



GT14 - Sociologia da Educação – Trabalho 1117

## FORMAÇÃO A CONTRAPELO: AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS E O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA

Carolina Arruda Ferreira – UFSC

Agência Financiadora: CAPES

### Resumo

Este ensaio apresenta uma reflexão teórica sobre as ocupações estudantis, a *primavera secundarista*, que ocorreu no segundo semestre de 2016, e o processo de envolvimento coletivo de um grupo de pós graduandos que direcionou o foco das atividades acadêmicas no decorrer de um semestre para o acompanhamento do movimento estudantil. A problemática que se instala a partir de então diz respeito às possibilidades formativas que podem ser exploradas diante da precarização e dos tensionamentos que comprometem a qualidade educação pública no país. Este trabalho explora o caráter formativo das ocupações, e a identificação de uma cultura política entre os estudantes. Propõe uma reflexão sobre possíveis e necessários deslocamentos no trabalho acadêmico, e a importância da autonomia das instituições de ensino como condição para formação política das gerações e a produção de um conhecimento comprometido com as demandas sociais.

**Palavras-chave:** Ocupações estudantis; Formação Política; Autonomia.

### 1. Introdução

Estudantes, pesquisadores, professores. Todos nos relacionamos com uma problemática no campo da educação, e procuramos explorá-la em nossas pesquisas, leituras, debates e disciplinas. A história muitas vezes apresenta o inusitado, trazendo à tona processos que abalam o que parecia estruturado, nos convida a sair da zona de conforto. Como um grande estrondo que se escuta no meio da noite e nos obriga a sair e ver o que é que está acontecendo do lado de fora. A problemática que instala a partir de então diz respeito às possibilidades formativas que podem ser exploradas diante da precarização e dos tensionamentos que comprometem a qualidade educação pública no país.

Durante o segundo semestre de 2016, no decorrer de uma disciplina, oferecida pelo programa pós graduação em educação, uma turma formada por professores e pesquisadores começou a compartilhar suas inquietações sobre o momento político que estávamos vivendo. Interrompemos uma aula e nos dedicamos a ouvir os anseios de uma colega, que

acompanhava seus alunos de ensino médio, vulneráveis diante do sistema, enquanto ocupavam sua escola e lutavam contra as medidas políticas que pouco a pouco vão sucateando a educação pública no Brasil. Aos poucos, todos fomos tocados pelo movimento estudantil secundarista e pelas ocupações nas escolas que estavam ocorrendo em todo o país. Desta aula interrompida nasceu um coletivo<sup>1</sup>, com objetivo de dar o suporte necessário às ocupações, sem interferir no protagonismo dos estudantes. De acordo com Karl Mannheim(1928), experienciar os mesmos problemas históricos concretos, nos constitui como parte de uma mesma geração. Assim, acabamos envolvendo com o movimento secundarista, inicialmente como forma de apoio e solidariedade a causa, mas logo percebemos que lutávamos por algo que nos une enquanto membros de uma geração e sujeitos da história.

Diante de um cenário de crise política, as greves estudantis nos mobilizam enquanto forma de resistência às medidas impostas pelo novo governo que tomou o poder no país. As ocupações que se formaram nas escolas de educação básica são a expressão de uma corrente nacional, que ganhou força e começou a se destacar como estratégia de luta do movimento estudantil, empoderando os jovens na medida em que o movimento se ampliava.

No Brasil tiveram início no estado de São Paulo, em 2015, como estratégia de resistência dos estudantes contra a reestruturação do sistema educacional estadual, que previa o fechamento de quase 100 escolas e o remanejamento de 311 mil alunos e 74 mil professores. A partir de um processo de articulação em redes, o movimento estudantil paulistano recebeu apoio do movimento estudantil organizado da América Latina, principalmente na Argentina e no Chile.

