

REVERBERAÇÕES DE UMA POLÍTICA COGNITIVA AUTOGESTIONÁRIA NA OCUPAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Lais Vargas Ramm¹

Cleci Maraschin²

Vanessa Soares Mauren³

RESUMO

Este trabalho discute processos autogestionários empreendidos por estudantes durante a ocupação da Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC) no ano de 2016. Baseia-se na abordagem enativa, que propõe que o conhecimento é o resultado do acoplamento corporal com suas circunstâncias sociais e ambientais. Também são abordadas situações posteriores ao movimento de ocupação nas quais o aprendizado da autogestão é evocado por estudantes e professora. A estratégia metodológica da pesquisa, derivada da abordagem teórica, consistiu na realização de entrevistas com seis estudantes e uma professora que participaram da ocupação. A partir do conceito de políticas cognitivas e das contribuições da teoria da enação, propõe-se que as práticas inauguradas durante o movimento de ocupação da escola caracterizam o que denominou-se de política cognitiva autogestionária. Conclui-se que práticas menos verticalizadas inventadas pela ocupação continuam se atualizando na escola, ainda que pontualmente.

PALAVRAS-CHAVES: *Ocupações secundaristas, Autogestão, Enação, Políticas cognitivas.*

¹ Doutoranda em Informática na Educação e mestra em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Atualmente professora substituta do curso de Psicologia (UFPEL). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: laisramm@gmail.com. ORCIDiD: <http://orcid.org/0000-0003-0716-4377>.

² Professora titular aposentada. Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e Informática na Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cleci.maraschin@gmail.com. ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-0117-6062>.

³ Doutora em Informática na educação (UFRGS). Professora do curso de Psicologia e dos programas de pós-graduação em Psicologia Social e Institucional e Informática na Educação, na UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vanessamauren@yahoo.com.br. ORCIDiD: <http://orcid.org/0000-0003-1340-3450>.

REVERBERATIONS OF A SELF-GESTATIONARY COGNITIVE POLICY IN THE OCCUPATION OF A PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT

This paper discusses self-management processes undertaken by students during the occupation of the Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC) during 2016. It employs the enactive approach, which argues that knowledge is the result of the body's coupling with its social and environmental circumstances. Some situations related to self-management learning were also mentioned by the students and a teacher two years after the occupation of the school. The methodological approach selected for this study, as derived from its theoretical foundation, consisted of interviews with six students and a teacher who had participated in the occupation. Based on the concept of cognitive policies and the theory of enaction, it is proposed that the practices enacted during the school occupation movement characterize what has been called self-managed cognitive policy. It is concluded that the movement still has an impact in actual relationships at school based in less vertical practices, even if limited to certain moments.

KEY-WORDS: *School occupation, Self-management, Enaction, Cognitive policies.*

No final de 2015 e meados de 2016, secundaristas de todo o Brasil ocuparam escolas públicas para reivindicar demandas coletivas. O movimento, que teve início em São Paulo, repercutiu-se no Rio Grande do Sul em maio de 2016. A pauta principal da luta era contra o Projeto de Lei 44/16, do governo gaúcho, que visava à caracterização de instituições privadas como organizações sociais, a fim de efetuar parcerias público-privadas para realizar atividades de ensino e desenvolvimento científico e tecnológico. Também eram temas das ocupações a falta de repasses para a área da educação, o projeto Escola sem Partido e a possibilidade de proibição das discussões a respeito de gênero em sala de aula. Além das pautas comuns, cada região ou ocupação reivindicava aspectos específicos, no que tange às condições de funcionamento de seus estabelecimentos escolares.

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado da primeira autora (RAMM, 2018) e discute uma ocupação que aconteceu no município de Canguçu, no interior do Rio Grande do Sul, nos aspectos relacionados à autogestão. Apresenta práticas autogestionárias empreendidas durante a ocupação, por meio de narrativas construídas pelos estudantes durante a pesquisa, assim como algumas análises a partir das observações da pesquisadora. A ocupação da Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC), de ensino médio e técnico em agricultura e contabilidade, iniciou-se em maio de 2016, por deliberação de ampla maioria dos estudantes. A escola permaneceu ocupada por cerca de um mês, com a participação efetiva de aproximadamente 30 estudantes. Segundo os participantes da pesquisa, a ocupação foi uma das dez primeiras do Estado do Rio Grande do Sul e esteve articulada com escolas ocupadas de outros municípios. Além dos temas gerais, os estudantes incluíram na pauta o aumento da verba para a merenda escolar e para o transporte dos alunos residentes na zona rural. Concomitantemente ao movimento dos estudantes, os professores também deflagraram uma greve que, entre outras pautas, contestava o parcelamento dos salários dos servidores públicos do Estado do Rio Grande do Sul.

A autogestão, não necessariamente assim nomeada, caracterizava os modos de operar desta e de outras ocupações. Os estudantes exploraram outros possíveis cotidianos, e desejavam que a comunidade os percebesse como capazes de gerir a escola, mantê-la e especificar uma normatividade, um modo de funcionamento, sem a necessidade de obedecer a ordens alheias ao coletivo criado.

