No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem

Miriam Leite
Nayara Cristina Araújo

Resumo

A frequente proposição do presentismo como característica marcante da juventude na contemporaneidade foi frontalmente desafiada pelas narrativas de jovens ativistas do movimento de ocupação de escolas no estado do Rio de Janeiro, registradas em pesquisa acadêmica que focalizou a diferença e a desigualdade na educação escolar das pessoas jovens. Apresenta-se a síntese da problematização das enunciações relativas ao tempo identificadas nessas narrativas, desenvolvida com base em leituras sobre a desconstrução, em Jacques Derrida, articuladas a contribuições de Leonor Arfuch, sobre a entrevista no trabalho acadêmico, e à proposta da escola como *skholé*, o espaço do tempo livre, por Jan Masschelein e Marten Simons. Dialoga-se com o historiador François Hartog e com a estudiosa das relações da juventude com o tempo, Carmen Leccardi, para abordar o presentismo, concluindo pela potência criativa do movimento em tela, que nos ensina a sonhar com o futuro mesmo quando não sabemos se o teremos.

Palavras-chave: juventude; educação escolar; tempo; futuro; utopia.

Abstract

In the free time of occupied schools: subversions of presentism by youth activism

Presentism is often portayed as a trait of youngsters in contemporary times, which is a proposition broadly challenged by the narratives of young activists in the school occupation movement at the state of Rio de Janeiro, documented in an academic research focused on difference and inequality in the school education of young people. This paper presents a synthesis of the problematization of time-related enunciations in these narratives, developed from readings about deconstruction in Jacques Derrida, articulated with contributions by Leonor Arfuch, about the interview in the academic research, and the concept of the school as skholé, *a space of free time, by Jan Masschelein and Marten Simons. We also discussed with the historian François Hartog and the scholar of the relations of youth with time, Carmen Leccardi, to approach the theme of presentism, concluding by the creative power of the movement on focus, which teaches us to dream of the future without even knowing if we will have any future.*

Keywords: youth; schooling; time; future; utopia.

Resumen

En el tiempo libre de las escuelas ocupadas: subversiones del presentismo por el activismo joven

La frecuente proposición del presentismo como característica notoria de la juventud en la contemporaneidad fue frontalmente desafiada por las narrativas de jóvenes activistas del movimiento de ocupación de escuelas en el estado de Río de Janeiro, registradas en investigación académica que enfocó la diferencia y la desigualdad en la educación escolar de las personas jóvenes. En este artículo se presenta la síntesis de la problematización de las enunciaciones relativas al tiempo identificadas en esas narrativas, desarrollada a partir de lecturas sobre la deconstrucción, en Jacques Derrida, articuladas a las contribuciones de Leonor Arfuch, sobre la entrevista en el trabajo académico, y a la propuesta de la escuela como skholé, *el espacio del tiempo libre, por Jan Masschelein y Marten Simons. Se dialoga con el historiador François Hartog y con la estudiosa de las relaciones juveniles con el tiempo, Carmen Leccardi, para abordar el presentismo, concluyendo por la potencia creativa del movimiento en discusión, que nos enseña a soñar con el futuro aun cuando no sabemos si lo tendremos.*

Palabras clave: juventud; educación escolar; tiempo; futuro; utopía.

Introdução

> Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (Hobsbawm, 1995, p. 13).

> A maior parte dos jovens, moços e moças, em resposta às condições sociais de grande insegurança e de risco, encontra refúgio sobretudo em projetos de curto ou curtíssimo prazo, que assumem o "presente estendido" como área temporal de referência. (Leccardi, 2005, p. 52).

A aceleração do tempo configura, na atualidade, acontecimento amplamente reconhecido, sendo, com frequência, destacada em suas afetações à juventude, conforme exemplificam essas citações. O tempo presente, "contínuo" ou "estendido", constituiria o marco temporal que abrigaria as projeções e as memórias possíveis na contemporaneidade, condição particularmente flagrante entre jovens, que já teriam sido socializadas/os nesse contexto de compressão do tempo. O presentismo – "a tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo" (Hartog, 2015, p. 11) – a todos se imporia, porém encontraria na juventude sua encarnação mais plena.

