

Maria Clara Alves de Barcellos Fernandes

O Governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações
secundaristas no Rio de Janeiro

Doutorado em Psicologia

UFF/ Niterói
2017

Maria Clara Alves de Barcellos Fernandes

O Governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro

DOUTORADO EM PSICOLOGIA

Linha de Pesquisa Subjetividade, Política e Exclusão Social Tese apresentada à Banca examinadora da Universidade Federal Fluminense, como exigência para obtenção do título de Doutor em Psicologia, sob orientação da Professora Maria Livia do Nascimento.

UFF/Niterói
2017

Maria Clara Alves de Barcellos Fernandes

O Governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro

tese apresentada ao curso de doutorado em psicologia:
estudos da subjetividade, da universidade federal
fluminense, como requisito parcial à obtenção do título
de doutor em psicologia.

Niterói, 05 de dezembro de 2017.

professora e orientadora Maria Livia do Nascimento, dra
(universidade federal fluminense)

professora Cecília Maria Bouças Coimbra, dra
(universidade federal fluminense)

professora Estela Scheinvar, dra
(universidade estadual do rio de janeiro)

professora Giovanna Marafon, dra
(universidade estadual do rio de janeiro)

professora Kátia Faria Aguiar, dra
(universidade federal fluminense)

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

F363g Fernandes, Maria Clara
O Governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos
controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro /
Maria Clara Fernandes; Maria Livia Do Nascimento, orientador.
Niterói, 2017.
137 f.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói,
2017.

1. Ocupação estudantil. 2. Subjetividade policial. 3.
Psicologia. 4. Produção intelectual. I. Título II. Do
Nascimento, Maria Livia, orientador. III. Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Psicologia.

CDD -

Agradecimentos

Na escola, como em outras instituições, ao que nos é dado experimentar, só se labora no sentido do esquecimento de si, do desencontrar de nossas raízes e nos fazer desejar ambicionar a mesma coisa. Ocupar-se consigo e com as formas de vida, pois, se torna um caminho para nos reaver com a nossa singularidade.

Como mulher e como negra, assim como boa parte de (minhas) alunas e alunos que ocuparam suas escolas públicas, somos submetidos aos processos de apagamento de nossa história. Grande parte da população branca tem acesso à sua ancestralidade europeia e, quem tem chance, consegue visitar seus antepassados nos locais em que eles escreveram sua genealogia. Os descendentes dos africanos da diáspora, quando chegaram por aqui, tiveram seus registros do lugar de onde haviam saído apagados por traficantes de pessoas, redefinindo etnias com nomes genéricos, feito-os dar voltas e voltas em torno da *Árvore do Esquecimento* (ritual que acreditavam zerar memórias e história)¹ ou passarem pela *Porta do Não Retorno*, para que nunca mais sentissem vontade de voltar, separando-os em lotes que eram mais valiosos quanto mais diversificados, para que não se entendessem.

Ainda em território africano foram submetidos ao batismo católico para que deixassem de ser pagãos e adquirissem alma por meio de uma religião ‘civilizatória’, ganhando um nome ‘cristão’ que se juntava, em terras brasileiras, ao sobrenome da família que os adquiria. No Brasil, não podiam falar suas próprias línguas, manifestar suas crenças, serem donos dos próprios corpos e destinos. Para que algo fosse preservado, foram séculos de lutas, de vidas perdidas, de surras, torturas, ‘jeitinhos’, humilhações e enfrentamentos em nome dos milhares dos que aqui chegaram e dos que ficaram pelo caminho. Como resultado disto, somos o que somos: seres sem um pertencimento definido, sem raízes facilmente tracejáveis, que não são mais de lá e nunca conseguiram se firmar completamente por aqui. (Ana Maria Gonçalves)

Mas nossos jovens estão aí, a impedir a cimentação de nossas histórias pelo progresso, desenterrando nosso pertencimento. Nessa terra, temos que nos reinventar, cavar o nosso lugar de pertença nesse mundo, ocupar esse mundo. E não faríamos isso se não tivéssemos a nossa aldeia.

Agradeço, portanto, às minhas alunas e aos meus alunos e a todos os estudantes que ocuparam suas escolas, que me fizeram encontrar com essas raízes, produzir alegrias pelo encontro com o admirável do próprio pensamento. Agradeço às professoras e aos professores da escola em que

¹ Uma árvore considerada mágica em torno da qual os cativos eram obrigados a dar voltas (nove, os homens; sete, as mulheres) para esquecer tudo – seus nomes, suas famílias e sua terra.

trabalho, principalmente, àqueles que atuaram juntos aos estudantes, pelo fortalecimento mútuo, pela conjunção de forças e pela recusa de uma vida submissa e empobrecida. Os admiro enormemente.

À minha família, mãe (*in memorian*), pai, irmã, irmão, meus condutores para lugares materiais e imateriais, e ao meu sobrinho que me faz entrar em contato com um amor imensurável. Ao meu marido, parceiro de todas as horas, e à minha querida sogra e Lúcia, que me ensinam sobre um cuidado incondicional. A minha avó que me mostra sempre a força que tem a vida.

À minha orientadora Maria Livia do Nascimento, longa e feliz parceria, que apesar das mudanças pelas quais passei em termos de pesquisa, sempre acreditou no meu trabalho e sempre me encorajou.

À toda a minha banca querida, de mulheres admiráveis que incorporam e fabricam uma vida ética com força e delicadeza. Diante de tanto adocimento na academia, agradeço imensamente essa presença afetiva para construir esse trabalho. À professora Estela Scheinvar, por sempre aceitar fazer parte das minhas aventuras pelo pensamento e participar de todo meu itinerário de pesquisa, com contribuições essenciais e preciosas. À professora Cecilia Coimbra, que ensina a todos os que a rodeiam sobre a necessidade de ocupação do presente, pelas suas leituras e ajuda fundamentais. À professora Katia Aguiar, pelas suas potentes intervenções nos territórios escolares que tanto me ensinaram e me disseram da conjugação de uma outra psicologia nesses espaços. Grata pelo contágio. À professora Giovanna Marafon pela linda e inspiradora trajetória, por um fazer ético na psicologia. Grata por ter aceitado o convite.

À Luciana, parceria do doutorado, pelo compartilhamento das angústias, tensões, grupos de trabalho, leituras, ligações. Felicidade de ter te conhecido. Diana e Emanuel, casal admirável pelas lutas que travam todos os dias por uma vida menos ordinária. Izaque, pela presença forte e cortante nos meus trabalhos. Ana Leticia, Cris, Neiva, Deise, Sandra Mara, Nadege, Regina, Carol, pessoas incríveis, mulheres incríveis, guerreiras, obrigada pela presença sensível em minha vida. Vocês foram essenciais para a construção desse trabalho.

Ninguém tem o direito de dizer: “Revolte-se; a libertação final de todos os homens depende disso.” Não estou de acordo, contudo, com quem diz: “É inútil para você revoltar-se; sempre vai dar no mesmo.” Não se deve dar ordens àqueles que arriscam suas vidas diante de um poder. Revoltar-se é ou não um direito? Deixemos a questão em aberto. As pessoas se revoltam; isso é um fato. E é assim que a subjetividade (não a dos grandes homens, mas a de qualquer um) é trazida para dentro da história, conferindo-lhe vida. Um condenado põe em perigo sua vida para protestar contra punições injustas; um louco não pode mais suportar ser confinado e humilhado; uma pessoa recusa o regime que a oprime. Isso não faz do primeiro inocente, não cura o segundo e não assegura à terceira o amanhã prometido. Ademais, ninguém é obrigado a ajudá-los. Ninguém é obrigado a declarar que essas vozes confusas cantam melhor do que as outras e falam a verdade. É suficiente que elas existam e que tenham contra si tudo que está determinado a silenciá-las até que haja um sentido em ouvi-las e em prestar atenção ao que querem dizer. Uma questão de ética? Talvez. Uma questão de realidade, sem dúvida. Todos os desencantos da história não alterarão a verdade: é por causa de tais vozes que o tempo dos seres humanos não tem a forma de uma evolução, mas sim, precisamente, de uma “história”. (Foucault, 2004)

Resumo

Este trabalho parte de um desejo de pensar as condições de possibilidade que permitiram o surgimento das ocupações de escolas do estado do Rio de Janeiro por estudantes e o que elas interrogaram e deram passagem acerca do nosso presente. Para tentar escapar das armadilhas que tornam fáceis os gestos difíceis, fará alianças com alguns movimentos e autores que nos ajudam a pensar. Michel Foucault, pensador do presente que valoriza a luta, o afrontamento, a guerra que se desenrola dentro e fora da gente, que convoca as forças da micropolítica para as suas análises, buscando atento e apaixonadamente olhar as cenas do mundo com novas lentes e a tudo o que é estranho e singular no existir, é um desses autores aliados que será utilizado nesta pesquisa. Para tanto, percorreram-se as análises históricas dos movimentos de ocupação escolar no Brasil e em outros países, além das manifestações ocorridas no país em 2013. Seguindo estas linhas, a partir do avanço e dos efeitos da sociedade de controle, é percebida a formação de uma subjetividade policial em que cada cidadão é levado a ser o delator e juiz de todo aquele que atrapalha o seu intento de fazer parte, de ser um vencedor na vida. No entanto, como nos diz Deleuze, é ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Ao nível de cada recusa que se faz com a decisão de não negociar com o poder, que se podem analisar as capturas e as resistências enunciadas pelos movimentos de ocupação.

Palavras-Chave: Ocupação Estudantil, Governo das Condutas, subjetividade policial

Abstract

This project looks at conditions of permissibility that allowed for the emergence of school occupations by students in the State of Rio de Janeiro. It reviews what they challenged and informs about our present state. With the intent to break free from the traps that oversimplify tough pathways, alliances with some movements and authors that ignite our thinking were forged. One of the allied authors that will be utilized in this research is Michel Foucault, a contemporary thinker who values the struggle, the clash, and the war that unfolds internally and externally. Foucault incorporates the forces of micro-politics into his analyses, aiming to look carefully and passionately at the events of the world under new lenses and at everything that is strange and singular in its existence. Therefore, historical analyses of the school occupation movements in Brazil and other countries, as well as the street manifestations that took place in the country in 2013, were reviewed. Along those lines, based upon the advance and effects of the society of control, the formation of a police subjectivity is noted, in which each citizen is pushed to be the whistleblower and judge of each and every one who meddles with one's intent to belong or to be a winner in life. However, as Deleuze points out, "Our ability to resist control, or our submission to it, has to be assessed at the level of our every move." At the level of each rebuttal that is made through the decision to not negotiate with authority is where one is able to analyze the apprehensions and resistance denounced by the occupation movements.

Key words: Student occupation, government of conduct, police subjectivity

Sumário

Introdução: "Como vai proibir quando o galo insistir em cantar?" _____ 13

Capítulo I – “Eis aqui o que não se termina. Apenas se inicia” : as diferentes forças que ocupam _____ 26

A crise como modo de governo _____ 27

A revolta dos pinguins _____ 30

Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile: ocupações secundaristas em São Paulo __ 38

“Você tem sede de que? Eu quero outra escola” _____ 41

Manifestações de Junho de 2013: Somos filhos de 2013 _____ 43

Ocupações secundaristas no Rio de Janeiro _____ 53

Ocupa SEEDUC _____ 58

Capítulo II - Gestão e controle sobre a vida nos novos modos de governamentalidade _____ 65

O presente escolar: algo deve mudar para que tudo continue como está _____ 65

A escola como instrumento de governo das condutas _____ 70

Poder pastoral e obediência: a formação do cidadão-polícia _____ 77

Quando a questão social vira alvo de investimento do Estado: “a escola para o que der e vier” _____ 91

A psicologia na esteira dos fluxos de controle contemporâneos _____ 95

Capítulo III – O que não tem governo, nem nunca terá a despeito dos controles _____ 100

O movimento de ocupação nas Faetec's _____ 100

Ocupação como corte: a possibilidade de superar a dicotomia trabalho manual versus trabalho intelectual _____ 106

Os movimentos de desocupação e a força da produção da subjetividade policial _____ 112

As ocupações e suas relações com o Estado _____ 119

Algumas considerações: É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle _____ 125

Referências Bibliográficas _____ 132



O Governo das juventudes, o imperceptível e o estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro²

Introdução: "Como vai proibir quando o galo insistir em cantar?"

“Não há senão a guerra, em toda parte, sobretudo sem fim, sem origem nem termo, sem vitória nem trégua, com evoluções apenas, mudanças de estilo ou de campo”. Lembrei dessa passagem do livro de Roger Pol-Droit de entrevistas com Michel Foucault, quando visitava a ocupação estudantil da Escola Técnica Estadual República, uma das unidades da FAETEC. Passeando pela escola, agora habitada somente pelos estudantes pertencentes à ocupação, alguns ecos do passado do qual não vivi, me chegam sem controle. Há pouco tempo, aquela instituição abrigava a Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM), onde funcionava a Escola Correccional XV de Novembro que amparava a “infância desvalida” e servia como detenção de “menores transgressores e necessitados”. A arquitetura dos tempos de FUNABEM se mantém, as celas foram transformadas em sala de aula, o ranger das grades e seu estalido ao fechar lembra as celas das prisões; divididas em anexos isolados. Contam por ali que no pátio existiam duas solitárias ao ar livre e que permanecem ainda a compor o espaço agora escolar. A sala dos professores tem o desenho de um grande panóptico que nos possibilita ter acesso a grande parte daquele complexo: os pátios e as áreas mais ermas dali. Enquanto caminhava pela escola, um estudante me apresentava o espaço contando as histórias desse passado tão presente e, ao mesmo tempo, me mostrando as atividades que realizavam. Alguns varriam, outros lavavam ao som de alguma música,

2 Embora tenha acompanhado mais de perto as ocupações das escolas da rede FAETEC, para a experiência da pesquisa serão, também, trazidas histórias de outras escolas estaduais do Rio de Janeiro que vivenciaram as ocupações.

outros conversavam e riam dando eco pelos pilares que outrora sustentaram abusos, torturas e maus-tratos contra crianças e adolescentes (será que ainda continuam?). Saindo pelos fundos da escola, o aluno me apresenta o teatro que agora é batizado com o nome de Abdias do Nascimento. Ativista importante da mesma luta travada por aqueles meninos e meninas pretos, pobres das instituições como a FUNABEM e desses meninos e meninas pretos e pobres de agora em suas escolas. E diante de tantos ecos de tantas lutas que se deram e que se dão ali naquele espaço, a lembrança do pensamento de Foucault a respeito da guerra. A guerra dentro de um entendimento de que as forças do mundo não têm paz, de que o embate de forças está sempre acontecendo. Diante desse movimento de ocupação das escolas pelos estudantes me pergunto: o que estas forças têm conseguido fazer passar? A arquitetura dos espaços estruturados para o controle e vigilância a moldar os corpos e, que ainda hoje se mantêm, nos permite pensar em frestas entre os pilares e as grades a partir desses novos corpos que agora habitam esse lugar? (Diário de Campo, 10-06-2016)

Internados

"Estamos todos presos. De ambos os lados dos muros a mesma sociedade. Uma se acha boa; a outra é vista como má. A normal encarcera no seu espelho o que lhe é insuportável. Ela diz que lá dentro eles serão educados para voltarem integrados ao lado de fora. A sociedade se defende construindo prisões e constatando que elas não dão certo. Faz reformas na arquitetura e na lei para internar novamente: negros, nordestinos, bichas, pequenos ladrões, jovens, religiosos, ateus, manos, desempregados, larápios, halterofilistas, operários, um-sete-uns, manicures, pobres, punks, putas, loucos, bêbados, homens e mulheres quase normais, enredados em infrações e armadilhas policiais e jurídicas. Estar dentro ou fora é quase um

acidente. Dizem que somos livres, mas vivemos prisioneiros dentro do território nacional. Dizem que somos civilizados, mas ainda não aprendemos com as sociedades primitivas a ser antropofágicos. Temos medo de subversão. Somos antropeômicos e estamos todos presos."(nu-sol/ 2000, para a exposição realizada no museu da cultura-puc/sp)

Março de 2016. O texto da tese, que tinha a internação compulsória de jovens como analisador das práticas de governo da vida no contemporâneo, estanca. O fluxo de sangue que acometia o pensamento e o fazia fluir foi atravessado por uma greve de professores puxada pelo movimento estudantil das unidades da FAETEC. Meu texto, então, foi internado. Foi internado junto das crianças e adolescentes alvo das políticas higienistas do governo do Rio de Janeiro, mais fortemente aparelhadas e com um repertório amplo de estratégias de não circulação pela urbe na esteira dos megaeventos recepcionados pela cidade. Mas, diferentemente dos meninos e meninas indesejados e não enquadrados nos projetos de cidades assépticas, que inventam suas trajetórias, passagens e paisagens, incomodam e acomodam certezas e interpelam nossos modos de vida, meus escritos já não transitavam mais sangue, já estavam quase sem vida. Precisava injetar algo nas veias que lhe trouxesse o ar e o prazer de compor com a liberdade. Foi quando a injeção preme de desejo das ocupações nas escolas públicas do Rio de Janeiro feita pelos estudantes secundaristas, ainda que internados nas camisas de forças da disciplina escolar, incidiu sobre a minha pele, trouxe o arrepio que o arrebatamento do pensamento pelo acontecimento é capaz de fazer e uma indefectível crença nas possibilidades de invenção do presente e das possibilidades de cuidado que não passem pelo aprisionamento/adoecimento.

No meio da tese tinha um outro caminho: o acontecimento

Trajatória de trabalho/vida marcada pelo encontro com juventudes pobres, dediquei-me a compreendê-las de outras formas que não seguissem o curso das hegemônicas: àquelas que acabam capturando o jovem e a sua potência de agir. O correr da vida me fez, no ano de 2011, trabalhar no campo da educação como professora de psicologia para o ensino médio técnico de uma escola pública – a FAETEC - e levar minhas indagações e desassossegos para este território tão novo para mim, mas tão gasto pelas análises e críticas à instituição escola. Até então, meu espaço de trabalho e intervenção era direcionado às políticas públicas de assistência, às formas de cuidado em psicologia e seus efeitos na vida de crianças e jovens que utilizavam a rua de algum modo, seja para dormir, “ganhar a vida”, se relacionar e seus mais diferentes usos.

Mas, atarefada com os fazeres de uma existência cada vez mais destinada ao trabalho, à urgência do cumprimento dos prazos, submetida a formas de controle inauditamente inventadas com os smartphones a exigir-nos o pronto atendimento ao trabalho, exaustos e correndo, como se compõe hoje a sinfonia dos corpos a driblar o empecilho que se constitui à produção de um corpo que se cansa. Sobreimplicada demais com as questões da cidade a devorar os meninos com suas políticas de higienização e devorada pelo chamamento à execução do trabalho, sem o espaço-tempo necessário para lançar perguntas sobre o efeito do meu trabalho na minha vida e das pessoas aos quais o destino, percebi que já não conseguia extrair vida do modo como seguia a pesquisa antes. Precisava debruçar meus olhos sobre aquilo que tomava meu tempo, sem deixar ser devorada pela falta da análise de implicações da minha prática.

No desejo de materializar uma questão que fosse mais potente e afinada com minhas inquietações, fiz aliança com o acontecimento ocupação estudantil das escolas da rede faetec e segui. A noção de acontecimento é aqui tomada de empréstimo de Michel Foucault (1997), entendida como a irrupção de uma singularidade que produz um corte no tempo e uma cesura na retilinearidade da história. Os procedimentos de Foucault postulam que, mesmo os elementos aparentemente universais

ou imunes à passagem do tempo, se dão como contingências históricas, como coisas que foram criadas em um dado momento, em circunstâncias precisas. Trata-se, assim, para Foucault, de pensar a história de determinadas problematizações: a história de como certas coisas se tornam problemas para o pensamento, dignas de serem pensadas por um ou outro domínio do saber e, através de formas de racionalização específicas, verdades são fabricadas. De maneira que suas pesquisas mostram que nossas evidências são frágeis e nossas verdades, recentes e provisórias. Um acontecimento constrói a interrogação daquilo que somos e daquilo que estamos fazendo do nosso tempo presente. Paul Veyne (1971), arqueólogo e historiador francês que tomou a obra de Michel Foucault como marco de uma transformação fundamental no pensamento histórico, olhou para o conceito de acontecimento em Foucault como tudo aquilo que não é evidente.

Estava numa reunião de professores a respeito da greve, cansada do teatro encenado do mais do mesmo dos “desmandos e abusos” do governo do Estado³, quando recebi a notícia de que uma escola estadual do Rio de Janeiro (o Colégio Prefeito Mendes de Moraes) havia sido ocupada pelos estudantes. Até então, com a experiência presente apenas dos secundaristas de São Paulo no ano de 2015, pareceu nesta divulgação que algo saia do território da anestesia que parece ter tomado a todos. Os estudantes tomaram o espaço que sempre foi dito como seu que é a escola, e movimentaram campos de afeto e desejos que a escola, muitas vezes, mortifica, através das suas grades curriculares, disciplinas, do corpo competitivo que só pode orbitar segundo as lógicas do deus mercado. Trazendo a dimensão do intolerável, interrogando a passividade com que aceitamos a encenação esgotada da política representativa, o fascismo em avanço, inclusive em nós, e o empobrecimento dos nossos modos de existência. Na atmosfera quente do acontecimento, estaríamos ali diante de um

3 A relação com o Estado será problematizada nesta tese, entendendo que para se relacionar com o imperceptível do movimento das ocupações é preciso habitar o campo estranho aos controles. Essa problematização não pode ser deixada de fora, posto que as ocupações também tentavam dialogar sobre a noção de direitos.

movimento capaz de se conectar com as forças reais que estão presentes em uma situação dada, com as forças do entorno e transformá-la num corpo vivo e ativo? Nós, professores, ainda dentro do registro das categorias manipuláveis da política, do regramento da lei, da manipulação e cooptação dos sindicatos, esgotados com a nossa greve que mal havia começado, porém mais do mesmo de quem faz parte do ensino público, estaríamos sendo ensinados pelos estudantes que formas de resistência se reinventam? Diante das forças reacionárias que se multiplicam, talvez a atualidade do mapeamento de Foucault a respeito das lutas que se travam no terreno da biopolítica esteja em se perguntar, mais uma vez, se a luta hoje precisa se dar contra as formas de assujeitamento, pois nosso tempo tem inventado formas de servidão inauditas. (Diário de Campo, 22-03-2016)

Pois nosso tempo tem inventado formas de servidão inauditas. Frase que ecoa constantemente na minha prática, nas minhas relações com o mundo. Ainda que a experiência das ocupações secundaristas tenha sido disruptiva em diferentes aspectos, muitos foram os seus efeitos, convergindo tanto para linhas molares – aquelas das representações estáticas – quanto para linhas moleculares – a dos fluxos. Um afeto triste se performa em um desses efeitos e me faz querer avançar em como ele funciona e a partir de que lógicas opera. As ocupações das escolas não ocorreram de forma tranquila e consensual, muito pelo contrário, muitas manifestações reativas e violentas surgiram a partir do movimento. A violência não veio só por parte do poder público com seus sprays de pimenta, gás lacrimogênio, da agressão física dos policiais contra os secundaristas ou do estímulo das secretarias de educação à invasão, mas também dos estudantes que eram contra a ocupação.

Ameaças, xingamentos, confrontos físicos, tensões, medos também compuseram o texto das ocupações. Uma dimensão da vida que quer escapar à gestão do viver se choca com aquelas que se agarram aos controles como um modo de existência seguro. Clarice Lispector (1973), em forma de

poesia, narra a configuração do presente em torno dos controles e da produção de subjetividade:

Os passos estão se tornando mais nítidos. Um pouco mais próximos. Agora soam quase perto. Ainda mais. Agora mais perto do que poderiam estar de mim. No entanto continuam a se aproximar. Agora não estão mais perto, estão em mim. Vão me ultrapassar e prosseguir? É a minha esperança. Não sei mais com que sentido percebo distâncias. É que os passos agora não estão apenas próximos e pesados. Já não estão apenas em mim. Eu marcho com eles. (Lispector, 1973)

Acácio Augusto (2013), diante do mapeamento de um cenário em que os controles se acionam ao sabor dos cliques, do diagnóstico de um espreado controle dos modos de viver contemporâneos, nos aponta para a formação do cidadão-polícia. Em outras palavras, o sociólogo rastreia que as recentes tecnologias de poder, para além das técnicas disciplinares e biopolíticas de adestramento, constituem cada um o agente participativo e fiscal do próprio domínio de assujeitamento e, assim, independente das instituições, a extensão do governo da vida em cada um de nós e contra todos. Não pretendo isolar o acontecimento ocupação das escolas em um nexos maniqueista e empobrecer sua experiência, mas caçar a potência de liberdade em meio às contenções e aos controles elásticos do presente. A questão que me traz a esta pesquisa é: a que, no fio da navalha das capturas e das invenções, as ocupações estudantis têm dado passagem? E ao que dela se desdobra: é possível escapar das conformações que se desdobram da conduta policial e nos torna atados em uma prática de vigilância, fiscal e denunciadora do outro que caracterizam o governo da vida? Como inventar práticas que invistam mais em liberdade do que controle, ainda que a agonística nos traga que exercícios de liberdade e de controle se imiscuem e se deem a todo momento?

É importante ressaltar que quando se traz o termo agonismo para falar da relação entre liberdade

e controle é para falar de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente. (Foucault, 1982, p. 245) Em o Sujeito e o Poder (1982) Foucault expressa a liberdade como elemento fundamental para a própria existência de relações de poder, um integrante essencial ao seu exercício.

a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. (Foucault, p.244, 1982)

Se a liberdade estabelece uma relação agonística com as relações de poder, como reconhecê-la? O que faz da liberdade móvel das relações de poder? Como ela o desestabiliza, interrompe-o, provoca-lhe alterações?

Ocupação? Aprendiz

Ser professora nunca fez parte daquilo que havia planejado para mim. Costumava localizar-me no ponto da crítica ao seu lugar inquestionável na sociedade e à sua velha engrenagem eficaz de produção de corpos obedientes e formatados para disputar o mercado. Em 2011, quando fui convocada

através de concurso para trabalhar na FAETEC como professora de psicologia, a primeira conversa que tive foi com um funcionário da instituição, que logo me lançou o questionamento de como poderia ter o controle de uma sala de aula de 40 alunos com a minha voz baixa e falta de autoridade no meu gestual. Meu cartão de boas vindas à instituição foi me situar no esquema de funcionamento de uma escola em que a disciplina precisa ser posta para trabalhar.

No entanto, nas escolas de hoje, tamanha disciplina incidindo sobre os corpos iria lhe causar uma explosão. Na tentativa de entender o que fazia a psicologia nos currículos escolares do ensino técnico e, portanto, uma justificativa que explicasse a minha presença como professora ali, foi-me passado que a inserção da psicologia vem no intuito de humanizar o ensino e para melhor adaptar o aluno/técnico às demandas exigidas pelo volátil mercado de trabalho, que afirma trabalhar agora muito mais com o capital intelectual do que com o manual. As escolas, de alguma forma, precisam se flexibilizar em pretensas propostas mais humanísticas, participativas e democráticas para aumentar o escopo de seu controle e manter a escola necessária e inquestionável, não só como lugar de acesso ao conhecimento, mas como um portal para a paz, a justiça, o castigo como indiscutíveis para o governo de cada um e de todos.

Como dito por Augusto (2015), “a escola é uma instituição analisada e reformada sempre pelo que lhe falta, pelo que deve ser-lhe acrescido, e raramente pelo que produz e faz funcionar” (p.13), e é nesse ponto que esta tese visa se deter. Não nos interessa apontar a sua falência, seu fracasso ou descaso por parte do Estado - até porque neste trabalho de pesquisa há uma compreensão de poder que não está ligada à negatividade - mas aquilo que ela tem operado em termos de governo das condutas.

Em um momento anterior, a instituição escolar se preocupava em expelir o aluno-problema para fora de seus muros, hoje faz de tudo para incluí-lo num sistema de controles mais sofisticados, onde se possa melhor monitorá-lo, convocando-o para a montagem dos projetos e marcando-lhes a necessidade do aprendizado do controle de si. O aluno, livre dos castigos disciplinares de outrora, é inserido em um

esquema de obediência que não teme mais tanto à autoridade superior, mas de que o desvio da norma não lhe ofereça o título de perdedor, fracassado. Esse modo de produção de subjetividade, que será melhor explorado na tese, a partir dos controles de si e do outro que engendra, contribui para a formação do cidadão-polícia.

A formação escolar investe em uma promessa de futuro. O aluno precisa estar engajado na construção do seu futuro, preocupado em “ser alguém na vida”. Esta ênfase no amanhã também está muito marcada nos projetos de propaganda política da gestão municipal e estadual do Rio de Janeiro (2013-2017) como as “Fábricas de Escolas do amanhã”, “Museu do Amanhã”⁴, com um viés de remodelação da cidade e, conseqüente apagamento dos rastros do passado.

A promessa de um amanhã tranquilo, melhor, próspero, sem intercorrências vem preenchendo o ideário moderno. No viveiro de sonhos de uma determinada produção de subjetividades estão contidos os sonhos de consumo pré-concebidos da casa própria, do carro, de uma vida de luxos, de segurança e paz voltadas para si e, principalmente, que nada interfira ou atrapalhe na consecução desses objetivos. A construção pobre e frágil desse ideal além de negar o presente e a vida efetiva, também é perigosa em termos do que a luta pela quimérica segurança pode trazer de forças fascistas.

