

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - MESTRADO

Fernanda Stroher Barbosa

**OCUPO, LOGO EXISTO: OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E O
TECER DE OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL**

Santa Maria, RS
2018

Fernanda Stroher Barbosa

**OCUPO, LOGO EXISTO: OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E O TECER DE
OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Ciências Sociais**.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ceres Karam Brum

Santa Maria, RS
2018

Barbosa, Fernanda
OCUPO, LOGO EXISTO: OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E O TECER
DE OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL / Fernanda Barbosa.- 2018.
142 p.; 30 cm

Orientadora: Ceres Karam Brum
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais, RS, 2018

1. Ocupações Secundaristas 2. Antropologia 3. Educação
aprendizagem 4. Produção de subjetividade I. Karam Brum ,
Ceres II. Título.

Fernanda Stroher Barbosa

**OCUPO, LOGO EXISTO: OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E O TECER DE
OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ciências Sociais**.

Aprovada em 15 de junho de 2018

Professora Dr^a. Ceres Karam Brum (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Professora Dr^a. Liliane Soares Ferreira (UFSM)

Professora Dra. Rosana Pinheiro Machado (UFSM)

Professora Dr^a Heloisa Gravina (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

À minha árvore de mulheres.

Todo o processo de criação é uma realização coletiva, no sentido de que mesmo os trabalhos de caráter singular precisam de redes de suporte, apoio para organizar a vulnerabilidade inerente a esses processos. Este trabalho teve uma rede essencialmente feminina, logo, não é por acaso que tematiza a produção e representação desses sujeitos em toda sua potência de invenção na escola ocupada.

Durante o processo de escrita, me senti apoiada e livre para aprender a pensar com papel e caneta, a gaguejar em minha própria língua, a ser fiel as minhas questões, ainda que elas não se revelassem completamente até mesmo para mim. Por isso, agradeço a minha orientadora Ceres.

Os dois anos de mestrado foram desafiadores, e sempre que precisei tive colos, negrinhos, chás e conversas afetuosas. Por isso, agradeço à Lauren e Amanda.

Pude encarar o processo de ensino superior e pós-graduação porque, em minha educação, sempre ouvi que nós mulheres podemos tudo o que desejarmos, se nos permitirmos desistir dos territórios que nos foram impostos durante séculos. Por isso, agradeço a minha mãe Maria Ivarni.

As questões que me atravessaram na escrita são, de alguma forma, uma tentativa de elaborar as experiências das mulheres que foram força e coragem, antes mesmo que eu existisse. Por isso, agradeço a cada uma das autoras, seres femininos em criação, que pude ler e citar, e mesmo aquelas que ainda não tive oportunidade. Em especial à Suely Rolnik, por me mostrar todo um novo vocabulário para corpar.

Pelo acolhimento, pelos diálogos e pela possibilidade co-corpar com elas novas possibilidades de ser-menina em estado de criação política, gratidão às secundaristas.

Finalmente, pude me dedicar inteiramente a este trabalho devido ao financiamento da CAPES. Por isso, agradeço àquela que foi a primeira mulher a dirigir o país, presidenta legitimamente eleita, em mandato no início do meu curso de Pós-Graduação, Dilma Rousseff.