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

As reflexões acerca da autogestão que se produzem no Brasil, especialmente no arcabouço teórico da psicologia social, partem, em sua maioria, de referenciais de inspiração da análise institucional e do marxismo (ROA; HUR, 2010; VERONESE; GUARESCHI, 2005; GUARESCHI; VERONESE, 2009; MELO, 2007). O interesse neste trabalho é discutir os fluxos autogestionáveis no movimento de ocupação, especialmente a partir da abordagem enativa⁴. Não se trata, portanto, de um afastamento das contribuições da análise institucional e do marxismo. Pelo contrário, partimos delas, especialmente da análise institucional, para disparar conceitualmente a discussão. Essa perspectiva híbrida, fronteira, não só propicia o estudo das experiências autogestionárias como também ajuda a produzir algumas delas, à medida que procura desfazer a dicotomia entre pesquisar e intervir (MARASCHIN; ROCHA; KASTRUP, 2015).

A abordagem enativa assume que percepção e ação são recursivamente produzidas nas circunstâncias em que vivemos de modo que sujeito e mundo se produzem em coemergência. Assim, o modo como se organizam os coletivos é parte fundamental da cognição e do caráter político que ela assume. Enaturar, portanto, é fazer emergir, a partir de uma localização, um mundo de significados e ações possíveis. Em vez de representar um mundo independente, a abordagem enativa sustenta que constituímos mundos como domínios de distinções, inseparáveis das estruturas de nossa corporeidade sensório-motora, da história dos acoplamentos, da linguagem, das tecnologias, das instituições e mídias sociais. Pensamos, então, que a experiência da ocupação pode ser de um processo de criação de outros fluxos de ação e percepção, a partir da rede heterogênea configurada por seu movimento. Ao tomar a cognição como incorporada e situada, buscamos pensar as especificidades de um acoplamento entre os sujeitos, tecnologias e instituições que se pretende horizontalizado. A ênfase na

⁴ Chamamos aqui de abordagem enativa a desenvolvida por Francisco Varela e colegas (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003; DI PAOLO; ROHDE; DE JAEGER, 2010), posterior a seu trabalho com Humberto Maturana que ficou conhecido como teoria da autopoiese. A abordagem enativa se produz mantendo e ampliando conceitos da teoria da autopoiese.

experiência concreta, à qual frequentemente aludimos quando discutimos processos autogestionários, é, também na perspectiva enativa, uma questão metodológica e conceitual fundamental, porque ela está relacionada com o modo de constituir experiências cotidianas do viver e de produzir sentidos (DI PAOLO; ROHDE; DE JAEGHER, 2010).

Na abordagem institucionalista, Baremlitt (1996) define autogestão como a capacidade dos grupos se auto-organizarem, assumindo, de forma horizontal, seus processos decisórios. Para o autor, a autoanálise acontece de forma conjunta à autogestão, uma vez que é necessário que os grupos produzam saberes compartilhados sobre si, que não vêm de “cima para baixo”, mas emergem do coletivo. Essa emergência coletiva pode ser pensada como um processo enativo, de autoprodução coletiva. A autogestão não é, entretanto, uma tarefa fácil e não deve ser concebida como um ponto de chegada, mas como processo, que acontece por meio de forças instituintes, que não são alheias às relações de poder, tampouco destituem por completo as hierarquias, mas as questionam e procuram desfazê-las. Reconhecer a importância dos processos analíticos nos grupos que se pretendem autogestionáveis implica considerar a autoanálise como um fazer ético e não um juízo moral. Para o autor, o deslocamento do julgamento sobre a ação para analisar sua potência e seus efeitos no cotidiano imbrica práticas individuais e coletivas, afetivas. Certamente, ao ser proposta, a ocupação definiu proposições políticas explícitas, mas a autogestão se enatua no operar coletivo, momento a momento. Ao operar no cotidiano, a ocupação coloca novas questões e conduz a desafios a partir de seu fazer. A própria pauta de reivindicações foi se transformando no andamento da ocupação. Temas que não faziam parte da pauta inicial passaram a ser incluídos, tal como a hierarquia estatal, geracional e em outras nuances presentes na disciplina escolar.

UMA POLÍTICA COGNITIVA AUTOGESTIONÁRIA

Em trabalhos anteriores (RAMM, 2018; RAMM; MONTEIRO; WILLE, 2019), propusemos pensar a autogestão como uma política cognitiva, com efeitos específicos, a partir de suas práticas, nas formas de viver e aprender de sujeitos e coletivos. A abordagem enativa, que nos ajuda a pensar as experiências autogestionárias, foca sua

atenção nas práticas cotidianas e como as mesmas problematizam e questionam modos habituais de agir, de pensar e de se relacionar. Trata-se de uma atenção ao concreto e, nas palavras de Varela (2003), um reencantamento do concreto, um adensamento do presente. Nesse cotidiano, experimenta-se a criação de si mesmo, do coletivo e dos mundos a eles correlacionados, e do fazer ético neles implicados.