Desse modo, o tempo, que já participava da definição mais usual de juventude, qual seja, como fase da existência humana, encontra mais um entrelaçamento com essa categorização social, agora como índice de uma relação com o futuro e com a coletividade marcada pelo hedonismo e pelo individualismo.

Todavia, o contato da nossa pesquisa[1] com estudantes que participaram das ocupações de escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro, em 2016, leva-nos a resistir à identificação da pessoa jovem da atualidade como presentista e avessa à participação política no coletivo social: com idade entre 13 e 18 anos, aquelas/aqueles jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio não pareciam recusar tal engajamento, pelo contrário. Conhecemos pessoas jovens de distintas identificações quanto à condição socioeconômica, ao local de moradia, ao gênero, à orientação sexual e ao pertencimento racial que narraram notável envolvimento com causas da coletividade estudantil, assim como da sociedade em geral.

Em nossos estudos, recorrendo à noção de identificação performativa da juventude[2] (Leite, 2017, 2015), temos duvidado, sistematicamente, de qualquer essência que identifique aprioristicamente esse agrupamento social, e a atribuição de presentismo também foi recebida com suspeita. Contudo, se resistimos a qualquer *a priori* em nossas investigações acadêmicas, ficamos obrigadas ao questionamento desse quadro, no lugar da mera promoção dessa suspeição ao estatuto da recusa.

Neste artigo, focalizamos tais problematizações, a partir do desafio lançado pelas narrativas das/dos estudantes que conhecemos nas ocupações visitadas.

---

[1] Intitulada *Diferença e desigualdade na educação escolar do jovem adolescente: desconstruções* (2014-2017) e desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ – www.ddeej.com), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

[2] Com base em Butler (2008, 2002), "distanciamo-nos da noção de identidade, pela essência substantiva que entendemos poder supor, e propomos que processos performativos semelhantes aos descritos por Butler relativamente à construção dos sentidos atribuídos ao gênero são responsáveis pela identificação/construção social da juventude. Desse modo, suas qualificações e mesmo sua proposição enquanto categoria social resultariam de inúmeros e ubíquos eventos de enunciação da sua existência e conformação" (Leite, 2017, p. 27).

De início, retomamos leituras sobre a questão do tempo nas obras dos historiadores Reinhart Kosseleck (2006) e François Hartog (2015) e da estudiosa das questões da juventude, Carmen Leccardi (2011, 2005), de modo a explicitar nossas bases de significação do termo presentismo para, em seguida, apresentar as linhas gerais da pesquisa e as reflexões desenvolvidas em torno às narrativas estudantis produzidas no âmbito desse estudo, com relação às questões do tempo e do engajamento jovem em projetos políticos coletivos.

Sobre o presentismo do tempo presente

A noção de presentismo não parte do contexto dos estudos sobre a juventude, embora neles encontre importante repercussão. Entre outros, tem desenvolvimento de relevo no campo da história, em que podemos destacar os estudos de Kosseleck (2006) e Hartog (2015) como participantes da construção do significado do termo presentismo conforme se atribui à juventude contemporânea.

Em suas discussões acerca das transformações hodiernas das relações predominantes nas sociedades ocidentais com o tempo, Hartog (2015) propõe a noção de "regime de historicidade" como alternativa à noção de temporalidade, para evitar a referência a qualquer fator da ordem da natureza ou a outro padrão de tempo que não o da sua construção social e, assim, direcionar a investigação dos modos como as sociedades articulam presente, passado e futuro e lhes atribuem sentido.

Com base em Kosseleck (2006), Hartog (2015) caracteriza o regime moderno de historicidade como marcado pelo desequilíbrio entre a experiência e a expectativa, com maior peso para esta última, o que se traduziu em decidida aposta no futuro por meio de otimista crença no progresso. O futuro ocupava, mais do que nunca, o tempo presente, entendendo-se, porém, que a sua determinação advinha sobretudo da obra humana, não mais de direção divina ou por imposição da natureza.

O século 20, no entanto, com grandes, médias e pequenas guerras, desastres ecológicos, crises econômicas, ameaça nuclear e terrorismo internacional, traz dúvidas quanto a esse progresso e ao futuro por ele engendrado, apontando descrença na possibilidade do seu controle. O regime de historicidade moderno entra então em crise, em contexto que destitui de sentido a aposta em um tempo futuro que mais e mais demonstrava não se submeter à racionalidade instrumental que o concebera.