RESUMO

OCUPO, LOGO EXISTO: OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E O TECER DE OUTRA EDUCAÇÃO POSSÍVEL

AUTORA: Fernanda Stroher Barbosa
ORIENTADORA: Prof. Dr^a Ceres Karam Brum

A trilha deste trabalho provoca um dos encontros possíveis com as Ocupações Secundaristas brasileiras. Seguindo as vozes das lideranças femininas, busca rastrear as qualidades de atenção e aprendizagem operadas pelo estado de Ocupação nos corpos e no ambiente. Empenha-se em analisar, através de observação participante e entrevistas, o espaço escolar como arena catalisadora da crise, em disputa pelos modos de viver, saber, produzir a si e ao mundo, em que brotam cruzamentos entre Antropologia, Educação, produção de subjetividade e políticas cognitivas. A análise das dinâmicas pedagógicas e culturais do movimento político e social se desenvolveu no trabalho a partir de três figuras propostas por Tim Ingold: os rastros, as trilhas e os encontros. Nos rastros, os vestígios das novas possibilidades de existir aprendiz, tutor e escola que coemergem como novos modos de ser menina. Nas trilhas de vida, o pulsar dos territórios que se formam no cruzamento entre os movimentos de direitos das mulheres, infância e juventude e a luta pela educação pública, em disputa na crise entre os modos de governo de si e dos outros. Nos encontros, elaboramos via corpo o acontecimento coletivo da crise e as reverberações conceituais que se dão pelo abandono do estatuto identitário e pela produção do comum, da diferença e da autonomia na reorganização da vida social e escolar. Como desfecho da análise, surge uma forma de aprendizagem específica, que remonta aos movimentos indígenas latino-americanos, relacionada ao tempo de imersão que caracterizou a ocupação e ao estado de atenção constante e com foco variado, escuta da alteridade, através de espaços de articulação política dos saberes e habilidades de cuidado de si, dos outros e do espaço. Além disso, os sentidos provocados na vivência ocupante, da escola enquanto espaço político, se prologam até a apropriação de figuras políticas na produção de subjetividade entre os adolescentes, na escola reintegrada. Encerro tematizando o movimento feminista como condição histórica e social para o fortalecimento das lideranças femininas e para o desenvolvimento de habilidades de “problematização” e “desconstrução”, que fazem coemergir o debate sobre a produção e representação de sujeitos femininos e outra escola possível.

Palavras-chave: Ocupações Secundaristas. Antropologia. Educação aprendizagem. Produção de subjetividade.

ABSTRACT

OCCUPY, THEREFORE I AM: SECONDARY OCCUPATIONS AND TO WEAVE OTHER EDUCATION

AUTHOR: Fernanda Stroher Barbosa
ADVISOR: Prof. Dr^a Ceres Karam Brum

The track of this work provokes one of the possible meetings with the Brazilian Secondary Occupations. Following the voices of women leaders, it seeks to trace the attention and learning qualities of the Occupation state in bodies and in the environment. It aims to analyze, through participant observation and interviews, the school space as a catalyst for the crisis, in dispute for the ways of living, knowing, producing itself and the world, in which crossbreeding between anthropology, education, production of subjectivity and cognitive policies. The analysis of the pedagogical and cultural dynamics of the political and social movement developed in the work from three figures proposed by Tim Ingold: the trails, the tracks and the meetings. In traces, the vestiges of the new possibilities to exist apprentice, tutor and school that come together as new ways of being girl. In the lines of life, the pulse of the territories that are formed in the cross between the movements of women's rights, childhood and youth and the struggle for public education, in dispute in the crisis between the modes of self-government and others. In the meetings, we elaborate via body the collective event of the crisis and the conceptual reverberations that are given by the abandonment of the identity statute and by the production of the common, the difference and autonomy in the reorganization of the social and scholastic life. As a result of the analysis, a specific form of learning arises that goes back to the Latin American indigenous movements, related to the immersion time that characterized the occupation and to the state of constant attention and with a varied focus, listening to otherness through articulation spaces politics of the knowledge and abilities of caring for oneself, others and space. Moreover, the senses provoked in the occupying experience of the school as a political space prologue until the appropriation of political figures in the production of subjectivity among adolescents in the reintegrated school. I close thematizing the feminist movement as a historical and social condition for the strengthening of women's leadership and for the development of "problematization" and "deconstruction" skills, which make the debate about the production and representation of female subjects and another possible school coincide.