Para se referir aos agenciamentos que acontecem no presente e que constituem a cognição, Kastrup (1999) introduz a noção de políticas cognitivas. Para a autora, a aprendizagem implica o devir, aquilo que virtualiza a ação, fazendo-a diferir de si mesma. Ela distingue dois tipos de políticas cognitivas, uma recognitiva, que se presta à solução de problemas, à aquisição de um saber já estabelecido; e uma política inventiva, que permite a criação de problemas, a abertura para aprendizados, o aprender a aprender, e o conhecimento que não fecha. Embora essa diferenciação, a autora não as trata de modo dicotômico, ou seja, a aprendizagem implica ambas. Nessa direção, a autogestão, na ocupação e em outras práticas escolares específicas, pode ser pensada como uma política que modula os aprendizados e as negociações de sentidos em mundos compartilhados (BAUM; MARASCHIN; MARKUART, 2019). O que propomos não é comparar as práticas autogestionárias à inventividade, e a heterogestão à recognição. Uma política cognitiva autogestionária incorpora movimentos de recognição e de invenção. Escóssia (2014), retomando o pensamento de Gabriel Tarde, afirma que os processos inventivos e imitativos, associados e solidários entre si, constituem o social. A invenção surge da repetição de uma diferença, enquanto que a imitação é a transformação de invenções em hábitos sociais. A autogestão da ocupação congrega, portanto invenções e imitações. Ela acontece ancorada no seio de algumas tradições dos movimentos sociais, mas, vivida no contexto da escola é algo bastante novo, e conforme estamos discutindo, produz mudanças. A partir desta compreensão, o que interessa caracterizar é uma política cognitiva de horizontalidade nas relações.

MÉTODO

A proposta metodológica e epistemológica da presente pesquisa visa a acompanhar a construção de narrativas pós-ocupação. A metodologia, de inspiração cartográfica, tem por foco acompanhar uma paisagem psicossocial no momento mesmo

em que ela se faz, o que, em nosso caso, ocorreu por entrevistas realizadas posteriormente à ocupação. Tal posterioridade não implica que estejamos tratando de uma conversa que representa um passado já posto. A própria entrevista atualiza a experiência e a reconfigura. É na conversa com esses participantes que se faz uma atualização do processo de ocupação.

Kastrup e Passos (2013) afirmam que a cartografia é pesquisa-intervenção, porque é sempre participativa, de modo a dar visibilidade a saberes até então marginais. O caráter participativo do método cartográfico é o que permite que a pesquisa produza mundos (MOURA; LAURINO, 2014) e, portanto, participe da construção da realidade, na relação que se estabelece entre pesquisador e o coletivo pesquisado, de acordo com sua abordagem também enativa. O “objeto” da pesquisa ganha relevância na participação da construção do método, como também dos resultados que se engendram. Não se trata da busca por um tipo de acurácia do conhecimento em relação à ocupação já realizada – a entrevista é uma tentativa de fazê-la vibrar (KASTRUP; PASSOS, 2013).

Foram realizadas, em um momento de aproximadamente dois anos após a finalização do movimento de ocupação, três entrevistas semiestruturadas, sendo uma individual – com uma estudante – e duas coletivas – a primeira com quatro estudantes e a segunda com a participação de uma professora de artes apoiadora do movimento e uma estudante. As entrevistas distanciam-se do paradigma representacional (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013), não sendo concebidas como a descrição de uma realidade passada, já dada, mas como uma possibilidade de reatualização. A ideia inicial era de que as entrevistas fossem individuais, mas apenas uma delas assim o foi. Após a primeira entrevista, os estudantes contatados manifestaram o desejo de que as conversas fossem coletivas, pois, segundo eles, seria importante compartilhar impressões e complementar uns aos outros. Depois da entrevista individual, realizamos duas entrevistas coletivas mais longas, em um formato muito próximo ao de uma roda de conversa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob número CAAE 71661517.7.0000.5334. As falas foram transcritas e seus extratos foram utilizados neste texto sem qualquer especificação que diferencie os estudantes entre si, uma vez que o

desejo que se produziu ali não era de um enfoque nas narrativas individuais, mas no contar de uma história que se deu no coletivo. A estratégia metodológica possibilitou cartografar rastros deixados pela ocupação, pelo aprendizado de um fazer coletivo, pelas decisões também coletivas e pelo cuidado ao produzir juntos o movimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras conversas com a direção da escola, nas quais foi apresentado o projeto e solicitada a autorização para realizá-lo, deixaram evidente que desde o início da ocupação aconteceram processos participativos e horizontalizados. No momento em que solicitei contatos com estudantes para as entrevistas, chamou-me atenção que a diretora evitou utilizar a palavra “lideranças” como possível opção de escolha, corrigindo-se ao falar a expressão. Ela explicou que não era um termo adequado e que os estudantes não gostariam que assim fossem nomeados. Sua sugestão foi contatar alunos que participaram organicamente do movimento e que teriam maior possibilidade de ir à escola para as entrevistas, uma vez que esta vivia, novamente, um período de greve docente. Cabe salientar que, à época em que a escola foi ocupada, os estudantes obtiveram o apoio da direção da escola e da maior parte dos professores.