Ainda que as ocupações nas escolas de São Paulo tenham sofrido variações e ritmos diversos, a inspiração para as primeiras escolas ocupadas veio de uma cartilha preparada pelo *Coletivo Mal Educado*, elaborada a partir da tradução de um documento escrito pela *Frente de Estudiantes Libertarios* da Argentina, e que tinha como objetivo o registro de suas experiências, também fortemente inspiradas na luta dos secundaristas chilenos (CORTI et al, 2016, p.1168)

A estratégia das ocupações se disseminou rapidamente pelo ambiente do *Facebook* e passou a circular em vários grupos de *WhatsApp* que haviam sido formados ao longo das manifestações. No segundo semestre de 2016 começaram a surgir novas ocupações em

<sup>1</sup> No contexto desta disciplina foi formado um coletivo de apoio dos estudantes universitários ao movimento estudantil secundarista, e abertura de um canal de discussão dentro da universidade.

escolas do Paraná, e em pouco tempo a mobilização dos estudantes foi crescendo e gerou uma contaminação positiva, envolvendo escolas em 22 estados brasileiros. Os canais de comunicação divulgam que houve cerca de mil pontos de ocupação, entre escolas e prédios universitários. As principais reivindicações do movimento são contra a emenda constitucional que implementou o teto dos gastos públicos (PEC055), contra a reforma nacional do ensino médio, e contra o projeto escola sem partido<sup>2</sup>.

Neste ensaio procuro desenvolver uma reflexão teórica a partir do processo de envolvimento coletivo com as ocupações secundaristas, experienciado por um grupo de pós graduandos, quando direcionamos o foco das nossas atividades no decorrer de um semestre para o acompanhamento de um movimento estudantil histórico, que expressou com força muitos dos significados que buscamos no trabalho acadêmico. Este trabalho explora também o caráter formativo das ocupações, e a identificação de uma cultura política entre os estudantes. Por fim, proponho uma reflexão sobre possíveis e necessários deslocamentos no trabalho acadêmico, e a importância da autonomia das instituições de ensino, como condição fundamental para a formação das gerações e a produção de um conhecimento verdadeiramente comprometido com as demandas sociais.

## 2. Cultura política, empoderamento e autonomia como via de formação

Vivemos unidos por tramas digitais de comunicação, tramas políticas que nos atam enquanto cidadãos, tramas subjetivas de indivíduos, globais, habitantes de uma mesma Terra. Nos conectamos em tessituras de sonhos, de propósitos, caminhos de vida. São tramas que nos unem e nos direcionam, mas que também nos permite sermos artesãos, construindo os próprios fios que nos conectam. Assim, podemos ampliar o tamanho de nossas redes e de nossa perspectiva de ação.

A ação política é também uma ação cultural. Na definição trazida por Nestor Garcia Canclini a cultura é eminentemente política na medida em que gera *a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social.*

<sup>2</sup> A proposta de emenda constitucional (**PEC 241/055**) prevê congelamento por 20 anos dos gastos da União (Executivo, Legislativo e Judiciário), incluindo-se em áreas como educação e saúde. A a **reforma do Ensino Médio**, construída de forma vertical, foi implantada, no dia 22/09/2016. Ela prevê um aumento na carga horária do ensino médio e uma flexibilização no currículo mínimo, retirando a obrigatoriedade de algumas disciplinas como Sociologia, Arte e Filosofia, por exemplo. O projeto **“escola sem partido”** sugere a possibilidade de uma educação “neutra”, técnica, e a proibição de temas considerados ideológicos.

(CANCLINI, 1983, p. 29). Neste caso, tanto a política como a cultura, são dimensões intrínsecas à produção da vida cotidiana, e nos conectam em uma trama comum.