Na medida em que o amanhã sem medo nunca chega, aumentam os pedidos de segurança, punição e controles. Convoca-se o recrudescimento da violência legal cujo braço armado se efetiva na

4 A propaganda das “Fábricas de Escolas do Amanhã” traz uma linha de produção com crianças em carteiras escolares. O texto diz: “Nossa linha de produção é simples. Construímos escolas, formamos cidadãos e criamos futuros”. A publicidade é sobre o programa que constrói estruturas pré-moldadas para escolas, armazena e distribui material unidades da rede municipal de ensino. Link: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-12-09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-linha-de-producao-em-propaganda-e-e-criticada.html> O Museu do Amanhã é uma iniciativa da Prefeitura do Rio, concebido e realizado em conjunto com a Fundação Roberto Marinho, instituição ligada ao Grupo Globo, tendo o Banco Santander como Patrocinador Master. Conta ainda com a Shell como mantenedora e o apoio do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado do Ambiente, e do Governo Federal, por intermédio da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e da Lei Federal de Incentivo à Cultura. Novo ícone da Região Portuária, o Museu do Amanhã explora possibilidades de construção do futuro. Erguido no Porto Maravilha e projetado pelo arquiteto espanhol Santiago Calatrava sobre a Baía de Guanabara, foi inaugurado pela Prefeitura do Rio no dia 19 de dezembro de 2015. Âncora cultural do projeto de revitalização da Região Portuária, objetiva dar eloquência a um futuro que traz a narrativa da ciência, tecnologia e sustentabilidade, tenta enterrar com cimento a história dos aportes de escravos do passado e da cultura negra presente naquela região e aponta para as relações das parcerias público-privadas.

força policial e estes, não conseguindo conter o sentimento de insegurança e medo pulsantes – muito pelo contrário, se alimentam dessas forças - , vão retroalimentando as linhas de forças fascistas que lutam para aniquilar ou modular as resistências, as diferenças e tudo aquilo que perturba o sossego totalitário.

Os desafios ao pensar dissonante dessas composições atuais aqui descritas são tremendos: o abatimento diante da dureza do cenário se compraz ao apelo da ótica moralista, que incide sempre em apontar as insuficiências das políticas das quais o Estado deveria oferecer. Para que nos desloquemos desse lugar de denúncia, ressentimento e impotência, manter alguns questionamentos ativos em nossos corpos se torna importante: Como sair do coro das palavras de ordem - “Chega!” “Basta!” “Até quando?” - que atualizam o ideal do amanhã sem medo, do amanhã apaziguado que vem fortalecendo os pedidos de mais ordem, controle e policiamento? Como retirar de nós o ideário de segurança? Como desconfigurar o fascismo que se instalou em nossas vidas, em nossas condutas? Como desconstruir em nós o cobertor fácil da adoção de uma perspectiva moralista? Essa tese, para tentar escapar das armadilhas que tornam fáceis os gestos difíceis, fará alianças com alguns movimentos e autores que nos ajudam a pensar. Michel Foucault, pensador do presente que valoriza a luta, o afrontamento, a guerra que se desenrola dentro e fora da gente, que convoca as forças da micropolítica para as suas análises, buscando atento e apaixonadamente olhar as cenas do mundo com novas lentes e a tudo o que é estranho e singular no existir, é um desses autores aliados que será utilizado nesta pesquisa.

O que escapa ao poder é o contra-poder que, no entanto, encontra-se, ele também, preso no mesmo jogo. Eis porque é preciso retomar o problema da guerra, do afrontamento. É preciso retomar as análises táticas e estratégicas num nível extraordinariamente baixo, ínfimo, cotidiano. É possível ter um pensamento político que não seja da ordem da descrição triste: é assim, e você está vendo que não tem graça! O pessimismo de direita consiste em dizer: veja

como os homens são filhos da puta. O pessimismo de esquerda diz: veja como o poder é nojento! Podemos escapar destes pessimismos sem cair na promessa revolucionária, no anúncio do entardecer ou da aurora? Eu creio que é isto que está em jogo atualmente. (Foucault em entrevista a Roger Pol-Droit, 2006, p.96)

Se ocupar do presente

Hora da chamada

Futuro? Presente, professora.

Significado de ocupar: encher um espaço de lugar e de tempo. Habitar. Tomar posse de. Exercer: ocupar emprego. Dar trabalho, empregar: ocupar os operários. [Figurado] Dedicar, consagrar: ocupar com leitura suas horas de lazer. Ser objeto do trabalho, da preocupação de alguém: seu trabalho o ocupa muito. Trabalhar em; dedicar seu tempo a. Gastar o tempo com.

Se ocupar, pois, do presente significa habitá-lo, tomar posse dele, para questionar as maneiras pelas quais certas verdades e seus efeitos práticos vieram a se formar e se estabelecer nele. Diante dessa apropriação da atualidade, através da investigação histórica, poder transgredi-la, isto é, “dizer o que existe, fazendo-o aparecer como podendo não ser como ele é” (Foucault, 2008, p. 325) Assim, pensar as ocupações estudantis que aconteceram em todo o Brasil nesta tese é trazer as condições de possibilidade que permitiram o seu surgimento e o que elas interrogam e detonam acerca do nosso presente.

Com essas primeiras análises a disposição dos capítulos seguiu da seguinte maneira:

O capítulo I apresenta um histórico dos movimentos de ocupação secundarista, desde a fagulha

das manifestações de 2013 no Brasil, passando pelas ocupações estudantis chilenas que inspiraram as mobilizações estudantis brasileiras.

No Capítulo II é colocado em análise o cenário escolar, como ele se apresenta no contemporâneo e como a sociedade de desempenho que ela vem capacitando tem produzido subjetividades prontas para atuar sob lógicas policiais. Nessa esteira, entra a análise da psicologia no quadro do ensino técnico da FAETEC e a que ela tem sido convocada a engendrar.

O capítulo III busca problematizar a crença no Estado e na garantia de direitos. As ocupações estudantis e seus efeitos: o que elas fizeram e fazem passar para além das conquistas macropolíticas.

Capítulo I – “Eis aqui o que não se termina. Apenas se inicia”⁵ : as diferentes forças que atravessaram o acontecimento das ocupações estudantis no Rio de Janeiro.

Nós não somos contemporâneos de revoltas esparsas, mas de uma única onda mundial de levantes que se comunicam entre si de maneira imperceptível. (...) Por mais localizada que seja, toda insurreição emite sinais para além de si própria; ela contém, de imediato, algo de mundial. Através dela, nós nos elevamos à altura da época presente. (Comitê Invisível, 2016, p.15-16)

Um conjunto intenso de transformações ocorridas no final do século XX e início do XXI trazem novos desenhos tanto geográficos, na dimensão espaço-tempo, quanto na produção de subjetividades. Embora a globalização não seja um processo atual, alguns autores (Chesnais, 1999 ; Arrighi, 1997) demarcam a década de 70 como aquela que traz novas particularidades ao mundo. A concentração de capital, a constituição de um sistema financeiro internacional que transita livremente pelo mundo inteiro, o aumento do desemprego e a consequente exclusão de inúmeros grupos sociais, a vida regulada pela tecnologia a encurtar espaços, a crise como modo político de gestão e, também, as conexões entre as insurreições no mundo e suas vias de contágio são alguns dos efeitos do movimento de globalização.

Os dois últimos efeitos assinalados acima são aqueles que aqui me interessam em me debruçar para pensar os movimentos de ocupação secundarista ocorridos no Rio de Janeiro.

A partir da elaboração do conceito de rizoma por Gilles Deleuze (1995), tivemos acesso a um modo de produzir pensamento que seguisse mais pela via das intensidades. O modelo rizomático -

5 Rafaela B., estudante de uma escola estadual ocupada, escreveu estes versos em um dos saraus de poesia na escola organizado pela ocupação: Mas quem diria,/ Uma menina ocupar uma escola / Ela não tem medo de derrota/ Ela tem fé pra chegar na vitória / Ela ri, ela chora/ E aí garota, qual foi sua maior loucura/ -Foi ocupar uma escola / Dias de luta, dias de glória / -Eis aqui o que não termina,/ Apenas se inicia...

diferentemente do crescimento arbóreo, com suas raízes, copas e frutos e com o crescimento previamente verticalizado - funciona por conexão: raízes vão eclodindo nas brechas, fazendo e desfazendo alianças. Não há motivos para seguirmos em linha reta, quando queremos acessar o território do desejo. Assim, seguirei neste capítulo, me guiando por algumas linhas que vão se apresentando num campo de sentido.

A crise como modo de governo

Talvez por influência do pensamento marxista, por muito tempo, fomos convidados a acreditar que, para acabar com o sistema capitalista e gerar uma revolução, deveríamos desencadear uma crise. Não contávamos que o capital, longe de recear a crise, hoje se esforça para produzi-las.

O modo de funcionamento dessa gestão da crise é produzir ciclicamente na população a sua inevitabilidade, e desta feita, a obrigação de tomar uma decisão que colocaria um fim na insegurança geral da situação crítica. Em 2016, no Brasil estamos diante dessa configuração assinalada pelo governo federal: estabelece-se a crise política e econômica como discurso e, a partir dela, justificam-se todos os arrochos econômicos aplicados na população. Investem na narrativa da urgência em se aplicar as reformas como modo de apaziguar a crise: a reforma da previdência, reforma trabalhista, reforma do teto dos gastos públicos, a retirada dos investimentos aos programas sociais⁶. O *modus operandi* atual

6 Depois do impeachment da presidenta Dilma (2014-2016), o vice-presidente Michel Temer assume uma postura de governo que, segundo as suas palavras, “não teme tomar medidas impopulares como solução para tirar o país da crise”. Essas medidas impopulares incluem a **PEC 241** do teto dos gastos públicos que prevê que, pelo período de 20 anos, os investimentos em todas as áreas só poderão ser corrigidos pela inflação dos últimos 12 meses. Um exemplo hipotético: se em 2016 o Governo gastou 100 reais com saúde, em 2017, só poderá gastar esses 100 reais somados à inflação do ano; a **Reforma da Previdência** que pretende criar uma idade mínima para aposentadoria de homens e mulheres tanto na iniciativa privada quanto na pública. Seu principal objetivo é conter o rombo de aproximadamente 88 bilhões de reais na Previdência. O modelo que está sendo finalizado pelo Governo prevê que haja um tempo de contribuição mínimo de 25 anos e que os homens só poderão receber o benefício aos 65 anos de idade. As mulheres, a partir dos 60; **Reforma do Ensino Médio** que prevê uma alteração substancial na grade curricular a ser estudada nos três anos que compõe essa etapa da educação dos jovens. Em síntese, a formação dos jovens será dividida em duas fases. A primeira mantém as 13 disciplinas que hoje são obrigatórias. Na segunda, parte delas passa a ser facultativa com o objetivo de direcionar os estudos dos adolescentes para a formação profissional que ele desejar. Esta medida não foi debatida com estudiosos do

do capital vem sendo o de produzir a doença, para vender a imprescindibilidade da medicação⁷.

Segundo o Comitê Invisível (2016), para os neoliberais o discurso da crise é um discurso duplo. Com a sua capacidade de fagocitar a experiência inventiva da vida e transformá-la em produto, em lucro, a narrativa do capital enuncia a importância da “destruição criadora”. É ela quem cria oportunidades, faz despontar os empreendedores, a sobrevivência dos mais motivados, competitivos, que sabem fazer boas escolhas, a duplicidade geradora da frase do atual presidente do Brasil, Michel Temer: “não pense em crise, trabalhe”⁸. Os meios de comunicação de massa, insistentes em endossar e vender o discurso da crise e sua face de “destruição criadora”, não param de veicular matérias que mostram brasileiros que perderam seus empregos face à crise e fizeram disso uma oportunidade para mudar de vida ou ensinam formas de “empreender na crise”. Sendo assim, não vivemos uma crise do capitalismo, mas sim, o êxito do capitalismo de crise: o governo cresce quando promove a crise.

Faz parte da gestão da crise estimular a exigência da constante reestruturação, das reformas com o propósito de desfazer qualquer hábito, desatar laços, demover qualquer solidariedade e manter a permanente sensação de insegurança. Assim, a instabilidade produzida e sentida faz com que a ordem se torne mais desejável do que a revolução.

Da microgestão à gestão de países inteiros, manter a população siderada, desamparada, numa espécie de estado de choque constante a partir do qual se pode fazer praticamente o que se quiser com todos e com cada um de nós. (Comitê Invisível, 2016, p. 27)

assunto e não houve consulta popular; **Reforma Trabalhista e Terceirização** que aumenta a jornada de trabalho para as 12 horas por dia e promove mudanças nas regras de contratação de trabalhadores terceirizando os servidores.

7 A farmacêutica e companhia de produtos químicos alemã Bayer anunciou nesta quarta-feira (14-09-2016) ter fechado acordo para a compra da norte-americana Monsanto, líder mundial dos herbicidas e engenharia genética de sementes, por US\$ 66 bilhões. Link: <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2016/09/bayer-anuncia-compra-da-monsanto-por-us-66-bilhoes2016.html>

8 Em seu primeiro discurso como presidente interino do Brasil, Michel Temer sugeriu aos brasileiros parar de falar em crise para rever o ânimo. O peemedebista contou que, ao passar por um posto de gasolina no interior de São Paulo, viu uma placa com o seguinte dizer: “Não fale em crise, trabalhe”. E, em seguida, pensou em replicar em vários pontos do País. Segundo ele, isto ajuda a reverter o clima de crise. Link: http://www.brasilpost.com.br/2016/05/12/temer-posse-ministros_n_9937822.html

Esse cortejo pela ordem, pela estabilidade produzida pelo medo da crise explica, em certa medida, a formação do cidadão-polícia e, conseqüentemente, as ações violentas por parte dos movimentos de desocupação. Tema que será desenvolvido mais adiante.

Especificamente, no Rio de Janeiro desde 2015, estamos vivendo um período a que o governo estadual chama de crise. Segundo ele, o escândalo da “Operação Lava-Jato”⁹, que trouxe enviezadamente a público as promíscuas relações entre a Petrobras, empresas privadas e poder público, fez com que houvesse o declínio do preço do barril de petróleo e, conseqüentemente, a queda na arrecadação do dinheiro dos royalties do petróleo. E agora, sem esse dinheiro que o governo estadual alegava cumprir com o repasse de verbas para o sistema público, não haveria como garantir o investimento nos serviços ora prestados. Começou-se, então, a parcelar o salário dos servidores públicos, acabar com os contratos com empresas terceirizadas que prestavam serviços de base e decorrente demissão de centenas de funcionários, não garantir o financiamento para manutenção das instituições, fechamento de escolas, hospitais, bibliotecas, fundações.

Nas diferentes escolas estaduais do Rio de Janeiro começaram a faltar os recursos básicos para a manutenção do funcionamento: alimentação, infraestrutura, salas de aula não climatizadas, utensílios de higiene, material de escritório, até o próprio recurso humano para realizar a segurança da escola, preparar a comida dos alunos e limpeza da instituição, além de alguns prédios se encontrarem em estado tão precário a ponto de oferecer risco de vida ao corpo escolar.

Os estudantes secundaristas acompanhavam toda essa movimentação com muita estranheza e com a verve do incômodo a lhes acoçar, pois ao mesmo tempo que o governo declarava a crise do

9 Com início em um posto de gasolina – de onde surgiu seu nome –, a Operação Lava Jato, deflagrada em março de 2014, investiga um grande esquema de lavagem e desvio de dinheiro envolvendo a Petrobras, grandes empreiteiras do país e políticos. Alguns analistas (Safatle, 2016; Chauí, 2016) apontam o viés, visivelmente, político, arbitrário e partidário dos responsáveis pela operação.

Estado, concedia isenções fiscais a empresas privadas¹⁰ e outros usos escusos do dinheiro público. Foi neste cenário que as ocupações secundaristas gestionaram, no entanto, outras forças também contribuíram para irromperem nos movimentos de ocupação.

Zona Norte. Bairro que não figura nos cartões-postais que enaltecem o Rio de Janeiro como a cidade maravilhosa, nem se destaca nas canções dos grandes compositores, mas vem situada no grito dos estudantes na passeata no Méier realizada em apoio às ocupações: “ah, bateu uma onda forte, tá tendo ocupação da zona sul à zona norte”. No meio da manifestação, se ouve um estrondo de bomba e agentes da operação “Méier Presente” correndo em direção a alguns meninos com uma arma de choque nas mãos. Eles paralisam um menino e começam a lhe dar choques. Uma estudante vem imediatamente ao encontro deles e começa a questionar os agentes: “por que você está fazendo isso? Nós estamos lutando também pelos filhos de vocês, para que eles não tenham que levar porrada de vocês. Seus filhos, por algum acaso, não estudam ou vocês ganham tão bem que podem colocar o filho de vocês em uma escola particular?” Choque de taser, palavras que chocam. O diálogo possível, para uma crise encenada. Cada um com suas armas. As palavras os situavam no comum, mas não condenavam o poder à impotência. A preocupação pela sobrevivência, a angústia econômica de tudo faltar, o intolerável da vida miserável é o que anima o regime neoliberal. Mas, nas vielas não pacificadas, existem ainda algumas almas inquietas a não deixarem se amortizar pelo choque. (Diário de Campo, 04-05-2016)

A revolta dos pinguins

10 Governo do RJ assina 14 novos decretos de isenções fiscais. Isenções ocorrem mesmo depois do governo estourar limite de endividamento. Link para a notícia: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/governo-do-rj-assina-14-novos-decretos-de-isencoes-fiscais.html>

(...) De Cuba em diante, outros países também iniciaram por distintas vias e distintos meios a experiência de mudança: a perpetuação da atual ordem de coisas é a perpetuação do crime. Os fantasmas de todas as revoluções estranguladas ou traídas, ao longo da torturada história latino-americana, ressurgem nas novas experiências, assim como os tempos presentes tinham sido pressentidos e engendrados pelas contradições do passado. A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será...

Eduardo Galeano

O final do século XX trouxe demarcações políticas importantes para alguns países da América Latina. Estes países tinham em comum, nas suas páginas da história, a vivência de uma ditadura civil-militar. Especificamente no Chile, o golpe militar imposto pelo general Augusto Pinochet – que durou de 1973 a 1990 – deixou marcas indelévels também na história do programa educacional chileno.

O último ato legislativo do governo Pinochet foi a homologação da Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Com essa norma a ditadura tornou irreversível o processo de descentralização e privatização da educação no Chile. Desde então, o Estado abriu mão de sua responsabilidade como educador e passou para as mãos da iniciativa privada, o que chamam de mudança do “Estado Docente” para um “Estado Subsidiário”. O que acontece por lá é que o Estado dá dinheiro para instituições privadas de educação (esse dinheiro se chama “subsídio”), mas mesmo assim elas cobram mensalidades dos alunos, tendo lucros e comprometendo o orçamento de muitas famílias. Essas medidas aumentam as desigualdades sociais, porque fica cada vez mais difícil para os mais pobres chegarem a um patamar educacional comum a pessoas mais ricas.

No entanto, as tiranias não se dão sem a sua devida contrapartida. Surge, então, na década de

80, um movimento que se contrapunha à ditadura e as suas medidas neoliberais. Em 2005, alguns cineastas chilenos, com o desejo de resgatar a memória dessas manifestações contra a ditadura e trazer o recorte da atuação estudantil nesses movimentos, lançam um documentário cujo título era “Actores Secundarios”, feito com baixo orçamento e relações quase pessoais. A intenção era trazer à narrativa um episódio pouco conhecido da história do Chile: a história dos estudantes secundaristas contra o governo Pinochet. Apesar de terem sido deixados de lado pelas políticas públicas do pós-ditadura e relegados ao papel de atores secundários na construção da luta pela democracia, o filme queria mostrar que os estudantes secundaristas foram também protagonistas dessa história. O documentário teve uma repercussão inesperada, angariando bastante visibilidade e sendo exibido em salas de cinema e TVs no Chile.

A recuperação dessa memória, através do documentário, foi o gatilho que faltava para que os estudantes chilenos que, naquele momento enfrentavam um processo intensivo de privatização e perda de direitos, fossem para as ruas em 2006. Segundo historiadores, os 17 anos de extrema violência da ditadura, a esperança de que com a retomada do ciclo democrático pudesse diminuir a incisiva das privatizações no país, aliada à grande propaganda do êxito da educação chilena – propaganda promovida por entidades internacionais – pareceu ter “anestesiado” a população para o enfrentamento político. Essa acomodação pode explicar a perplexidade que, em um primeiro momento, tomou conta de setores oficiais e da própria sociedade diante da explosiva mobilização estudantil de 2006. As ruas, até então, não eram palco de mobilizações desde o fim do período da ditadura. Era como se o medo instaurado durante a ditadura tivesse sido superado possibilitando a manifestação pública sem receio de castigos.

As primeiras reivindicações exigidas pelos manifestantes iam desde exame gratuito de seleção para a universidade até reforma dos banheiros em más condições, passando pelo passe escolar gratuito

e melhora nas merendas. Depois de semanas de marchas de protesto pelas ruas, poucos avanços tinham sido feitos. A polícia agia com muita violência contra os estudantes, fazendo chegar a um número de mais de mil estudantes detidos. A reviravolta veio quando os alunos do Liceu de Aplicação e do Instituto Nacional ocuparam seus edifícios no dia 19 de maio, reivindicando, além das primeiras pautas, a revogação da LOCE e o fim da municipalização do ensino.

Em maio de 2006, mais de cem colégios chilenos foram ocupados por estudantes. Cansados de ir para as ruas fazer protestos e perceber que a cobertura da mídia tradicional valorizava qualquer outro aspecto que não suas demandas (preferindo dar destaque a ações da polícia sobre os alunos — parece familiar?), os estudantes decidiram que ocupariam suas escolas e só desocupariam quando o governo nacional aceitasse dialogar sobre mudanças na educação do Chile. Ganhando adesão das famílias e de várias organizações da sociedade civil, o movimento dos "pingüins" (assim chamados por seu uniforme ao estilo do início do século passado) abalou o governo recém-empossado de Michelle Bachelet (2006-2010), obrigando à realização de reuniões ministeriais de emergência, pronunciamentos do Legislativo, dos empresários, manifestações do sindicato docente (denominado Colégio de Professores), das universidades e de outras entidades. A subsequente demissão do ministro de Educação foi um fato traumático para as esferas oficiais, com grande repercussão nos meios de comunicação e na área política.

Dentro das ocupações, os jovens se organizavam pela divisão de atividades de cuidado com a escola e cuidado de si, tomavam suas decisões em assembleias, ampliavam o debate com encontros em outras escolas para conhecer cada universo, planejavam atividades diárias de como e do que gostariam que tivessem nas escolas.

Uma estudante entrevistada para a feitura do documentário “A Revolta dos Pingüins” que ajudou na organização da ocupação em seu colégio, Margarita Acuña de 15 anos, disse acreditar que

2006 foi um ano importante porque trouxe muitas mudanças para a sociedade chilena. A percepção dos adultos sobre os jovens deixou de ser a de que esses eram “a geração que não estava nem aí”. Afirmou que a luta e a mobilização de 2006 deram conta de que os jovens tinham opinião e que eram muito críticos. Esses estudantes adquiriram um papel muito mais participativo dentro dos colégios. O ano de 2006 permitiu aos estudantes se formarem como mais um ator político e educativo e não ser só um ator passivo dentro dos colégios. Ela também enxerga que a Revolução dos Pinguins abriu espaços públicos como as ruas, já que desde o retorno da democracia no Chile não existia uso do espaço público para manifestar-se abertamente. A partir daí, as marchas se tornaram habituais e massivas. Os jovens estudantes colocaram em xeque naquele momento o lucro, o enriquecimento, as poucas oportunidades dos estudantes que não podiam escolher por uma educação melhor, expuseram as mazelas provocadas pela profunda desigualdade social, além de estimularem outros setores da vida pública a entrarem juntos nas lutas. Por meio do debate com estudantes de outras escolas, proporcionado pela experiência das ocupações, conheceram mais a fundo os trâmites escolares e puderam questionar o modelo educacional vigente.

Por não saber como lidar com o ineditismo e a força do movimento estudantil, o governo recuou em muitos momentos. Em novembro de 2007, foi celebrado um pacto educativo entre o governo e a oposição que, para alguns educadores chilenos, foi visto como o começo da construção de um outro modelo, mais democrático, menos segmentado e menos mercantilizado, mas que preservava e, principalmente, aperfeiçoava algumas conquistas dos governos democráticos, como a obrigatoriedade escolar pública até o ensino médio, a avaliação periódica dos docentes e a jornada escolar completa.

Ainda assim, a disputa política permaneceu forte, pois os jovens começaram a buscar mais conhecimento e apostavam em outras políticas de ensino: queriam que a escola tivesse escuta para suas demandas. Uma outra líder estudantil entrevistada garante que o que realmente enfraqueceu a

mobilização e atrapalhou a rearticulação dos secundaristas foi a aprovação, em junho de 2007, da nova legislação de penalidade de jovens e adolescentes, que admite penas até de prisão para maiores de 14 anos:

Foi muita coincidência essa lei, que estava em tramitação há muitos anos, ser aprovada quando nos mobilizamos. Isso assustou os jovens e suas famílias, porque houve colegas meus que já foram enquadrados nessa lei e hoje prestam serviços comunitários, mas podiam estar presos. (Zibas, 2008. Transcrição e tradução livres)

Em 25 de abril de 2008, o Jornal *Folha de S.Paulo*, no caderno Mundo, publicou a seguinte notícia:

Manifestações estudantis em várias cidades chilenas terminaram ontem com 470 presos, segundo a imprensa local. A polícia usou gás lacrimogêneo e canhões d'água para conter os milhares de manifestantes, que marcharam na capital, Santiago, e em outras cidades. Os manifestantes pediam passe livre no transporte e o "fim do lucro no sistema educacional" e protestaram contra o projeto da Lei Geral de Educação, enviado ao Congresso pela presidenta Michelle Bachelet. (Folha de S.Paulo, 25 abr. 2008)

A notícia mostra, pois, que lá o embate social por melhoria da educação continuou vigoroso depois das ocupações estudantis de 2006, principalmente, porque a força do empresariado a participar das decisões do âmbito educacional ainda é muito incisiva, ao mesmo tempo que os "pingüins" demonstraram-se dispostos a enfrentar os rigores da nova legislação de penalidade juvenil para conseguir o que consideram seus direitos.

Para além das conquistas macropolíticas, as ocupações oportunizaram aos estudantes a apropriação do seu ensino pela via do desejo, desejo que presenciamos tão ausente nos bancos

escolares. Reivindicações podem ser satisfeitas, mas o desejo obedece a outra lógica – ele tende à expansão, ele se espraia, contagia, prolifera, se multiplica e se reinventa à medida em que se conecta com outros. Falamos de um desejo coletivo, de imenso prazer em ocupar coletivamente um espaço antes policiado, em ir à rua juntos, em sentir a pulsação multitudinária, em cruzar a diversidade de vozes e corpos, sexos e tipos, e apreender um “comum” que tem a ver com as redes, com as redes sociais, com a conexão produtiva entre os circuitos vários, com a inteligência coletiva, com uma sensorialidade ampliada, com a certeza de que a escola deveria ser o coração de uma sociedade, e não seu apêndice agonizante.

Eu reconheço que antes de acontecer tudo isto (ocupação das escolas), eu não sabia de nada, nada de educação, porque apenas me importava em vir ao colégio cumprir as obrigações escolares e pronto. Mas quando você começa a frequentar os encontros e fica sabendo de todas as injustiças que haviam e nos mostram gráficos e números, demonstrando que a educação é injusta, você pensava: tenho que lutar por isto e por nossos filhos e então adotei uma nova mentalidade. (Camila, estudante da ocupação chilena)

Essa fagulha de desejo se espraizou pelos mais diversos países. Não dava mais para voltar atrás – algo de irreversível se deslocou no corpo, no afeto, na imaginação, na compreensão dos estudantes, mas também dos seus pais, dos professores, das suas famílias, na comunidade, na cidade e pela força de contágio, chegou até aos estudantes brasileiros.



Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile: ocupações secundaristas em São Paulo

Quando eu nasci, eu não vi uma luta deste tamanho. Segundo os historiadores, a luta deste tamanho é agora. São os estudantes ocupando mais de 200 escolas em São Paulo. (Koka, estudante paulista)

Em 23 de setembro de 2015, o Governo do estado de São Paulo, que tinha Geraldo Alckmin como seu gestor, anunciou um projeto de reestruturação da rede escolar, que consistia em separar as unidades escolares de modo que cada uma passasse a oferecer apenas um dos ciclos da educação (ensino fundamental I, ensino fundamental II ou ensino médio). A proposta também previa o fechamento de 94 escolas, que seriam disponibilizadas para outras funções na área de educação. Segundo o governo paulista, 311 mil alunos deveriam mudar de escola, 74 mil professores seriam atingidos pela mudança e 1.464 unidades escolares estariam envolvidas na reorganização.

Tal proposta foi extremamente mal recebida pela comunidade escolar, principalmente pelos estudantes. De acordo com os pedagogos e especialistas em educação, da maneira como foi encaminhada, a reorganização escolar poderia ocasionar o remanejamento compulsório de mais de trezentos mil alunos, impactando no cotidiano de inúmeras famílias, na atividade profissional de milhares de professores e demais profissionais da educação, sem contar as mudanças desencadeadas nas escolas que poderiam acontecer na rede estadual, como o aumento do número de estudantes por turmas e o acirramento dos problemas relativos ao atendimento da educação de jovens e adultos e de estudantes com deficiência e transtornos globais do aprendizado. Para eles, existia por parte do governo a clara intenção de passar a gestão das escolas para as Organizações Sociais (as OS's).¹¹

¹¹ Organizações sociais são entidades privadas ditas sem fins lucrativos que recebem subvenção do governo para prestarem serviços de relevante interesse público. Trata-se de terceirização dos serviços. O poder público transfere a terceiros a

Diante do plano do governo, os estudantes começaram a ir para as ruas para exigir que se barrasse a reorganização escolar e impedir que suas escolas fossem fechadas. Tentaram dialogar com muitos dos âmbitos que compõem a política do Estado, mas receberam como resposta a truculência policial e o não declínio de sua posição sobre a reorganização pela secretaria estadual de educação paulista. Alckmin, na tentativa de enfraquecer a tomada das ruas pelos estudantes, declarou à imprensa: “– Não é razoável obstrução de via pública, é nítido que há uma ação política no movimento. Há uma nítida ação política”. Com essa declaração, o governador mostrou que as ruas pertencem aos carros, ao dinheiro que precisa circular sem obstruções, passar sem dar ouvidos ao que as paradas nos pedem. A imposição da reorganização escolar foi exatamente isso: passar sem escutar. E passou por cima, justamente, com um dos dispositivos que restou da ditadura civil-militar brasileira: a polícia militar. A contrapartida dos estudantes, diante desse ato autoritário, foi fazer-se ouvir, criar o contra-movimento. Exatamente o que o governador mais temia, como vimos na sua declaração.