Hartog (2015) assinala o ano de 1989 como marco simbólico do esgotamento desse regime, também caracterizado pelo horizonte utópico, este fortemente abalado pela queda do muro de Berlim e eventos correlatos. Além disso, a aceleração do tempo, já observada por Kosseleck (2006) nos seus estudos sobre a Revolução Francesa, radicaliza-se em função dos desenvolvimentos tecnológicos que revolucionam a informação e a comunicação nas últimas décadas do século 20.

Hartog (2015) propõe, então, o neologismo "presentismo", para denominar o privilégio geralmente concedido ao tempo presente na atualidade, em contraposição ao "futurismo (o futuro comandava)", que teria, até então, predominado nas

orientações das relações sociais e individuais com o tempo. Trata-se de um presente absoluto, onipresente e mesmo "onívoro" (Hartog, 2015, p. 14), no sentido de que a tudo e a todos devora, na ausência de memória implicada pelo abandono do campo de experiência, imposto, por sua vez, pela intensificação da velocidade temporal, assim como pelo esvaziamento do horizonte de expectativa que acompanha essa aceleração.

Carmen Leccardi é aqui destacada por se dedicar à discussão das relações da juventude com o tempo desde a década de 1980, com base em investigações empíricas, o que parece ter favorecido certa complexificação na sua abordagem, evitando o simplismo da atribuição acrítica e generalizante do presentismo à juventude dos nossos dias.

Também em diálogo com Kosseleck (2006), entre outros autores que teorizam sobre as mudanças nas concepções do tempo atualmente em curso, Leccardi (2005, p. 40), enfatiza o impacto que a retração do "futuro aberto", típico da modernidade, teria sobre as populações jovens. A juventude encarnaria um elemento central da significação de futuro predominante nas ordens sociais desse momento da história ocidental: o sentido primeiro do tempo da sua experiência seria o de "espera ativa" (Leccardi, 2005, p. 35), depositando-se no futuro o propósito das suas ações presentes. No entanto, diante da radicalização dos múltiplos riscos globais e locais, que fazem duvidar da positividade do tempo vindouro e até da possibilidade de sua efetiva realização, viveríamos um momento de "'individualização' das biografias", que já não poderiam mais contar com a possibilidade de ancoragem das suas experiências "no mundo das *instituições sociais e políticas*" (Leccardi, 2005, p. 49, grifos da autora).

Em publicação posterior, Leccardi (2011, p. 1, tradução nossa) enfatiza que os processos da "aceleração social e da evanescência do futuro" comprometeriam as relações políticas e mesmo a própria constituição dos coletivos sociais. Configurar-se-ia, desse modo, uma crise política decorrente da predominância da lógica de mercado na vida social, que transformaria cidadãos em consumidores e inviabilizaria o espaço público da *ágora*, dificultando a conexão entre desejos e possibilidades do indivíduo e das coletividades e afirmando o privilégio da dimensão executiva em detrimento das práticas deliberativas nas organizações sociais.

Contudo, sem negar, em sua totalidade, a pertinência dos argumentos de Leccardi, o encontro da nossa pesquisa com estudantes que atuaram nas ocupações de escolas na rede pública estadual do Rio de Janeiro aponta para outras construções de sentido de futuro que também logram acontecer entre jovens da contemporaneidade: exceção que só confirma a regra de uma juventude presentista ou trata-se de deslocamento de relevo na vida política das sociedades contemporâneas?

Sobre as narrativas em discussão

As problematizações que se seguem focalizaram os registros das conversas realizadas com jovens estudantes em escolas ocupadas, nos meses de maio a julho de 2016. Não repetiremos aqui a explanação da pesquisa e da sua fundamentação

teórica, já apresentada em publicação anterior (Leite, 2017), em que abordamos outros contextos de iteração[3] – *Demandas* e *Ações* –, argumentando pela pertinência do diálogo com teorizações da desconstrução derridiana e do feminismo nos estudos contemporâneos sobre a educação escolar da juventude. Visando, porém, oportunizar melhor inteligibilidade das discussões acerca do contexto de iteração *Tempo*, a seguir desenvolvidas, retomamos, em síntese, os principais pontos de configuração da pesquisa em foco.