Já na primeira entrevista, a estudante com quem conversei procurou enfatizar a posição política da ocupação ao autogestionar-se, não fomentando lideranças, o que não significa que em alguns momentos elas não tenham emergido no fazer prático. “Não de forma formal. Claro, tinha pessoas que tinham aquele espírito de comandar, mas ninguém ia dizer, tu, fulano, vai comandar, era todo mundo líder, não tinha um líder, essa era a ideia da ocupação” (Entrevista 1, estudante). O surgimento de lideranças como microidentidades⁵ em diferentes momentos da ocupação não descaracteriza o processo autogestionário, uma vez que a autogestão não busca um ideal, mas se constitui em movimento. “Aquele espírito de comandar” ao qual se refere a estudante pode apontar tanto para uma potência não identitária, na qual o protagonismo dos processos circulou, quanto para relações de poder menos igualitárias.

⁵ Varela (2003) introduz na teoria da enação o conceito de microidentidades e o define como diferentes prontidões para a ação que dispomos a partir do nosso histórico de experiências e fazemos emergir em diferentes situações.

A prática da ocupação indica que a autogestão não se configurou somente nos espaços formais de discussão, como nas assembleias, e sim envolveu toda a experiência. Foi no cotidiano que se articularam diferentes saberes, aqueles mais próximos a um “saber-fazer”, de ordem prática, e os “saberes-sobre”, que operaram na busca de modos de explicar a experiência. Ambos os saberes participaram do processo de autogestão e de autoanálise. A ocupação fez com que muitos afetos e urgências entrassem em jogo, concernentes à manutenção da convivência e das relações horizontais, e exigiu uma prontidão à ação, que pode posteriormente ser objeto de reflexão. A prontidão para a ação demandou, portanto, sensibilidade para definir quais decisões podiam ser tomadas individualmente, a cada momento, e quais requeriam discussão coletiva, para que não se perdesse o caráter coletivo do movimento. De Jaegher e Di Paolo (2007) referem que a interação gera outras coordenações de ação, que são não acidentais. O aprendizado dessa sensibilidade, que envolve incorporar os interesses coletivos também nas decisões individuais, é possibilitado pelo que estamos chamando aqui de uma política cognitiva autogestionária, exercida na ocupação. Em contraste, nas práticas escolares tradicionais baseadas na hierarquia, o que podemos observar são situações em que os estudantes precisam responder a alguma autoridade, coordenando sua ação com aquilo que lhe é demandado, de modo individual. A organização autogestionária, por sua vez, convoca a considerar o coletivo nas decisões que julgamos individuais.

À medida que as interações sociais vão gerando outras coordenações de ação, constituem um processo emergente (DI PAOLO; ROHDE; DE JAEGHER, 2010), mesmo que efêmero. A autogestão se produz por meio dos diferentes níveis de participação e também de conexão afetiva entre os estudantes. Na perspectiva enativa, embora as pré-coordenações de ação (aquelas que existem por compartilhar de uma mesma cultura, ou mais especificamente da mesma escola, nesse caso) sejam relevantes para estabelecer algumas condições que possibilitam a interação, as coordenações que acontecem durante vão se compondo e gerando o próprio processo, uma vez que reatualizam e deslocam as primeiras. Esse processo, e as coordenações de ações nele implicadas, permitem um tipo de produção de sentido participativa, por meio de ações/movimentos, inclusive os enunciados, embora não apenas eles. Nesse sentido, estudantes entrevistados destacaram mudanças nas suas interações, como o

questionamento de preconceitos que eram dirigidos aos estudantes que já possuíam engajamento político anterior à ocupação.

A produção de novos sentidos permite considerar que a ocupação produziu reverberações após sua finalização mesmo que o sistema autogestionário emergido naquele período tenha se desfeito. Na terceira entrevista, embora tenha lamentado o fim do processo autogestionário tal como vivido durante a ocupação, uma estudante concluiu que em situações pontuais os sentidos produzidos naquele período são retomados: “Ficou pouco, mas essas coisas voltam. Agora, por exemplo, teve o acampamento da juventude⁶ aqui, são coisas que me ajudaram, um fôlego, sabe?” (Entrevista 3, estudante). Essas “coisas” que voltam são marcos na produção de subjetividade desses estudantes, vividas no período de ocupação, articuladas a outras experiências com a escola. O que volta, conforme a participante, são situações em que os estudantes podem atuar com autonomia coletiva, na organização e nas decisões, que é também o caso do acampamento, à semelhança da ocupação.

