Hoxha, a arte que serve a classe trabalhadora é a que “põe a nu, com coragem, as contradições e luta para as resolver, critica as lacunas sem nunca perder de vista a perspectiva geral, executa todos os dias o processo conhecido que consiste em edificar o novo e destruir o velho.” O texto da zine demonstrava o caráter de ruptura da arte enquanto algo que enfeita e aliena a dura realidade do nosso povo, mas que só pode ser criada dentro dessas condições e por um povo vivo. Colocar a arte marginal da zine dentro da casa de cada um dos 700 educandos, junto com a conquista material das cestas básicas que vieram pela pressão popular da greve foi uma ação radicalizante da maneira que entendo a educação com arte.

*“O mundo modifica para os que reagem”
(JESUS, 1963, p. 25)*

3.6. O aprendizado com a escola em luta

Toda movimentação para defender as vidas da comunidade escolar como um todo foram aprendizados: os esforços da equipe da escola em encontrar por meio da busca ativa dos estudantes foram reconhecidos pelos próprios alunos e responsáveis ao se colocar a discussão do retorno presencial indicado pela prefeitura numa época em que não havia vacina ou inclusão digital para manter o ensino remoto emergencial; as reuniões com a comunidade escolar serviam como espaços para se entender o papel que se retroalimenta na aprendizagem dos alunos, entre escola e responsáveis.

Neste momento, foi comprovado que a escola é mais do que o espaço para deixar os filhos enquanto se trabalha, que o aluno é mais do que uma nota numa avaliação, para mostrar uma escola que reconhecia sua falta de estrutura para garantir a segurança sanitária das pessoas que a frequentavam e colocava em jogo as inseguranças de pais e professores em discussões abertas.

Na greve, houve generosidade na escuta, ao lembrar da professora Soyla, vítima fatal da Covid-19, como houve falas sobre a falta de vontade dos professores em “querer trabalhar com o dinheiro dos nossos impostos”. Aprender a mediar essas falas, vindas de lugares de abandono do Estado, antissindicalismo e senso comum difundidos por uma mídia conservadora e liberal, é aprender a manejar uma comunidade escolar. A educadora bell hooks escreve:

Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. É por isso que os esforços para reconhecer a nossa subjetividade e a subjetividade dos nossos alunos geraram uma crítica e uma reação tão ferozes. (HOOKS, 2013, p. 186)

A experiência da greve pela vida reverberou em lutas consecutivas, a exemplo da suspensão do pagamento das bolsas de Residência Pedagógica, em setembro de 2021.

O formato online permitiu com que a bolsa do programa, que não é reajustada desde 2016 e está abaixo da inflação, pudesse suprir outras necessidades dos bolsistas que não abarcassem o custo do transporte até a escola-campo. Com o

retorno ao presencial, o custo do deslocamento se tornou uma despesa para desenvolver o trabalho, além da compra do material de EPI (máscaras eficientes para lidar com salas cheias, álcool em gel), o que prejudicou a renda de alunos de uma área historicamente sucateada, que é a licenciatura. Cerca de dez residentes do edital vigente desistiram da bolsa ao encontrarem trabalhos, muitas vezes sem carteira assinada, que pagavam mais do que a pesquisa em sua própria área de formação. Segundo a nota de imprensa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) publicada em fevereiro de 2022, o custo de uma cesta básica na cidade de São Paulo é de R\$ 713,86 - dado que, por si só, já comprova o que os residentes vivem na prática: o valor da bolsa não garante o mínimo de permanência para concluir os estudos, que é ter o que comer em um mês. O governo federal, num momento de retorno ao presencial e de paralisações dos servidores municipais na luta contra o SampaPrev2, atrasou o pagamento das bolsas de setembro, outubro e novembro sem justificativa - o que prejudicou não somente os residentes da graduação, que recebem as bolsas de menor valor, como também os professores preceptores de escolas municipais que viram seus direitos trabalhistas sob ameaça de mais um retrocesso por parte do Estado. Estudantes, organizados em assembleias online que reuniram em seu auge cerca de 20 mil pessoas em todo território nacional, planejaram os passos para pressionar o pagamento de bolsas de pesquisa e iniciação na docência.