Os encontros com as/os estudantes foram realizados com base no estudo de proposições da teórica argentina Leonor Arfuch (2010) acerca da entrevista na pesquisa acadêmica, em que se aproxima de abordagens desconstrutoras e pós-estruturalistas da narrativa, que propõem romper com a sua leitura como espelho (mais ou menos) fiel das experiências sociais e individuais (Andrews; Squire; Tamboukou, 2008). Articulam-se tais teorizações com as proposições de Jacques Derrida (1991) acerca da noção de contexto, para se afirmar o entendimento de que as narrativas produzidas nesses encontros resultam de cruzamentos múltiplos e instáveis de enunciações em circulação na sociedade, na academia e no próprio contexto mais imediato dos encontros da pesquisa, que inclui a subjetividade das/os participantes.

Com duração entre 90 e 120 minutos, os encontros foram gravados, em vídeo e/ou áudio, e seus registros posteriormente transcritos. Aconteceram em escolas ocupadas distribuídas pela região do Grande Rio – Leblon, Niterói, Nova Iguaçu, Praça da Bandeira, São João de Meriti, Tijuca – ou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), reunindo de 4 a 12 pessoas, entre pesquisadoras e estudantes, que conversaram sobre a experiência da ocupação. As entrevistas foram desenvolvidas e discutidas em perspectiva desconstrutora, que pode ser brevissimamente apresentada nas palavras de Derrida (2016, p. 14): "se eu tivesse de arriscar, Deus me valha, uma única definição da desconstrução, breve, elíptica, económica como uma palavra de ordem, diria sem frase: *mais de uma língua / não mais uma língua*".

Trazemos esta rara definição da desconstrução por Derrida na tentativa de melhor explicitar o sentido das nossas aproximações às teorizações citadas: para as discussões que se seguem, interessa destacar que as significações e identificações sedimentadas nas ordens sociais correspondem a interpretações (em disputa) do que costumamos chamar de realidade. Desse modo, a significação do tempo presente, futuro e passado, bem como as relações da juventude com esses tempos, ou mesmo a própria categorização social *juventude*, constituem-se por meio de iterações que concorrem pela sua (relativa e precária) estabilização social. Quando buscamos a narrativa estudantil para compor nossa pesquisa, atribuímos, portanto, à palavra dessas/es jovens, força política nesse quadro de lutas sociais pelas significações e identificações que, embora de modo não linear ou absoluto, orientam as relações

[3] Recurso heurístico de organização da abordagem de textos produzidos pela pesquisa, que circunscreve as problematizações desenvolvidas a partir de enunciados identificados como de interesse da investigação. Conjuga formulações de Arfuch (2010) e Derrida (1991) acerca da abertura dos contextos, com a teorização do filósofo sobre a iterabilidade da linguagem, isto é, a propriedade da linguagem de configurar sentidos a partir da sua repetição, que, no entanto, "jamais se reproduz integralmente – seja porque inclui a alteridade, seja porque não permanecemos os mesmos nas diferentes contingências da nossa experiência, seja porque se transformam os espaços-tempos dessa suposta repetição – tais iterações incluem deslocamentos, de maior ou menor relevância política" (Leite, 2017, p. 27).

sociais. Reconhecemos, nesse mesmo gesto, a instabilidade e a contingência das sedimentações de sentido que conformam as ordens sociais estabelecidas, e apostamos na sua desconstrução, abrindo a pesquisa para narrativas dissidentes, como aquelas construídas por estudantes que performatizam uma juventude transbordante à enunciação da/o jovem presentista e alienada/o da vida social.

O tempo em disputa

A hipersintética descrição da descontrução citada lembra-nos que os sentidos das palavras/coisas/instituições/relações/vida se estabelecem à custa da supressão de outras interpretações do que costumamos chamar de realidade. Trata-se, contudo, de sedimentação instável, que não cessa de ser importunada pelas vozes que busca recalcar, no esforço de se significar como universal.