Como estava cada vez mais difícil sustentar a violência da polícia de Alckmin, que se utilizava de bombas, gás lacrimogêneo, balas de borracha, prisões arbitrárias de jovens¹², os estudantes concluíram que não iria haver diálogo e decidiram produzir outras estratégias. Em 9 de novembro, por influência da “Revolta dos Pinguins” no Chile em 2006 e seguindo a cartilha *Cómo Tomar un Colegio* (ou “Como Ocupar um Colégio”, em tradução livre) da Frente de Estudiantes Libertarios da Argentina¹³, traduzida pelo coletivo de estudantes secundaristas “O Mal Educado”, os estudantes paulistas ocuparam a primeira escola: a Escola Estadual Diadema, em Diadema, na Grande São Paulo,

responsabilidade de ofertar determinado serviço, sob o argumento de que esse serviço será ofertado de forma mais eficiente, mais econômica e mais eficaz, aspecto que o poder público alega não poder oferecer.

12 Pela manhã do dia 02-12-2015, o estudante Elissandro Dias Siqueira ficou pendurado como em um pau-de-arara do DOI-CODI. Enquanto era carregado, suas calças caíram e ele assim foi mantido, humilhado em plena rua. Link para notícia: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-tatica-dos-estudantes-para-driblar-a-violencia-da-pm-de-alekmin-por-mauro-donato/>

13 Também influenciados pelos movimentos de ocupação dos estudantes chilenos, em 2012 os secundaristas argentinos ocuparam suas escolas logo após o anúncio de um plano de reorganização das escolas técnicas locais. Adolescentes decidiram ocupar seus colégios alegando não terem sido consultados durante a elaboração do projeto, com o qual discordavam. Eles criaram um manual com sugestões práticas de como ocupar uma escola em termos de organização.

seguida da Escola Estadual Fernão Dias, em Pinheiros.

Os alunos, em assembleia estudantil, decidiram que ocupariam suas escolas pontualmente no dia em que seria realizada a aplicação de provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹⁴, exame para avaliar o nível de aprendizado na rede pública de ensino. A prova, então, não pode ser realizada em 174 escolas estaduais. Como ele é base para o cálculo do valor do bônus para professores, o governo anunciou que deixaria de pagar cerca de R\$ 30 milhões em bônus para os docentes de escolas ocupadas.

Às ocupações, o Governo do Estado reagiu enviando um grande número de policiais militares e pedindo na Justiça a reintegração de posse das duas escolas, que chegou a ser concedida. Porém, a decisão foi derrubada pelo juiz Luis Bedendi, da 5ª Vara de Fazenda Pública. O governo recorreu da sentença e sofreu uma nova derrota no Tribunal de Justiça de São Paulo, onde três desembargadores defenderam, em 23 de novembro, que os estudantes tinham direito a ocupar as escolas em protesto.

As ocupações aumentaram à medida que o governo se negava a suspender a proposta. Entidades como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) declararam apoio aos estudantes e também ocuparam algumas escolas. O número de estabelecimentos ocupados em todo o estado chegou a 200, segundo o governo, e a 213, de acordo a Apeoesp.

Em dezembro daquele ano, os estudantes começaram a deixar as escolas e fechar cruzamentos importantes de São Paulo. Os manifestantes, muitas vezes, levavam cadeiras escolares e se sentavam nos cruzamentos, no que a polícia reagia sempre com muita violência. Importante sublinhar que o ineditismo do movimento e as sucessivas escapadas dos meninos à captura, deixou o poder público

¹⁴ O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), é uma prova externa, aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar sistematicamente o Ensino Básico na rede estadual, e produzir um diagnóstico do rendimento escolar básico paulista.

perdido. Os poderes constituídos não sabiam o que fazer, pois nada estava catalogado pelas leis. No dia 3 de dezembro, o Ministério Público e a Defensoria Pública do Estado de São Paulo entraram com uma ação civil pública na Justiça pedindo a suspensão da reorganização escolar. As entidades afirmaram que a ação foi a última medida adotada após diversas tentativas de diálogo com o governo.

No dia 4 de dezembro, a popularidade do governador Geraldo Alckmin cai para 28%, segundo uma pesquisa do Instituto Datafolha, a pior registrada pelo seu governo. Pela primeira vez, o nível de desaprovação do governo Alckmin foi maior do que o seu nível de aprovação. Geraldo Alckmin apostou que conseguiria repetir as manifestações de 2013, quando num primeiro momento houve uma reação massiva contra a violência da polícia e, em seguida, com a conversão de manifestantes em “vândalos”, na narrativa de parte da imprensa, a opinião pública passou a apoiar a repressão policial, por ação ou omissão. A pesquisa também abordou a reestruturação do ensino, sobre a qual 61% dos entrevistados se dissera contra o projeto, enquanto 55% apoiava as ocupações. No mesmo dia 4, o governador anunciou a suspensão da reestruturação, e o secretário da Educação, Herman Voorwald, pediu para deixar o cargo.

“Você tem sede de que? Eu quero outra escola”

O que esses jovens enunciam quando dizem que querem outra escola? Que outras formas de vida eles agitam para que possamos pensar a dimensão política dos modos de existência que temos constituído?

Através dos documentários organizados e filmados pelos próprios estudantes e disponibilizados nas redes sociais, é possível ter acesso a algumas falas. Um dos estudantes entrevistados afirma que o tempo da ocupação foi a escola ideal. Nas ocupações, os estudantes puderam experimentar aquilo que

nomearam como a horizontalidade das relações, visto que nas instituições escolares as decisões são tomadas verticalmente; exercitaram na prática a autogestão, mesmo tão acostumados com a heterogestão. A imprensa, que tentava a todo custo designar uma liderança para o movimento, para decodificar, individualizar e identificar algum aparelhamento político, era driblada pelos estudantes que, a cada vez, elegiam um novo porta-voz, enquanto aquele que havia se comunicado antes com a imprensa estava lavando o banheiro. Destampou a imaginação política, quando o país enfrentando uma crise de representação e uma briga maniqueísta entre direita X esquerda, desconfigurando a visão messiânica de que é preciso reunir as condições necessárias para fazer a mudança no futuro, afirmando na materialidade da carne que a luta se dá no presente. Escreviam sua própria agenda de atividades e enchiam a escola de música, dança, arte e cultura. Os estudantes conseguiram derrubar muros que quase ninguém acreditava que ainda poderiam cair. Na escola estadual Fernão Dias Paes, que foi uma das primeiras a serem ocupadas e que leva o nome de um bandeirante símbolo do movimento, os estudantes recusaram a figura de pai fundador da instituição e cobriram a estátua do matador de índios com um saco preto. A recusa, o intolerável.

A ruptura, a reviravolta que eles trazem e o seu efeito significam o seguinte: o que até então era a trivialidade cotidiana, de repente torna-se intolerável. Se até então parecia natural que quem decidia sobre os equipamentos escolares eram os gestores, nos seus gabinetes, subitamente isso aparece como uma aberração intolerável. Com isso, todo um conjunto de coisas torna-se intolerável. A mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação, até mesmo o objetivo da escola. Ao mesmo tempo, em contrapartida, o que até ontem parecia inimaginável (os alunos poderem ocupar e gerir os espaços que lhes são destinados, não apenas para reivindicar seus direitos, aprofundá-los, ampliá-los, mas também para experimentar a força de um movimento coletivo, autogestivo, suas possibilidades inúmeras e inusitadas) torna-se não só possível, mas desejável dentro da mobilização.

De pronto, já não se tolera o que antes se tolerava, e passa-se a desejar o que antes era impensável. Isso significa que a fronteira entre o intolerável e o desejável se desloca – e sem que se entenda como nem por quê, de pronto parece que tudo mudou. Ninguém aceita mais o que antes parecia inevitável: a escola disciplinadora, a hierarquia arbitrária, a degradação das condições de ensino, exige-se o que antes parecia inimaginável: a inversão das prioridades entre o público e o privado, coletivizando experiências, deixando a cidade entrar, com as suas narrativas díspares, na escola, a primazia da voz dos estudantes, a possibilidade de imaginar uma outra escola, um outro ensino, uma outra juventude, inclusive uma outra sociedade.

Manifestações de Junho de 2013: ninguém manda no que a rua diz

As manifestações de junho de 2013 reintroduziram na pauta da política brasileira a ideia de que é possível trazer transformações concretas para o país por meio da desobediência civil e dos protestos de rua. As ruas, desde a década de 1980, estavam desacreditadas como vetores de mudança e não presenciavam há algum tempo a potência da sua capacidade política.

A fagulha foi lançada em 2013 pelo Movimento Passe-Livre (MPL) que pedia a redução dos preços das passagens dos transportes públicos, em especial da tarifa dos ônibus que haviam aumentado 0,20 centavos naquele ano. O MPL já vinha apontando, desde 2000, como importante interlocutor da pauta sobre a precariedade dos transportes públicos e as relações entre as empresas e o Estado, e aglutinava em torno de si e de suas lutas, os jovens secundaristas.

Inicialmente restrito a pouco milhares de participantes, os atos pela redução das passagens nos transportes públicos ganharam grande apoio popular em meados de junho, em especial após a forte repressão policial contra os manifestantes, cujo ápice se deu no protesto do dia 13 em São Paulo.

No dia 17 de junho, as manifestações se intensificaram em grandes cidades do Brasil. No Rio de

Janeiro, mais de 100 mil pessoas ocuparam importantes vias da capital fluminense, como as Avenida Rio Branco, Avenida Presidente Vargas e Rua Primeiro de Março.

Galera, to no celular. Não vou conseguir ler nada agora. Consegui chegar em casa agora. EU VI CENAS DE ABSOLUTO TERRORISMO HOJE. O Rio está sitiado. O BOPE¹⁵ e a tropa de choque atirando balas de borracha e gás lacrimogêneo arbitrariamente para cima de quaisquer pessoas, inclusive com bebê e mulher grávida. ESSA É A POLICIA FASCISTA DO RIO. E espero que porra da discussão saia do foco de com ou sem partido, com ou sem bandeira, rede Globo ou bandeirantes, vandalismo ou não vandalismo. O foco é a violência do Estado contra nós!!!!!! (Postagem de uma amiga no facebook, 21 de junho de 2013)

Quatro dias depois, um grande número de populares tomou parte das manifestações nas ruas em novos diversos protestos por várias cidades brasileiras e até no exterior¹⁶. As manifestações contaram, sem dúvida, com o auxílio das redes sociais para se pulverizar e ampliar o debate. Por meio delas, as pessoas puderam ter acesso a outras narrativas diferentes das produzidas pelos meios de comunicação de massa. A “Mídia Ninja”, que transmitia através de celular os protestos nas ruas em tempo real, sem edição de imagens, foi uma das mídias alternativas que surgiram nas manifestações de 2013 como importantes meios para veicular a truculência policial contra os manifestantes.

No ápice das manifestações, milhões de brasileiros estavam nas ruas protestando não apenas pela redução das tarifas e contra a violência policial, mas também por uma grande variedade de temas como: os gastos públicos em grandes eventos esportivos internacionais, a precarização das condições

15 **Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE)** é uma força de operações especiais da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), subordinada diretamente ao Comando de Operações Especiais.

16 “França, Alemanha, Portugal e Canadá terão protestos em solidariedade aos manifestantes de SP: Indignados, brasileiros e estrangeiros declaram apoio ao Movimento Passe Livre e se reúnem na próxima terça”. Link para a notícia: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/29445/franca+alemanha+portugal+e+canada+terao+protestos+em+solidariedade+aos+manifestantes+de+sp.shtml>

de trabalho, a má qualidade dos serviços públicos, a indignação com a corrupção política em geral, pediam a publicização do caso do Amarildo e o seu aparecimento¹⁷, dentre outras tantas questões. Esse conjunto de reivindicações fortaleceu a frase que passou a percorrer o movimento: “não é só pelos 20 centavos”

(...) quando arrombaram a porteira da rua, muitos outros desejos se manifestaram. Falamos de desejos e não de reivindicações, porque estas podem ser satisfeitas. O desejo coletivo implica imenso prazer em descer à rua, sentir a pulsação multitudinária, cruzar a diversidade de vozes e corpos, sexos e tipos e apreender um "comum" que tem a ver com as redes, com as redes sociais, com a inteligência coletiva. (Pelbart, 2013)

Como já dito anteriormente acerca do caráter global das insurreições pelo mundo, é possível destacar a Primavera Árabe, nos países árabes, o Occupy Wall Street, nos Estados Unidos e a Los Indignados, na Espanha, que tiveram grande força de contágio aqui no Brasil.

Em resposta ao clamor das ruas, o governo nacional anunciou várias medidas em resposta às reivindicações dos manifestantes e o Congresso Nacional votou uma série de demandas (a chamada "agenda positiva"), como tornar a corrupção um crime hediondo, arquivar a chamada PEC 37, que proibiria investigações pelo Ministério Público, e proibir o voto secreto em votações para cassar o mandato de legisladores acusados de irregularidades. Houve também a revogação dos então recentes aumentos das tarifas nos transportes em várias cidades do país, com a volta aos preços anteriores ao movimento.

Além disso, como efeito instituiu-se o recrudescimento da repressão, principalmente, em vista dos grandes eventos (a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016) que viriam nos anos

17 Amarildo Dias de Souza (Rio de Janeiro, 1965/1966) era um ajudante de pedreiro e brasileiro que ficou conhecido nacionalmente por conta de seu desaparecimento, desde o dia 14 de julho de 2013, após ter sido detido por policiais militares e conduzido da porta de sua casa, na Favela da Rocinha, em direção a sede da Unidade de Polícia Pacificadora do bairro. Seu desaparecimento tornou-se símbolo de casos de abuso de autoridade e violência policial. Os autores do desaparecimento de Amarildo são da própria polícia.

posteriores. Era preciso manter a ordem, mas a fogueira já estava acesa. Muitos manifestantes foram presos, muitos foram perseguidos, tiveram suas vidas mapeadas e expostas em telejornais, fazendo-nos vivenciar novamente as práticas executadas no período da ditadura militar brasileira. Um morador de rua, Rafael Braga, foi o único preso condenado na época das manifestações acusado de fabricar coquetel molotov, pois portava um frasco de Pinho Sol no bolso.

Diante da força de propagação e do incontrolável que os protestos de rua apresentavam, os meios de comunicação de massa, em disputa com as mídias alternativas que surgiram durante as manifestações, tentaram a todo custo criminalizar os movimentos e fabricar a figura do “vândalo”. Os anarquistas das mais diferentes posições que usaram a tática *Black Bloc*¹⁸ foram alvo fácil dessas tentativas de manipular a opinião pública contra as manifestações.

Como nos lembra Coimbra (2016), das manifestações fizeram parte jovens de diferentes segmentos sociais, o movimento passe-livre (MPL), anarquistas, grupos neonazistas, nacionalistas, xenófobos, moralistas anticorrupção, milícias, agentes infiltrados, com as mais diferentes pautas e objetivos.

No entanto, a efervescência das ruas está para além da manipulação da grande mídia conservadora, bem como, do oportunismo dos grupos de extrema-direita ou da violência policial. As ruas pulsam e vibram desobedientemente. As ruas, como escreveu João do Rio (2008), têm alma. E esta é encantadora. E essa porteira da rua aberta fez com que os meninos pudessem declarar: “somos filhos de 2013”.

18 Black bloc (do inglês black, preto; bloc, agrupamento de pessoas para uma ação conjunta ou propósito comum do block: bloco sólido de matéria inerte) é o nome dado a uma tática de ação direta, de corte anarquista empreendida por grupos de afinidade que se reúnem, mascarados e vestidos de preto, para protestar em manifestações de rua, utilizando-se da propaganda pela ação para desafiar o establishment e as forças da ordem. À diferença do modus operandi de outros grupos anticapitalistas, os integrantes do black bloc realizam ataques diretos à propriedade privada, como forma de chamar a atenção para sua oposição ao que consideram símbolos do capitalismo - as corporações multinacionais e os governos que as apoiam. As roupas e máscaras pretas - que dão nome à tática e, por extensão, também aos grupos que dela se utilizam - tanto visam proteger a integridade física dos indivíduos quanto garantir seu anonimato, caracterizando-os, em conjunto, apenas como um único e imenso bloco.

“Anota aí: sou ninguém”

Como diz Deleuze, falam sempre do futuro da revolução, mas ignoram o devir-revolucionário das pessoas. (Pelbart, 2013)

“Meu nome é ninguém”, já dizia Ulisses, o herói viajante de Homero (1978). Na obra Odisseia, Ulisses era tido como esperto, hábil, “rico em expedientes”, “com mil astúcias”, possuindo “mais de um artifício em sua bolsa”. Nesta declaração, Ulisses demonstrava a sua inteligência prática, tática, móvel, guerreira, diferentemente dos filósofos que se voltavam para o eterno, para a inteligência contemplativa e teórica. Nômade e zombeteiro, Ulisses mistura as pistas multiplicando-as, nunca o capturamos onde acreditávamos poder rastreá-lo. Ele é livre, libertador e desconcertante, assim como a sabedoria política do movimento passe-livre, que driblou os jornalistas à caça de catalogação do movimento, ao dizer “Anota aí: eu sou ninguém”. Assim o foi também o caráter das manifestações que sinalizavam mais do que a crise de representação brasileira, a fuga das identidades coladas a um sujeito, a uma bandeira ou partido político, a declaração do insustentável comum e sem rosto.

Talvez o que uniu manifestantes tão diferentes nas passeatas seja o movimento – o ato mesmo de literalmente romper o imobilismo e se mover. Nesses tempos em que a ordem é circular, circulação principalmente de capital, a maior transgressão é parar – e por isso era também crucial para o movimento andar nas imensamente simbólicas grandes avenidas brasileiras. Pessoas, não carros, não ônibus 20 centavos mais caros. Não mais como zumbis sustentando uma vida insustentável em passos claudicantes e limitados, mas como pessoas no movimento desejante em busca de uma vida que faça mais sentido. Assim, o que pode problematizar a circulação controlada dos fluxos são as diversas formas de aglomerações onde as velhas subjetivações são destituídas. O sujeito que antes obedecia e

livremente criava uma série de especificações para adaptar sua possibilidade produtiva aos processos ditos desejáveis, poderá produzir uma exceção que não lhe pertence. A isso Gilles Deleuze nos fala que um “pouco de subjetivação pode nos afastar da servidão maquínica e que muito nos reconduz a ela” (Deleuze, 1992, p.158) À importância de estudar os processos de subjetivação e suas relações de expansão e submissão, Foucault nos diria que é preciso:

(...) Mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. (Foucault, 2004, p.295)

Sendo assim, é preciso ir muito além das categorias manipuláveis dos processos de subjetivação e redesenhar o campo das possibilidades de vida. Frente à tentativa de captura e desmobilização, o corpo ocupante da estudante do Paraná Ana Júlia, de 16 anos, que ficou conhecida no país pela sua fala cortante na Assembleia Legislativa do Paraná direcionada para os deputados presentes, nos ensina a escapar¹⁹. A todo momento, diferentes forças insistiam em aprisionar as movimentações estudantis na sua figura, individualizar a questão, personalizar, transformar aquele corpo que continha milhões de outros corpos vibrantes em heroína. A isso, a estudante afirmava combativamente que o seu discurso naquela plenária foi preparado em conjunto com outros estudantes, pedia para não tirar fotos sozinha e evitava falar de sua vida pessoal. O movimento sabia que a única proteção contra o esquiteamento na arena pública é o coletivo. Contra falta de circulação da palavra-corpo, corpo-multidão, novamente, eles respondiam: “Anota aí: eu sou todo mundo, eu sou ninguém”.²⁰

19 Link para o vídeo da fala de Ana Júlia: https://www.youtube.com/watch?v=pUQLs9y_fx4

20 O texto escrito à múltiplas mãos lido pela jovem no parlamento presentifica a força dos diferentes movimentos que tinham como aposta as práticas coletivas, menos hierarquizados, desnaturalizantes dos lugares instituídos de poder-saber e que abriram e abrem passagem para afirmação da singularidade, tais como o movimento Zapatista. O movimento Zapatista, que surgiu diante do mundo em 1994, expunha a luta pela autonomia, direitos e cultura indígena no México. Materializavam as utopias ativas em sua forma de entender o mundo quando reiteravam que toda transformação social praticada no mundo foi um dia uma utopia. O subcomandante Marcos, que participava do movimento, trazia o caráter de

As ocupações e o devir-revolucionário que elas acionam

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo. (Deleuze, 1992, p.218)

Todo ano passo para os meus alunos o filme “A Onda”²¹ para entrarmos na discussão sobre o que é ser humano, ética e produção de subjetividade. No filme, dois estudantes em uma festa conversam sobre o fato de acharem que a juventude de hoje não quer nada. Neste momento, o filme exhibe imagens de jovens na festa vomitando, bebendo, usando drogas, namorando e fazendo brincadeiras. Ao longo do filme, essa fala vai sendo desconstruída e dando lugar a um envolvimento desejante dos estudantes, muito embora esse desejo tenha sido direcionado para forças fascistas. Esse movimento dialoga com alguns pontos tocados pelo Comitê Invisível (2016), quando ele aponta que o povo está na rua, não se trata de um povo que já estava ali esperando para entrar em cena, mas de

movimento não catalogável em suas frases: “Somos muito escorregadios, tão escorregadios, que não podemos nos explicar, nem a nós mesmos”. “Por qualquer parte que tentam segurar-nos, espetamos. Somos muito incômodos”. (Montalbán, p. 213)

- 21 A Onda (título original: Die Welle) é um filme alemão de 2008 dirigido por Dennis Gansel e estrelado por Junger Vogel, Frederick Lau, Jennifer Ulrich e Max Riemelt. É inspirado no livro homônimo de 1981 do autor americano Todd Strasser e no experimento social da Terceira Onda. Em uma escola da Alemanha, alunos tem de escolher entre duas disciplinas eletivas, uma sobre anarquia e a outra sobre autocracia. O professor Rainer Wenger (Jürgen Vogel) é colocado para dar aulas sobre autocracia, mesmo sendo contra sua vontade. Após alguns minutos da primeira aula, ele decide, para exemplificar melhor aos alunos, formar um governo fascista dentro da sala de aula. Eles dão o nome de "A Onda" ao movimento, e escolhem um uniforme e até mesmo uma saudação. Só que o professor acaba perdendo o controle da situação, e os alunos começam a propagar "A Onda" pela cidade, tornando o projeto da escola um movimento real. Quando as coisas começam a ficar sérias e fanáticas demais, Wenger tenta acabar com "A Onda", mas aí já é tarde demais.

criação de povo, de um povo que previamente não se encontrava lá. “Não é o povo que produz o levante, é o levante que produz seu povo, suscitando a experiência e a inteligência comuns, o tecido humano e a linguagem da vida real, que haviam desaparecidos”. (Comitê Invisível, 2015, p. 51) Aí reside o acontecimento, nos efeitos dos encontros que ali, no encontro das pessoas consigo e com a rua, se produzem. Ninguém pode prever a potência de um encontro e as produções desejantes que o provocam. É por este meio que as sublevações se prolongam, molecularmente, criando sentido nas vidas das gentes, fazendo com que se perguntem como poderiam ter vivido sem isso antes. Não porque elas tocam avante um programa político, mas porque aciona(ra)m devires-revolucionários.

Nossa política está prenhe de ressentimento e dureza: fazemos greves, levantamos cartazes, marchamos desengonçados, sem conseguir encontrar leveza. Seguimos, ano após ano, pegadas que não são nossas e nos perdemos no ritmo de falas nas quais não nos reconhecemos. A partir de Deleuze e Guattari (1997) conseguimos acessar a conceituação do devir-revolucionário que nos coloca em contato com um desfuncionamento da máquina capitalística que homogeniza e nos identifica a todo momento e apresentam outras forças de vida presentes em nós. O devir-revolucionário acontece, aciona forças sem preocupações com finalidades e objetivos a serem conquistados, coloca em jogo a possibilidade de coexistência de diferentes territórios existenciais. Nas ocupações, os estudantes afirmam a riqueza de encontrar e criar espaços em que negros, mulheres e homossexuais criam alianças, estudantes de pensamentos distintos que não se ouviriam em outro contexto, se permitem conhecer e serem grandes amigos, saindo do território da identidade; abrem espaço pelo meio pobre e insosso das molaridades.

No documentário “Ocupações Estudantis: por eles mesmos” que retrata as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro, uma aluna fala no microfone - no que parecia ser um festival dentro da escola - que um dos pontos de pauta das reivindicações da ocupação estava sendo conquistado ali, naquele momento, quando os estudantes conseguiram trazer a comunidade para dentro da escola. Gente que nunca tinha pisado em um ambiente escolar estava ali experimentando, junto, um outro modo de

aprendizado.

Esse agir micropolítico está para além das reivindicações de direitos que entram no redemoinho de ressentimento e reconhecimento. Sem retirar a importância da luta por direitos, mas ela nos coloca constantemente na busca por reconhecimento e legitimação por parte do Estado, das pessoas e está sempre associado ao poder. O pedido por direitos é também o pedido por mais Estado, mais controles sob nossas vidas, posto que ao Estado é delegada a função de nos fornecer segurança em troca de uma pretensa liberdade. Essa relação se estabelece em termos de uma dívida em que cobramos algo do Estado em que, dentro de um contexto capitalista, ele nunca poderá nos oferecer (direitos) e nos coloca na posição de eternos devedores. Está-se devedor do Estado quando apenas se consegue falar em nome de suas regras, de suas leis e seus sistemas. Esse mecanismo nos está sempre a despertar afetos tristes de frustração, ressentimento por uma espera e a disjunção pelo fato de nos separar da capacidade daquilo que podemos. O mais intrigante é não propriamente a realidade dos pequenos fascismos cometidos cotidianamente pelos muitos aparelhos do Estado, mas como eles se tornaram desejáveis e reproduzíveis. A partir de uma leitura foucaultiana, sabemos que o direito foi criado para legislar de cima para baixo. Nesse debate sobre o embaralhamento no campo do direito, do regramento e da micropolítica, foi interessante acompanhar como os movimentos de ocupação tentavam escapar a todo momento das capturas do jogo das leis, – embora, por muitas vezes, se conduzissem por regras tão duras quanto - da necessidade que se tinha de utilizar a lei para cerceá-los. Quando se desvia das questões trazidas pela requisição de direitos e entramos na discussão dos devires minoritários, nos arguimos onde está, efetivamente, a possibilidade de criar valores e a potência de afirmar-se? O singular é difícil de ser codificado pela ótica dominante, é daí que nascem rupturas, os desentendimentos.

O devir-revolucionário não se coloca na armadilha de tomar o poder ou jogar seu jogo. Tomar o poder não é o intento justamente porque se luta contra as formas de opressão e a favor da criação de

outras passagens de lutas. Ninguém pode prever o que uma linha que se descola da história linear pode fazer. E é exatamente isso que um devir-revolucionário quer, descolar linhas, operar desvios, encontrar outros modos de viver que sejam revolucionários. A micropolítica não é uma política inferior, ela pode ter contornos muito mais explosivos, fagulhas que se aguçam dentro das gentes e se colocam como caminhos inegociáveis. Uma micropolítica é uma política menor, composta por movimentos minoritários, se faz por linhas de fuga que desestabilizam o status quo e saem do pré-figurado da história, porque apontam pistas do intempestivo. E são essas pistas que quero seguir neste trabalho.

Peter Pál Pelbart (2016) trouxe sua perspectiva sobre o movimento de ocupação secundarista das escolas de São Paulo através de uma carta direcionada aos estudantes:

Eu quero saudar com esta carta os secundaristas aqui presentes, professores, funcionários, pais de alunos, amigos e simpatizantes desse movimento glorioso. Agradeço a oportunidade de falar numa escola em que estudei por sete anos, numa época em que o ensino público gozava ainda de grande prestígio e credibilidade, estabelecimento esse que recentemente foi palco de um dos mais pioneiros e combativos momentos na eclosão do movimento. A ocupação de mais de duzentas escolas no final do ano passado pelos secundaristas de São Paulo, em protesto contra um plano de reorganização da rede pública estadual pelo governo Alckmin, passará para a história como um dos gestos coletivos mais ousados na história recente do Brasil.

Eu diria, sem titubear, que esse movimento destampou a imaginação política em nosso País. A coragem e a inteligência com que essa luta foi conduzida, a maneira democrática e autogestiva com que sustentou-se, as formas de mobilização e comunicação que aqui se inventaram, o modo em que soube suscitar diálogo e conexão com as diversas forças da sociedade civil, a maneira autônoma que demonstrou ao longo de todo o trajeto, merecem

nossa mais viva admiração e aplauso. Entretanto, mais do que isso, constituíram para todos nós uma verdadeira aula de ética e de política. (Pál Pelbart, 2016, p.5)

Ocupações secundaristas no Rio de Janeiro

Ano olímpico para a cidade maravilhosa, cheia de contradições mil. Invadindo a maquete montada para sediar o grande evento e descascando o verniz da cidade tipo-exportação estávamos nós, professores, alunos, corpo escolar da rede estadual do Rio de Janeiro que, desde o dia 02 de março de 2016, decidimos entrar em greve por tempo indeterminado. Uma greve relativamente forte em termos de adesão, contando com bastante apoio dos meios populares e fruto de uma grave situação nas finanças do estado. Os alunos participavam ativamente das manifestações nas ruas, dos debates públicos e nas assembleias dos professores. Percebiam, acima de tudo, o quão gasto e, muitas vezes, impotentes os movimentos de greve podiam ser. Inspirados pelas mobilizações estudantis de São Paulo no ano de 2015, no dia 21 de março de 2016 a primeira escola do Rio de Janeiro – Colégio Estadual Mendes de Moraes - foi ocupada pelos estudantes.