Quando nos reconhecemos nos fios da cultura, ou nos percebemos afetados pela esfera política, também nos percebemos conectados enquanto membros de uma comunidade, de uma geração. Passamos a nos reconhecer na organicidade dos laços que nos aproximam, pois é também nesta relação com o outro que se reconhece a si mesmo. E nesse processo, o reconhecimento de nossa individualidade na relação com o que há de global, representa também o empoderamento do sujeito, como bem nos coloca Ferreira (2009, p.14), o processo de empoderamento como a *articulação da experiência local, singular e setorial de cada um, como uma possibilidade de compreensão e cognição de todos os mecanismos sociais; bem como a articulação de um programa de cidadania para encurtar essa distância.*

A expressão política dos estudantes que ocuparam sua escola é reflexo deste processo de empoderamento, quando, ao não se sentir mais representados pela instituição, apropriam-se do espaço que é seu por direito, e subvertem seu dever de obediência ao sistema escolar e assiduidade às aulas para reivindicar seu direito à educação. O caminho que se inicia, no entanto, talvez até de forma inconsciente, é um caminho que vai ao encontro da autoformação e do reconhecimento de si mesmo como sujeito de sua própria história. Enquanto lutam pela qualidade da escola e da educação, se reconhecem enquanto grupo e força política se fortalecendo no diálogo com a sociedade.

A grande marca que se percebe no ambiente das ocupações é a orientação por um modelo pautado na horizontalidade e autogestão. Uma forma que vai contra a estrutura organizacional clássica das instituições escolares, formatadas e verticalizadas. Cada escola ocupada expressa um contexto particular, que absorve a pluralidade dos integrantes do grupo, e estabelece critérios para inclusão de todos e deliberação em assembleia. Dessa forma, cada grupo tem liberdade para construir seu esquema de organização e suas regras de funcionamento interno. Voltando um pouco ao pensamento de Mannheim, temos nas gerações político-sociais um princípio formativo, um dispositivo uniforme que as impulsiona (WELLER, 2010), resguardando, porém as complexidades e singularidades características do sujeito contemporâneo. A organização e atuação do movimento estudantil, portanto, nos aponta para a autonomia enquanto eixo do processo de formação.

A autonomia, no sentido trazido por Paulo Freire, sugere que se voltem os objetivos e os meios da educação ao próprio educando, sem perder porém, a conexão com objetivos globais e sociais. O respeito à autonomia dos educandos seria um imperativo à ética universal do ser humano (FREIRE, 1996, p.35). Olhando dessa forma, não há docência sem discência,

ou seja, professor e aluno são sujeitos de um processo em que nenhum é colocado na condição de objeto, condição primordial para que nos desdobramentos, o educando (mas também o educador) possa atuar na sociedade com autonomia diante dos condicionantes externos. (FREIRE, 1986, JACOBI, 2009).

Esta autonomia é imprescindível também para que o jovem possa conferir legitimidade à escola enquanto agente de seu processo de formação, diante da crise de que padece o sistema escolar e das mudanças na sociedade contemporânea que deslocam a escola para um campo de incertezas e disputas. Isso porque estaríamos passando de *uma sociedade com sistema educativo, para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua. E essa mudança de fundo não é percebida nem assumida pelas nossas enésimas e inerciais reformas educativas* (BARBERO, 2014, p.121).

Barbero associa essa mudança na instituição escolar a uma crise que atravessa todas as grandes instituições da modernidade, com implicações na experiência cultural dos jovens. O sistema educativo é incapaz de se conectar com tudo o que o aluno deve *deixar de fora para estar na escola* (Idem, p. 122). No contexto das ocupações, porém, essa experiência cultural acaba se vinculando à escola de uma forma inédita. Os integrantes de uma ocupa dividem-se em funções estruturais que vão desde a organização do espaço físico interno, incluindo-se aí a gestão e preparo das refeições, por exemplo, até a questão da estratégia política e a segurança do grupo. Também se apropriam da organização do tempo e da construção de uma matriz de atividades culturais e pedagógicas, que tendem a acompanhar estes espaços, como uma proposta consciente de manutenção do processo de formação mesmo com a interrupção das aulas.