O presentismo nas relações com o tempo na atualidade global não corresponde a qualquer tipo de evolução histórica das organizações sociais, tampouco consegue se afirmar sem contestação. Concordamos com Leccardi (2011) quando o vincula a uma perspectiva mercadológica da sociedade, e, com Ball (2014, p. 64), julgamos poder denominá-la como neoliberalismo e entendê-lo "como um processo, e não algo que é percebido como um conjunto de estratégias grandiosas e mudanças rompíveis, mas sim composta de inúmeros movimentos, reformas incrementais, deslocamentos e reinscrições". Desse modo, voltamos nossa atenção para a resistência que grupos diversos insistem em colocar no caminho desses "inúmeros movimentos", e identificamos, nas narrativas em tela, relevantes notícias acerca desses processos.

> Jeffe: *[...] No período da ocupação, nós tivemos muitas ameaças de morte, ligando pra gente e tudo!* (18 anos, 3ª série, Grande Rio 1).[4]

> Leonardo: *[...] Mas aí, no horário que a gente queria ir pro ato, ela não deixou. Então, assim, teve essa repressão da diretora no nosso colégio também.*
>
> Igor: *Sempre tem.*
>
> Leonardo: *É, sempre tem.* (respectivamente: 18 anos, 3ª série; 17 anos, 2ª série, Grande Rio 3).

Enquanto o primeiro fragmento de narrativa choca pela violência relatada, este último chama a atenção pela naturalização de uma intervenção adulta na educação escolar que trabalha contrariamente ao engajamento político estudantil, não apenas durante as ocupações – "É, sempre tem". Observe-se que, para além da referência genérica enunciada por Igor e Leonardo, ouvimos vários outros relatos de ações de gestoras/es e docentes que sinalizam a ocorrência de importantes disputas políticas cotidianas na escola, com e sem violência explícita.

[4] Embora a interpretação dos registros da pesquisa aqui em discussão tenha abrangido a sua totalidade, expõem-se apenas os fragmentos mais necessários à argumentação desenvolvida, dados os limites de extensão do artigo. As/os estudantes definiram os nomes pelos quais foram citadas/os.

Laura: *[...] Como é que eu comecei a me envolver nisso? Eu sempre fui a favor, desde o início, porque, desde o fundamental, você já vem com uma defasagem, que lá dentro de sala de aula, você não aprende sobre política, você não aprende a pensar. E aí, quando eu cheguei aqui no ensino médio, eu fiquei tipo, "meu Deus, que mundo é esse, de debates?" Não na sala de aula, depois que começou as ocupações.* (14 anos, 1ª série, zona sul Rio).

Há numerosos registros de narrativas semelhantes, que se somam àquelas que informam sobre uma miríade de estratégias de esvaziamento cotidiano das instâncias de participação democrática da escola, como o grêmio ou os conselhos escola-comunidade. Afirma-se, desse modo, um outro projeto político para a sociedade, que exclui a perspectiva da ação coletiva implicada pela proposição de tais instâncias – ou seja, o abandono da *ágora* (Leccardi, 2011) não configura decorrência inevitável de transformações tecnológicas: trata-se de um projeto político pelo qual a escola muitas vezes trabalha.

Entretanto, lembramos, com Hartog (2015, p. 139), que o regime de historicidade é "contestado logo que instaurado, e mesmo nunca completamente instaurado". Na contingência investigada, a iteração das vozes jovens ouvidas pela pesquisa colocava-se, de modo flagrante, contrária a uma significação do tempo que inviabiliza o vínculo com a coletividade. No lugar de significá-las como exceção, o que só confirmaria a regra da juventude presentista, interpretamos as performatizações das/dos estudantes ativistas nas ocupações das escolas como enunciações divergentes do tempo presente, que contestam o presentismo e impedem sua estabilização plena como marca de novo regime de historicidade.

Aluno: A*ssim, o pessoal já tava fazendo várias assembleias antes de decidir [...] e eu acho que não ia quase ninguém daqui.*

Pesquisadora: *Por que você não ia?*

Aluno: *Porque não me chamava a atenção, tipo, eu não me interessava mesmo por isso. [...] Nossa vida é estágio. Estágio e portfólio. Então, pra mim, a vida era só aquilo [...].* (16 anos, 2ª série, Grande Rio 3).