A gente ocupou o colégio, porque vimos que as manifestações, os abraços que estávamos fazendo estavam perdendo muito da força, então reunimos os alunos em assembleia e decidimos perguntar se iríamos ocupar ou não. Pra ter visibilidade lá fora, a gente teria que ocupar. (Lais e Kely, Colégio Estadual Visconde de Cairú)

A gente fez as manifestações, na nossa primeira manifestação as pessoas falaram que não ia dar em nada. No começo era meia dúzia de gatos pingados e depois foi ficando maior. E acabou que conseguimos parar a Penha, praticamente toda. E aí recebemos o ar-

condicionado. Como só tivemos acesso a um ponto da nossa pauta, aí que a gente viu que não podia ficar parado. Foi aí que decidimos fazer a ocupação. A gente decidiu ocupar as 8 horas da manhã e já tinha viatura de polícia, alunos que não estavam entendendo a nossa proposta. (Luana Mariano, Estudante do Heitor Lira)

Nós marcamos uma assembleia e na assembleia a maioria decidiu que iríamos ocupar a nossa escola. Então a nossa assembleia foi na sexta e decidimos ocupar na segunda-feira. Foi um grupo de 15 pessoas que, na minha opinião, foram extremamente corajosos de botar cadeados na escola e todos os portões que dão acesso à escola. Mas assim que a direção recebeu a notícia de que a escola estava ocupada, eles cerraram os nossos cadeados e aí começou uma confusão. Ela falou que ela não era a favor da ocupação, mas que ela respeitava. (Beatriz Aquino e Mariana Martins, Estudantes do Heitor Lira - Documentário “Ocupações Estudantis: Por eles mesmos”)

Diferentemente das ocupações estudantis paulistanas, que tinham a reorganização escolar promovida pelo Governo Estadual como ponto de pauta em comum com todas as mais de 200 escolas ocupadas, o Governo Estadual do Rio de Janeiro alegava que os estudantes cariocas não tinham reivindicações partilhadas pelos demais estabelecimentos estudantis²². Numa clara tentativa de desmobilizá-los, dizer que os jovens nem sabiam o que queriam e as ocupações não tinham razão de ser, cobravam clareza nas demandas. Mal sabiam eles, que eles tinham fome de tudo. E foi, justamente, essa aparente não clareza, que possibilitou que centenas de alunos se unissem e ocupassem mais de 80 escolas num sentimento de comunidade. Segundo Pelbart (2003), é necessário tornar cada vez mais comum o que é comum. Um comunismo do desejo – palavra apropriada por um movimento e que hoje carrega tons pejorativos. Mas é a expropriação do comum pelos mecanismos de poder que ataca e depaupera capilarmente aquilo que é a fonte e a matéria mesma do contemporâneo - a vida (em)

22 Link para a notícia: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html

comum.

Que a gente tá numa luta que é em comum, a gente não tá aqui para melhorar a educação apenas para os ocupantes, mas educação de qualidade pro Estado inteiro. Não é só pelo Mendes de Moraes, não é só pelo Gomes Freire. (Alan, do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes)

O roteiro parece o mesmo de tudo aquilo que é considerado público neste país. As escolas estavam vivenciando, naquele momento, a falta de materiais básicos para as aulas se darem, de materiais higiênicos, de material didático, prédios sem manutenção e caindo aos pedaços, falta de alimentação, de segurança, salas não climatizadas, o inchaço do número de alunos por sala e a recusa ao passe-livre. Tudo isso a nos dizer que existe uma privatização da coisa dita pública em expansão e o sucateamento das escolas públicas seguem esse embalo²³.

Em uma das visitas que realizei a um colégio estadual vi um papel colado na parede que dizia: “Tem tanta coisa faltando que não cabe em um cartaz”. Fiz uma complementação nesse cartaz dizendo: “há tanta potência na escola que, se tivesse expressão, não caberia num cartaz”. (Diário de Campo, 07-04-2016)

Para além das questões estruturais e de material, os alunos demandavam mais diálogo com a

²³ Segundo a interpretação de Gaudêncio Frigotto no seu livro “A Produtividade da Escola Improdutiva” (1993), ao analisar o patamar da educação em nosso país, afirma que o caráter capitalista das escolas assume destaque perante as preocupações com relação ao processo ensino-aprendizagem, valorização do professor, aspectos de infra-estrutura. A relevância desse estudo se dá, por nos apontar para a necessidade que o modo de funcionamento capitalista tem de manter uma escola improdutiva para fazer passar determinadas políticas, mediante o contexto de intenso processo de exploração das relações sociais na sociedade brasileira, caracterizado por exclusão e o discurso do fracasso escolar.

direção, fortalecimento dos grêmios, mudança do currículo mínimo, extinção do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (o SAERJ)²⁴, acesso da comunidade à escola, e contra a forma engessada com que o ensino vem se apresentando, não debatendo assuntos que fazem parte do cotidiano dos alunos e da sociedade.

MATHEUS é considerado um dos alunos mais indisciplinados da escola. MATHEUS é hiperativo. Não para quieto. Não há professor que aguente com MATHEUS dentro de sala de aula. MATHEUS também não aguenta a aula dos seus professores. Por isso, MATHEUS mata boa parte delas. MATHEUS é um grande problema para a escola. Ninguém sabe o que fazer com ele.

Mas, algo estranho tem acontecido com MATHEUS. Desde que a escola foi ocupada, MATHEUS, que é do turno da tarde, é visto na escola de manhã, à tarde e à noite. MATHEUS dorme na escola. MATHEUS faz comida para seus amigos, limpa o banheiro da escola, capina o jardim e ainda põe moral na molecada que fica morcegando. MATHEUS ontem até meditou!

24 O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. Os resultados de avaliações em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade. (Retirado do site do Governo Estadual do Rio de Janeiro: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>) Como ele bonifica as escolas e os professores com melhor desempenho nesta avaliação, a crítica ao SAERJ consiste no fato de que o mesmo se apresenta como um método meritocrático e não de qualidade, criando disputas e rivalidades entre profissionais, alunos e escolas. Além disso, a avaliação não leva em conta o contexto escolar e a formação dos alunos.

Estou preocupado com MATHEUS.

Qualquer dia desses, MATHEUS ainda acaba descobrindo que não é ele o problema da escola.

Esperto como ele é, não vai demorar muito para descobrir que é o modelo de escola que lhe enfiaram goela abaixo que é um grande problema na sua vida.

GRATIDÃO, MATHEUS, POR TUDO QUE VOCÊ TEM NOS ENSINADO NESSES DIAS! (Rodrigo Melo, professor do Colégio Estadual João de Oliveira Botas)

Por meio das ocupações, os estudantes puderam conhecer mais as suas escolas; espaços abandonados foram reavivados com hortas, bibliotecas solidárias, oficinas de dança, laboratórios e salas de música. Eles também encontraram livros, uniformes e materiais didáticos escondidos em salas quando se alegava sempre que não tinham mais esses objetos para fornecer. Puderam explorar a capacidade que a escola pode comportar de despontar potências até então desconhecidas: faziam festivais de arte convocando a comunidade escolar, saraus de poesia, aulões, debates, cineclubes, trocavam conhecimento, outrossim, tomavam suas resoluções a partir de assembleias diárias, formavam diferentes comissões para se dividir, se organizar e cuidar da escola, montavam seus cronogramas para o funcionamento e manutenção das ocupações, circulavam entre as unidades para pegar ideias e debater sobre os passos que iriam dar. Puderam discutir sobre machismo, feminismo, gênero, sexualidade, cultura africana, racismo, cotas raciais, alimentação, drogas, criminalização da pobreza, a PL Escola sem Partido, autoestima, ENEM, juventude e mercado de trabalho, entre outras tantas temáticas que vêm fazendo parte do nosso cotidiano. O movimento recebeu apoio da sociedade por meio de doações de alimentos, de provimentos de modo geral, de aulas, de solidariedade, de conversa, de força.

Depois de muito enfrentamento, de ter ocupado também a Secretaria Estadual de Educação

(SEEDUC), o cansaço, as ameaças, as inúmeras reuniões, tentativas de desocupação com violência (tópico a se desenvolver mais adiante), tentativas de criminalização por parte da mídia, de reintegração de posse pela justiça, após quase cinco meses de ocupação, os estudantes conseguiram fazer uma agenda de discussões, através da defensoria pública, com a justiça. Com isso, deu-se a extinção do SAERJ, o compromisso do governo em estabelecer eleições diretas para diretor – plano que faz parte da gestão democrática colocada pelos alunos²⁵ -, o chefe de gabinete e o secretário estadual de educação, que estavam na gestão no momento das negociações, foram exonerados de suas funções e o governo do estado também determinou a implementação de reserva orçamentária e o repasse de 15 mil reais²⁶ para 68 escolas que precisavam de reformas emergenciais.

Ocupa SEEDUC

"Lutar para garantir, ocupar é resistir"

Ao som de rajadas de tiros de fuzil no Morro da Providência²⁷ e a menos de 100 dias para as

25 As escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro terão seus diretores escolhidos por votação direta, com participação de alunos, pais, professores e servidores. A medida é uma das principais reivindicações de professores em greve e alunos que ocupam escolas. A lei foi aprovada em maio último pela Assembléia Legislativa, e publicada no dia 06/06/2016 no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. A lei foi sancionada pelo governador em exercício, Francisco Dornelles, em meio à ocupação da sede da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), na zona portuária. A nova lei permitirá que professores com no mínimo três anos de experiência na rede pública se candidatem à vaga de diretor. Antes, eles eram escolhidos pela Secretária Estadual de Educação (Seduc) sem participação da comunidade escolar. Os estudantes acreditam que a eleição direta para diretor de escola faz com que o projeto pedagógico que norteia as unidades seja pactuado antes com a comunidade escolar.

26 Aproximadamente 30 mil dólares.

27 **Morro da Providência** é um morro situado entre os bairros do Centro, Santo Cristo e da Gamboa, nas regiões Central e Zona Portuária da cidade brasileira do Rio de Janeiro. Em suas encostas localiza-se uma favela com o mesmo nome. É destacada por ser a primeira favela do Brasil. A ocupação do Morro da Providência surgiu a partir de uma promessa que o governo fez aos soldados do Rio de Janeiro enviados à Guerra de Canudos, que consistia em entregar-lhes residências caso saíssem vitoriosos. Ao retornarem ao Rio de Janeiro 1897 e verem a promessa não ser cumprida, os soldados se apropriaram de uma região de morro, que passou a partir daí a ser chamado de Morro da Providência, em referência à providência tomada pelos soldados. O Morro da Providência passou a ser chamado de Morro da Favela em referência a um dos morros junto aos quais a cidadela de Canudos foi construída, assim batizado em virtude da planta *Cnidocolus quercifolius* (popularmente chamada de *favela*) que encobria a região.

Olimpíadas no Rio de Janeiro, os secundaristas decidiram, através de assembleia do comando geral de escolas ocupadas, ocupar o prédio da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). Na cidade purgatório da beleza e do caos transita o passado, o presente e o desejo de futuro. A primeira favela carioca, fruto de uma ocupação, assiste à necessidade do desejo ganhar expressão, mais uma vez. Cidade em ebulição. No cartaz que segura a estudante está escrito: “O estado que fecha escolas é o mesmo que mata nas favelas. Contra o extermínio das formas de vida”.

Dentro do edifício, mais de 50 estudantes espalhados pelo térreo. Além deles, alguns funcionários ainda perambulavam, e os elevadores logo foram desligados para limitar o acesso dos manifestantes. Aos poucos, foram chegando mais pessoas para apoiar o movimento e protegê-los contra o arbítrio do uso da força policial.

O objetivo era trazer o secretário de educação para a mesa de negociações, reivindicando a eleição direta de diretores; livre organização de grêmios estudantis; acesso da comunidade e dos alunos aos laboratórios e uma integração maior entre aluno, coordenação e pais. Os alunos cobravam também melhorias na rede de ensino e apoiavam a greve dos professores, iniciada no dia 2 de março. Antes de saber se iriam ter ou não a presença da comitiva do governo do estado, a comissão geral de ocupação se reuniu em um auditório que, curiosamente, continha os dizeres na porta de entrada: "o auditório é restrito para uso agendado".

Mais tarde, Caio Castro Lima, chefe do gabinete de Educação, chegou com sua comitiva. Antônio Neto - secretário estadual de educação (2015-2016) - sempre enviava para as negociações, o chefe da secretaria, Caio Castro, que fazia o papel de articular movimentos de desocupação, incitando estudantes contrários às ocupações, a realizarem protestos. Essa foi a posição da SEEDUC RJ, que não dialogou com os estudantes e articulava movimentos que colocavam estudantes contra estudantes. Através de redes sociais (twitter e facebook) a secretaria convocava estudantes para atos antagônicos às ocupações, uma ação que acirrava os ânimos entre estudantes.

Depois de muita discussão, uma carta-compromisso foi redigida pelo comando Ocupa Tudo (uma frente unificada das ocupações no estado). Nela, Caio assumiu o compromisso de negociar com os estudantes. No entanto, o termo de compromisso não era suficiente para eles. Havia uma pressão, não só por parte do governo, mas por parte de entidades estudantis, para que os estudantes desocupassem o prédio. Nesse momento, o movimento foi esvaziando, ainda assim, um pequeno grupo tinha um ponto em comum: queriam extinguir a influência de movimentos políticos nas ocupações. Acusações graves de falta de voz e não representatividade eram frequentes e apoiadas por todos os presentes contra a UNE, UBES, UJS, ANEL e quaisquer outros movimentos estudantis, que muitas vezes agem como um braço jovem de partidos políticos.

No final do dia, ainda ritmados pelos tiros, os alunos decidiram desocupar, porém não por muito tempo. No dia seguinte a esta ocupação (06/05), o chefe de gabinete da secretaria Caio Castro, pediu exoneração do cargo e a ocupação do Colégio Estadual Mendes de Moraes sofreu um movimento violento de desocupação por parte das organizações “desocupa”.

Dali a alguns dias (20/05/2016) os estudantes, não percebendo o cumprimento daquilo que haviam assinado na carta-compromisso, deliberaram uma outra ocupação do prédio da SEEDUC. Com a experiência anterior de ocupação, desde o início, já havia viaturas em torno do prédio. Na madrugada do último dia 21, alunos que ocupavam o órgão foram retirados com violência por integrantes do Batalhão de Choque da Polícia Militar. Muitos deles foram feridos e alguns chegaram a ser retirados desacordados.

Indignados com a reação violenta da polícia contra menores de idade e o seguinte pedido de exoneração por parte do secretário estadual de educação, Antonio Neto, substituído por Wagner Victor, estudantes decidiram ocupar a SEEDUC novamente no dia 30/05. Nesta terceira ocupação, os estudantes foram impedidos pela polícia militar de entrar com água e comida. Dentro do prédio, a polícia militar fez um cerco na entrada impedindo que apoiadores e familiares dos estudantes entrassem

para fornecer alimentos e prestar solidariedade.

Tivemos que trazer comida de forma clandestina. Mesmo assim foi em pouca quantidade. Eram umas 15 quentinhas para 50 pessoas, não deu para quem quis. Eu mesma comi só o resto e hoje ninguém vai ter janta. (Estudante Tainá de Lemos, 16 anos, integrante da comissão de comunicação da ocupação)

Sem acesso à comida, os alunos entraram em um restaurante terceirizado que funciona na sede da SEEDUC e comeram os alimentos estocados. Os alunos chegaram a usar as mangueiras de incêndio para conseguir água, mas os equipamentos já estavam secos. Ainda que com as privações, com os embates com a polícia militar e com a secretaria de educação, os alunos permaneceram no prédio até o dia 24 de junho, quando a justiça decidiu em caráter liminar pela reintegração de posse do estabelecimento. Sob gritos de "polícia fascista", um grupo de PMs acompanhava a desocupação. Após a saída, cerca de 50 estudantes seguiram em passeata pelo entorno da secretaria, fechando vias da Zona Portuária.

Ocupações e as disputas de narrativas

Aqui é uma escola muito mal falada, porque aqui é uma escola isolada e que só tem gente de comunidade. Eu, por exemplo, moro aqui no Morro dos Prazeres e aí a mídia vê preto, pobre e favelado lutando pelos seus direitos e quebra-pau. Já teve diversas denúncias nossas e quem tá aqui sabe que é mentira, que é pra fazer cair o movimento. (Mariana, Colégio Estadual Monteiro de Carvalho)

Os estudantes sabiam que, antes de tudo, a disputa de narrativa era um elemento muito importante para o fortalecimento e manutenção do movimento. A mídia, como nas manifestações de 2013 na produção da figura do vândalo, assim como a perspectiva binarizada dos vilões e dos mocinhos, tenta lançar mão dessa estratégia, quando algo está fora do controle. O governo estadual, em parceria com os meios de comunicação de massa, procuraram criar para as ocupações a figura de um movimento instrumentalizado por certos partidos políticos. Ademais, acusavam os professores de utilizarem os alunos como marionetes para conseguir seus objetivos.

“O risco que estamos vendo é ver esse movimento submergir numa discussão que é política de enfrentamento. É real, é claro: o jovem milita. Mas se o movimento político contra um governo for colocado como carro de frente vai dificultar a discussão qualitativa”. (Antonio Netto, secretário estadual de educação no momento das negociações das ocupações). (...) Netto ainda defendeu que há uma raiz política de partidos políticos “de esquerda e extrema-esquerda” no movimento. (Bruno Alfano, 2016 pelo G1)

Quando os poderes se utilizam desta tática, eles não só enunciam que os jovens não têm a capacidade de pensar por si próprios, entender as circunstâncias e fazer algo para transformá-las, mas dizem de uma pobreza imaginativa tão grande que não saem do mesmo repertório. Não negando a astúcia da produção de subjetividade hegemônica, mas é dessa pequenez característica que os contrapoderes fazem a sua expressão. Não é preciso partir mais de ideologias políticas, mas de verdades éticas. Embora sejam distintas as formas de entendimento acerca do que é política e resistência, algumas ocupações recusaram as disputas por hegemonia que simbolizam as práticas de sindicatos, entidades estudantis e partidos políticos, desconfiando da via institucional e produzindo táticas distintas das tradicionais.

O livro “Aos nossos amigos: Crise e Insurreição” (Comitê Invisível, 2015) afirma que as verdades éticas não são verdades sobre o mundo, mas as verdades a partir das quais nele permanecemos. São verdades que nos ligam, a nós mesmos, ao que nos circunda uns aos outros. Elas nos inserem de imediato numa vida comum. Os estudantes paulistas estão dispostos a abdicar de viver sua juventude nos seus lares para barrar o fechamento de suas escolas; os manifestantes de 2013 podem seguir uma vida difícil e dura porque aquilo que liga de fato à vida lhes está sendo retirado. Assim, uma verdade ética se enuncia como recusa; o fato de dizer “não!” nos posiciona diretamente na existência, sua repugnância pela vida que somos forçados a viver, na repugnância por uma vida que nos diz a todo momento que estamos sozinhos, que se você não consegue realizar algo, a culpa é inteiramente sua, sempre face à necessidade de cada um ganhar a sua vida, de habitar, de se alimentar etc.

O ensino proposto pelo nosso governo incentiva a pessoa vir aqui (na escola) e pegar o diploma, pra depois procurar uma faculdade ou emprego. Desse jeito a galera não aprende. Aí vem aqui pra engolir e aceitar do jeito que é. Aqui a gente tem aprendido muito uns com os outros, tem aprendido no coletivo. Se todo mundo não se juntar pra combater esses tubarões que ficam roubando nosso tempo, nossa vida, não só o nosso dinheiro. A gente tem força de vontade, só não tem a sincronicidade. (Dan, estudante do Colégio Estadual Monteiro de Carvalho)

Dentro destes recortes históricos, foram privilegiados nesta tese os movimentos que contribuíram mais diretamente para confluir nas ocupações estudantis no Rio de Janeiro. Mas, é

importante salientar que em outras partes do país em 2016 ocorreram ocupações estudantis em centenas de escolas, como: Goiás, Paraná e Rio Grande do Sul. Cada um a partir das suas peculiaridades regionais, no entanto, todas contra o desmonte da educação pública.

Além disso, ao historicizar as ocupações secundaristas do Rio de Janeiro no primeiro capítulo, a história narrada apenas traz as escolas pertencentes à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). As escolas técnicas subordinadas à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), das quais faço parte como professora de psicologia, serão trazidas no momento posterior, quando poderei me deter sobre as suas especificidades e singularidades

Capítulo II - Gestão e controle sobre a vida nos novos modos de governamentalidade

A pergunta que ronda esta tese e a faz ganhar sentido retorna: a que as ocupações estudantis das escolas deram passagem? O que elas trazem de interrogação ao presente, das formas de existência e dos modos que temos conduzido as nossas vidas? Essas questões tentam ganhar corpo à medida em que se ensaiam algumas aberturas de análises. Um recorte acerca do universo escolar e como ele produz suas liberações e sujeições a partir das suas reformas durante os anos será trazido neste capítulo.

O presente escolar: algo deve mudar para que tudo continue como está

Bate o sinal – um dos marcadores ainda presentes da lógica disciplinar. Os estudantes saem em alvoroço das salas de aula, como se saíssem de uma sessão de tortura. Uma movimentação estranha ao ambiente escolar é detectada pelas câmeras da escola: um aluno colocou fogo na lixeira de uma das salas de aula. Controlado rapidamente o fogo, o aluno é facilmente detectado e logo chamado à sala da diretoria. Lá, sua ficha da vida escolar é vasculhada e percebem que aquela é a terceira escola em que o jovem se encontra. Conversa com o aluno pra lá, conversa entre os coordenadores pra cá e é decidido que o menino deve permanecer na escola, mas com a condição de que ele seja inserido em uma série de programas de inclusão que a instituição oferece e que, portanto, ele seria vigiado mais de perto.

Disciplina e controle a configurar o corpo e a mente desse jovem, anunciando um outro tempo e enunciando outras políticas. “Sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser”, afirma Deleuze (1992) em “Pós-Scriptum sobre as sociedades de controle”. O autor, nesta afirmativa, nos coloca diante da análise da crise das instituições de confinamento: prisão, hospital, fábrica, escola, família. Não mais a pujança dos espaços fechados a moldar e docilizar os corpos, mas também o controle ao ar livre a compor as novas forças que integram o nosso presente. Mas como falar

de crise das instituições se as vemos funcionar - e ter importante papel ainda hoje – a plenos vapores?

Augusto (2015), a partir dos estudos de Deleuze sobre a sociedade de controle, acredita que hoje se vive uma experiência escolar ampliada e contínua. Anteriormente, o jovem terminava a escola e seguia ou para o mercado de trabalho ou para a universidade. Agora, estamos atrelados à escola do nascimento à morte; no mercado de trabalho e nas universidades só se fala da necessidade de formação contínua, da eterna qualificação, da atualização da defasagem do conhecimento que, rapidamente, se torna obsoleto. A escola não constitui mais uma etapa necessária ao desenvolvimento infanto-juvenil, não é mais um estágio para se chegar à vida adulta, mas um lugar familiar para a vida toda. Dentro dela se aprendem conhecimentos e obediências e, para além disso, uma vida que se dirige para o bairro e a comunidade.

Como exemplos dessa presença contínua dos espaços escolares, Augusto (2015) cita a multiplicação dos programas paraescolares, as ações chamadas extracurriculares promovidas por ONGs, institutos e fundações. Estes programas atuam dentro e fora das escolas, vinculados e em parcerias com as secretarias de educação e fomentam a formação complementar e contínua de alunos, professores e funcionários. As temáticas mais evidentemente trabalhadas são as da violência e drogas e, por este motivo, os projetos mais inseridos de educação continuada para o corpo escolar são os de segurança pública – o debate sobre as drogas sempre atrelado à questão da segurança pública. A escola fecha os olhos e mesmo apóia as hipermedicalizações dos estudantes - através dos usos de antidepressivos, ansiolíticos e metilfenidatos - e do seu combate à violência interna com base nas suas ações e normas repressivas, entrando no campo da lógica policial para resolver seus impasses. Com destaque para o Programa Nacional de Resistência às Drogas (PROERD) realizado pelas polícias militares. O programa tem por finalidade incentivar práticas que instituem o envolvimento da comunidade escolar, criando rituais de compromisso como aparece, por exemplo, na apresentação da formatura dos alunos que participam do projeto, no qual todos recebem

um certificado de conclusão do curso, quando o aluno formando presta o compromisso diante da família e autoridades presentes, a resistir às drogas e à violência; celebra-se assim, a parceria entre a Escola, a Polícia Militar e a Família”.²⁸

Além deste, existe a entrada dos institutos da esfera privada²⁹ que, atualmente, têm tido uma grande participação na montagem das ditas políticas públicas para a educação e nos currículos escolares, se predispondo a oferecer capacitação e atualização para a comunidade escolar. Todos eles, alinhados com o objetivo de salvar a escola dos males da droga e da violência, fabricam o cidadão participativo, organizado e incluído, integrado e com compaixão cívica.

Ensaando uma resposta para a questão formulada acima sobre a manutenção do vigor da escola, apesar da crise das instituições, encontro uma ancoragem na contextualização do momento em que vivemos. Estamos sob a vigência da democracia como regime político. A democracia tem sido apontada por estudiosos como o melhor sistema político e única conduta cabível que nos garante a possibilidade de solução pacífica dos conflitos por meio de infundáveis negociações, extensão da prática jurídica de mediação de conflitos para diferentes cenários fora do meio forense e o sistema de garantia de direitos que nos traz a sensação de que, se tivermos paciência, tudo vai se ajustar, porque é nosso direito. A convocação à participação nas decisões, a elaboração das soluções em conjunto com alunos e comunidade que é sustentado pelo discurso do regime democrático têm sido o mote da atuação das instituições escolares. Dentro dessa lógica, os programas paraescolares e a entrada com força das

28 <http://www.proerd.m.gov.br/Index.asp>

29 A partir da dissertação de mestrado de Sonia Ribeiro (2016) é possível acessar o trabalho que Roberto Leher (2012) realiza sobre as parcerias público-privadas. Leher (2012) analisa como os setores dominantes da sociedade brasileira têm interferido nas políticas educacionais públicas por meio de uma coalizão de grupos econômicos organizados no Movimento Todos pela Educação (TPE), formado por meio das fundações privadas ou de suas Organizações Sociais de grandes grupos econômicos, como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras. Para o autor, o grupo que compõe o TPE, através de suas representações, pactuou uma agenda do capital para a educação (TPE, 2012a; 2012b), com base em programas americanos como o programa No Children Left Behind (ED.GOV. 2012), elaborado no governo Bush. Dentre as ideias defendidas estão a ênfase nas “competências básicas”, a instauração de metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2012e), instrumentos centralizados de avaliação e mecanismos de premiação e castigo balizados pelo cumprimento das metas.

empresas no ambiente escolar, portanto, integram um conjunto de flexibilizações democráticas que livram a escola de uma implosão da rigidez da autoridade disciplinar, ampliando o escopo de sua atuação e produzindo novas demandas. A escola mantém-se, deste modo, inquestionável, indispensável, amada e protegida pela comunidade, como um lugar em que se encontra a educação para a paz, a justiça, o castigo, o perdão. “Espraia, assim, o governo de crianças e jovens para além dos muros da escola, mas a partir da própria escola” (Augusto, 2015, p. 19) A crise nas instituições seria, portanto, a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação.

O aluno que incendiou a lixeira não irá mais ser expulso da escola, depois de investido de castigos corporais e psicológicos como outrora o seria, mas incluído nos diferentes programas e inserido numa discursividade da necessidade do diálogo que irá fazê-lo participar na pré-figuração do seu destino na escola e convencê-lo que só depende dele estar bem ajustado: suas atitudes determinarão se terá um futuro de sucesso ou de fracasso. Ao mesmo tempo, distribuindo as funções de monitoramento e penalização entre os próprios integrantes deste comum partilhado. Não se colocando nunca em análise, o contexto social do qual se vive.

“Numa sociedade de controle, a empresa substitui a fábrica. (...) No regime das escolas: (...) a introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade” (Deleuze, 1992, p. 219, 226). E bem como Deleuze escrevera em 1992, as escolas apresentam hoje um funcionamento empresarial, onde cada aluno é um cliente, professores e funcionários são prestadores de serviços e a educação um investimento; em que todos são competidores entre si investindo em seu capital humano, tornando-se empreendedores de si. A escola tal como uma empresa se esforça profundamente em submeter uma modulação para cada salário – vide os sistemas de gratificação e bonificação de salários para professores que aprovarem mais alunos – num cenário crescente de instabilidade, flutuante tal como o mercado. A preocupação em demasia com o futuro incerto originado pelas rápidas transformações trazidas pelo capitalismo contemporâneo produzem subjetividades e, sobretudo, mudanças no mercado

de trabalho fazem com que os jovens se deparem com variadas formas de exercícios de poder, e confrontados a surfar na maré, caso não queiram ficar para trás ou “morrerem na praia”. As escolas, assim como as empresas, não estão interessadas em fazer uma análise das forças sócio-políticas e culturais as quais os alunos atravessam, mas sim em ações eficientes e eficazes que gerem lucro.

Esse funcionamento estaria de acordo com aquilo que Foucault (2008) chamou de racionalidade neoliberal. Aquela que não se constitui como mera política que visa minimizar o Estado e ampliar o poder de mercado, mas por se caracterizar por uma certa forma de fazer e imaginar que forja condutas governadas, atreladas ao empreendedorismo de si e pelo marketing pessoal.