Militante do Movimento Correnteza, organização que luta por acesso e permanência na educação de qualidade para estudantes da classe trabalhadora, fui a representante do estado de São Paulo do programa nas mobilizações nacionais. A experiência da ocupação de 2016, da greve de 2021 e da militância organizada da qual faço parte desde 2020 deram a linha da combatividade na defesa dos direitos de bolsistas pesquisadores em licenciatura.

Para quem colocou a vida em risco ao sair de casa de transporte público na pandemia para lutar pelas vidas da comunidade escolar, uma luta por pagamento é fácil; não há mais receio de tomar as ruas pelo mínimo depois de já estarmos vacinados com as primeiras doses, o governo Bolsonaro, inimigo direto que vetou o pagamento deste programa federal, já era denunciado por crimes hediondos e este seria apenas mais um motivo para desgastá-lo, reunir estudantes por pagamento era mais possível de articular por sermos da mesma categoria, diferente de pais e responsáveis da comunidade escolar. Em todos os atos de rua, estive presente; em

todas as reuniões com os membros do Residência Pedagógica do Subprojeto Artes, estive disposta a repassar os informes e elaborar as demandas coletivas. Coragem e temperança militante guiaram esta luta, que foi bem sucedida ao sermos pagos no início de dezembro.

É em momentos de reivindicações de direitos que paramos para entender o motivo da criação do Residência Pedagógica, quais seus desafios e seu legado para a educação brasileira. Foram nestes três meses de intensa mobilização e atraso no pagamento, ao mesmo tempo em que os próprios professores concursados lutavam por seus direitos ameaçados pelo SampaPrev2, que uma verdadeira experiência de aprendizado nas ruas aconteceu - a mobilização popular é um instrumento pedagógico ao nos ensinar a lutar por uma educação verdadeiramente pública e de qualidade.

Houve êxito na luta pela vacina, comida e inclusão digital da greve pela vida e também na luta pelo pagamento das bolsas atrasadas. Cada residente é agente da própria história, e viver este edital em época pandêmica e de constantes ataques à educação e políticas de permanência foi um desafio que se perpetuará por toda a carreira docente.

Figura 8: Lambes colados na porta da escola em greve.



Fonte: Acervo pessoal (2021)

“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67)

4. Considerações finais

Para a prática como educadora no futuro ressoa a necessidade de nos entendermos como sujeitos da história, que, com os instrumentos educativos acertados e a perspectiva de uma educação libertadora e transgressora, sabe que o futuro não é inexoravelmente falido.

A experiência da OcupaECA colocou à prova aquela estudante que enxerga as contradições de classe, raça e gênero disposta a arriscar a construção de uma ocupação para alterar essa realidade. A greve pela vida chega num momento de gravidade tão extrema quanto minha convicção de que se organizar não é só um caminho possível, mas sim uma necessidade humana, pois entendi profundamente que não existe realidade saudável dentro do capitalismo.

Essas duas vivências não existem dentro da sala de aula, mas também não existem sem ela, pois as condições da educação são as mobilizadoras do espírito de luta. A sala de aula não é acessória neste processo, e sim palco de reflexões e contradições que somente ela pode mostrar.

Muito pode ser discutido em ambientes da educação: formas democráticas de se organizar o cronograma de entregas, combinado de avaliação via trabalhos contínuos e não provas sem consulta, o método pedagógico dos professores com a turma, o compromisso dos educandos com o horário da aula, qual o repertório de cada sala e como pode ser articulado para o currículo da educação formal, a disposição das cadeiras em sala de aula que podem domesticar ou potencializar a ação do corpo.

Há coisas que só acontecem fora desta sala de aula: deliberações que exigem sigilo na ação de uma ocupação, madrugadas que colocam o corpo em outro estado de atenção, conversas que só tem condições de emergirem em refeitórios, cantinas, corredores e banheiros, organização de comissões e comandos que protejam o direito trabalhista à greve.

Essas ações não são contraditórias, mas complementares, pois não há luta sem ter a educação que se defenda e reivindique, e não há escola sem luta para avançar na conquista de direitos.