Além dos estudantes, as escolas ocupadas recebem a presença de outras pessoas, que naquele espaço, se colocam e posição de horizontalidade com os estudantes, como alguns familiares, dispostos a colaborar com a organização do espaço; professores apoiadores e oficinairos, que ministram aulas e coordenam atividades eleitas de acordo com os interesses e necessidades do grupo; pessoas ligadas diretamente ao campo da arte, que se disponibilizam a oferecer eventos culturais; além dos próprios colegas, de outras escolas ocupadas, que se visitam como forma de trocar experiências. Estas interseções são uma expressão das forças vivas e comunitárias que giram em torno da escola, e ajudam a promover uma cultura de autonomia e resistência.

A cultura é a trama que envolve as relações entre a sociedade em que vivemos, assim como seus problemas, oportunidades e desafios; e a vida cotidiana e seus processos de significação. No sentido trazido por Raymond Williams, a cultura expressa tanto os aspectos

e direções conhecidos, onde os membros de uma cultura são treinados; como as novas observações e significados, que são apresentados e testados.

Estes são os processos ordinários das sociedades e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns como os mais refinados significados individuais (WILLIAMS, 1958, p. 2)

Quando uma escola é ocupada, passa a ocupar um espaço central na vida cotidiana daqueles que estão participando ativamente da ocupação. O espaço/tempo escolar passa a transbordar aquele espaço/tempo que lhe era reservado enquanto instituição e se mescla com os tempos das relações informais, familiares, com os tempos de liberdade e ócio, de lazer, de descanso e autocuidado. Espaço este de transmissão e produção de saberes, que outrora fora compartilhado apenas com a família, se dilui nos ecossistemas de sociabilidade na qual os jovens estão inseridos, torna-se novamente um central, como ambiente que favorece o protagonismo de toda uma geração.

Além da crise nas instituições, Jesús Martín-Barbero também aponta para uma crise que leva ao *esgotamento* do sistema escolar, relacionada ao tensionamento das três dimensões presentes da função social da escola, que seriam:

Primeiro, aquela que vincula a educação com a cultura(...), a *transmissão* da herança cultural entre gerações, a conversão dos jovens com a herança cultural acumulada ao longo de pelo menos 25 séculos. Segunda, a dimensão definida como *capacitação*, isto é, a formação em capacidades, destrezas, que possibilitem aos alunos sua inserção no campo profissional, dimensão que, ainda que seja a única reivindicada como central pelos agentes de mercado, nem por isso deixa de ser a outra chave da educação; (...) e a terceira, que seria a mais necessária e delicada de todas, a *formação de cidadãos*, isto é, de pessoas capazes de pensar com sua cabeça e participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática (BARBERO, 2014, p. 123, grifos do autor).

A falência na função social da escola denuncia a inércia do modelo pedagógico, no qual ainda prevalecem relações pedagógicas unidirecionais, de transferência de conteúdos de professores para alunos, e ferem a autonomia do sujeito em formação. Um modelo de ensino atrelado à hierarquização e organização engessada dos sistemas escolares, que se torna mais defasado diante da desvalorização crescente da escola pública. Este seria mais um ponto da crise no sistema escolar apontado por Barbero, o fato de que Estado não se propõe a *projetar minimamente a educação a partir de uma política estratégica, isto é, de longo prazo (Idem)*.

Os conhecimentos “escolares”, transmitidos como pérolas que possam ser depositadas numa urna, seguem esse mesmo movimento de inércia, sendo aceitos geração após geração

como os saberes legítimos para a escolarização. São *bens culturais* que a escola tradicional conserva e transmite, se tornam saberes hegemônicos, o que nas palavras de Walter Benjamin são como elementos da barbárie, *os despojos de batalha*, ou a história dos vencedores com a qual somos habituados a nos identificar (BENJAMIN, 2012.p. 245).