No neoliberalismo – e ele não esconde, ele proclama isso – também vai-se encontrar uma teoria do *homo oeconomicus*, mas como o *homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus*, parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda. (FOUCAULT, 2008, p.310)

A escola dentro dessa racionalidade neoliberal funciona, segundo as análises de Veiga-Neto (1999), como um *locus* de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado. É possível ver que a escola é o território onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de "capturar" os indivíduos e disseminar tais tecnologias.

Para o nascimento de uma sociedade de massa, a singularidade de cada indivíduo precisou ser

trabalhada pelas instituições de poder, como a família, a escola, a igreja ou os oligopólios de televisão. Com o intuito de transformar a vida do homem em rebanho mais fácil, foi preciso lapidar o indivíduo normal, produzir o ideal de figura de homem bem sucedido – aquele que deseja e conquista tudo aquilo que outros querem e almejam. No entanto, fazer com que as pessoas ambicionem o mesmo objeto, o mesmo estilo de vida é ser conduzido para um processo de esquecimento de si. O poder, ao nos introduzir numa determinada produção de subjetividade homogênea, coloca em jogo aquilo que há de singular em nós, em nossos desejos, em nossas maneiras de viver. Kafka (1987) expressava no seu diário esse incômodo com o processo de formação do indivíduo:

Todo homem é singular e, em virtude mesmo dessa singularidade, chamado a agir – desde que tome gosto pela sua maneira de ser. Na escola, como em casa, ao que me foi dado experimentar, só se laborava no sentido de anular essa singularidade. E assim, tornar a educação mais fácil e também mais fácil a vida da criança. (Kafka, 1987, p.52)

Diante desse mapeamento sobre a escola hoje e sobre a configuração na qual ela se encontra nos é remetida a interrogação: o quanto a escola não se constitui como violência, moral e física, dosada sobre os corpos e mentes das crianças e dos jovens?

A escola como instrumento de governo das condutas

A questão em causa não é mais a da coerção e dos constrangimentos exercidos sobre a massa dos governados. O poder liga-se antes aos modos como, numa dinâmica onde a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Estes não são destinatários, mas intervenientes nos jogos e nas operações de poder. (Jorge Ramos do Ó, 2003)

Assim como as prisões, falar sobre a falência do sistema escolar é penetrar no discurso das reformas. A noção de reforma vem acompanhada de uma vontade de aperfeiçoamento, de humanização e não da contestação daquilo que se produz. Além desse sentido, sobre o assunto, Deleuze e Foucault (1979) em “Os Intelectuais e o Poder” afirmam que a concepção de reforma é estúpida e hipócrita. A reforma ou é apossada por pessoas que se dignam a falar em nome dos outros, que representam tal e qual movimento que se diz porta-voz, “e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente” (p.71) ou ela é exigida por aqueles aos quais a luta diz respeito, tomando não mais caráter de reforma, mas de ação revolucionária, porque contraria o poder. “Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”. (p.71)

As reformas vêm e vão, mas permanece o incontestável lugar da instituição escola a ocupar mais da metade de nossas vidas. Passar pela escola é um fato quase natural. Segue-se, assim, desde a mais tenra infância, um itinerário já conhecido de castigos, zelos, “preparação para o futuro” ou “uma alternativa para não entrar para o mundo do crime”. A cultura do castigo, inserida primeiramente pela educação familiar, aposta na escola como ferramenta para dar continuidade ao sistema de punições e recompensas. A escola, portanto, ainda vem sendo um lugar privilegiado de governo das crianças e dos jovens.

A escola ainda é o lugar da disciplina. Ela tem servido para o aprendizado da obediência às regras e da preparação do corpo para a atividade produtiva. Num passado não muito distante, a escola não abria mão dos castigos físicos, da palmatória, das separações e distinções entre bons e maus alunos no interior das salas de aula. O professor exercia a chamada autoridade sobre o aluno que, ao mesmo tempo, temia-o e amava-o, por acreditar que ele tinha o intuito de fazer-lhe o bem.

A organização disciplinar da escola, no Brasil, data do começo do século XX. Ela possui

tradição jesuítica de ensino que nos remete às nossas raízes coloniais e o que ela nos trouxe das relações de tirania e hierarquia. (Augusto, 2015) Assim, as decisões nas escolas passavam dos diretores para os alunos, atravessando todas as autoridades que os alunos obedientemente uniformizados reconheciam como superiores, até efetivamente chegarem ao corpo discente. O bom funcionamento do colégio era garantido pelo respeito a essa ordem hierárquica de funcionamento. Os problemas apareciam no momento em que o estudante quebrava esse ciclo e desacatava o professor ou a alguma ordem superior, ou entrava em desacordo com as normas vigentes. O estudante era rapidamente identificado e logo nomeado como indisciplinado. Com o problema instalado e detectado, justificava-se e reiterava-se a imposição da aplicação do castigo, em prol da disciplina para aqueles que não foram hábeis em assimilar a conduta compatível às regras de bom comportamento que o assistiam para o preparo para a vida adulta de trabalhador e cidadão correto e respeitoso das leis e normas da sociedade.

A indisciplina, que aparecia como uma forma de resistência a uma ordem disciplinar, era ao mesmo tempo seu efeito direto para o qual a escola já possuía um retorno imediato sob a forma de punição direcionada ao aluno desobediente, com objetivo de corrigir-lhe a anormalidade e o desvio. Através do enfrentamento ao estudante indisciplinado, fixavam-se os mecanismos disciplinares que governavam a vida e a conduta do conjunto dos alunos, tivessem eles infringido a norma ou não.

Terminado o trajeto que se percorria dos castigos físicos, das advertências, suspensões e convocações à família, cessava o regime disciplinar e o jovem indisciplinado era expulso da escola. A ele era reservado o encaminhamento para outra escola ou ganhar as ruas. Na rua, construída como o lugar em que tudo pode acontecer, território do perigo, esse jovem ficaria suscetível a comportamentos moralmente reprováveis, ao uso de drogas e violência e, por fim, acabar se tornando o próprio perigo a rondar a escola. No caminho de quem é pobre e percorre as ruas realizando uma série de práticas consideradas ilegais, o encarceramento agora em outra instituição disciplinar – as unidades de internação para jovens que cometem infrações – é destino quase certo. Chegava-se, assim, ao que

Foucault (1987) bem assinalou em “Vigiar e Punir” como produto das prisões: a delinquência; nas escolas como produto da disciplina: o fracassado escolar, o indisciplinado. Em conjunto aos que nem à escola conseguiam chegar, os “fracassados” compunham a dimensão do insuportável para a escola. E é a partir deles e por causa deles que se cria e se fundamenta toda uma rede de proibições, repressões e castigos. Aos que não faziam parte desse conjunto restava o exercício regular dos castigos cotidianos, o medo de se tornar um deles e, ao mesmo tempo, a sedução em pertencer a este outro lado. O perigo, deste modo, vinha sempre do externo à instituição escolar, caso atravessasse o muro bem estabelecido, ele deveria ser identificado e segregado.

As escolas, dentro das sociedades disciplinares, precisavam ser livres da sujeira, do perigo e da miséria que habitava as ruas. Ainda e sempre com Foucault, o entendimento do poder precisa ser lido a partir do que ele produz e não necessariamente pela sua negatividade, posto que assim fosse, o alcance das exercidas práticas de poder não se chegaria a extensão que se ganha. A função disciplinar da escola, em conjunto as demais instituições disciplinares, era produzir indivíduos úteis e economicamente dóceis politicamente.

Maria Helena Souza Patto (1999), em seu livro bastante aclamado pelas profundas análises da produção do fracasso escolar, trouxe, por meio de sua inserção na cotidianidade do espaço escolar público, cenas e personagens interessantes que nos fazem ver a atuação do poder disciplinar sobre os corpos. Tomemos, como exemplo, a silenciosa eloquência da representação da escola nos desenhos de Nailton: "a escola desenhada é tão grande que quase não cabe no papel, mas a porta é pequena... Ele informa que desejava ter feito uma escada de acesso à porta, mas não pode porque não coube!" (Patto, 2000, p. 391). Sua representação gráfica (elaboração de sua experiência escolar?) é de uma construção grandiosa, mas inacessível. Não há sequer janelas e, tal como sucede com o personagem de Kafka em Diante da Lei, Nailton jamais transpõe o portão que daria acesso ao que, em tese, foi feito para lhe abrigar. Ou na brincadeira de faz de conta da aluna Ângela que ocupa o lugar de professora:

(...) fica em pé, com o corpo retesado, o nariz para o alto e diz que vai 'gritar o ditado'. Repreende em voz alta a pesquisadora: "Dona Denise, para de conversar e presta atenção no ditado". A menina em seu papel de professora separa as produções em boas e ruins, entre as que merecem parabéns e as que recebem nota 4, seguem-se às notas as medidas disciplinares: "Vai para a Diretoria, viu? E sem preguiça". Despede-se com semblante de exausta: "Os alunos dão muito trabalho, estou muito cansada, já trabalhei muito" (Patto, 1999, p. 360)³⁰

Como se revelasse que o desgaste não acomete somente aos alunos, dentro de uma prática e escola que parecem sem sentido, mas com um sentido de dominação claro. Ao mesmo tempo, era possível ver nos questionamentos das crianças entrevistadas no livro, o esforço para não serem tragados pela massificação e docilizados pelos processos disciplinares.

Como dito anteriormente, o tempo das disciplinas na escola não passou. Ele permanece nos corpos e na memória dos alunos da escola tradicional, se materializa também nas práticas dos professores saudosos de um período em que havia mais limite, e ainda na estrutura dos prédios, na disposição espacial interna das salas de aula, mas hoje atravessado por diferentes fluxos de controle. Os castigos são de outra ordem. São dispensados os corretivos físicos de outrora e a escola cria maneiras de introduzir o medo da punição no aluno através do medo de se tornar um perdedor no futuro, caso perca o embarque no trem do sucesso.

Mesmo vivendo em um tempo em que a criatividade e a liberdade são cultuadas, estimuladas e matérias de apropriação do capital, não se abre mão do governo dos corpos e mentes dos pequenos. A

30 Ao analisar este trabalho de Maria Helena Souza Patto é importante salientar que se trata de uma pesquisa realizada nos anos 1980 e, portanto, se refere a um recorte histórico do que se passava naquele momento com as escolas no Brasil. Ao trazer esta pesquisa para a tese, privilegiei a análise do caráter disciplinar da instituição escolar feita pela autora. No entanto, é importante evidenciar que a escola, no momento de feitura desta tese, é atravessada por outras relações de poder, novos mecanismos de vigilância e controle, além da disciplinar.

liberdade exaltada não se refere a liberdade de expansão das potências, mas à inserção a todo um enunciado sobre liberdade, poder de escolha, que irá servir ao mercado. Ao se investir no discurso de liberdade, caso não se encaixe no enquadre escolar pré-fabricado tem-se como efeito a busca paranoica por segurança, a sensação de que se não seguir o itinerário, estará ficando para trás. A psicologia e a pedagogia, a partir dos seus estudos sobre as delimitações do desenvolvimento infanto-juvenil, asseguram o estofo necessário para a manutenção do governo das condutas.

Convivendo diariamente com os jovens, é comum ouvir sobre o seu descontentamento com a escola, a dificuldade de criar, disposição para enfrentar o complexo disciplinar mais ou menos aberto. Ainda assim, mesmo contrariado, o aluno se mostra preparado para tornar isso menos doloroso, porque entende o que se espera dele no futuro. A instituição escolar se coloca na vida desse jovem como indispensável, um “mal necessário”, embora também como um lugar de cultura e lazer, de fazer amigos ou como refúgio de um lar violento.

A escola do tempo dos controles não mais coloca para fora do convívio escolar os indisciplinados, mas antes flexibiliza suas práticas disciplinares rígidas e democratiza o acesso ao ensino. A escola se envolve com a administração de conflitos como prevenção à violência e em relação às drogas. Segundo Augusto (2015):

Há, nas atuais práticas escolares, uma elastificação dos controles que respondem às metamorfoses das tecnologias de governo, que respingam os novos meios pelos quais se conduzem condutas por uma racionalidade neoliberal, como analisada e exposta por Michel Foucault (2008) em curso de 1978-1979. (Augusto, 2015, p.20)

A diferença assinalada entre o produto da sociedade disciplinar – o indisciplinado – e a democratização dos acessos e dos métodos escolares na sociedade de controle é que lá o aluno deveria

ser corrigido pelo castigo ou expulso da escola em favor da manutenção da ordem e neste a escola absorve este aluno, promovendo inúmeros programas de inclusão e expandindo, nesta organização, o raio de seu controle. A professora rígida dá lugar aos professores “legais” que inventam mil e uma fórmulas de encantar o aluno, e o exercício do castigo não se faz no momento mesmo do desvio do discente, mas num processo contínuo de avaliação que tem como objetivo provocar a adesão às condutas e a convivência na prática e na fabricação das regras. A conquista da obediência desses jovens se torna mais eficaz ao convocar os alunos à participação na feitura das regras, ao envolvê-los com a flexibilização da autoridade, e simultaneamente se expandem os controles. O que produz docilidade e assujeitamento não é mais, tão fortemente como antes, o reconhecimento e a obediência à superioridade hierárquica, e sim a composição e o compartilhamento do processo.

A escola conta com uma torre de monitoramento televisivo, que possibilita não mais tantos inspetores circulando pelos corredores, lembrando aos estudantes que sempre tem alguém que estará vigiando suas práticas e que tudo está sendo gravado. Quando o aluno se viu diante do afrouxamento dos corretivos físicos, ele começou a avaliar, racionalmente, que perpetrar uma indisciplina, apesar do seu desconforto com a escola, não lhe seria vantajoso. Não pela punição que viria a seguir, mas pela revelação de sua falha e de como isso lhe denunciaria um futuro de perdedor. A produção de subjetividade fabricada na escola desse tempo é colocar o aluno não somente diante da necessidade de obediência, mas também a operação racional de um cálculo de perdas e ganhos que este levará para a vida adulta como parâmetro de sua conduta direcionada ou não para o sucesso. É nesse momento que a conquista pessoal de um vira exemplo de sucesso para todos, evidenciando a eficácia do castigo subjetivado, democratizado e compartilhado. É construído todo um investimento sobre o controle de si diante das regras e conter os mais questionadores, visto que tudo é feito coletiva e democraticamente. As reformas escolares apontam para o investimento em capital humano e para o empreendedorismo de si – conceitos que aparecem atualmente com muita força no ambiente empresarial e,

consequentemente, no espaço escolar e que serão melhor abordados a frente.

A instituição escolar segue seu barco sem ser questionada sobre seu itinerário e o seu modo habitual de navegar, sem ser interrogada por sua existência, com sua função de formar cidadãos e ser elevada à categoria de bote salva-vidas para muita gente pelo seu caminho de mudanças de itinerários (as reformas). No entanto, é algo intrigante que com tanto apelo aos discursos de democracia, diálogo, participação e compreensão dos processos nos tempos atuais são disparadas tantas ações fascistas cotidianas. A que estudantes, submetidos a estes controles e acessíveis a diferentes tipos de participação que o convidam a serem delatores ou juizes de seus colegas de turma, principalmente, os movimentos de desocupação das escolas, estão sendo levados a servir? Como os processos de subjetivação contemporâneos têm atuado na consecução de modos de vida que suportam impingir tanta violência a uma pessoa que está ao seu lado todos os dias? Como o desejo de querer fazer parte do sistema escolar e a tudo que ele tem preconizado sobre meritocracia, empreendedorismo entre outros valores, têm acionado as ações de desocupação de escolas?

Poder pastoral e obediência: a formação do cidadão-polícia

Agora pode tomar banho

Agora pode sentar pra comer

Agora pode escovar os dentes

Agora pega o livro, pode ler

Agora tem que jogar videogame

Agora tem que assistir TV

Agora tem que comer chocolate

Agora tem que gritar pra valer!

Agora pode fazer a lição
Agora pode arrumar o quarto
Agora pega o que jogou no chão
Agora pode amarrar o sapato
Agora tem que jogar bola dentro de casa
Agora tem que bagunçar
Agora tem que se sujar de lama
Agora tem que pular no sofá!
É sinal de educação
Fazer sua obrigação
Para ter o seu direito de pequeno cidadão
É sinal de educação
Fazer sua obrigação
Para ter o seu direito de pequeno cidadão
(Arnaldo Antunes)

A transfiguração para a imagem da escola como barco no subtópico anterior traz a intenção de que para ser barco é preciso saber navegar e saber navegar implica arte, saber, técnica em pilotagem e disso sabe a escola muito bem. Pilotar a obediência é o itinerário da escola, dirigir os outros, mas a governar a si mesmo que é a possibilidade de inventar percursos, espaço de experimentação e expandir a vida no presente para além das capturas dos governos é matéria de difícil enunciação. A criança ou o jovem não navega, é navegada: é pilotada, medicalizada e governada pelo seu pastor. Mas como eclosão da surpresa oceânica, Foucault nos traz o conceito de heterotopia que nada mais é que a possibilidade de invenção de outros espaços dentro do mesmo, lugares de alteridade que funcionam em condições contra-hegemônicas, que possuem múltiplas camadas de significação, que não estão nem

aqui e nem lá e são simultaneamente físicos e mentais. O autor, assim, afirma o navio como heterotopia por excelência. “Nas civilizações sem barco os sonhos se esgotam, a espionagem ali substitui a aventura e a polícia, os corsários” (Foucault, 2003, p.422) É possível fazer dos processos educativos um espaço de aprendizados heterotópicos, onde se dissolvem os absolutos de autoridade e o governo de conduta por outrem?

Diante dessa questão, é necessário problematizar como efetivamente funcionam os mecanismos de poder contemporâneos, como se fabricam as governamentalidades.

Desde que surgiu o projeto de lei denominado “Escola sem Partido” (PL 867/2015; PLS 193/2016) que tem por objetivo tornar obrigatória uma série de afixações a respeito dos deveres do professor, contra uma denominada doutrinação política e ideológica feita aos alunos em sala de aula pelos professores, que não consigo mais pensar em como poderão ser minhas aulas nesse ano de 2016. O projeto em questão, com a premissa de que o docente deve ser neutro, promete uma verdadeira caça às bruxas aos professores que conversarem com seus alunos sobre algumas temáticas como política, gênero, sexualidade, convocando alunos e pais para que sejam fiscais desses profissionais em sala de aula. No site que divulga as práticas da proposta, há depoimentos de alunos acusando seus professores de doutrinadores, pormenorizando tudo que acontece dentro do espaço em que se dão as aulas, incluindo fotos e dados dos mesmos. Ainda que não tenha passado como lei, os efeitos do projeto estão se agigantando, fazendo lembrar, mais uma vez, o período de censura da ditadura militar. Nas minhas aulas, trabalho com discussões sobre os temas correntes na sociedade e como a psicologia participa no debate delas. Apresentar perspectivas e debater entre nós é fazer com que os alunos pensem a respeito de si, de suas relações com o mundo. A gente sabe que o medo é um instrumento de controle muito eficaz, mas o que mais me apavora é pensar que um aluno meu possa entrar nesse esquema. (Diário de Campo, 14 de

janeiro de 2016)

As ocupações escolares voltaram ao cenário das escolas paulistas em abril de 2016. Secundaristas ocuparam o Centro Paula Souza, na região central de São Paulo, em protesto contra a falta de refeições nas escolas técnicas estaduais e exigindo a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar as denúncias de superfaturamento e pagamento de propina na compra de merenda escolar. Dessa vez, os estudantes relatam ter encontrado um aparato de vigilância e intimidação bem estruturado. Histórias de secundaristas seguidos por policiais nas ruas ou em trens e metrô tornaram-se cada vez mais comuns. Segundo os relatos, algumas vezes os policiais se limitavam a exibir sua presença: luzes de viatura piscando, fardas e armas à mostra, à distância, sem falar nada. Em outras, paravam para revistar os estudantes. E havia ocasiões em que resolviam deixar uma mensagem mais explícita. Um menino de 17 anos afirma que recebeu uma dessas mensagens numa noite de abril ao deixar a ocupação no Paula Souza: “Um carro parou ao meu lado e dois homens saíram dele. Eles me agarraram e apontaram uma arma para mim. Disseram que sabiam quem eu era, onde eu morava e que, se eu voltasse de novo à ocupação ou participasse de algum protesto, iriam me matar”. As estudantes também relatam ter sofrido assédio e abuso sexual. Outra participante da ocupação no Paula Souza, S.J.S., de 17 anos, conta que quatro policiais homens a abordaram numa rua nas imediações da escola e a revistaram, passando a mão por todo o seu corpo enquanto diziam “secundarista é tudo puta, mas é gostosa”. Liberada após a revista, foi seguida pela viatura até entrar numa estação de metrô. Da janela do carro, os PMs a xingavam. “Eles gritavam: ‘Quer ocupar escola? Ocupa minha cama também’ e diziam que iam ocupar minha boceta com os pênis deles”, conta. “Foi muita resistência, ali, para não chorar. Quando cheguei no metrô, desabei.” A intimidação e a violência sexual também fizeram parte do arsenal de violências empregado pela Polícia Militar durante a desocupação da Diretoria Regional de Ensino Centro-Oeste

(Deco) em 13 de maio. A estudante L.L.S., 17 anos, conta que um policial que puxou seu cabelo com tanta força que ela quase desmaiou, dizendo que “cabelo de preto só serve pra ser puxado pela PM”. O pior momento, segundo ela, foi quando o ônibus com estudantes detidos parou diante do 91º DP (Ceasa) e os policiais disseram que apenas meninas desceriam ali. “O policial mais violento de todos olhou para a gente e falou: ‘manda as meninas descerem que o nosso camburão de estupradores está chegando. Você imagina vinte meninas tendo que ouvir isso sem poder fazer nada’”, relata. Diante da revolta dos estudantes, os PMs aceitaram que meninos e meninas descessem juntos. “No pátio da delegacia, os policiais começaram a empurrar nossa cabeça para cima com violência, pedir dados e tirar foto da gente com os celulares pessoais”, conta L. Depois de ter se espalhado para outros estados, o movimento perdeu força em São Paulo – não só pelas desocupações imediatas, mas pelo medo das táticas de vigilância, tortura e criminalização executadas pela PM. “Tem uma galera que deixou de ‘colar’ nas reuniões por medo. Tem secundarista respondendo processo por dano ao patrimônio e formação de quadrilha, teve secundarista que foi torturado em estação de metrô. As pessoas ficam assustadas”, conta Fabiana. (Fausto Salvadori, 2017)

Estamos diante de um tempo que, cada vez mais, amplia-se o amor à polícia, não só como instituição, mas como prática em que o exercício da cidadania se compraz por condutas policialescas. A difusão desse pensamento policial invadiu as ruas, território configurado das revoltas, dos manifestos e das diferentes instituições, principalmente a escola, lugar assentado na prática do castigo e centralizado na autoridade.

Há algum tempo, a docilidade e a inércia eram obtidos por meio de um meticuloso investimento sobre os corpos, adquiridos através dos confinamentos e correções, que produziam um

enfrentamento direto entre o exercício de poder e as ações de resistência. O que há hoje, no entanto, é uma adesão preliminar aos mecanismos que confirmam a continuidade da ordem como uma predisposição em se tornar policial ou em auxiliar com a manutenção dos controles. Dentro desse panorama das sociedades de controle, as resistências emergem sim, mas são mais rapidamente acomodadas e capturadas. Elas urgem serem mais velozes e imperceptíveis aos controles policiais, pois se fabricam no limite das conformações de uma tecnologia de poder que insiste em neutralizá-las.

A presença dos fascismos cotidianos é, cada vez mais, sentida no agir dos jovens que se abrem para servirem como vetores de expansão dos controles, das fiscalizações, ameaças e delações de seus próprios pares nos movimentos de desocupação das escolas, no crescimento das manifestações de ódio contra minorias nas redes sociais, no recrudescimento de posturas conservadoras, vigilantes das condutas alheias entre quatro paredes, nos linchamentos públicos de uma cultura da vingança e da justiça com as próprias mãos, a exaltação de algumas figuras políticas reacionárias e extremistas e a elevação destes à categoria de heróis, nos clamores de mais paz e policiamento que destilam o seu medo em desejos de extermínio, nos desejos de mais repressão conduzidos pelos pastores do Estado, todos, traduzidos aqui, como uma conduta policial. Fascismo este, localizado por Foucault (1996), como não somente aquele regime político totalitário de Hitler e Mussolini – que souberam muito bem conduzir o desejo das massas – mas o fascismo que nos habita, esse que nos faz amar o poder e desejar essa coisa mesma que nos domina e nos explora.

Tais práticas, que aqui se estão chamando de formação de subjetividade cidadão-polícia, (Augusto, 2013) encontram sua ancoragem naquilo que Foucault (2002) denominou como poder pastoral, aquilo que nos fala sobre condução de condutas. Foi através do pastorado que se fixou uma identidade ao homem ocidental e que o vinculou a uma rede de obediências.

O governo das pessoas realizou-se, acima de tudo, por individualização, pela produção de

indivíduos; pela criação de uma alma-sujeito exercida em corpos sujeitados pelas disciplinas, as quais promoveram uma nova forma de relação entre poder e saber. Individualizar para melhor conduzir os sujeitos. Com a formulação de governo por individualização, Foucault nos apresentou à ideia de que os sujeitos são constituídos por relações de sujeição, de modo que para se chegar ao sujeito não devemos estudar a psique, o eu ou uma unidade qualquer, mas investigar as relações de poder que engendram corpos sujeitados. O governo por individualização tem sua origem balizada à formulação de um poder de tipo pastoral e à prática religiosa de direção da consciência elaborada pelo cristianismo.

No cristianismo percorremos a ideia de um pastor que se incumbirá de uma salvação espiritual: “O reino de Deus está no coração”. Portanto, no pastorado cristão enfatizou-se a ideia de uma “outra vida”, uma vida póstuma, a qual dependeria de uma certa conduta na vida terrena. Para se salvar é necessário possuir esse coração apto a entrar no reino celeste. Essa conduta para a salvação é orientada pelo pastor. Por consequência, é necessária e imprescindível a confissão: relatar ao pastor tudo que possa ser uma “impureza” da alma.

O poder pastoral, portanto, implica em uma análise e uma consciência de si. O pastor era aquele que dispunha do conhecimento necessário para conduzir o indivíduo nessa análise: ele exercia o papel de diretor de consciências. Eis um trecho de “Os Anormais”, onde Foucault apresenta o relato do teólogo Alcúnio:

O que o poder sacerdotal pode absorver em termos de falta, se ele não conhece os laços que amarram o pecador? Os médicos não poderão fazer mais nada no dia em que os doentes se recusarem a mostrar suas feridas. O pecador deve, pois, ir ver um padre, como um doente deve ir ver o médico, explicando-lhe de que sofre e qual sua doença (Foucault, 1975 p.218).

Logo, para a salvação obrigatória é necessário ser estabelecida uma relação de confiança na

figura do pastor, uma transferência desse poder de se salvar ao sacerdote. A essa autoridade não se diz o que se quer, mas o que a autoridade achar necessário. É uma relação de obediência absoluta:

O pastor pode impor aos indivíduos, e em função de sua própria decisão, sem que houvesse mesmo regras gerais ou leis, sua vontade, pois – isso é a coisa mais importante no cristianismo – não se obedece para atingir um certo resultado, não se obedece, por exemplo, para simplesmente adquirir um hábito, uma aptidão, ou mesmo um mérito. No cristianismo, o mérito absoluto é precisamente ser obediente (Foucault, 1978 p. 69).

No cristianismo, o aperfeiçoamento é ditado pelas regras de Deus, pois é ele quem possui a verdade e é ele quem irá julgar se o fiel poderá adentrar o reino dos céus. Podemos observar aqui a relação entre poder e verdade: são as palavras de Deus, as escrituras. O pastor ensina os mandamentos de Deus, mas essa verdade passa necessariamente por um conhecimento da alma. O pastor deve ter conhecimento de tudo o que fazem as criaturas do rebanho, cada ovelha em particular, seus desejos mais profundos. Nesse tipo de poder encontramos a dimensão de um interior, uma dimensão dos pensamentos que devem ser expostos ao intermediário de Deus, que intervirá nessa alma em seu nome. Nas palavras de Foucault:

O pastor disporá de meios de análise, de reflexão, de detecção do que se passa, mas também que o cristão será obrigado a dizer ao seu pastor tudo o que se passa no âmago de sua alma; particularmente, ele será obrigado a recorrer, do ponto de vista do seu pastor, a essa prática tão específica do cristianismo: a confissão (Foucault, 1978 p. 70).

A confissão é um ritual no qual os desejos do indivíduo são arquitetados por ele próprio e

colocados em um discurso, a partir do qual o sacerdote produz uma verdade. Para que tal efeito ocorra, é necessária uma desconfiança por parte da criatura para com seus desejos, pois estes sempre podem estar ligados à tentação e ao pecado. Daí a necessidade de uma vigilância constante sobre todos os desejos. Mas, o cristianismo deveria, por outro lado, administrar os desejos com as necessidades reais de sobrevivência, como a alimentação e a procriação. Nas palavras de Foucault, era preciso fazer “funcionar esse corpo, esses prazeres, essa sexualidade, no interior de uma sociedade que tinha suas necessidades, sua organização familiar, suas necessidades de reprodução” (Foucault, 1978 p.71).