É difícil negar que a escola trabalha pela apropriação do tempo jovem, estendendo o aprisionamento implicado por suas grades horárias para além da permanência física da/do estudante no interior das suas instalações, por meio de estágios, exames e outras demandas. Incumbe-se, desse modo, de acelerar o tempo dessa juventude, inviabilizando, de forma nem sempre óbvia, o seu engajamento ativo e não individualista na vida pública. Assembleias, manifestações, ocupações – não é pequena a exigência de disponibilidade temporal para a ação política coletiva.

Ana Clara: *[...] E uma direção autoritária, não só direção também, mas até um desleixo dos alunos. Mas eu não culpo os alunos, porque é uma desmotivação que a gente tem desde que a gente vai pra escola, tipo, a escola é um lugar que você não pode fazer nada, na escola você não pode falar. E vai crescendo, vai se cansando, chega a um ponto que o pessoal não tem força nem pra se rebelar. Só que agora, na ocupação, a gente tá juntando força e tá tentando, o máximo que a gente pode.* (17 anos, 2ª série, zona norte Rio 1).

Todas as narrativas em discussão convergiram no relato de uma educação escolar que tende a priorizar o individualismo e não parece investir na construção do pertencimento e da responsabilidade social. Comportariam, no entanto, alguma dissonância, dentro da própria instituição, que pareceu muito valorizada por aquelas/aqueles estudantes e que, possivelmente, justifica que tenha sido ocupada e não simplesmente abandonada. Foram referidas, em especial, as aulas das disciplinas filosofia, geografia, história e sociologia, como oportunidade de "abrir os horizontes" (Alessandra, 18 anos, 3ª série, zona norte Rio 1), para além do aprendizado instrumental requerido pelo mercado de trabalho, em movimento que resiste ao tempo (presentista) de tantas formas atuante na escola controlada pela voz adulta. Contudo, na escola ocupada, outro tempo parece ter predominado:

> Sara: *[...] eu me juntei com outras pessoas e o crescimento pessoal que eu tenho é, assim, enorme, porque eu aprendi a lidar com pessoas, a lidar com burocracias, aprendi a ouvir mais, porque a gente tem que ter reunião o tempo inteiro pra poder resolver as questões que têm que ser resolvidas. [...] pensar criticamente, e a se reunir e pensar coletivamente também.* (16 anos, 3ª série, zona norte Rio 2).

Sara exemplifica relato recorrente acerca da escola ressignificada pela ausência adulta das ocupações. Narra o que interpretamos como recriações do tempo, em termos que aproximamos às proposições de Masschelein e Simons (2015, p. 29), no livro *Em defesa da escola*, em que esta é pensada como o espaço do "tempo livre": "materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica [...] e para dentro do luxo de um tempo igualitário". Os autores localizam nas cidades-Estado gregas da Antiguidade Clássica a criação da instituição escolar, chamando a atenção para o seu caráter democrático e, nesse sentido, revolucionário. Nela, o conhecimento é "expropriado, liberado como um 'bem comum' para o uso público", em desafio a privilégios aristocráticos e militares daquela sociedade, e que, de variadas formas, ainda se colocam nas ordens sociais da atualidade (Masschelein; Simons, 2015, p. 15).

Julgamos pertinente afirmar que as ocupações que conhecemos durante a pesquisa lutavam contra a "domesticação" da escola do tempo livre, instituindo um espaço-tempo que em muito se aproxima da "escola [que] desativa o tempo comum", conforme descrevem Masschelein e Simons (2015, p. 67). Nas ocupações, a coletividade parecia ser priorizada e aquelas/aqueles estudantes performatizavam outro tempo, em que cabiam prolongadas assembleias e deliberações que se esforçavam pela horizontalidade da sua construção.

Em todas as escolas visitadas ao longo da pesquisa, foram apresentadas as pautas do movimento, que giravam em torno de demandas por melhorias de infraestrutura das escolas, pela garantia do financiamento público da educação e por questões de ordem curricular e organizacional das escolas – sempre narradas em termos da defesa do direito de todas/os à educação democrática e de qualidade –, além de reivindicações por melhores condições de trabalho para docentes e trabalhadoras/es terceirizadas/os. Foram ainda enfatizadas as lutas feministas, antirracistas e pelos direitos das populações LGBT, não apenas na sociedade em

geral, como também no dia a dia da educação escolar e na própria prática das ocupações. Entretanto, apesar do inegável engajamento daquela juventude nas questões do coletivo social, chama a atenção que, de fato, não se registra menção a projeto político de transformação social em maior escala e detalhamento.