Dois relatos são interessantes para considerar as reverberações da autogestão pós-ocupação. O primeiro se refere à insatisfação diante do não cumprimento, por parte da direção, da solicitação de que, durante os eventos realizados no auditório da escola, a porta que fica em uma posição menos exposta em relação ao palco não ficasse trancada, para que quem desejasse sair o fizesse sem constrangimento. Trouxeram como exemplo eventos religiosos, que segundo uma estudante “não importa se acontece pouco ou se acontece muito, só não devia acontecer, sabe?” (Entrevista 3, estudante), indicando que a escola é um espaço laico. Segundo eles, o descumprimento do acordo feito durante o período de ocupação pode restringir as possibilidades de ação comum entre direção e estudantes, já que reforça sua separação hierárquica.

O segundo relato indica um movimento contrário ao anterior, implicando a ampliação da confiança entre os coletivos que integram a escola. Trata-se da relação da

⁶ A estudante se refere ao II Acampamento da Juventude Rural, que aconteceu em 2017, paralelamente à Feira de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares, que já teve oito edições em Canguçu. O primeiro acampamento, diferentemente do segundo, que aconteceu no ginásio municipal de esportes, junto à feira, aconteceu em 2015, dentro da escola. Os acampamentos tiveram programação cultural, oficinas e espaços de convivência que propiciaram a discussão de temas relevantes para a juventude rural, que compõe parte do coletivo da escola, uma vez que esta possui curso técnico em agricultura, além da própria característica da população de Canguçu, bastante ligada ao meio rural.

escola com a Casa Popular Emerson Pacheco, que é um espaço cultural de iniciativa da juventude local. A professora diz:

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

As doações que a escola realiza para a Casa Popular, além de apontarem para uma certa continuidade do processo de participação dos alunos na gestão de recursos específicos da escola, também indicam uma relação mais intensa da escola com a comunidade e outros espaços da cidade.

Outro movimento que revela o tenso jogo de forças entre a direção e os estudantes se refere aos muralismos realizados pelos estudantes, iniciados antes mesmo da ocupação, nela ganhando mais intensidade. Segundo as entrevistas, a direção costuma providenciar as tintas, liberar espaços adequados. No entanto, um episódio é bastante emblemático. Durante a ocupação, um(a) estudante fez uma intervenção na quadra da escola, que continha a inscrição “abaixo a hierarquia escolar”. Diferentemente de outros muralismos que são permitidos e que permanecem nas paredes da escola, esse foi apagado. Na sequência, o(a) estudante fez novamente a pintura, que tornou a ser apagada, sem terem ficado explícitas as razões para tal. “As coisas só são permitidas quando agrada a eles, entendeu?” (Entrevista 3, estudante), expressou uma estudante, reiterando o caráter hierárquico da escola. Os relatos evidenciaram avanços, mas encontram limite na hierarquia escolar, que diferencia e valoriza posicionamentos, modos de expressão e poder decisório de acordo com a categoria que os produz. Os estudantes relataram que as hierarquias relativas às categorias funcionais, bem como diferenças etárias e outros marcadores, seguem operando e definindo o que pode ou não ser aceito.

Os participantes apontaram diferentes rastros da ocupação que seguem reverberando e são atualizados compondo com outras forças, que pelo histórico na escola são majoritariamente hierárquicas, instrutivas e meritocráticas, em comparação às práticas participativas e autogestionárias. As reverberações na relação entre os

estudantes com a direção da escola e mesmo com agentes da comunidade, como a Casa Popular, evidenciam alguns efeitos da política autogestionária na ocupação nas formas de organização da comunidade escolar internamente e com o seu entorno.

Cabe destacar que a autogestão praticada na ocupação foi também um modo dos estudantes se rerepresentarem à comunidade. Uma fala da professora entrevistada, apoiadora da ocupação, apontou que para os estudantes foi importante demonstrar à comunidade que eram capazes de auto-organizar-se:

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

Assumir um movimento social e responsabilizar-se pelos cuidados da escola, pela alimentação dos participantes e pela explicitação de suas pautas são tarefas complexas. Mostrar essa prontidão para a ação foi uma das ferramentas dos estudantes para essa rerepresentação. Na ocupação, tal senso de responsabilidade repercutiu-se nas deliberações explícitas a respeito dos processos colaborativos, como a divisão de tarefas na organização da escola. A necessidade de assumir responsabilidades que, no cotidiano escolar, os estudantes normalmente não exercem, reforçou o próprio coletivo. Na primeira entrevista, a estudante falou sobre a relação direta entre o operar das tarefas e a habilidade relacional que foi se constituindo:

Tinha quadro de tarefas, era decidido o que era feito e ficava o nome e a atividade que ia fazer, fulano pro banheiro, fulano pra limpar tal coisa e tudo era decidido em assembleia com todo mundo da ocupação. Era tudo tentando ser feito da forma mais amigável possível porque pra evitar de começar a dar encrenca dentro do grupo, né? Mas aconteceu, em algumas assembleias teve alguns atritos, claro, tinha uma série de pessoas com ideias diferentes, mas de algum modo a gente conseguia se organizar bem. (Entrevista 1, estudante)

A necessidade de visualização escrita das tarefas cotidianas está relacionada à experiência da ocupação ser um acontecimento repleto de *breakdowns*, ou seja, acarreta suspensões no encadeamento habitual das práticas, uma vez que atenta na imprevisibilidade do momento. A atribuição explícita das tarefas aparece como uma estratégia diante das dificuldades de organização, como menciona a estudante na segunda entrevista: “ahh, pessoas que não faziam nunca a tarefa, aí a gente tinha que ter

uma conversa mais séria” (Entrevista 2, estudante). Quando, na interação, havia uma suspensão na efetividade das coordenações de ações que se engendraram no coletivo, era necessário que se restabelecessem consensos por meio da linguagem. A fala do estudante, no entanto, não indica que essas conversas aconteciam com frequência.