A construção da identidade profissional docente dos licenciandos, prevista pelo Residência Pedagógica em seus cinco objetivos, aconteceu para mim tanto no articular dos saberes curriculares e pedagógicos nas regências em sala de aula,

pelo reconhecimento de cada estudante da EJA, anos mais velhos que eu, me chamando de “professora”, quanto nas ações de mobilização na greve pela vida em que me apresentava para o bairro enquanto “residente pedagógica na EMEF Espaço de Bitita”, ou nas paralisações do RP, ao me afirmar enquanto “trabalhadora da escola pública com pagamento do seu trabalho de pesquisa atrasado”.

A habilidade de exercitar a escuta para complexificar os educandos e a disposição de procurar em mim as possibilidades de conexão para uma prática construtiva de educação vieram desde as experiências na oficina de autodefesa até nas de não escuta pela branquitude sobre as minhas questões, e reverberaram tanto na relação construída com comunidade escolar e educadores do Espaço de Bitita quanto na mobilização de quase 60 mil bolsistas pelo país pelo pagamento da CAPES.

Reconhecer este corpo dissidente de raça, oprimido por gênero e atravessado por classe enquanto capaz de dirigir luta entre todas os setores e grupos que o cercaram trouxe potência criativa, afirmação de repertório, convicção ideológica, humildade da autocrítica e da noção do saber inacabado, temperança para decidir coletiva e democraticamente ações que afetam uma categoria inteira. Escolho preferir errar em coletivo do que acertar sozinha.

Segundo Arthur José Poerner, em sua obra *Poder Jovem*, coloca:

O estudante aqui, como em muitos outros países da América Latina, é movido por algo mais do que o simples espírito anarquista que caracteriza o jovem moderno na Europa ou nos Estados Unidos. Esse algo mais, que torna o estudante brasileiro muito mais maduro, politicamente, do que o seu colega europeu ou norte-americano, consta de uma profunda decepção quanto à maneira como o Brasil foi conduzido no passado, de uma violenta revolta contra o modo pelo qual ele é dirigido no presente e de uma entusiástica disposição de governá-lo de outra forma no futuro. Devido a essa perspectiva de poder – que muitas pessoas, imediatistas e carentes de imaginação, podem considerar utópica, mas que é, afinal, uma consequência inevitável das leis naturais –, o estudante brasileiro é um opositor nato. [...] A partir dessa conclusão, as ruas ganham um novo estudante, que passa a estudar, no asfalto das passeatas, a matéria cujo ensino lhe é negado nos bancos universitários: a realidade brasileira. Aprendida nas ruas, essa matéria faz parte de um curso não oficial muito mais amplo, que poderia ser chamado de politização e liderança, e que terá, certamente, reflexos decisivos na história futura do Brasil” (POERNER, 1995, p. 39)

Reconheço-me como uma destas estudantes que se forja na luta e direciona sua prática enquanto educadora para uma educação libertária e transgressora.

Figura 9: Ocupantes no último dia da Ocupação da ECA.



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Figura 10: Registro em ato Povo na Rua, Fora Bolsonaro.



Fonte: Amanda Alves/Jornal A Verdade (2021).

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
doi:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514. Acesso em: 20 jan. 2023.

GALLOIS, D. T. MACEDO, V. **Nas redes guarani**. São Paulo: Hedra, 2022.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

JESUS, Carolina Maria de. **Provérbios**. São Paulo: Edição Popular, 1963.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MOMBAÇA, Jota. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**. Publicação comissionada pela Fundação Bial de São Paulo em ocasião da 32ª Bienal de São Paulo – Incerteza Viva, 2016.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MORAIS, Clodomir. **Elementos sobre a teoria da organização**. Pará: PRONAGER-AMAZÔNIA, 1998.

POERNER, Arthur. **O Poder Jovem** - História da Participação Política dos Estudantes Brasileiros. São Paulo: Centro de Memória da Juventude, 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: VALORES QUE NÃO TEM PREÇO. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doceru.com/doc/cssvn5>. Acesso em: 29 jan. 2023.

RUFINO, L.; SIMAS, L. A. **Fogo encantado: a ciência encantada das Macumbas**. São Paulo: Mórula. 2018.

UENO, Laura Satoe. **Amores (des)racializados**: um estudo psicossocial dos casamentos de "amarelos" com negros e brancos em São Paulo. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.47.2020.tde-05112020-194908. Acesso em: 29 jan. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática pedagógica**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1998.