Leccardi (2011, p. 4, tradução nossa) sublinha que "o predomínio do presente simultâneo não apaga a referência ao futuro no discurso público e na vida política, nem tampouco no relato autobiográfico dos indivíduos". Tal futuro teria, porém, o sentido de "presente estendido": "lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo" (Leccardi, 2005, p. 45-46). Nesse sentido, a predominância de pautas locais nas narrativas em discussão sinalizaria que o tempo livre da escola ocupada comporta apenas um "presente estendido"? Não foi essa a nossa leitura.

> Fernanda: *[...] E eu acho que o maior ganho [...] pra mim, foi o protagonismo que a gente assumiu. A gente ficava aqui dentro, não tinha nenhum professor ditando pra gente quando que a gente tinha que fazer reunião, do que que a gente tinha que falar, quais são os assuntos que a gente tinha que saber. [...] E aí, tipo, eu comecei a ver que eu contestava muitas coisas sozinha, mas quando a gente tem um movimento político ou alguma coisa que faça a gente se movimentar, a gente vê que existem outros questionamentos, e outras pessoas questionam a mesma coisa que a gente. E aí quando a gente questiona junto, às vezes, nem sempre a gente consegue soluções práticas, mas a gente, às vezes, a gente consegue abranger mais ainda o nosso conhecimento sobre aquilo, e um dia talvez encontrar uma solução prática, então. [...].* (16 anos, 3ª serie, zona norte Rio 2).

O aprendizado político foi muito enfatizado e a escola, cujo tempo esteve liberado pela ocupação, foi narrada como o lugar de construção e partilha de conhecimento, sobretudo quanto à vida em sociedade. As/os estudantes não pareciam contar com o delineamento de uma ordem social alternativa como ponto de chegada do seu movimento, porém apontavam horizontes que deveriam conjugar igualdade e diferença, em caminhos guiados por sólida valorização do diálogo horizontal e pela abertura ao aprendizado – apontavam então um horizonte utópico?

Tempo para outras utopias

> Mateus: *[...] E quando a gente faz uma ocupação, é como eu falei com eles, assim, há um tempo: a gente vê que a gente não tá lutando por uma resposta amanhã, de fato. A gente quer umas respostas pra hoje e pra amanhã. Mas a gente luta pelo futuro, sabe?* (idade não informada, 2ª série, Grande Rio 2).

Embora não tenha sido possível, nos limites deste artigo, expor maior volume de citações das narrativas em tela, julgamos que os fragmentos abordados nos apoiam na desestabilização da enunciação do presentismo como característica da juventude na atualidade. Informam sobre iterações de sentidos que não se restringiram às falas citadas, e confirmam o acerto da nossa aposta na singularidade

daquele espaço-tempo para se discutir sobre tal identificação das/dos jovens da contemporaneidade.

Não há, obviamente, suposição de possibilidade de qualquer generalização do quadro que conhecemos nas ocupações como representativo da juventude contemporânea. Trabalhando com a já citada noção de identificação performativa da juventude (Leite, 2015, 2017), deixa de fazer sentido a pretensão de representação de uma categorização social que nunca chega a *ser*, mas que *está sendo* em cada contingência da sua enunciação. Contudo, tampouco faria sentido identificá-la como exceção que não desafia a ordem social, posto que também duvidamos da completude da regra do presentismo. Abrindo-nos para a escuta daquelas/daqueles ativistas, fomos provocados a matizar a identificação presentista da juventude e a deslocar o movimento de ocupação de escolas do lugar da exceção para o da ação concorrencial pela significação do nosso tempo. E entra nesse jogo com poderosa alternativa para o tempo da escola: em recusa ao tempo presente do instantâneo individualista que a voz adulta tem trazido para a educação escolar, ensaiam a construção de uma escola do "tempo livre" (Masschelein; Simons, 2015), que, em flagrante desafio à aceleração do tempo e seus desdobramentos sociais, representa ruptura com o tempo linear e confere outro sentido à atenção ao presente, que não se confunde com o presentismo.