Ainda que partam de uma proposição comum no que tange à problematização das hierarquias e ao compartilhamento de saberes a fim da construção de relações mais horizontais, opondo-se ao que se costuma chamar de heterogestão, o cotidiano dos processos autogestionários se difere ao considerarmos a rede de acoplamentos nos quais se atualizam. A esse respeito, trazemos dois exemplos de tomada de decisões e de execução das tarefas, encontrados na ocupação de duas diferentes escolas públicas, a de Canguçu, em maio de 2016, que estamos discutindo aqui, e outra em Pelotas⁷, ocorrida em novembro do mesmo ano. Na ocupação canguçuense, o movimento não se estruturou a partir de comissões permanentes, os agrupamentos – quando necessários – não se estendiam por mais de um dia. A divisão das atividades era diária, pelas quais cada um(a) se responsabilizava, conforme o quadro de tarefas mencionado. A ocupação em Pelotas, que aconteceu em um instituto federal⁸, iniciou-se no campus da escola e, em seguida, se deslocou para o prédio da reitoria do instituto. Enquanto ocupavam o campus, dividiram-se em comissões e, em cada uma delas, era eleita uma liderança. As comissões foram divididas em: alimentação, comunicação, limpeza, segurança e atividades. No decorrer do tempo, os estudantes foram percebendo que algumas informações acabavam sendo retidas com as lideranças e não circulavam de forma horizontal, formando “panelinhas”, causando conflitos. Quando ocuparam a reitoria, desfizeram-se da prática de eleger lideranças, como também destituíram as comissões, formando apenas uma de ética, responsável por eventuais negociações e pela articulação mais direta com o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), apoiador da ocupação. Com a extinção das comissões, as decisões passaram a ser tomadas em assembleia, com a presença de todos os ocupantes, semelhantemente ao funcionamento da ocupação de Canguçu. Essas

⁷ Um relato etnográfico da visita a esta ocupação pode ser encontrado em Ramm; Baum; Maraschin (2017).

⁸ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Pelotas, além do ensino médio, também oferece cursos técnicos, superiores e de pós-graduação. O protagonismo do movimento “Ocupa IF-Sul”, que inclusive teve continuidade após o fim da ocupação, no entanto, é dos estudantes “secundaristas”, cursantes do ensino médio e técnico na instituição.

diferenças demonstram a processualidade do movimento e a necessidade de reconfigurar percepção e ação, capazes de instaurar processos autoanalíticos. Isso não significa que as comissões não possam funcionar, mas que dependem dos acoplamentos instituídos naquele momento e como tais acoplamentos podem compor, ou não, com processos autogestionários.

Na terceira entrevista, uma estudante expressou como o fazer hierárquico da escola dificulta o estabelecimento de práticas autogestionárias. Nas palavras dela: “A hierarquia, ela tem muito mais tempo, sabe?, do que a autogestão, então sempre vai ser mais duvidoso os alunos confiarem nos outros alunos, é mais fácil pra eles confiarem no que o superior fala” (Entrevista 3, estudante).

Apesar de parecer pessimismo da estudante, uma vez que na continuidade da conversa ela referiu ser triste ver os papéis retornarem a um exercício semelhante ao que era efetuado antes do movimento de ocupação, a análise constitui mais uma crítica ao engessamento da instituição escolar do que à desesperança do fazer coletivo. Falas da mesma estudante durante a sequência do diálogo indicaram isso: “Aqui, a ETEC, o que estraga mesmo é essa hierarquia, toda a metodologia do Estado, né? Porque de resto é uma escola ótima. O que estraga é ser escola” (Entrevista 3, estudante). E ainda: “enquanto eu não me formar vai ter resistência” (Entrevista 3, estudante). Seu elogio à ETEC se referia a práticas como por exemplo às experimentações artísticas e à articulação com os saberes da comunidade jovem rural.

O “enquanto” expresso pela estudante na fala acima não pareceu sustentar uma posição narcísica e individualista, e sim manifestar posição política encarnada na sua experiência como secundarista. Ela também não assegurou nenhuma certeza a respeito do futuro da escola e dos movimentos que podem ser empreendidos nela, mas propôs para o presente e o futuro mais imediato (um provável período de dois anos em que ela estaria na escola) uma atenção à necessidade de contestar a hierarquia e a autoridade, de forma que essa contestação também modulasse a instituição escolar e os modos de nela aprender.