Como forma de resistência, o ato de ocupar a escola pode ser compreendido como uma reação a esta inércia e a (re) apropriação consciente dos processos formativos pela esfera de produção da nossa vida diária, ou, a esfera cultural. A cultura que se fomenta nestes espaços, uma cultura democrática e libertária, expressa novas concepções para a prática formativa, ressignificando a própria escola e o papel que os estudantes desempenham dentro dela. Ao mesmo tempo também é uma proposta de intervenção social, e nos oferece um caminho para formação política que não se desenvolve apenas em sala de aula.

O processo de formação que trago em evidência neste ensaio portanto, não deve se confundir com o cumprimento dos anos escolares ou com a aquisição de títulos. Marilena Chauí trabalha muito bem com esta ideia quando nos coloca que

formação é despertar, é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (...) ao instituir o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, a obra de arte e de pensamento reabre o tempo e forma o futuro (CHAUÍ, 2003, p. 12)

Considero portanto que a ocupação de uma escola pode ser entendida como uma ação política e cultural, na medida em que possibilita a comunicação entre o universal e o particular, entre o coletivo e o doméstico, entre o processo de formação de cada indivíduo e o que acontece na sociedade global. O movimento estudantil se impulsiona carregando as aspirações individuais dos membros das novas gerações para a construção da esfera coletiva. Como parte do processo histórico, quando olhamos de longe, representam uma pequena vitória, mas, independente dos resultados alcançados pelo movimento, o empoderamento dos jovens que levam adiante o movimento estudantil, é, em si, uma grande vitória. E para compreender a dimensão desta vitória, precisamos procurar conhecer o processo histórico *a contrapelo* (BENJAMIN, 2012), e conceber as ocupações como uma forma de ressignificar a escola enquanto espaço de formação política e cultural.

### **3. A universidade no contratempo da história**

A universidade pública é uma instituição cujo caráter livre e autônomo deveria prevalecer sobre quaisquer interesses políticos ou econômicos que possam transformá-la em uma organização, com fins específico e instrumentais (CHAUÍ, 2003, p. 6). Este risco torna-se ainda mais próximo em momentos de crise e transição política. Nesse sentido, Marilena Chauí, discute a perspectiva das universidades públicas em sua fala de abertura durante a 26ª reunião da ANPED<sup>3</sup>, em 2003, e hoje, passados mais de dez anos, seu conteúdo não poderia ser mais atual. A universidade, enquanto instituição social, exprime a estrutura da sociedade como um todo, carregando internamente suas tensões e contradições. A legitimidade acadêmica é conquistada justamente por deter uma certa autonomia no que tange o aspecto do conhecimento, podendo fazer frente as tensões sociais, relacionando-se inclusive de forma conflituosa com o Estado e outras instituições, ainda que fundantes de sua própria estrutura.

Em plena sociedade do conhecimento, as informações passam a circular uma espécie de “moeda” diante do poder econômico. A universidade pública não fica isenta de pressões, sendo que o “produtivismo acadêmico” também é uma das formas em que o sistema capitalista se apropria dos mecanismos conhecimento e produção de informações. Nesse sentido, Chauí reforça a importância de se avaliar constantemente as transformações das universidades face aos interesses do capitalismo, e as ameaças à autonomia da instituição como órgão tensionador deste sistema.

A urgência e a importância da pauta de reivindicações trazida pelos estudantes de ensino médio também toca nas universidades. Pouco tempo depois do início das ocupações, universidades públicas em todo o país aderiram às manifestações, com diversos centros de ensino também em estado de ocupação. Algumas unidades interromperam definitivamente as aulas nos cursos de graduação, outros mantiveram aulas com atividades políticas ocorrendo em paralelo, mas a adesão explícita de programas de pós-graduação a estas mobilizações ainda é muito pequena.

O centro de ciências da educação da nossa universidade<sup>4</sup>, no entanto, foi ocupado por estudantes da graduação, interrompendo as aulas em vários cursos, inclusive na pós graduação. Após um intenso período de discussões, e diante do fortalecimento do movimento de resistência em todo o país, o coletivo formado por estudantes do programa de pós graduação em educação deliberou em assembleia a interrupção das atividades acadêmicas em todo o centro, tornando pública sua decisão com a seguinte nota:

<sup>3</sup> Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003.