No contexto do tempo livre, narraram uma juventude comprometida com o coletivo e o político, em arrojadas bases igualitaristas, que buscam equacionar igualdade e diferença, o que entendemos nos autorizar a rejeitar o rótulo de presentista para esse agrupamento social. Parece-nos significativo que a parcela da juventude que logrou criar um espaço-tempo relativa e provisoriamente *liberado do controle adulto* tenha optado por um engajamento social que em muito se distancia do imediatismo presentista.

Entretanto, autores como Leccardi (2005, 2011) não associam o presentismo apenas à dificuldade de envolvimento com causas coletivas, como também à ausência da utopia nos engajamentos que se fazem possíveis nesse contexto. Leccardi (2005, p. 53) reconhece que uma parcela da juventude contemporânea pode estar engendrando "modelos de ação construídos a partir de novas formas de disciplina temporal (por exemplo, para períodos breves, mas intensos, 'finitos')", de modo a "não se deixar encurralar pela insegurança difusa". Todavia, quando vincula a ideia de utopia à possibilidade de controle do devir, priva a juventude dos nossos dias da perspectiva de um futuro utópico.

As narrativas da ocupação trazem, contudo, notícias da possibilidade de se sonhar, sim, com um futuro igualitário sem as garantias prometidas, porém – enfatizamos – nunca efetivadas pela modernidade. Desse modo, das iterações que já enunciaram a utopia, propomos que interessa preservar a afirmação do futuro que se constrói em coletivo, pelo coletivo, para o coletivo; no mais, há que se reinventar como se sonha esse futuro que não se controla, porém no qual ainda podemos querer apostar como possibilidade. Nossa pesquisa sinaliza que há jovens investindo seu tempo nessa possibilidade, o que nos leva a indagar que ordem social se afirma com a repressão a essas pessoas jovens e mesmo com a sua invisibilização por meio da enunciação de uma juventude presentista.

Hevelin: *Tempo pra pensar, tempo pra lutar. [...] Ela [a juventude] tem um tempo pra lutar pelos direitos de todo o resto. Da criança, que não pode crescer pra lutar ainda. Do idoso, que já ficou, né, nas suas condições limitadas. Do trabalhador assalariado, que tá ali sendo massacrado [...] Então, seria a única classe, né? Que taria aí, com tempo pra lutar. [...]. E aí, o que o governo faz? O sistema faz? "Vamo aí tirar o poder deles, né? Vamo dizer que o jovem é desinteressado, [...] ele é propício a pensar errado, ele ainda tá em processo de formação, vamos usar até a ciência pra isso", entende? [...].* (18 anos, 3ª série, Grande Rio 2).

Concordamos com Hevelin, porém ponderamos que tampouco a ciência compõe texto uníssono, e enunciamos aqui outra juventude, que faz do seu tempo presente o momento de ensaiar novos futuros, talvez até outras utopias.

Referências bibliográficas

ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. What is narrative research? In: ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. (Ed.). *Doing narrative research*. Los Angeles: Sage, 2008, p. 1-21.

ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BALL, S. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.* Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.* São Paulo: Objetiva, 2008.

BUTLER, J. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro.* Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1991.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOSSELECK, R. *Futuro passado.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LECCARDI, C. Accélération du temps, crise du futur, crise de la politique. *Temporalités: Revue des Sciences Sociales et Humaines*, n. 13, 2011. Disponível em: <http://temporalites.revues.org/1506>. Acesso em: 02 set. 2017.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro. Mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 17, n. 2, nov. 2005, p. 35-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-20702005000200003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2017.

LEITE, M. No "Colégio dos alunos, por alunos, para alunos": feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. esp., p. 23-47, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647807/15181>. Acesso em: 04 set. 2017.

LEITE, M. Em desconstrução: textos e contextos na educação escolar do jovem mais jovem. In: LEITE, M.; GABRIEL, C. T. (Org.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Rio de Janeiro: De Petrus, 2015. p. 321-350.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Miriam Leite, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professora adjunta no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde se vincula à linha de pesquisa "Infância, juventude e educação".

miriamsleite@yahoo.com.br

http://www.ddeej.com

Nayara Cristina Araújo, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na linha de pesquisa "Infância, juventude e educação".

anayaracristina@gmail.com

Recebido em 17 de setembro de 2017

Aprovado em 9 de novembro de 2017