É portanto toda a história dos procedimentos de individualização humana no Ocidente que está envolvida na história do pastorado. Digamos ainda que é a história do sujeito. O pastorado esboça o prelúdio do que chamei de governamentalidade. Pela constituição tão específica de um sujeito, de um sujeito cujos méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração de verdade que lhe é imposta. Pois é essa constituição típica do sujeito ocidental moderno que faz que o pastorado seja sem dúvida um dos momentos decisivos na história do poder nas sociedades modernas. (Foucault, 2002, p.242)

O que acontece hoje é que o Estado Moderno integrou em sua estratégia, ao mesmo tempo totalizadora e individualizante, essa antiga tecnologia de poder pastoral de uma forma ainda mais ardilosa. O Estado moderno valeu-se dos mecanismos de sujeição e submissão da subjetividade executados pelo poder pastoral como importantes ferramentas de uma biopolítica de governo das pessoas, difundidos e aplicados pelos próprios integrantes da sociedade, tornados agentes de disciplinarização e da normalização no campo social. Refere-se a uma tecnologia de poder mais minuciosa que as disciplinas, pois investe nas técnicas de si, isto é, no exame que continuamente deve

se fazer em si mesmo. A passagem do poder pastoral ao biopoder pode ser entendida de uma forma mais ampla, que é, todavia, a racionalidade do exercício de poder. É o nascimento da “governamentalidade”.

A governamentalidade é uma instrumentação voltada para a gestão dos indivíduos. Entretanto, as individualidades devem estar em alusão à noção de população. Trata-se de salvar a população, não mais via extraterrena com vias de garantir o paraíso, mas no sentido mundano do termo, garanti-la contra os perigos internos e externos, ordená-la, garantir seu bem-estar e seu desempenho ótimo: fortalecer e proliferar as forças sociais. Esta governamentalidade irá se desenvolver como uma razão de Estado e terá como princípio não o fortalecimento do monarca referente ao poder soberano, mas o fortalecimento do próprio Estado. Para Foucault, foi no momento mesmo que o Estado “começava a praticar seus maiores massacres que ele começou a se preocupar com a saúde física e mental dos indivíduos” (Foucault, 1979 p. 318). Esta arte de governar pressupõe um saber, que se refere a uma ciência de governo, um conhecimento sobre as forças do Estado, sua capacidade e os meios de desenvolvê-la.

Foucault irá introduzir que o aspecto mais próprio do poder é a relação específica de governo. Trata-se de ações sobre as condutas, sobre as possibilidades de ação dos outros. É estruturar um eventual campo de ação possível de outros (Foucault, 1995 p. 244). A ação sobre outra ação adquire a dimensão de “conduzir condutas”: conduzir as crianças, os estudantes, os doentes, a família. Tal feito presume não uma relação de igualdade ou parceria, mas sim uma relação dessimétrica, na qual uns são responsáveis de conduzir outros. Se, na Grécia Antiga, afirma Foucault (1981 p. 359), havia alusões a um comandante de navio, este não era encarregado de guiar os marinheiros ao longo da jornada, mas sim, de guiar o barco, mantendo-o longe dos recifes, por exemplo. Além do mais, o próprio funcionamento do barco e a garantia de vida dos marinheiros dependiam do desempenho deles próprios. No biopoder surgirá um grupo específico de pessoas que exercerá uma função pastoral, uma

missão “condutora” em relação a outros indivíduos, que serão como suas ovelhas. Essa relação é, em parte, diferente da soberania, pois não se estabelecerá em termos pessoais, não há a figura de um soberano. Para a lógica da condução, um serviço ao rebanho.

O ponto mais importante da governamentalidade é o fato de se dirigir a cidadãos “livres”. A concepção liberal do indivíduo será um dos pilares da política moderna. Foucault irá formular que “os regimes democráticos liberais multiplicaram as instituições e as prescrições destinadas a tornar os cidadãos mais confiáveis, mais controláveis, mais previsíveis” (Foucault, 1999, p.131). Da perspectiva do poder, deve-se fabricar, uma maneira favorecedora, para que esses indivíduos livres realizem essa mudança em si mesmos.

As lutas que Foucault (1999) faz corresponder ao seu pensamento serão em torno da governamentalização da vida. Decerto, ainda será mantido no biopoder certa relação de soberania. Esta irá, aliás, se multiplicar por toda uma série de relações: a legitimidade de “guiar” num sentido geral, de punir, de educar, de tratar. O nascimento do biopoder, portanto, pode ser entendido como, por um lado, o desenvolvimento de uma racionalidade pastoral, cujo principal papel é cuidar da vida e, de outro, o arcabouço jurídico da soberania, que assegura a legitimidade do poder.

Então sobre o que está falando Foucault quando reflete e escreve sobre a ação de governar? Para ele as práticas de governo não têm um sentido burocrático-administrativo ligado a um poder estabelecido como Estado de Direito, nos moldes de um contrato legal, refere-se antes a algo mais amplo e complexo que extrapola qualquer legitimação judiciária e contratual, acontecendo mais na ordem das relações. Na leitura foucaultiana, governar não significa agir de forma a tornar o Estado uma entidade soberana e centralizada, mas é antes uma espécie de “pastoral” que, usando uma variedade de técnicas de controle, visa dirigir, sustentar e conhecer a fundo “todos e cada um” dos indivíduos.

A eclosão da governamentalidade como uma arte de governar está atrelada ao aparecimento de uma certa literatura anti-Maquiavel e à configuração histórica da Europa do século XV e XVI. Essa

literatura afirma que o soberano não está em correlação de exterioridade com seus súditos, mas sim que o bom governante é o que pratica o exercício de seu poder em relações ascendentes e descendentes. Em termos ascendentes, no ponto em que para bem governar o Estado, o rei necessita saber governar a si mesmo e a sua família, como afirmação de um bom administrador e bom provedor. Descendente, na boa relação que deve estabelecer com os seus súditos e prover-lhes segurança. Para tal é preciso que se configure um novo instrumento nessa arte de governo que é a polícia. Esta ainda muito distinta da instituição de polícia a qual concebemos hoje, repressora, se localiza mais ligada à práticas de assistência social da população.

Segundo a reflexão foucaultiana, no Ocidente a ação governamental fundamentou-se em duas matrizes: a idéia de Razão de Estado surgida no século XVI, questão central quando se considera o fortalecimento estatal, e a idéia cristã de poder pastoral, encarregada dos indivíduos para conduzi-los à salvação. A fusão dessas duas matrizes levou à constituição do Estado de Polícia nos séculos XVII-XVIII. A arte de governar e o ‘governo de si’ desaguaram em uma “razão de Estado”, cuja racionalidade implicou na construção de conjuntos de saberes e de tecnologias de poder necessários para o crescimento das forças do Estado. Ao demonstrar os problemas que se deviam controlar para fortalecer o Estado, delimitou-se o papel da polícia como garantidora da ordem interna e técnica de controle populacional, dotada de saberes específicos, constituindo-se, junto com os dispositivos de segurança internos e externos e a economia política como forma, naquilo que Foucault denominou de biopolítica.

O surgimento da população como objetivo de governo possibilita a governamentalização do Estado. E é através da competência do Estado em produzir um saber sobre esta população, por meio de cálculos e estatísticas, que é avalizada sua ação sobre a população por meio da polícia como técnica de governo que fortalecerá o Estado. A polícia se torna o dispositivo de segurança interno hábil para assegurar a paz e evitar a guerra civil em parceria com o dispositivo externo diplomático-militar. “Cabe

à polícia permitir aos homens sobreviver, viver e fazer melhor ainda”. (Foucault, 1979, p.381). Sendo assim, os objetos do governo das polícias são o número de homens de um Estado, suas cruciais necessidades, sua saúde, cuidando para que não fiquem desocupados e garantindo a plena circulação de mercadorias e de homens.

Naquilo que se vale à polícia como instituição estatal, que se tem como responsabilidade a saúde da população como conjunto vivo que constitui o corpo biológico do Estado, se o seu nome passa a ser atrelado ao caráter repressivo para impedir revoltas internas contra o Estado, as políticas de Estado que irão assegurar a saúde da população serão chamadas de políticas sociais. Sob a leitura liberal, receberão o nome de políticas públicas, perfazendo uma ação policial do Estado sobre a população como estratégia, também, de controlar revoltas, abranger a força do Estado e obter obediência.

No Brasil do século XXI, o Estado não é mais o elaborador da economia e responsável pela correção das desigualdades sociais, pois, cada vez mais, tem lançado para a sociedade civil e para a iniciativa privada a incumbência pelas políticas de assistência social com funções policiais de melhoria da prosperidade do conjunto de indivíduos. Até mesmo as ações repressivas, o gerenciamento das instituições austeras e a administração de incivilidades têm ficado sob encargo do consórcio formado pelo Estado, sociedade civil e iniciativa privada.

Analisando a configuração atual, Augusto (2013) destaca a influência da teoria do capital humano em relação às análises dos problemas da criminalidade e da delinquência e a formação do cidadão-polícia. Naquilo que se refere à teoria do capital humano, conceito trabalhado pelo liberalismo estadunidense, Foucault (2008) afirma que os neoliberais oferecem um entendimento de força de trabalho como o capital que cada trabalhador possui, e não mais uma mercadoria que ele vende ao dono dos meios de produção. A racionalidade neoliberal, ao redimensionar a força de trabalho em capital humano, expandiu as práticas de gestão compartilhada dinamizando a participação e disseminando

valores democráticos do âmbito político ao econômico. A sociedade de controle aciona cada vez mais fluxos de participação, monitorando condutas, ampliando seguranças e direitos. A reconfiguração do trabalhador em empreendedor como capital humano abre para a produção de sujeitos resilientes (Oliveira, 2012), ou seja, ao contrário de uma subjetividade resistente e autárquica estes se mostram dotados de flexibilidade adaptativa aos fluxos capitalísticos e ajustáveis ao tipo empreendedor. Esta inferência coloca o indivíduo como uma empresa; o capital dessa empresa é formado também pelos atributos culturais e pessoais que auxiliam na realização de uma atividade rentável; o salário de cada trabalhador passa a ser tomado como o lucro possível a ser extraído desse capital. Tudo aquilo que um indivíduo faz como atividade de qualificação de si, o seu processo de escolarização, os aspectos hereditários que herda se tornam investimentos para esse homem-empresa adquirir lucros como um *homo economicus*. Essas aplicações no capital humano são artifícios para obter os ganhos futuros no mercado do indivíduo e de seus herdeiros.

Partindo do ponto de que a leitura de uma ação como um crime passa pela infração de uma lei, as pessoas que cometem crimes passam a ser vistas como pessoas que decidiram, deliberadamente, correr riscos ao investir em um ato infracional na busca de lucro ou ganho pessoal. Assim como aqueles não querem mais estar circunscritos ao ambiente escolar ou querem mudar sua lógica são tidas como aqueles que escolhem se arriscar não participar da corrida pelo mercado. O que existe hoje, para Augusto, é um acoplamento das funções policiais como conduta dos cidadãos vistos como unidades econômicas. “Uma governamentalização, não mais do Estado, da instituição estatal, mas uma maneira de governamentalização da chamada sociedade civil, onde o indivíduo é o elo econômico da relação entre a sociedade e o Estado” (Augusto, 2013, p. 108). O que há é uma ampliação de uma subjetividade policial em que cada cidadão receia o tribunal do mercado, que julga a ação do governo e dos cidadãos. Nessa subjetividade policial, cada cidadão age como um policial-consumidor-empresa.

No território escolar, o recuo dos castigos disciplinares como forma de enquadrar o corpo do

aluno e a incisiva lógica empresarial que permeia o espaço acadêmico, faz com que o aluno hoje avalie racionalmente que cometer uma indisciplina pode lhe ser desvantajoso, não tanto pela punição impingida por um superior, mas pela demonstração de sua falha e de seu futuro próximo como um possível perdedor. Nessa relação, o estudante exposto a todo tipo de controles – que se manifestam hoje muito mais através do convite à participação – é levado a ser o delator e juiz de todo aquele que atrapalha o seu intento de fazer parte, de ser um vencedor. Do corpo individual no capitalismo industrial, que recebeu investimentos em sua força mecânica pelas disciplinas e pela biopolítica enquanto espécie, interessa agora sua inteligência como capital humano, sua perene jovialidade, sua competitividade e capacidade inovadora. As condições para tal consolidam o indivíduo como um empreendedor de si.

Quando a questão social vira alvo de investimento do Estado: “a escola para o que der e vier”

As ruas como territórios de disputas de diferentes narrativas irão ser reivindicadas por diferentes atores da história brasileira. Dos filhos libertos e impacientes dos escravos que na passagem do Império para a República, ao seu encontro nas ruas com o operariado imigrante anarquista, advieram as revoltas e a dura repressão policial sob elas.

O número de crianças e jovens nas ruas, filhos de escravos e filhos dos imigrantes feitos operários, aumentou e, conseqüentemente, estas se tornaram alvo de interesse da regulação dos governos. Para os governos, o lugar de crianças e jovens era dentro das fábricas ou no orfanato na mão das agências de filantropia e não nas ruas. Existia uma discursividade que sustentava que o trabalho teria o caráter edificante e moralizador na vida dessas crianças. A educação da infância era, assim, pautada na integração social pelo trabalho, investida de castigos corporais, punições e ameaças. No entanto, nem a toda criança era legado o trabalho, aos filhos de escravos era destinado também as

instituições de caridade. Com a semente da insubordinação nas veias e querendo fugir da exploração pelo trabalho, dos castigos, muitos pequenos iam para as ruas, que em meio a quilombos e capoeiras, eram perseguidos pela polícia como desordeiros, ociosos, ladrões.

Com essa circulação nas ruas passa a questão social a ser tratada como caso de polícia, “um problema de governo contra o perigo de sedição expresso na presença de crianças e anarquistas nas ruas”. (Augusto, 2013, p. 52) O governo denunciava, com isso, a insuficiência das instituições privadas de assistência social e tomava para si a criação de instituições disciplinares destinadas ao confinamento de crianças e jovens constituídas agora como ameaças à ordem pública, afim de retirá-las das ruas.

Conta Augusto (2013) que os imigrantes que aportaram no Brasil no final do século XIX e início do século XX, fugidos das perseguições dos governos europeus, da insustentável pobreza e das guerras, com o caldeirão de revolta, insurreição e recusa à servidão os escravos conseguiram difundir ainda mais a inquietação e a liberdade através de jornais, escolas modernas, greves e experimentações de cultura. Os anarquistas se incumbiam não só de tornar públicas as condições indignas de trabalhos de adultos e crianças, mas fazer vigorar uma educação libertária, lugar em que crianças e jovens pudessem experimentar outras maneiras de viver, longe das ameaças e dos castigos corporais impostos. Com esta proposta, levavam adiante a subversão e germinavam outros modos de viver diferentes de uma vida condicionada ao trabalho e à servidão.

Para estes anarquistas, a questão social era encarada como batalha por autonomia social e humana, vividas nos diferentes espaços de luta constituídos por eles. Para eles era preciso abrir espaço para a invenção de uma vida livre, como criação de um novo mundo, não apenas como requisição de direitos a serem garantidos por leis.

Rapidamente, o governo age com dura repressão policial contra a estada desses imigrantes emissários de ideias exóticas e contrárias ao lema da bandeira brasileira (ordem e progresso). A partir das décadas de 1930 e 1940, o Estado Novo de Getúlio Vargas percebe que era preciso não só reprimir

e adotar políticas de expulsão dos imigrantes do solo brasileiro, era preciso que o Estado tomasse para si o papel de instrutor público das crianças criando as primeiras escolas estatais. Era preciso, desde criança, educar para a obediência.

A questão social, no Estado Novo, passa pela regulamentação das ruas desgovernadas através de leis sanitárias, regulação do trabalho, da educação e das leis repressivas de encarceramento e extradição dos classificados como perigosos. A questão social sai do meramente caso de polícia para um problema de falta de assistência governamental, deixando claro que a assistência social irá se situar no interior da prática policial que pretende controlar o desgoverno das ruas. Crianças e jovens que apresentavam-se em situação irregular e representavam perigo eram enviadas para as instituições de confinamento, combinando repressão policial com assistência social.

A educação no Estado Novo coloca em vigência a tutela da sociedade orientada pelos ideais de progresso, em que para a sociedade poder crescer era preciso confinar e eliminar os agentes do atraso. A política de regulação de crianças e jovens pela educação e pelo confinamento – o convênio entre ação social e a ação policial – ganha estatuto próprio em 1927 com Código de Menores, conhecido como Código Mello Mattos. No entanto, apenas com a promulgação do Código de Menores de 1979, que o Estado conseguiu fazer valer o que o primeiro-ministro da educação no Brasil do Estado Novo dizia perseguir: “uma escola para o que der e vier”. Essa frase se concretiza no período militar a partir da instituição do ensino obrigatório, da universalização do ensino e da padronização da prática do ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que continuará em vigência após a constituição de 1988, sendo reformada em 1996.³¹

Redirecionar a potência de crianças e jovens para o mercado de trabalho vem compondo as estratégias de controle do capital. Tirar esses jovens dos espaços de mobilização da rua significa a

31 A lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 mantém a obrigatoriedade do ensino, sua destinação com a formação de mão de obra e o monopólio do Estado em relação às diretrizes das instituições de ensino governamental e privadas, ver artigo 1, parágrafos 1 e 2, e artigo 5, parágrafo 2.

conformação de uma cidade carcerária, enviando-os para dentro das escolas e instituições prisionais. A educação para a obediência vem para padronizar crianças e jovens e retirar-lhes a potência de invenção de outros mundos.

Hoje, estamos diante de novos controles. Aos jovens que sucederam a geração que lutou contra a ditadura civil-militar destinou-se uma educação em tempos de democracia. Uma educação que estimula a participação cidadã e que faz os jovens acreditarem na ajuda do Estado e na própria democracia como regime capaz de diminuir as desigualdades e a constituição de direitos. O que nos traz em relação às ruas, em relação às sofisticadas formas de controle da contemporaneidade?

Marcha dos estudantes

Estudantes da FAETEC Helber Vignoli Muniz que se localiza em Bacaxá – Saquarema caminharam mais de 100 km, percorrendo o trajeto Saquarema – Centro do Rio de Janeiro. O que movia esses 20 estudantes a caminhar debaixo de um sol tipicamente carioca, se perguntados diante dos holofotes midiáticos, era a crença no Estado Democrático de Direito e suas garantias constitucionais de melhorias educacionais, recursos, merenda, salário dos funcionários, mas o que chamou a minha atenção é que eles tomavam as ruas com uma estranha familiaridade com o chão, com o asfalto duro, com a poeira levantada pelos carros. Talvez pela quantidade de manifestações de rua das que já tinham participado, talvez porque escolas ficam distantes de onde residem, obrigando-os a percorrer a cidade, talvez porque, desde muito cedo em algumas escolas do governo, precisam aprender a deitar no chão duro e frio da escola para não virarem alvo de balas que se dizem perdidas, mas que têm endereço certo, talvez ainda por verem a cidade a partir da ótica daqueles que são pobres, negros e favelados e experimentam uma outra geografia de cidade: a pé, caminhante. Provavelmente, vazam e furam o mapa oficial da cidade. Os meninos e as meninas desconcertavam o trânsito produtivo de automóveis, reclamavam uma vida mais digna que pudesse ser inventada nos interstícios das cores, cheiros, sons, do coletivo, das ruas. Através do caminhar, colocaram movimento naquilo que parece letargia ou anestesia de uma vida que

se contenta com o que é dado e ainda sorri, grato pelo pouco. (Diário de Campo, 18 de outubro de 2016)

A psicologia na esteira dos fluxos de controle contemporâneos

A minha mensagem é simples: mais do que uma geração tecnicamente capaz, nós necessitamos de uma geração capaz de questionar a técnica. Uma juventude capaz de repensar o país e o mundo. Mais do que gente preparada para dar respostas, necessitamos de capacidade para fazer perguntas. (Mia Couto, 2011)

No início de cada ano letivo, pergunto aos alunos sobre qual o sentido da psicologia e por qual razão eles acham que esta disciplina está inserida no currículo deles. Os alunos se arriscavam em dizer que tinha a função de ensinar-lhes a lidar com as suas emoções para lidar com as pressões do mercado ou prepará-los para os processos seletivos e concorrer a vagas de emprego. E é, de fato, o que a ementa da disciplina coloca como objetivo a ser alcançado: preparar os alunos do ensino técnico para o trabalho.

Desde que entrei na FAETEC através de concurso em 2011, me interrogo sobre o sentido da psicologia nos diferentes cursos técnicos. Na FAETEC, a disciplina está presente em todos os cursos do ensino técnico. No entanto, a matéria se encontra em menor quantidade ou inexistente nas redes técnicas federais e em outras estaduais. Segundo pesquisa realizada por Sarmiento (2016), a disciplina de Psicologia das Relações Humanas foi adicionada na grade curricular dos cursos técnicos no momento da constituição do projeto da FAETEC.

A partir da leitura do artigo de Coimbra e Nascimento (2007), Programas Compensatórios: seduções capitalistas?, é possível acessar alguns pensamentos acerca da inserção da psicologia no programa do ensino médio-técnico. As autoras apontam o processo de escolarização como um

importante dispositivo de reafirmação de determinadas subjetividades. Habitando o contexto de uma sociedade produzida como flexível, aberta e democrática, a instituição escolar vem operando como um poderoso instrumento de domesticação, docilização e aceitação da lógica capitalista. Flexibilidade e mobilidade exigida desde que passíveis de fixação em estritos limites de lucratividade e controle. Para tanto, os estabelecimentos pedagógicos têm se valido de uma rede de saberes, dos quais a psicologia assume relevante papel. Ao remeter à psicologia o encargo de adaptar o aluno à lógica do mercado extingue-se da análise as implicações políticas, as relações de opressão, exploração e dominação excessivamente reificadas pelos modos de condução capitalista e lança para cada indivíduo a racionalidade meritocrática em que cada trajetória de vida que não alcança delimitadas convenções do que é fracasso e vitória, se sente estritamente responsável. Tudo é convertido em conflitos intrapsíquicos, patologias, desvios, em falta. Quando as explicações são remetidas exclusivamente para o campo das explicações psicológico-existenciais temos a psicologização da vida social.

Esse modo de funcionamento individualizante e psicologizante no contexto de uma escola pública introduzem uma atmosfera desmotivante e auto culpabilizadora nos alunos, além de fortalecer as desigualdades, que não se veem em condições de competir com os estudantes da escola particular. Nesse cenário, é negado a eles a aquisição de uma avaliação das distorções do ensino, a construção de uma inferioridade forjada para fortificar a individualização, a exclusão e a manutenção do status quo, de que o lugar deles é, realmente, o da inferioridade.

Nietzsche (2006) em “Os melhoradores da humanidade” aponta para a dinâmica perversa dos domadores de animais, sacerdotes e todos aqueles que se posicionam como melhoradores da humanidade, dizendo que a figura que é colocada como “besta”, “pecadora”, “doente” é debilitada, é feita menos perigosa, é convertida mediante a criação do medo de ser desviante em uma “besta enfermiça”, nas palavras do filósofo: “na luta com a besta o pô-la enferma pode ser o único meio de debilitá-la. A Igreja entendeu isto: deitou a perder o homem, debilitou-o – porém pretendeu tê-lo

melhorado. (Nietzsche, 2006, p.19)

As denominadas práticas psi estão associadas a uma história e a uma atuação política que não pode ser desprezada. Habitar um lugar de poder e reconhecimento por meio do tratamento dos desajustados, dos chamados delinquentes, do jovem com TDAH, limitando-os a uma configuração psicológica não pode ser considerado politicamente neutro ou imparcial. Da mesma maneira, não pode ser considerada politicamente isento formular teorias e técnicas para corrigir eus, respaldada no discurso de cuidado com a população e com a prevenção de desvios dos estudantes, criando normas e mecanismos de controle.

Um psicólogo que se insere no universo escolar participa de uma relação de forças que alimenta relações históricas de poder. Colocar tal prática em análise, põe em jogo o fato da psicologia ter nascido com a prisão, ter se engendrado em meio a práticas punitivas e individualizantes e fomos crescendo e nos fortificando a partir do incremento dessas engrenagens. O aluno, tido como problemático, que hoje não é mais expulso da escola, mas reconfigurado em uma série de programas compensatórios, em algum momento irá passar pela avaliação do psicólogo para que nele seja localizada a causa patológica de seu desvio às regras disciplinares da escola. Quando os profissionais conseguem se ver nessa trama de poderes e observarem seus lugares de pertença política, histórica e desejante, é possível criar algum grau de instabilidade. É nessa instabilidade que se torna viável nascer brechas, enxergar fendas que possam produzir caminhos diferentes. E a partir disso, arquitetar pequenas máquinas de guerra na forma de recusas, revoltas, transgressões e atitudes estranhas aos controles.

Com a ocupação das escolas públicas e toda a proposta que ela trazia de questionamento também da engrenagem escolar, me fizeram querer não só me aliar aos estudantes, mas reivindicar um espaço, de uma discussão sobre uma maquinaria velha, mas que ainda funciona sim, funciona reproduzindo desigualdade e conservação do mesmo.

A todo momento chegavam alunos ou notícias de alunos das ocupações que precisavam de apoio psicológico, devido à exaustão dos meses que transcorriam dormindo no chão da escola e das atividades diárias de limpeza, pressões familiares, ameaças por parte de movimentos de desocupação, a tensão própria do convívio cotidiano e as tensões nos embates com o Estado. Muitos vinham me pedir ajuda. Eu mesma, cansada, esgotada das idas às manifestações nas ruas, do correr das bombas lançadas pela polícia, da participação ativa do movimento de ocupação. Esse também é meu território de engendramento. Professora e psicóloga, duas identidades, dois lugares dos quais sou convocada a falar, duas ocupações que comportam armadilhas, que podem submeter os corpos à mesma servidão a que estão submetidas, dois espaços que podem rejeitar o mundo aparentemente já moldado que nos é oferecido, dirigido ao registro-consumo por parte de individualidades e/ou totalidades obedientes, propõe um mundo sempre se fazendo. E se não falamos e intervimos sobre algo alheio a nossos discursos e ações, é preciso que nos indaguemos sobre o que tem produzido essa desvitalização, se temos com nossas práticas nos conduzido a isso, criando uma vida intelectual dócil e dispersa dos afetos. A partir disso, fiquei pensando em como criar conviências, contagiar pela crítica e resistência criativa, como poderíamos voltar a agenciar o desejo político na direção das transformações sociais essenciais ao mundo em que vivemos, encorajar a vontade de viver guiada pela mão suave da crítica e oferecer outra morada aos afectos. Todos escreveram numa folha de papel como sentiam sem colocar nome no seu texto. Embaralhamos e todos pegaram novamente uma folha. Através da leitura todos iam se identificando com o escrito e, às vezes, duas ou mais pessoas reivindicavam a autoria do mesmo texto. Existia um comum estabelecido ali, não mais estavam sozinhos em seus sentimentos. Pensamos em estratégias de cuidar um do outro, de que aquilo pudesse se transformar em outras coisas mais potentes. Saímos desse encontro não com esperança de que algo fosse mudar em termos macropolíticos, colocar-se nesse lugar é perigoso, mas com

a sensação de que podíamos mais, o impensado.

(Diário de Campo, 06-06-2016)

Capítulo III – O que não tem governo, nem nunca terá a despeito dos controles

O movimento de ocupação nas Faetec's

A grade encerra atrás de mim com o passar do cadeado na porta da escola. O que se passa nas suas frestas? Dia de atividade na ocupação. Os estudantes convidaram uma professora de literatura que fazia contação de histórias africanas. Sentamos todos, professores e alunos, no chão do pátio da escola para escutá-la. Na sua performance e diálogo com os objetos que havia levado para compor, a professora negra trazia sua relação com as suas raízes; fazia passear, por aquele pátio, as caravelas negreiras deslocando de um continente a outro a ideia de que dor e miséria têm cor. Entre África e América Latina trafegaram e trafegam desventuras, sangue, lágrimas, dor, morte, ritmos, cores, cheiros, uma com(unidade). Navegar por essa distância é acessar-nos, é traçar um plano comum que nos une. Os instrumentos que a professora carregava também contavam histórias sobre a forte conexão com as divindades que habitam o plano de imanência que, hoje são condenadas à negação e exclusão. Ela trazia a dança nos seus gestos e as coloridas cores em suas roupas e em sua voz. Contava histórias de mulheres guerreiras e homens que inventavam seu idioma a despeito da colonização. É sabido que, no final do Império no Brasil, a potência de liberdade e ameaça para a sociedade demonstrava-se pela existência de jovens negros, filhos de escravos pelas ruas, que dentre os quilombos e as práticas de capoeira inventavam maneiras de viver em embate com os poderes. Margeando os olhares dos alunos ocupantes, a maioria de cor negra, percebi olhos vibrantes de pertencimento. Na escola, o discurso que entra com mais incidência é o meritocrático, aquele que estimula o pensamento de que basta o esforço individual de cada um para alcançar o “dar certo” da vida catalogada pelo capitalismo.

Competição, merecimento, premiação, empreendedorismo são algumas das práticas que orbitam o território escolar e que apontam sempre para lógicas individualizantes. Apesar de todos nós replicarmos esse raciocínio, os efeitos dele no corpo são sempre de não pertencimento, de separação das pessoas e da potência que nos habita, de cisão de poder inventar outros caminhos coletivamente, posto que este entendimento desconsidera a dimensão histórica em que vivemos. Num questionário que a escola costuma passar aos alunos, perguntando sobre sua religião, seu bairro, sua cor, etc. houve uma turma em que a maioria dos alunos designaram a si mesmos como brancos ou pardos, sendo essa composta por maioria de negros. Não se trata de uma caça às bruxas, mas de pensar sobre as formas como os estudantes têm se visto e como afirmar uma cor, num espaço de prevalência de negros, é ainda difícil. O que se passa, então, nas suas frestas? As meninas e os meninos admiram seu cabelo black no espelho, enquanto o nariz não é mais alvo de vontade de intervenção cirúrgica, nossa cor é o nosso lar. Passa uma outra apropriação do espaço escolar, faz circular outras vozes, aromas, texturas, formas de contágio, tecem-se redes de pertencimento, uma micropolítica, enfim. (Diário de Campo, 16-04-2016)

O território da razão só concede ao outro a sua terra estéril, suas bordas e seus confins. Somos prisioneiros, hoje, da irrestrita codificação, pelas infinitas interpretações proporcionadas pela razão. O regime escolar se agarra firmemente no solo consistente da totalidade e dos sistemas de verdade, na impregnação de sentidos, conferindo às coisas o status de universais e imutáveis e deixando de abrir espaço para o questionamento das verdades herdadas, das ideias prontas e acabadas, tendo como efeito um repetidor de ideias. No entanto, embarcando na vontade irresistível de deslocamento, de algo diferente, de um novo ângulo e de desejo de ultrapassar o território já conhecido da verdade, no dia 05 de abril de 2016, estudantes da escola técnica estadual Hélber Vignoli Muniz – uma das 14 escolas técnicas da rede FAETEC, sendo esta localizada em Saquarema – ocuparam a

primeira unidade da FAETEC. As reivindicações giravam entorno do pagamento dos terceirizados (que naquela época estavam sem receber por 3 meses), manutenção e melhoria dos recursos oferecidos (ou não) pela escola, repasse de verbas, passe-livre estudantil, o retorno da garantia de merenda e da janta para os alunos do noturno, pagamento dos servidores, eleições diretas para a presidência da FAETEC entre outras.