<sup>4</sup> texto modificado, tendo omitido o nome da instituição de acordo com as orientações sobre quebra de anonimato.

Nós, estudantes do PPGE, deliberamos em assembleia realizada no dia 24 de novembro de 2016 a paralisação de todas as atividades acadêmicas até dia 05 de dezembro, visando resguardar as companheiras e os companheiros que estão ativamente participando do movimento contra a PEC 55 e demais projetos em tramitação que vão na contramão da educação pública e gratuita. As atividades do movimento contestatório vão desde a ocupação do Centro de Ciências da Educação até a ida de estudantes da graduação e da pós-graduação à Brasília para o ato no dia da votação dos referidos projetos. Quanto às atividades acadêmicas, entendemos que elas são: atividades de ensino em disciplinas, realização de trabalhos para disciplinas, ainda que as aulas estejam suspensas, e novos agendamentos de qualificações e bancas. (Nota sobre a paralisação das atividades acadêmicas, 12/2016)

Com a interrupção das aulas, tivemos a liberdade de aproximação das ocupações de acordo com disponibilidades e afinidades individuais. Neste contexto foram oferecidos pelos pós graduandos aulas abertas de leitura crítica da mídia, de redação para o ENEM e de criação de sites. Também foram dados suporte jurídico e instrumentalização para criação de redes de comunicação e sítios para compartilhamento de materiais e informações entre as escolas ocupadas na região. Alguns estudantes se envolveram de cabeça com tudo isso, e outros mais observaram. Todos aprendemos.

Assim como percebemos que ocorria com os estudantes de ensino médio que participaram ativamente do processo de ocupação em suas escolas, este movimento político foi catalisador de outros processos formativos, nos colocando em sinergia com a realidade concreta e aquilo que o momento histórico e político estava nos apontando. A intensidade do movimento político no centro nos impulsionou a transformar os *scripts* planejados para o espaço/tempo acadêmico, e nos unirmos aos jovens estudantes, no contratempo do ritmo da produção acadêmica. A pós graduação se colocou em relação horizontal com estudantes de ensino médio, assumindo um posicionamento político como caminho para a ação social.

Stuart Hall enfatiza a relevância da ação social para o significado, quando nos coloca que a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam:

não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas culturas (HALL, 1997,p.16).

O conhecimento que daí deriva é algo atemporal, que não pode ser objetificado. A formação por sua vez, deve estar conectada como o presente histórico, mesmo que para isso

precise se deslocar no tempo e no espaço. Essa reconfiguração do *locus* acadêmico nos possibilita repensar o papel da universidade pública enquanto instituição potencialmente transformadora da sociedade. A ação social neste caso deveria permear todo o processo de formação acadêmica como forma de produção de significados também legítimos.

As palavras de Hall dão indicativos de que este processo de formação, política e cultural, é constitutivo da identidade e também da alteridade quando *confere sentido às nossas ações* e nos ajudam a *interpretar significativamente as ações alheias*. Um caminho que figura como alternativa para o *tensionamento* na escolarização, apontado por Barbero, justamente por ser o desenvolvimento destas duas dimensões do sujeito, a identidade e a alteridade, que possibilita a formação de cidadãos.

Quando o *modus operandi* do trabalho acadêmico universitário nos leva abertamente para o caminho da ação política, fica mais claro esse potencial transformador da universidade enquanto instituição que vai ao encontro dos interesses populares. O produtivismo acadêmico por outro lado, fecha o ciclo da produção de conhecimento em si mesmo, pautado em interesses colocados a priori e que muitas vezes passam longe das demandas sociais.