Seguindo a pista de uma política cognitiva autogestionária, um bom exemplo do imbricamento do que os estudantes consideram práticas inventivas no processo autogestionário, com outras mais recognitivas, foi sua relação com o movimento Levante Popular da Juventude, que apoiou a ocupação e a influenciou em sua

metodologia. Na terceira entrevista, uma estudante disse que considerava o coletivo uma força jovem muito relevante, e que foi fundamental para que a ocupação pudesse acontecer. Ao mesmo tempo, ela complementou dizendo: “mas também a gente perdeu uma chance muito grande de fazer uma coisa diferente” (Entrevista 3, estudante). A estudante se referiu ao funcionamento da ocupação ter sido bastante inspirado na metodologia do Levante, que tinha já uma caminhada como movimento social, e a esta ter freado os processos inventivos da ocupação. Ela sublinhou um paradoxo, uma vez que a própria emergência da ocupação, que possibilitou uma experiência completamente nova na escola, teve importante participação do Levante.

As experiências nas quais o movimento de ocupação se inspirou, como o Levante ou mesmo iniciativas de ocupação realizadas historicamente, como a revolta dos Pinguins, no Chile, foram compondo as características da política cognitiva, entendida como o modo de organização que permite algumas formas de agir e constrange outras. Uma destas características, conforme discutimos, é uma certa primazia do interesse coletivo ao individual ou o reconhecimento do coengendramento entre estes.

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

A fala do estudante enfatiza que os jovens não se sentiam obrigados a operar com ajuda mútua e igualdade, mas optaram por isso. Cita, por exemplo, que os alimentos doados por professores, comerciantes e outros apoiadores eram consumidos segundo critérios decididos em assembleia. A escolha por este modo de organização é atribuída ao tipo de sociedade que os estudantes gostariam de construir, “o próprio espelho da sociedade que a gente acredita”, como ele diz. Nesse sentido, a coletivização das decisões fortalecia a política autogestionária. Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010) sugerem que processos mais coletivos propiciam uma maior produção participativa de sentidos, de modo que, se A orienta B, não há muita mutualidade no processo, mas se a relação acontece de forma menos instrutiva pode haver uma produção conjunta de sentidos entre os dois, com consequências para outros próximos.

Fantasia, De Jaegher e Fasulo (2014) consideram a dinâmica das relações assimétricas no processo de cooperação, citando o exemplo de um bebê, que age cooperativamente com o seu cuidador adulto, mas que este tem mais experiência no processo interacional, de modo que a presença de alguém com mais experiência interativa tornaria a interação atual mais competente. Na ocupação, a relação com os professores, embora referida nas entrevistas como de grande relevância, não se deu em uma perspectiva instrucional, mas na forma de apoio. A professora, sobre sua participação na ocupação, disse: “Porque a gente tem uma relação assim, né? Na mesma linha, né? Não tem essa hierarquia, eu sou professor, tu é aluno, a gente faz muita coisa juntos assim, e é óbvio que eu ia fazer isso junto com eles” (Entrevista 3, professora). Ela se refere à relação de amizade que tem com vários dos alunos desde antes da ocupação. Outros professores simpatizantes, que pelos relatos dos estudantes tinham uma relação menos próxima, tampouco exerciam uma função hierárquica durante a ocupação. Havia ainda professores que eram contrários, mas que não causaram constrangimento ao movimento. Os que estiveram junto aos alunos participaram de atividades como cozinhar e pernoitar na escola, mas o protagonismo seguia sendo dos secundaristas.

A política autogestionária inventada pelos secundaristas reformula a parceria com os professores, a faz acontecer a partir da legitimação das diferentes experiências, com base em uma atenção centrada no presente e no concreto das relações. A ocupação parecia suspender os papéis instituídos abrindo brechas para outros modos de estar-com. Esse tipo de vivência atenta às relações efetivas pode trazer reflexos para as atividades de sala de aula abrindo ao exercício democrático e participativo na escola. Mas essa atenção ao presente não é tarefa fácil, como demonstra o extrato a seguir.

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

O relato da estudante mostra distintas modulações da relação professor-aluno. Ao ser menos participativa, produz menos sentidos coletivos, restringindo as possibilidades de transformação e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão realizada, salientamos que, nas práticas autogestionárias empreendidas na ocupação da escola canguçuense, a autonomia ali produzida não se voltava a algo próximo de uma independência individual dos participantes. Ao contrário, havia a sensibilidade de que cada ato ou tomada de decisão estava referido ao coletivo e nele produzia efeitos. Essa experiência representa um contraponto em relação a propostas educativas pautadas por princípios neoliberais, em que se faz cada vez mais desejável que o estudante torne-se um empreendedor de si. Nelas os estudantes são incentivados a ser produtivos como futuramente precisarão ser no mercado de trabalho. O empreendedorismo alia-se à postura meritocrática levando o estudante-empendedor a crer que se fez por si mesmo, que seu sucesso é decorrente unicamente de seu esforço, desconsiderando toda uma rede que o sustentou nesse mesmo processo.