Essa ocupação, assim como todas as outras, guardadas as suas devidas singularidades, não foi do dia para a noite. Os estudantes, sempre à frente dos movimentos, puxavam as manifestações de rua, os protestos realizados em frente à presidência da faetec, às passeatas, às sucessivas reuniões de negociação com as diretorias, às inúmeras mobilizações em prol de uma vida mais digna. Essas ações apresentavam pouco efeito desestabilizante nas estruturas de poder. Aproveitando, deste modo, as ocupações estudantis de outras escolas estaduais do Rio de Janeiro e cansados das tentativas de negociação infrutíferas, decidiram pela construção do movimento de ocupação em assembleias estudantis.

O conhecimento obtido por meio de todas as outras experiências de ocupações de escolas ao redor do Brasil e do mundo foi sendo coletivizado através das redes sociais (de rápida e fácil veiculação). Liberdade caça jeito! No dia 11 de abril, uma semana depois da primeira escola da faetec ocupada, foi a vez da Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek, escola em que trabalho no momento da escrita deste trabalho.

Os estudantes haviam feito uma assembleia entre eles para decidir coletivamente pela ocupação e a decisão da maioria foi pela efetivação da proposta. A informação sobre esta ação vazou para a presidência da Faetec e, pela primeira vez depois de tantos atos e manifestações nas ruas e na unidade sede da Faetec, os gestores se dirigiram à escola para negociar. Os alunos foram convocados para uma reunião e nesta foi prometido algumas aquisições pontuais que estavam faltando em nossa unidade. Os discentes receberam a contra proposta como uma espécie de infantilização de suas

demandas, haja visto que as outras unidades se manteriam em situações precárias de funcionamento e as provisões serviriam para um mês ou dois e voltariam à condição de pedintes. Além disso, havia no ar uma vontade de fazer algo diferente da escola, de imprimir esse novo fôlego que foi pautado pelas outras ocupações de escolas no país.

As correntes foram passadas nos portões de acesso à escola e os estudantes passaram a se organizar lá dentro: do que iriam precisar em termos de alimentação, materiais de limpeza e higiene pessoal, artigos escolares para a confecção de cartazes; as oficinas e atividades que estavam interessados em promover naquele espaço. No primeiro momento, ainda permitiam a circulação de alunos e professores contrários ao movimento, mas de acordo com a avaliação, os embates, os estresses, as atuações de retaliação e ameaças que aconteciam, foram deixando de consentir a entrada de toda e qualquer pessoa. Esquematizaram um sistema de acesso à escola que se baseava no credenciamento que possibilitava a ideia do quantitativo de visitas e do interesse de cada um por estar ali. Por proteção, foi garantido o ingresso somente de quem apoiasse a ocupação.

Aos poucos e com alguma dificuldade, foram se dividindo entre si em comissões de limpeza, segurança, comunicação, organização de eventos e externa (para participar das manifestações de rua e na diretoria da FAETEC, participação em seminários, assembleia com outras unidades escolares e das negociações com a diretoria, defensoria pública, secretaria de ciência e tecnologia e governo do Estado); estabelecendo uma agenda de atividades e necessidades.

Com a formulação de uma página na rede social facebook, entravam em contato com o meio externo, divulgando seus propósitos, suas atividades diárias, as discussões, andamentos da ocupação e convocavam o apoio da comunidade escolar através da doação de donativos, aulas, conversas, cine-debates e visitas. Aos poucos, ex-professores da escola, ex-alunos e a comunidade do entorno da escola de modo geral, se aproximavam do movimento para entender, ajudar e visibilizar a luta dos estudantes. Incontáveis foram as demonstrações de apoio, de diferentes partes do mundo, através das redes sociais,

chegavam notícias do interesse pela ocupação. A partir dessa curiosidade, muitas pessoas se ofereceram para doação de aulas, conversas, debates e os alunos foram montando suas atividades diárias a partir dessas ofertas e do que consideravam importante discutir.

Nós, professores que acreditávamos na legitimidade da ação dos estudantes, tínhamos o consentimento da entrada na escola e auxiliávamos naquilo que eles demandassem. Importante salientar que no momento dessa ocupação, os professores da FAETEC e da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) estavam em greve desde o início de março. Movimento de greve puxado e ancorado pelos próprios discentes, que sustentavam a incapacidade do ensino se dar tendo em vista a indignidade de vida posta a todos nós.

Tomei também para mim a ação de ocupação, como se não mais estivesse inscrita a separação entre aluno e professor. Dessas que só reforçam relações de poder e dominação. Talvez, por conta dessa participação ativa de muitos professores ao lado dos alunos que tenhamos sido acusados de influenciar ou doutrinar (como segue a palavra forte que alguns movimentos decidiram estrategicamente usar), como se estudantes não pudessem pensar e ter condições de analisar aquilo que vivem na carne, que lhes tira um pouco do sangue todos os dias. Estávamos construindo algo singular e juntos. Possibilidade de nos repensar como professores e como “fazedores” de escola, ao interromper o fluxo de currículos, ementas e calendários e nos questionar o que estamos sendo levados a servir. Nas nossas interrogações, brigas e angústias de sustentar uma afirmação e fabricar uma ação, tínhamos na cabeça apenas o desejo, ser zona de passagem de encontros e de insubmissão. O jovem livre dos fantasmas que o cercam, faz gritar em cada adulto o medo de ter que se haver com a sua própria liberdade. (Diário de Campo, 15 de abril de 2016)

Durante o período escolar, uma aluna tem seu celular invadido e as suas fotos em momento íntimo com o seu namorado divulgadas pela escola. No mesmo movimento de pulverização das fotos, fervilham os julgamentos direcionados a estudante: como pode uma jovem mulher fazer do sexo um meio de prazer? A escola tenta como pode lidar com a situação: disponibilizando a lei que penaliza quem faz e quem divulga fotos íntimas, sem se despir dos moralismos impostos pela estrutura do patriarcado, dos protocolos gerais e ouvir o que a estudante tinha a dizer e sem oferecer uma discussão sobre como opera o dispositivo da sexualidade sob o corpo das mulheres, querendo logo relegar o acontecimento ao silêncio. Segundo Foucault, o dispositivo da sexualidade cria corpos, impõe, incita, regula e determina os poderes sobre a vida e a morte. Funciona como uma tecnologia de poder que incide sobre os corpos das mulheres impondo mecanismos de sujeição e controle.

(...) um discurso decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (Foucault, 1979, p.244)

Na ocupação, as meninas enxergaram uma possibilidade de criar um coletivo feminista que pudesse ancorar esse desejo de falar sobre si sem a injunção escolar. Não para se lamentarem de sua condição, mas para criar coletivamente modos de reposicionarem seus corpos e desejos diante do imponderável do que ele pode. Os feminismos são, muitas vezes, abominados por colocar em análise aquilo que é recoberto pelo silêncio. Os procedimentos de apropriação e construção dos corpos das mulheres, da distinção sexual já estão claramente colocados, mas as relações de poder que as sustentam

estão aí fazendo suas vítimas. Os poderes que separam o humano em dois sexos, mas os conjugam em um – o homem – que torna possível a culpabilização da mulher por um estupro, que permita ao homem sair ileso de um vazamento de fotos íntimas enquanto a mulher tem seu corpo expropriado, tomado a domínio público para ser apedrejado, tem no patriarcado, no dispositivo da sexualidade e da violência sua âncora e seu porto seguro.

A demanda política, transformadora que se faz necessária é a identificação das novas servidões e suas engrenagens de assujeitamento. Produzir um espaço em que se possa trazer esse campo de experimentação, ativar o campo da micropolítica, afirmar outros modos de habitar o corpo feminino.

Em lugar de apostar na eterna impossibilidade da revolução e no retorno fascista de uma máquina de guerra em geral, por que não pensar que um novo tipo de revolução está se tornando possível? (Deleuze e Parnet, 1998)

Ocupação como corte: a possibilidade de superar a dicotomia trabalho manual versus trabalho intelectual.

Eu era a carne, agora sou a própria navalha. (Racionais Mc's)

A singularidade trazida pelo ensino técnico integrado ao ensino médio da FAETEC contém uma história de lutas. Com base na pesquisa de mestrado de Sarmiento (2016) sobre o ensino técnico, é preciso trazer a divisão entre trabalho manual e intelectual que remonta às relações coloniais e escravistas no Brasil. No período colonial brasileiro, os trabalhos manuais eram destinados à escravos, nos quais se exigiam a força física. O trabalho escravo juntamente com a autarquia dos engenhos não

abriu espaço para que as atividades de ofícios se desenvolvessem no Brasil nos mesmos moldes que na Europa (HOLANDA *apud* ARRUDA, 2014, p. 27) Culturalmente, o país cresceu tendo as atividades manuais com maus olhos.

Com a vinda de D. João VI e a família real em 1808 para o Brasil, em função da carência de mão de obra, foi instituída para as crianças e jovens que viviam em situação de abandono e pobreza, a aprendizagem compulsória. Os órfãos pobres que chegaram com a família real foram obrigados a aprender certos ofícios no interior de arsenais militares e da marinha. Surgiram, assim, as Escolas de Fábrica (SAVIANI, 2007).

A Constituição de 1824 institui nova orientação para o modelo educacional nos moldes dos ideais liberais da Revolução Francesa. O ensino dos ofícios não registrou nenhum progresso: manteve-se a separação entre as ocupações para os pobres desvalidos e a instrução para as elites. Cunha (*Apud* ARRUDA, 2014, p. 32) chama atenção para a resistência popular ao trabalho de ofícios e diz que durante o Império (1822-1889) existia uma preocupação em “reservar” algumas atividades manuais aos homens brancos. O que mostra que alguns ofícios eram mais apreciados socialmente do que outros. Com a necessidade de mão de obra e a criação de locais para aprendizagem de ofícios, os aprendizes precisaram ser “importados” de Portugal, diante da resistência dos homens livres a este tipo de aprendizagem. O ensino de ofício e o aprendizado para o trabalho nas indústrias eram desqualificados socialmente e associados aos substratos menos importantes da sociedade brasileira: índios, negros, órfãos, mendigos, cegos e surdos. Os que ocupavam uma posição melhor na hierarquia social tinham uma outra formação direcionada para o trabalho abstrato.

Na primeira República (1889-1930), vigorou uma forte pressão para a transformação da base econômica do país, de agroexportadora para industrial. Ao longo desse período, apesar do resguardo da democratização do ensino primário, público, gratuito e laico, havia insuficiência de escolas e professores e a educação só atendia às elites. A escola preparava os grupos mais favorecidos para

preencher os quadros da política e da administração pública, ao mesmo tempo que a maioria da população era analfabeta e pouco qualificada para o processo de industrialização que estava ocorrendo. Dessa demanda social, são criadas em 1909 dezenove *Escolas de Aprendizagem e Artífices* que oferecem ensino profissional primário e gratuito. Essas escolas pretendiam formar moralmente para o trabalho crianças entre 10 e 13 anos. Atendiam, principalmente nos internatos industriais e agrícolas, menores desamparados e menores insubordinados.

A Lei 5.692 de 1971, sob a vigência do governo da ditadura civil-militar, provoca uma profunda reforma na educação básica e institui a educação profissional de nível médio para todos os alunos. A avaliação desse período, porém, é negativa. A compulsoriedade ficou restrita ao âmbito público, porque as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos, dedicados às ciências, letras e artes. Nas redes estaduais, problemas de recursos materiais e humanos, a própria concepção curricular de caráter especializado e de formação geral limitada causou a migração dos alunos de classe média para as redes privadas. Na contramão desse cenário, em função do processo de valorização da mão de obra formada nas Escolas Técnicas Federais, que estava sendo absorvida nas grandes empresas privadas e estatais, há um aumento da procura por vagas nessas escolas, processo interrompido com o surgimento da recessão na década de 80.

Com o fim da ditadura em 1985, trava-se um período de intensos debates políticos e a Constituição de 1988 é aprovada. Uma nova estrutura para o ensino de 2º grau e para a Educação Profissional é discutida, conforme o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1988. A nova LDB (nº 9.394) é assinada em 1996. O Ensino Médio passa a ser uma etapa da Educação Básica e a há uma articulação do ensino médio com o técnico.

O decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 foi a lei que trouxe a definição dessa articulação. O Ensino Profissional passa a ser dividido em básico, técnico e tecnológico. O ensino técnico passa a ser organizado nas modalidades: concomitante (quando é possível que o aluno faça o ensino médio e

técnico em escolas diferentes) e o subsequente (para alunos que terminaram o ensino médio).

A discussão sobre a segmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual está colocada quando foi necessária uma intensa batalha por um grupo de educadores coordenados por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2005) para garantir e afirmar o projeto de formação integrada no ensino técnico. A aposta política na formação integrada é pela defesa de uma educação unitária e politécnica que possa superar o modelo de ensino médio propedêutico que investe no preparo dos alunos para as vagas dos cursos universitários, enquanto o ensino técnico estaria atrelado aos alunos que precisam ingressar no mercado de trabalho logo após o término do ensino médio.

Para Frigotto (1993) essa dualidade adquiriu um caráter estrutural especialmente a partir de 1940, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Além da criação de cursos separados, os certificados profissionais de início não habilitavam os alunos a fazer exames para os cursos universitários.

O que existe na FAETEC, a partir de 2014, é a modalidade de ensino integrado, ainda assim, no imaginário social, o ensino técnico destina-se aos filhos das camadas mais desfavorecidas cujo horizonte é o mercado de trabalho e não o ensino superior. Um ensino calcado na manutenção da desigualdade social. Embora, tal quadro tenha se modificado um pouco ao longo dos últimos anos.

Em termos de dados, a renda média que circula entre os alunos da FAETEC são os dos referentes a classe média, classe média baixa e pobre. Haja vista as diferentes razões que fazem com que um estudante se matricule em uma escola pública que oferta o ensino médio-técnico, é preciso oportunizar aos ingressantes as diferentes possibilidades de escolha para onde seguir. Tanto escolher fazer ou não o vestibular, quanto escolher ir para o mercado de trabalho, parecem caminhos diferentes para o mesmo abatedouro ao qual estamos todos lançados. Apontam para escolhas e modos de viver utilitaristas.

As elaborações dos temas das oficinas, das discussões, dos coletivos que se formavam com a

ocupação, até a vida diária com pessoas que em outro contexto nunca se conheceriam, ter acesso ao que a escola não consegue tocar, entrar em contato com outros universos, eram possibilidades de produzir cesura na lógica de aquisição, competição, premiações e quantificações que vem deixando nossos jovens doentes. Não existia finalidade primeira, a não ser estar juntos, ensaiar movimentos e trocar. Era um modo de disposição diferente do corpo, não mais vigiado, tolhido, esquadrinhado e duro.

Foucault (2009) nos apresenta em *A Ordem do Discurso* a sua hipótese sobre o saber para pensarmos a sua relação com o saber produzido na escola:

suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, seleccionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada e temível materialidade. (p.9)

Em suma, o saber é poder: fruto de relações de luta, gerador de relações de poder, instrumento de guerra, meio de dominação, etc. O saber é uma maldade contra as coisas. O saber, dirá Foucault em suma, “não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (FOUCAULT, 1979, p. 27). O saber é objeto de luta e, deste modo, habitar o campo de disputa desta relação foi o que esse acontecimento proporcionou.

A instituição escola vem, ao longo de sua constituição e reformas, constituindo-se em locus privilegiado de experimentação de práticas disciplinares, maximização de controles eletrônicos e estímulo à participação democrática dirigidas à normalização do normal. Por estabelecer uma ruptura no funcionamento “normal” de uma escola surgiu o questionamento acerca de se o movimento de ocupação se categorizava ou não como resistência nos mais diferentes debates sobre o ato. Os estudos de Michel Foucault relativos às relações de poder trazem algumas pistas para se pensar. Para Foucault,

o exercício de poder necessita ser analisado nas disputas, nas batalhas infames, esquecidas, soterradas, conduzindo ele a formular a política como guerra e não como reunião de formalizações, procedimentos legítimos ou ilegítimos. O poder não é algo que se detém, mas precisa ser enfrentado como estratégias globais que atravessam e se utilizam de táticas locais de dominação. Os movimentos estão no mundo e, portanto, lançados nesse jogo das relações de poder, sujeitos a tomarem posicionamentos que acoadunem com as formas ampliadas de encarceramento que vivemos hoje. A construção desse trabalho de pesquisa se arvora muito mais em olhar para aquilo que foram capazes de fazer irromper, naquilo que construímos para nós em termos de estética de existência³², para aquilo que é chama e vigora.

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (...). É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo. (Gilles Deleuze, 1992, p.218)

As ocupações estudantis não se deram sem confronto. Os ocupantes dormiam na escola tomados pelo medo de invasão e do cumprimento das ameaças de confronto que diariamente recebiam de estudantes e pais que não queriam a ocupação. Existiam muitos alunos, pais e professores contrários e as notícias que chegavam de invasão e quebra-quebra de outras escolas ocupadas davam o tom do perigo que corriam. Mais uma vez aqui, o entendimento de exercício de poder foucaultiano possibilita perspectivas. O autor afirma que as relações de poder não podem ser lidas apenas como algo que se dê

32 A retomada de Foucault (1999) aos gregos insere a questão de que, para se conseguir administrar a pólis e, conseqüentemente produzir uma vida livre, era preciso que se pudesse estabelecer uma relação de cuidado consigo mesmo. Esse cuidado de si aponta para uma relação agonística de si consigo mesmo, ou seja, exige tomar a si próprio como campo de batalha, entendendo que o homem é composto por inúmeras forças, incluindo aí forças que tendem a submissão e forças ativas. Forças devem entrar em luta consigo próprio para produzir uma vida livre. A estética da existência seria fazer da sua própria vida, uma vida bela, uma vida livre, no momento em que a causa da minha existência vier dentro de mim, insubmisso às forças que nos querem assujeitar.

de maneira negativa, isto é, o poder não se exerce somente como repressão e punição, mas como fabricação, incitação, suscita discursos de verdade e produz subjetividades atuando sob o desejo. Sob este mote no investimento do desejo que será analisado a seguir o movimento de desocupação das escolas. Como pode o corpo desejar a sua própria submissão?

Os movimentos de desocupação e a força da produção da subjetividade policial

assim se percebe uma sociedade dominada por uma tara: o estado de obediência e seus afluentes, mortificação de si, humildade, humilhação, renúncia de qualquer vontade própria. o povo dessa sociedade tem uma outra obsessão, punir, punir, punir. Tarados mesmo. Aí a vida dos indivíduos gira ou melhor fica atolada nesse esquema. como é que se ensina-aprende? punição e obediência. como é a religiosidade dessa gente? a divindade tem que punir e exigir obediência. e como se cuida dos doentes? obediência e punição. e o que define o "bom" cidadão dessa comunidade? é aquele que obedece e está apto à justa punição. e como esse povo ama? são criativos, exigem obediência e promovem punição. e a relação econômica desse pessoal? o mesmo, obediência e punição (ai dos dissidentes! estes só são conhecidos através dos mitos), e a relação com as crianças, as forças da natureza, as forças do corpo? punir punir e obedecer obedecer. e a morte, o que é a morte pra eles? punição. Isto a tal ponto que na mitologia religiosa deles a punição vai caçar o indivíduo depois de morto e lhe dará uma morte eterna. e o que é a vida para esses autóctones? a literatura etnográfica afirma que é punição por alguma coisa que os pais deles fizeram. eles pensam que já nascem devendo, logo aptos à punição, ao sofrimento. o sistema religioso dominante entre esses selvagens afirma que a vida apartada de dor, da morte, do sofrimento, a vida em gozo virá somente depois da morte. mas somente pra quem obedeceu em vida. Tem mais. Os mais velhos entre eles escreveram (eles se orgulham da sua história documentada, escrita) que

num determinado momento de sua história (eles também se orgulham de possuir história) surgiu um novo personagem que logo logo teve adoradores (há entre eles quem diga que essa entidade sempre existiu, embora o culto seja recente). Está nos textos deles que isso deu confusão, guerras, uma espécie de ciúme. Diziam uns que quem se curvava a esse novo personagem estava renegando a divindade mais antiga. A este novo ídolo eles chamam Estado. Detratores acusam os sacerdotes desta divindade de supérfluos. Homens supérfluos. E esse ídolo? tem gosto por duas oferendas: punição e obediência. Aí parece que a estranheza passou, porque esses ritos a tal sociedade sabia de cor e salteado. O panteão deles tem arranjos curiosos, tem aqueles que depositam toda a sua fé no ídolo mais novo, a salvação virá dele. Outros já aceitam adorar a ambos, mas de forma hierarquizada (aqui é outra coisa que é costurada com fios de ouro na alma desse povo, a hierarquia). A salvação será efetuada pelos dois, um salva a vida mundana o outro garantirá as delicias no além. Especialistas se dividem. Eles são monoteístas, é a tese de uns. São politeístas, hipótese de outros. Estes chegam a descrever outras divindades: ciência, capitalismo, homem, razão. Essa comunidade tem uma característica a mais. Trata-se de uma acentuada incapacidade de se relacionar com aquilo que destoa deles. Os mitos deles não abrem espaço para o mistério, para o diferenciado, o estranho, o incompreensível. Não. Percebe-se então que eles julgam os valores deles como universais. Os ídolos deles são projetados sobre aquilo e aqueles que não são eles. Ou melhor, não existe não-eles. Tudo é eles. O que destoa é no máximo eles mesmos mas degradados. Duplos mal acabados. Esse povo tem um comportamento um tanto insólito. Quando eles se deparam no meio deles ou longe deles com algo que não cabe nos seus esquemas, no seu panteão de valores, o que eles fazem? Tentam salvar. Usam suas máquinas de punição e recompensa para reduzir tudo à imagem deles. E se não funcionar? Eles desenvolveram ao longo de milênios uma tecnologia muito eficaz. Eles matam. É a formação cognitiva mitológica, não há explicação plausível, deles que os deixa impotentes diante do mistério. Eles temem, eles matam. Aqui então se vê mais uma tara desse grupo

étnico, eles amam com ardor a morte (veja a divindade mais popular entre eles. É um personagem com a cor deles, o rosto deles e o cabelo deles afixado morto no madeiro. Ele se deixou matar docilmente). É difícil explicar isto. Alguns tentaram. Tentemos. Se a vida é aquilo que produz diferença, se o vivo produz diferença, se a vida é um vetor de diferenciação, esse povo se vê ou se viu em completo desespero diante do mundo. E um mundo que não cabia no deles. Eles por medo da vida parecem ter concretado o seu mundo com a sua imagem e semelhança. E saíram. Saíram dominados por duas atitudes: reduzir tudo à nossa imagem e o que não for possível pacificar a tal ponto como o nosso... mataremos. Nós, os mortos, dizem eles nas noites de festas, nós os mortos, mataremos. Essa sociedade com essas duas garras (punir obedecer) e seus ídolos submeteram o mundo. Mataram o mundo. Fizeram do mundo o grande cemitério, semelhante a eles. Esse povo medroso e pobre se tornou rico. Continuou medroso. Deixou atrás de si inúmeros sacerdotes dos seus ídolos (pra não deixar nascer vida nova sob o sol) e imensos vales de escombros e cadáveres. Os que não são sacerdotes e não são herdeiros desses adoradores da morte tentam com o peito nu beijar a vida. Mas são implacavelmente mortos ou reduzidos à imagem daquele povo. Os fracos venceram. (Izaque Miguel, 2017)

Uma festa foi articulada pelos ocupantes para arrecadar mantimentos e provisões para a manutenção dos estudantes na ocupação, ao mesmo tempo, convidar pessoas para a escola para que pudessem conhecer a ocupação e distrair a cabeça dos meninos que estava uma pilha: tendo que lidar com rachas internos, pressão midiática, ameaças de invasão e reintegração de posse determinado pelo aparato judicial, xingamentos online, fora o fato de estarem 50 dias longe da cama confortável, da proteção da casa, da comida pronta. Assim, para a festa, as paredes monocromáticas da escola se encheram de cor e riso. Estavam contentes que diferentes artistas locais do cenário não tão visibilizado pela mídia haviam topado tocar e realizar atividades circenses. Tudo foi possível a partir do

investimento coletivo, cada um doando o que poderia para acontecer. A festa foi muito importante para todos nós: dançar, rir, andar na corda bamba, se alimentar bem, conversar sobre os sentidos do ocupar em nós. Uma das críticas que se fazia às ocupações era também o seu caráter alegre: como fazer festa em meio ao caos do ensino público? Como ousar sorrir, gargalhar, se divertir diante da crise? “É assim que vocês lutam por uma educação de qualidade”? - surgiu a sentença como denúncia. Essa frase e pensamento diz respeito, mais fundamentalmente, aos afetos que o dispositivo midiático-judicial e todos os micro-fascismos têm feito circular no Brasil de hoje. Se, por um lado, vivemos um golpe que passa por uma reorientação econômica gigantesca, ele também se configura como um ataque às felicidades que fazem frente a modos de vida hegemônicos (o que não reduz em nada a importância da economia - na verdade lhe dá outra faceta). Dos gays aos estudantes, e aos que passaram a poder viajar de avião. Não deixar que nos roubem essa felicidade, e transformá-la em mola para resistência política é fundamental hoje. “O que será, que será? Que todos os avisos não vão evitar. Por que todos os risos vão desafiar? (...) E todos os meninos vão desembestar. O que não tem governo nem nunca terá”. (Chico Buarque)

Estávamos professores, estudantes, integrantes da festa de modo geral, então, conversando numa roda com professores de história visitantes da escola sobre ocupar aquele espaço, quando tivemos a notícia que um estudante da ocupação havia desmaiado no refeitório. Corremos todos para vê-lo e ele não respondia aos estímulos emitidos. Prontamente uma rede de cuidado se fez ao redor dele e o levaram para uma posto médico. Depois de muita apreensão, susto e de um certo tempo com notícias desencontradas, o estudante voltou à ocupação, lugar referido como casa. Ficou nítido o vínculo firmado por todos ocupantes ali, a preocupação, o choro, a vontade de fazer por ele. Quando fomos, efetivamente, conversar sobre o ocorrido, ficamos sabendo que o referido estudante pela manhã desse mesmo dia da festa, havia visitado a escola em que tinha estudado anteriormente e que estava ocupada. A escola já recebia muitas ameaças de grupos organizados para invadir e, neste dia, resolveram

concretizar a intimidação. Portavam paus, pedras e os olhos injetados de sangue e ódio. O aluno que desmaiou passou por todo o quebra-quebra e precisou fugir da escola pulando o muro, com medo de ser pego a qualquer momento. Conseguiu sair dali, mas não conseguiu saber se seus amigos haviam saído ou se machucado. Tendo vivido tudo isso, seu corpo não aguentou, tombou.

Estamos diante de uma, cada vez maior, elasticização dos encarceramentos e das condutas policiais. Novas forças se anunciam e se efetivam na sociedade de controle, novas tecnologias de governo da vida que se alargam e operacionalizam outras formas de vida encarcerada ao ar livre na disseminação da conduta do policial-cidadão. Acácio Augusto (2013), atento aos processos de formação de subjetividades, postula que vivemos sob o governo das polícias: polícia dos costumes na casa, no condomínio, no prédio, no bairro, na favela, nas escolas, nos museus de arte. Polícia que porta arma, teclado de computador, câmeras escondidas, celular e em um clique pode disseminar o conteúdo editado e fabricado pronto para a condenação e o linchamento público. Ser um cidadão-polícia, que produz e consome, converteu-se em condição política vital para a existência de cada um no planeta e do próprio planeta. (p.36) Os levantes de desocupação, que contavam com alunos, pais, poder público, milicianos contratados, partidos políticos, não agiam somente através da coerção física e nas perseguições, mas na fabricação de narrativas moralizantes. O Estado não precisa mais dispor de seu braço armado: a corporação policial. O cidadão-polícia, “exigente de seus direitos, cumpridor de seus deveres”, determina o restabelecimento da ordem, trabalha em favor da continuidade da obediência, por amor, temor e costume, instiga à vigilância mútua e à delação como prática de cidadania de responsabilidade para com a sociedade.

A partir das elaborações de Foucault (2008) seria possível analisar a emergência dessas práticas como um processo de assujeitamento que modula uma conduta e subjetividade específicas voltadas ao policiamento de si e dos outros que se acopla, complementa e potencializa as modalidades de policiamento a partir do Estado. Essa subjetividade poderia, então, ser caracterizada como a de

cidadão-polícia que vaza os contornos estatais, convocando todos a participar, democraticamente, de um governo de sociedade acionado pelo aumento de penalizações e implantações de fiscalizações (Augusto, 2013).

Na discursividade dos movimentos de desocupação estava inserida a lógica da não interrupção do cronograma de inserção no mercado de trabalho, da racionalidade de participação na sociedade do capital. Para isso, criminalizavam as ocupações, convocavam a polícia institucional e, conseqüentemente, o governo. “A manifestação é pelo fim das invasões, por mais energia do governo e polícia no combate às ocupações” - frase contida em um dos panfletos dos grupos desocupa.