A luta dos estudantes secundaristas também é nossa luta, pois tocam em direitos fundamentais para uma educação pública, gratuita e de qualidade. Quando falamos em qualidade no ensino superior, é importante considerar principalmente o caráter autônomo e, porque não político, na produção de conhecimento. É importante que aceitemos que não existe uma educação que não tenha um viés político, seja por uma vinculação ideológica ou simplesmente por omissão. Neste caso, é importante conhecermos e nos apropriarmos dos mecanismos de formação política para nos politizarmos de forma consciente.

Mannheim, em diálogo com uma concepção de ciência extremamente positivista, nos coloca que, assim como não existe uma ciência da pedagogia, também não existe uma política científica (MANNHEIM, 1982, p. 166). No entanto, considerando ser possível e necessário uma educação política, este autor explica que a educação política, por ser esta uma ciência associada à prática, não pode ser alcançada por vias essencialmente intelectuais.

a experiência mostra que, no ensino como na política, é precisamente no correr da prática que se pode obter um conhecimento específico e relevante que, além do mais, é transmissível em determinadas condições. Por conseguinte, torna-se claro que o nosso conceito de ciência é muito mais estreito que o raio de ação dos conhecimentos atuais; e que o conhecimento alcançável e comunicável não termina, de modo algum, nas fronteiras das ciências atualmente estabelecidas (Idem, p. 167)

O movimento político dos estudantes secundaristas nos mostram que é possível transcender a escola e as aulas formatadas, criando possibilidades de um amplo processo de

formação, pautado na vida e catalisado pela história política recente de nosso país. Se quisermos, contudo, assegurar que a universidade pública atue em outra perspectiva, precisamos começar exigindo que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público, ou como um fardo a ser carregado, e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (CHAUÍ, 2003, p.11).

O tratamento que a escola pública recebe atualmente no Brasil, e em toda a América Latina, não faz senão *agravar a desestabilidade das instituições democráticas* (BARBERO, 2014). A ação social neste caso é fundamentalmente uma das condições para que se assegure a manutenção dos aspectos formativos da escolarização, e não apenas uma preparação instrumental. Nossa experiência de envolvimento com as ocupações é emblemática também deste importante aspecto da universidade, que deve ser assegurado acima de tudo, o caminho da ação social também como via de formação.

## Referências:

- ANDRADE, Diogo Prado Fleury. **A Ocupação Enquanto Estratégia de Ação Política do Movimento Secundarista em Goiânia**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNB. Brasília, 2016.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 242-253. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. Brasiliense, 1983.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 24, p.5-15, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000300002>
- CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “OCUPAR E RESISTIR”: A INSURREIÇÃO DOS ESTUDANTES PAULISTAS. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 37, n. 137, p.1159-1176, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016167337>.
- FERREIRA, Juca. Introdução. In: **Seminário Internacional Do Programa Cultura Viva**, 2009, Pirenópolis-GO. Anais. Pirenópolis: [s.n], 2009. p. 14.
- FICHTNER, Berndt. Educação e Diversidade Cultural -Programa Cultura Viva. In: **Seminário Internacional Do Programa Cultura Viva**, 2009, pirenópolis-go. Anais.Pirenópolis: [s.n], 2009.p. 23-29
- GONÇALVES, Juliana. Primavera Secundarista pressiona, mas governo segue negando diálogo. **The Intercept Brasil**. São Paulo, Out. 2016. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/10/27/primavera-secundarista-pressiona-mas-governo-segue-negando-dialogo/>> Acesso em 25 Fev. 2017
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- MANNHEIM, Karl. A Natureza do conhecimento Político. in. **KARL MANNHEIM: SOCIOLOGIA**. FERNANDES, Florestan; FORACCHI, Marialice Mencarini (orgs). São Paulo: Ática, 1982.

- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014
- WILLIAMS, Raymond: "A Cultura é de todos (Culture is ordinary)". Tradução de Maria Elisa Cavasco. In: CEVASCO, M. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 25, n. 2, p.205-224, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922010000200004>.