Diferentemente desse individualismo empreendedorista e meritocrático, o fazer autogestionário do coletivo de estudantes vai se constituindo de maneira a efetivar processos que priorizam a escuta do desejo, da perspectiva e também das necessidades mais coletivas. A reverberação dessa política cognitiva pautada prioritariamente na horizontalidade das relações tem efeitos tanto no que se refere aos afetos presentes nas relações entre os agentes da comunidade escolar como nas formas de aprendizado de conteúdos escolares, uma vez que considera o engajamento dos estudantes com os conteúdos estudados uma prática pedagógica interessante. A escuta dessas flutuações de interesse pode ser facilitada em uma política cognitiva menos hierárquica.

As relações mais hierarquizadas produzem e mantêm um tipo de normalização na escola, enquanto as práticas autogestionárias apontam para outros caminhos, possibilitando que se negociem outras normatividades. Aprender com a experiência da ocupação, para então atualizar algumas de suas práticas na escola, bem como inventar outras pautadas pela horizontalidade, passa pela valorização do saber-fazer, e não apenas do saber-sobre, e pela atenção aos processos coletivos emergentes.

Falamos ao longo deste artigo em reverberações de uma política cognitiva autogestionária que caracterizou a ocupação da escola. Essas reverberações, de certa forma, são atualizações pontuais desta política e ajudam a efetuar pequenas

transformações na experiência escolar das pessoas que se envolveram no movimento de ocupação.

AGRADECIMENTO: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Sobre o artigo:
Recebido: 11/05/2020
Aceito: 25/09/2020

REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BAUM, Carlos; MARASCHIN, Cleci; MARKUART, Erika Neres. Política ontológica como abordagem para as relações intercientíficas. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 9, n. 2, p. 8-30, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v9.n2.1>

DE JAEGHER, Hanne; DI PAOLO, Ezequiel. Participatory sense-making. An enactive approach to social cognition. **Phenomenology and the cognitive sciences**, v. 6, n. 4, p. 485-507, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>

DI PAOLO, Ezequiel; ROHDE, Marieke; DE JAEGHER, Hanne. Horizons for the enactive mind: Values, social interaction, and play. *In*: STEWART, John; GAPENNE, Olivier; DI PAOLO, Ezequiel A. (ed.). **Enaction: Towards a new paradigm for cognitive science**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2010. p. 33-87.

ESCÓSSIA, Liliana. **O coletivo como plano de co-engendramento do indivíduo e da sociedade**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2014.

FANTASIA, Valentina; DE JAEGHER, Hanne; FASULO, Alessandra. We can work it out: an enactive look at cooperation. **Frontiers in psychology**, v. 5, p. 1-11, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00874>

GROPPO, Luís Antonio *et al.* Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 141-164, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647616>

GUARESCHI, Pedrinho Arcides; VERONESE, Marília Veríssimo. Porque trabalhar com economia solidária na Psicologia Social. **Psico**, v. 40, n. 1, p. 94-101, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1466>. Acesso em: 20 set. 2020.

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

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>

MARASCHIN, Cleci; ROCHA, Marisa Lopes da; KASTRUP, Virginia. ICT Intervention Research in a mental health clinic in Brazil. **Revista Polis e Psique**. Porto Alegre, RS. v. 5, n. 3, p. 94-118., 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/55770>. Acesso em: 20 set. 2020.

MELO, Ana Beatriz Trindade de. **Novos movimentos sociais e economia solidária: uma breve cartografia da autogestão como processo de subjetivação**. 2007, 151 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_TrindadeMA_1.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

MOURA, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro, LAURINO, Débora Pereira. Nós reflexivos: a cartografia como estratégia metodológica. **Revista Polis e Psique**, v. 4, p. 86-105, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/44896>. Acesso em: 20 set. 2020.

RAMM, Laís. “Dá para fazer”: Ética e autogestão na ocupação de uma escola em Canguçu (RS). Dissertação (mestra em Psicologia Social e Institucional), Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2018.

RAMM, Laís Vargas; BAUM, Carlos; MARASCHIN, Cleci. Versões da diversidade: políticas cognitivas e modos de subjetivação. In DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FONTENELLE, Maria Aridenise Macena; CHAGAS; Maria de Fátima Lima das (Orgs.). **Redes de cuidado e aprendizagem na saúde mental e na educação**. Ijuí, RS: Unijuí, p. 39-53.

RAMM, Laís Vargas; MONTEIRO, Talita Gonçalves; WILLE, Rosemeri Völz. Política cognitiva autogestionária: ética e produção de sentido participativa. **Revista Fronteiras em Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 105-119, 2019. Disponível em: <http://fronteirasempsicologia.com.br/fp/article/view/54/47>. Acesso em: 20 set. 2020.

ROA, Felipe Andres Calderon; HUR, Domenico Uhng. Grupos de geração de renda no Curso Pré-Vestibular Psico-USP: uma experiência de autogestão em um cursinho popular. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 13, n. 2, p. 163-175, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-37172010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2020.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299- 322, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>

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

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

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho. Possibilidades solidárias e emancipatórias do trabalho: campo fértil para a prática da psicologia social crítica. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 58-69, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000200009>