Como bem observou o filósofo Luis Fuganti (2005), "quando queremos formar nossos cidadãos, investimos em assujeitamentos. Eis todo o cinismo da ideia moderna de liberdade". A sociedade assume a tarefa de ajustar o jovem; ela necessita ensinar o jovem para que seu ideal seja introjetado, do que é verdadeiro e justo. É preciso conter ou aplacar a potência afirmativa que mora no jovem de dizer não a imposições que são dadas como naturais e o medo de que a recusa pode acionar nele o prazer pela vida, posto que se haver com o seu próprio desejo é esbarrar na aposta de que todo desejo é revolucionário, porque investe no real, o rearranja, desestrutura. Desejo é movimento: “faz passar estranho fluxos que não se deixam armazenar numa ordem estabelecida” (Deleuze & Guattari, 2010, p. 89). O desejo é o gerador da revolução. O campo do desejo é revolucionário porque provoca a diferença em si mesma, sem mediações. Por isso o desejo é disputado, porque pertence à infraestrutura, “constrói máquinas que, inserindo-se no campo social, são capazes de fazer saltar algo, de deslocar o tecido social” (Deleuze & Guattari, 2010, p.296), e se não pensarmos nele a batalha está perdida antes mesmo de começarmos.

Como pode, então, o desejo terminar no desejo de submissão? Existe uma diferença essencial entre moral e ética. Sendo a moral um conjunto de valores, regras e leis pré estabelecidas pelas mais diferentes instituições que nos atravessam (família, instituições educativas, igrejas, entre

outras). Elas enunciam um princípio de conduta que deve ser respeitado e, acima de tudo, internalizado, ou seja, devemos nos submeter e levar o desejo a desejar sua própria repressão. A escola, hoje, apresenta formas mais sofisticadas de manejo do desejo no fluxo moral. O que produz a obediência não é tanto a palavra de ordem da autoridade, mas a introdução do aluno nas etapas de decisão das regras escolares, na inserção dele na dinâmica das perdas e ganhos que levará para a vida adulta em termos de sucesso. Não se pode ficar em defasagem com relação aos outros. No entanto, essa corrida tem levado muitos jovens ao adoecimento.

É exatamente contra este conjunto de práticas e processos, que cria um sujeito moral, servil e impotente, que Foucault trabalhará sobre o tema do cuidado de si. O cuidado de si, na formulação de Foucault a partir do seu encontro com os gregos, articula um campo de seleção das forças capazes de gerar potência. Este sujeito transformado torna-se dono de si, capaz de moderar seus afetos e adquire um modo de vida diferente daqueles que vivem escravos de seus prazeres.

O cuidado de si é primeiramente uma atitude, um modo de estar no mundo, de agir, de estabelecer relações com os outros, de encarar e vivenciar as coisas. E isso se expressa diretamente em um pensamento, uma atenção, um olhar, uma preocupação com o que se pensa e se sente; e, igualmente, em uma ação sobre o próprio sujeito, exercícios que buscam a transfiguração, a transformação. Um exercício de si, uma prática constante contínua e regrada. Exercitar-se neste campo quer dizer essencialmente experimentar. Sim, é preciso habitar a própria pele, o que significa esta ou aquela técnica, e encontrar como pode ela nos constituir eticamente. E seu emprego crítico consiste em pensar: “afinal, se a subjetividade é produto de um conjunto de técnicas, qual a natureza ética de cada uma delas técnicas?”

Dessas ações de desocupação, através da convocação e do exercício de uma conduta policial, ratifica-se a força do Estado e a produção de novas condutas governadas. No entanto, diante dos embates do desejo, como, em meio ao universo de regulamentações, controles e punição, caçar as

linhas de fuga possíveis que tragam a recusa do governo policial da vida viabilizando práticas mais libertárias e potencializadoras do cuidado de si?

As ocupações e suas relações com o Estado

Não se tem uma revolução quando se ama o inimigo; não se tem uma revolução quando se está implorando ao sistema de exploração para que ele te integre. Revoluções derrubam sistemas, revoluções destroem sistemas. Malcom X

Da atitude afroarqueológica

Enquanto existir Estado haverá racismo.

Enquanto existir capitalismo haverá racismo.

Enquanto existir Igreja (religiões monoteístas) haverá racismo.

Enquanto existir Razão haverá racismo.

Deixar de crer que sem esses dispositivos de governo não há vida possível, ou seja, colocá-los em suspenso, analisá-los e os abolir é uma atitude afroarqueológica.

Proteger qualquer uma dessas tecnologias, seja lá utilizando qualquer retórica, é se casar com o racismo e sonhar, portanto, seus sonhos de morte.

À vida de cor, hoje chamada afro, só cabe a insurreição permanente contra tudo e contra todos, ensina-nos o mestre Lima Barreto.

Vou te colocar na encruzilhada

(Izaque Miguel)

Dos diferentes protestos, manifestações e levantes populares são exigidos pontos de pautas e demandas reivindicatórias, caso contrário, não seriam levados a sério e não conquistariam nada. Essas reivindicações, geralmente, estão atreladas a exigências de direitos que o Estado deveria garantir. Dos movimentos de ocupação de escolas não foi diferente: melhores condições de estudo, infra-estrutura, alimentação, material, entre outros. A juventude, associada à rebeldia (matéria própria do campo das forças intensivas), precisava mostrar a seriedade do que estavam levando adiante. No que se refere a um governo das condutas e/ou um governo de sociedade, a preocupação com as responsabilidades, individuais e do movimento, também repercutiu nas ações desses jovens. Firmam uma alteração e uma contestação da ordem vigente, mas estabelecem outras relações com a centralidade do comando e da lei, questionando menos as formas de organização do governo e mais as maneiras como ele é exercido. Pleiteiam uma democracia de fato, diante de sua expressão como direito, de modo que a busca por dignidade pelo que mostra de indignação, soma-se a uma conduta responsável pela busca de validade diante do vácuo demonstrado pela legalidade.

De acordo com Augusto e Rodrigues (2014), com o início dos anos 1990, a partir dos efeitos da Constituição de 1988 e do avanço da redemocratização do Brasil, surge a maior difusão de direitos e de políticas de governo neoliberais. Nesse passo, a diferenciação entre os programas de esquerda e de direita passaram a ser ainda mais indistintos, apresentando afinidades e concordâncias, posto que as duas propostas se colocavam em relação e em direção ao Estado, convergindo na ideia de que as melhorias no sistema seriam efetuadas a partir da maior participação da sociedade nas definições do governo. A dita esquerda recobrou confiança e influência política na entrada do século XXI, buscando preencher espaços nos governos de Estado e convocar mobilizações por parte da sociedade civil organizada, firmando o compromisso de regular e regulamentar os efeitos locais dos fluxos

internacionais de capitais.

A direita, defendendo a competição e o livre mercado, enaltece a valorização de governos de Estado locais com a criação de fortalecimento de institucionalidades democratizantes. Tendo em vista esses pontos, as nomeadas esquerda e direita passam a defender a regulação do governo de Estado numa racionalidade liberal. Isso quer dizer que, que para uma e outra, a maior atuação de todos e cada um nos processos decisórios da política estatal aperfeiçoa e inova as ações de governo e melhora, gradualmente, as condições de vida das pessoas no e do planeta (Passetti, 2007). Nessa dinâmica, engendram-se possibilidades nas quais as práticas de governo e a inevitabilidade da política de Estado (seja para promover a segurança, seja para promover a igualdade de direitos, acessos a consumos variados e programas compensatórios) apresentam-se fundamentais para o que Passetti (2007) chama de atual conservadorismo moderado. Esse conservadorismo expresso como política de governo de Estado se exhibe como uma forma de espriar governos de condutas moderadas, confiantes nas práticas de punição e recompensa, e expressas nos controles a céu aberto como convocação à participação.

Para Fuganti (2017), a questão à qual os movimentos precisam se haver é encontrar o seu devir minoritário, encontrar suas próprias forças e não se agarrar a uma forma que quer igualdade de direitos, se equiparando à forma da maioria, ainda que queira se distinguir, reclamando para si mais tutela do Estado e mais leis. O encontro com as próprias forças está condicionado a se esbarrar com as intensidades, tornar-se produtor de realidades diferentes das que lhe deram. Nós criminalizamos a intensidade, porque ela não tem intenção, desconhecemos sobre o que virá e, o nosso modo de viver exige a determinação, o controle sobre os processos. Não é de direitos que vivemos. O corpo, simplesmente, pode. Assim, na intransitividade. Não tomar o poder, mas expandir a potência. Nos lugares em que os estudantes eram convidados a estar e falar percebia-se que o discurso da falta, do ressentimento, dos direitos negados surgia com muito vigor e, num certo teatro esgotado da política,

aplaudíamos, dividindo o nosso desabafo, a nossa tristeza. Mas, desligados os microfones, as câmeras e as vigilâncias morais, a busca também seguia por outras formas de viver e se expressar, em suma, outras formas de sentir a vida. Aumentar o prazer de viver, de sentir, de experimentar, produzir, afetar e ser afetado.

Tendo em vista a história de autoritarismo no Brasil, a luta pelo estabelecimento do Estado Democrático de Direito foi a via encontrada como possibilidade de enfrentamento dos poderes constituídos no período pós-ditadura civil militar. A dimensão macropolítica é sobrevalorizada enquanto os embates na esfera micropolítica se davam e traziam uma outra força recusa e enfrentamento. Para Foucault (1987), essa sobrevalorização do poder concentrado nas mãos do Estado se localiza no entendimento que localiza o poder como “propriedade de uma classe”, como essência ou característica encarnada no aparelho de Estado. Foucault (1987), indo de encontro a esse pensamento, irá postular o poder como relação de forças imanentes corporificadas em práticas, técnicas e disciplinas, diversas e dispersas, presentes em todo o campo social, envolvendo igualmente dominadores e dominados. Foucault, assim, destina sua análise para os efeitos das relações de poder referentes ao modo individualizante de subjetivação e não propriamente no poder. O modo individualizante de subjetivação se refere à demanda pelo privado, a concentração no indivíduo em detrimento das experiências publicizantes e comuns, voltadas para a reivindicação do Meu lugar, Minha verdade, Meu gueto. Os movimentos sociais têm se centralizado na conformação de uma lógica em que existem os lugares de poder e os detentores do poder, como se com o avanço do capitalismo o poder não se manifestasse em qualquer lugar, em todos os lugares cada vez mais de forma imanente. Existe aí uma imaginação de que se consiga possuir o poder de Estado para utilizá-lo de uma outra maneira. Persiste aí a ideia de representação: vanguardas, salvadores, pastores identificados com a causa do bem maior, porque oriundos do lugar de dominados. Todavia, o que está em jogo é a noção de

que ocupar um poder instituído como o do aparelho de Estado é funcionar na condição de operador de seus dispositivos e, nessa conjuntura, o operador não muda a máquina, mas a faz funcionar.

Experimentando a impossibilidade de transformar o funcionamento das máquinas estatais capitalísticas, mantém-se a crença na possibilidade de reformas através de intervenções nas formulações e implementações de políticas públicas vinculadas ao Estado. (Monteiro, Coimbra, Mendonça Filho, 2006, p. 11)

O discurso da garantia de direitos e a exigência que se faz ao Estado do cumprimento destes está ancorado na noção de público e comum aparecerem espontaneamente atreladas às ações do Estado. Contudo, Monteiro, Coimbra e Mendonça Filho (2006) colocam as interrogações: o que se toma por Estado Democrático de Direito em termos de práticas e implementação de políticas públicas? Estatal é necessariamente público?

O Estado de Direito foi inventado pelo próprio poder que produz impotência e se alimenta da nossa impotência. Estado esse que, cada vez mais, amplifica sua incumbência policial-repressiva que, em nome da vida, encarcera e deixa morrer todas as expressões de vida tomadas como improdutivas e impróprias. E quais são as funções destinadas ao Estado senão as de garantir a segurança necessária para o bom funcionamento do capitalismo de mercado? (Monteiro, Coimbra e Mendonça Filho, 2006) Quando nos instalamos na racionalidade reivindicatória, conferimos ao Estado o poder e o reafirmamos nessa posição e a nós, nos cabe o lugar de reféns, impotentes. Mais que isso, são acionados novos controles que prescindem de uma institucionalização acabada para renovar seus modos de ação. Na sociedade de controle a velocidade e modulação dos fluxos são muito eficientes em produzir variadas capturas de forças sociais à primeira vista contestadoras da ordem política e econômica.

Para sair dessa resignação triste e impossibilitadora de movimentos desse entendimento de poder com relação ao Estado, os autores Monteiro, Coimbra e Mendonça Filho (2006) propõem pensar a questão dos direitos colocados em um plano comum: direitos constituídos e elaborados a partir da experiência coletiva dos homens, das suas experiências e de suas lutas, sem idealização de homens e direitos. Respondendo à pergunta de estatal significar necessariamente público, os pesquisadores afirmam a não igualdade entre eles, na medida em que o público se refere à experiência concreta dos coletivos de forças sempre em movimento, oposta à da figura metafísica e paralisada do Estado.

O que nos leva a permanecer conectados ao mito da democracia representativa, às forças reativas e ao ressentimento no lugar de apostar na força dos micromovimentos inventivos que surgem o tempo todo em nosso cotidiano? Como pensar políticas públicas não mais restritas ao Estado, mas como afirmação de experiências diversas onde o público possa, de fato, ser a manifestação da experiência do “comum” que possibilita outros e múltiplos modos de pensar, perceber, sentir, agir e viver? Como fugir das acomodações de trabalhar com a ideia de um poder estanque e constituir uma liberdade própria? Como produzir a desacomodação de algumas práticas e de tecnologias de poder sem que estas se deixem levar por esperanças de futuro ou ilusórios recomeços, reformas e restaurações que promovem, no lugar de movimento, o imobilismo e a falta?

Algumas considerações: É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. (Deleuze, 1992, p. 218)

Os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. Têm menos necessidade de nos reprimir do que de organizar nossos pequenos terrores íntimos. Os doentes, tanto da alma quanto do corpo, não nos largarão, vampiros, enquanto não nos tiverem comunicado sua neurose e sua angústia, sua castração bem-amada, o ressentimento contra a vida, o imundo contágio. Tudo é caso de sangue. Não é fácil ser um homem livre: fugir da peste, organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação. Fazer do corpo uma potência que não se reduz ao organismo, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência.

Trechos dos Diálogos de Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998)

Inseguros. Presos na armadilha da busca pela segurança. Caçando – vigiando, matando e morrendo – uma garantia de proteção por parte de um sistema que se abastece na produção de medo, insegurança e instabilidade. O transcorrer da vida, para o bem ou para o mal, nos mostra que nunca chegará o dia em que não haverá mais nada a temer. Esse ideal, que tem aparecido com muita intensidade na atualidade, vem ativando forças reativas. Já que não conseguimos lidar com o emaranhado de lutas que é a vida, projetamos um amanhã em que encontraremos paz, sossego e estabilidade. Como efeito, ao desprezarmos esse mundo pela busca de um ideal, deixamos de lado a força indispensável para compreender o mundo efetivo; a nossa potência e a possibilidade de se aliar a algumas lutas silenciosas são capturadas pela esperança de um amanhã sem medo que não

nos oferece mais do que a frustração e o caminho da reatividade e do ressentimento, posto que nunca se efetivará como realidade.

Para dialogar com esse mundo de desassossegos é preciso se desintoxicar desse ideal e coragem para dizer sim ao mundo efetivo, com todos os seus abismos, crises e conflitos. A aventura de existir implica não haver garantias, é a coragem que abre outras possibilidades de formulações e reformulações sobre a vida. Para isso, Nietzsche evoca aquela coragem miúda: coragem de acolher os erros, as tentativas fracassadas, a coragem de gloriar até mesmo os acontecimentos mais aflitivos da aventura de viver.

A filosofia tal como até agora a entendi e vivi, é a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu. Erro (-a crença no ideal -) não é cegueira, esse erro é covardia... Cada conquista, cada passo adiante no conhecimento é consequência da coragem, da dureza consigo, da limpeza consigo. (Nietzsche, 1995, p.18)

No entanto, o homem atual se fia na crença em um mundo sem ameaças, despreza a vida imanente e aciona e compõe com as linhas de forças fascistas que se degladiam para acabar ou modular as resistências, as diferenças e as ousadias. Reivindicam, contra toda e qualquer força que ouse desafiar o poder e o modo de vida escravo, o recrudescimento da violência legal, mesmo que isso signifique a limitação de sua própria liberdade. Esse movimento foi o que expressou a ação dos movimentos de desocupação das escolas, como parte constituinte da produção de subjetividade cidadão-policia que vigora nos tempos atuais.

O engajamento de todos e cada um em prol de uma segurança exige a disposição para policiar, ser pastor de si e dos outros, conduzir-se por uma conduta correta e anular as resistências diluídas em

práticas participativas. O indivíduo é chamado a engajar-se, a dialogar, camuflando que há na convocação ao diálogo todo um enquadre de forças, pressupondo uma relação de poder na qual existe um ignorante e um outro detentor da verdade que irá melhor direcioná-lo.

Este trabalho de pesquisa, tomado pela vivência de quem habitou os movimentos de ocupação junto a estudantes e professores, buscou compreender o que foi essa ação de sair de um lugar destinado e ensaiar ocupar outros lugares e imprimir outros olhares. Para isso, foi preciso trazer a contextualização histórica das forças que compuseram esse movimento, trazer um recorte do diagnóstico do presente que assinala as relações atuais de poder em jogo, as contemporâneas artes de governar.

Fascinada e surpresa com a presença expressiva e colorida dos jovens ocupando ruas, escolas, falas, espaços que previamente não são reservados a eles, de forma alegre, subvertendo lógicas e questionando menos o que se fará em um futuro incerto, repleto de esperanças e mais os efeitos das lutas no presente, quis acompanhar o movimento de ocupação de escolas de perto. Quais as dores que os jovens vêm sendo compelidos a viver para encontrar inventivas maneiras de resistir e afirmar outros modos de pensar, existir e interrogar a violência das naturalizações? Quando dei por mim, estava ali, habitando esse lugar de incertezas e recusas junto aos estudantes e outros professores, afinal de contas, nossos corpos também se encontram na injunção de um poder que nos adocece, que nos faz experimentar, muitas vezes, afetos tristes.

Como docente que é instada a estar numa relação de poder, principalmente enquanto professora de psicologia que responde a um currículo que visa preparar o aluno para o mercado de trabalho, sou confrontada a sempre pensar sobre as minhas práticas e inventar linhas de fuga que não corroborem com a manutenção de mecanismos de controle que compõem o governo de condutas.

No território escolar, como apresentado ao longo da tese, as sofisticadas práticas de controle a céu aberto investem na convocação à participação: incorporou-se e institucionalizou-se as mais diversas minorias em maioria governante e, por meio de leis, formou-se um conjunto sólido de defesas de direitos, resistências capturadas. Segundo Passetti (2015), com base nos seus estudos sobre a obra de Foucault, na sociedade de controle, surge a figura do intelectual modulador que não produz nada contra as soberanias, assujeitamentos ou hegemônias, mas está impelido de engendrar modulações, adaptações dos sujeitos, isto é, articular situações inacabadas tendo como objetivo um futuro melhor. O intelectual modulador se reveste da crítica ideológica ao neoliberalismo contra o discurso da subalternidade, denunciando a retirada e o retrocesso em termos de direitos conquistados no passado, no entanto, ao mesmo tempo, defende uma racionalidade neoliberal calcada também nos conceitos de empreendedorismo social e empreendedorismo de si. O intelectual modulador coopera de modo pluralista com a institucionalização de novo outro dentro do mesmo. Por sua vez, Passetti (2015) apresenta a figura do intelectual específico, que fica à espreita das possibilidades propícias a resistências, que são efêmeras, capturáveis que se colocam rapidamente à disposição de serem raptadas pelo fluxo de modulações.

Foucault (1987) sublinhou que o exercício do intelectual começa em si, para que consiga abrir margem para o rompimento e fazer parceria com deslocamentos e ultrapassagens. Diz de uma atitude ética, que aponta para uma resposta que una a dimensão de análise histórico-política à urgência da liberdade: como podemos produzir caminhos de liberdade dentro de um funcionamento atual que se reinventa em seus modos de captura?

Não é, necessariamente, o encontro com a ponta da faca, com o cano da arma ou as diversas violentas formas de morte física, mas a injeção do corpo as diferentes formas de adaptação, o policiamento do corpo a uma determinada norma, interrompe a vida para servir ao governo e as suas tecnologias de

poder. Comedir jovens é suprimir não somente a vida deles, mas a existência de uma vida em sua possibilidade de expansão. Ao estar ao lado e compor o movimento de ocupação, suas propostas de discussão de suas próprias vidas e o que estão fazendo dela, não é por acreditar que esses jovens são o futuro da nação, é pela viabilidade de afirmar a grandeza da existência, de todos, um aviso da vida viva, que não para de se amplificar, que persevera em continuar ainda que rodeada de tanta mediocridade e violência e controle.

Na contemporaneidade, não são jovens pobres e pretos açotados no tronco, mas castigados na casa, na escola; não são levados mais à palmatória, mas trazidos à lógica da flexibilidade e participação democrática dos processos escolares, a discutir a melhor forma de querer se aprisionar segundo as exigências dos governos, das escolas, do mercado, das empresas. Agarram-se com força e aflição às exigências demandadas ao ponto de zelar como policiais para que nada os atralhe em fazer parte, para defender o mínimo que lhe é oferecido: um jovem que é encarcerado ainda que ao ar livre. As resistências se tornaram, cada vez mais, complicadas de acontecer, haja vista a modulação dos poderes que perfazem o governo das condutas.

Nesse movimento de ocupação, o discurso da garantia de direitos estava muito vivo, além da aliança aos partidos políticos que narram a amarra ao Estado Democrático de Direito e a política representativa e também a subjetividade policial em nós. A resistência se entende, aqui, pela capacidade que um vivente tem de resistir ao poder, da capacidade de dizer não, se haver com os pequenos fascismos que nos habitam e criar um outro lugar, neste mesmo espaço físico, para viver, as heterotopias. Diferentemente da proposição reativa, a resistência não é uma disputa pelo poder, querendo, tal como a servidão, ser reconhecido pelo senhor, mas recusar o que somos, a ponto de não sermos mais identificado, ser ninguém.

Para analisar as ocupações escolares, colocar a análise de implicações em exercício me perturba um pouco mais a palavra “resistência” do que talvez o conceito de resistência. Porque acho que mais que resistir, ou talvez, a melhor forma de resistir seja criar; a melhor forma de ocupar o espaço e o lugar é inventar lugar, esquecer os espaços dados. É inventar o próprio tempo.

Quem sabe uma outra subjetividade política e coletiva esteja em (re)construção, aqui e em outros pontos do mundo, para a qual somos desprovidos de categorias. Mais insurreta, de movimento mais do que de partido, de fluxo mais do que de disciplina, de impulso mais do que de finalidades, com um poder de convite inusitado, sem que isso assegure nada, muito menos que ela se torne o novo sujeito da história. Pois suspeita que não temos prescrições para saciar nosso desejo ou pacificar nossa aflição.

Vou sentir falta sempre, foi um dia de vitória! AMO VOCÊS! Fomos criticados por ocupar, seremos por desocupar! Seremos criticados por assinar um acordo, mas, também o seríamos por não ter nenhuma garantia! Talvez, nossa maior vitória seja ter conquistado um novo papel para o aluno dentro da Rede FAETEC!! Nunca mais seremos vistos da mesma forma! Após 3 meses de Ocupação, só decidimos mudar a estratégia de luta! Parafraseando Mário Quintana, as Ocupações passarão, mas NÓS passarinho!! (estudante da ocupação da Faetec)



Referências Bibliográficas:

ARRIGHI, Giovanni. A ilusão do desenvolvimento. São Paulo : Vozes, 1997

ARRUDA, M.C.C. *Democratização ou Cerceamento? Um estudo sobre a reforma do ensino médio técnico dos anos 1990*. Rio de Janeiro: Interciência, 2014.

AUGUSTO, Acácio. Governando crianças e jovens: escola, drogas e violência. Em: Resende, Haroldo (Org.) - Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

AUGUSTO ; RODRIGUES, T. . Política, participação e resistências na sociedade de controle: entre indignados e a antipolítica. *Pensamiento Propio* , v. 40, p. 227-250, 2014.

AUGUSTO, Acácio. Política e polícia: **Cuidados, controles e penalizações de jovens**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2013.

CHESNAIS, F. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. _____. A crise dos paradigmas em ciências sociais. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

COIMBRA, Cecília. Políticas Públicas, regulamentação da vida e resistências: manifestações-experimentações de junho de 2013. no prelo

COIMBRA, Cecília e Leitão, Maria Beatriz Sá. Fluxos de utopia ativa: movimento zapatista, direitos humanos e psicologia. MOURÃO, J. C. (org.) *Clínica e Política 2: subjetividade, direitos humanos e invenção de práticas clínicas*. RJ: Abaquar; Grupo Tortura Nunca Mais, 2009.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição**. Tradução Edições Antipáticas. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2010

- DELEUZE, Gilles. e PARNET, C. Diálogos. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs Vol.2. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. Conversações. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle. In: *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DROIT, Roger Pol. Foucault, Michel: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e Pós-estruturalismo 1983. Ditos e Escritos II, Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento, Trad. Elisa Monteiro, Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Segurança, Território, População. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes: 2008
- FOUCAULT, Michel. É inútil revoltar-se? In: _____. *Ditos e escritos – ética, sexualidade e política*. Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 77-81
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: . *Ditos e escritos: ética, sexualidade, política*. v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. Em: Ditos e Escritos III – Estética: Literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade do saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In P. RABINOW e H. DREYFUS, Michel Foucault: uma

trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe B. Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. Tradução de Salma Tanus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____ (1978 b) Sexualidade e Poder. In: Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido*. Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 92, pp. 1087-1113. Campinas: 2005.

FUGANTI, Luiz. A ética como potência e moral como servidão. 2005. Disponível em: <http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/68-etica-como-potencia-e-moralcomo-servidao>. Acesso em: 30/09/2013.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina: Tradução de Galeno de Freitas, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976

KAFKA, Franz. Parábolas e fragmentos. Trad. De Geir Campos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1987.

LEHER R. & EVANGELISTA O. Todos pela educação e o episódio Costin no mec: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário –

www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 10, Nº 15/2012. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/LeoncioCarvTN15_12.11.28.pdf. Acessado em 07.03.2016.

LISPECTOR, Clarice. A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MONTALBÁN, Manuel Vásquez. Marcos: El señor de los espejos. México: Grupo Santilana de Ediciones S.A, 2001.

MONTEIRO, A.; Coimbra, C.M.B. & Mendonça Filho, M. (2006). O Estado Democrático de Direito e Políticas Públicas: estatal é necessariamente público? In *Psicologia & Sociedade/ Associação Brasileira de Psicologia Social*. Vol.18, nº 2, março/agosto 2006, 07-12.

NASCIMENTO, M. L. . Proteção e negligência: pacificando a vida de crianças e adolescentes. 1a. ed. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016.

NASCIMENTO, M. L. . Pivetes: a produção de infâncias desiguais. 1. ed. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 2002. v. 1. 256p .

NASCIMENTO, Maria Livia do ; COIMBRA, Cecilia Maria Bouças. Programas compensatórios: seduções capitalistas?. In: Maria Livia do Nascimento; Esther Arantes; Tania Galli Fonseca. (Org.). *Práticas psi: inventando a vida*. niterói: EDUFF, 2007, v. , p. 123-132.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*. Trad. Carlos José de Menezes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo, como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.18.

OLIVEIRA Salete. “Política e resiliência. Apaziguamentos distendidos”. In *Revista Eopolítica* n. 4. São Paulo: PUC-SP, 2012, pp.105-129. <http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/13067/9568>

PASSETTI, Edson. Foucault em Transformação e notas sobre o intelectual modulador. Em: Resende, Haroldo (Org.) - *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PASSETTI, Edson. Poder e anarquia. Apontamentos sobre o atual conservadorismo moderado. Verve (PUCSP) , v. 12, p. 11-43, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 9-75, 1999.

PELBART, P. P. (2003) Vida Capital. Ensaios sobre Biopolítica. São Paulo, Editora Iluminuras, 2003.

PIZZORNO, Alessandro (1989) Foucault et la Conception Libérale de L'individu. In Michel Foucault Philosophe. Paris, Éditions Du Seuil, 1989.

RAMOS DO Ó, Jorge. *O Governo de Si Mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal (Último Quartel do Século XIX – Meados do Século XX)*. Lisboa: EDUCA, 2003.

TELES, E., SAFATLE, W. et al.: *Occupy: Movimentos de Protesto que Tomaram as Ruas*. São Paulo: Boitempo Editora, 2012.

RIBEIRO, Sônia Moreira Sarmiento. ENVEREDANDO PELO CAMPO ÉTICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL PARA PENSAR AS AULAS DE PSICOLOGIA NOS CURSOS TÉCNICOS DA FAETEC. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/dissertacoes/2016/2016_d_SoniaSarmiento.pdf

RIO, João do. A alma encantadora das ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHEINVAR, Estela. O Feitiço da Política Pública. 1a.. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. v. 2000. 2236p .

ZIBAS, Dagmar. “A revolta dos pinguins” e o novo pacto educacional chileno. Rev. Bras. Educ. Vol.13 no.38 Rio de Janeiro May/Aug.2008

Folha de São Paulo. 19-07-2013.

Vídeo

Palestra de Luiz Fuganti, da Escola Nômade de Filosofia, durante mesa “Das políticas de aprisionamento às práticas libertárias”, no Fórum Prisão: Para quê? Para quem? . O evento foi realizado pelo Fórum Pensamento Estratégico (PENSES) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 17 de abril de 2017, no Centro de Convenções da Unicamp.