Keywords: Secondary Occupations. Anthropology. Education. Learning. Production of subjectivity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA.....	13
1.2 OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS COMO OBJETO DE ESTUDO ANTROPOLÓGICO	14
1.3 DE PROBLEMA SOCIAL A OBJETO DE ESTUDO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	17
1.4 EDUCAÇÃO COMO OBJETO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	21
1.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO ANTROPOLÓGICO EM EDUCAÇÃO	22
1.6 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	29
2 APRENDIZAGENS EM MOVIMENTO	31
2.1 OCUPA CILON ROSA: BREVE RELATO DE UM ENCONTRO	31
2.2 CARTOGRAFIA EM MOVIMENTO NA ESCOLA-OCUPANTE	39
2.3 CARTOGRAFIA EM MOVIMENTO NA ESCOLA-OCUPADA	45
2.4 OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA: POLÍTICAS COGNITIVAS E ALTERIDADE ANTROPOLÓGICA	50
3 HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA EXISTIR NO VAZIO: ATRAVESSAMENTOS ENTRE ESCOLA E CRISE	57
3.1 TERRITÓRIOS EM ESGOTAMENTO	59
3.1.1 De Ser-Protegido a Ser-Ocupante: Agência Jovem e Categorias de Governo.....	60
3.2 MOVIMENTOS SOCIAIS E JUVENTUDE	66
3.2.1 Manual Ocupe Sua Escola	71
3.3 PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E EQUIPAMENTOS COLETIVOS	77
3.4 ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO E MICROFASCISMOS: AS FEMINISTAS, OS BOLSOMINIONS E OS MODOS DE PRODUIR A SI E AO MUNDO NA ESCOLA REINTEGRADA	81
4 A MENINA-DE-LUTA-EM-NÓS	89
4.1 HABILIDADES E DIREITO AO TERRITÓRIO ESCOLAR: PRODUÇÃO DOS SUJEITOS FEMININOS ATRAVÉS DE UMA TRILHA FEMINISTA.....	92
4.2 A LUTA POR EDUCAÇÃO, ESCOLA PARA TODOS E FEMINISMO	109
4.3 CONVIVÊNCIA, PRODUÇÃO DO COMUM E APRENDIZAGEM	115
4.4 A MENINA-DE-LUTA-EM-NÓS	120
5 CONCLUSÕES	124
REFERÊNCIAS	137

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Em julho de 2016, eu voltava da minha primeira viagem de trabalho de campo. Era meu primeiro ano no Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, ingresso que ocorreu em meio a minha formação como artista, no curso de Dança Bacharelado da mesma instituição. Na época, minha investigação ainda era sobre as chamadas “Escolas Democráticas”, espaços permeados por pedagogias alternativas e outros modos de gerir os conhecimentos e a infância. No campo, conheci a Escola Caminho do Meio, em Viamão, Rio Grande do Sul, e tive a oportunidade de ouvir sobre o processo coletivo de invenção de um espaço escolar. Os professores compartilharam as questões que surgiram ao desejar outro ambiente de aprendizagem: “para qual escola mandaremos as crianças? Que adultos queremos? Que mundo construiremos com a escola?”

Estas perguntas e a maturidade atingida no processo de investigação e criação do espaço foram extremamente potentes em mim. Quando cheguei em Santa Maria, corria nas redes sociais e nas emissoras de televisão locais a notícia de que a onda de ocupações escolares, que iniciou em São Paulo, em 2015¹, tinha chegado à cidade. Quando assisti as primeiras imagens de adolescentes ocupando suas escolas, para debater e enfrentar medidas políticas de precarização do espaço e currículo escolar, fiquei surpresa e com uma sensação de novidade. Num segundo momento, me perguntei o porquê desta prática causar admiração, estranhamento e uma sensação de expectativa, eletricidade no ar. Afinal, a ocupação de espaços públicos é uma prática comum entre os movimentos sociais brasileiros e internacionais. Quais narrativas sobre a adolescência, autonomia, aprendizagem, espaço público e espaço escolar, bem como suas relações com os movimentos sociais e participação política permeavam minha experiência e meu imaginário para que eu ficasse surpresa?

A primeira escola ocupada na cidade foi a Escola Estadual Cilon Rosa. As pautas iniciais do movimento local eram apoiar a greve dos professores estaduais - motivada pelo parcelamento dos salários pelo Governador Sartori -, além de conquistar visibilidade para a carência de investimentos na manutenção do ambiente e para as precárias condições de permanência dos alunos. O canal de comunicação direta construído pelo movimento foi na

¹ Sobre o início do movimento em São Paulo, ver CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

página Ocupa Cilon Rosa, na rede social Facebook, onde eles divulgaram pedidos de doações de alimentos e se manifestaram:

O motivo pelo qual ocupamos a nossa escola é a busca por uma educação gratuita e de qualidade, a valorização dos nossos educadores, e contra a privatização e a precarização que a escola pública vem sofrendo e que está atingindo diretamente nossas escolas. Estamos nos organizando a partir de reuniões para planejar junto as próximas ações e atividades que irão ocorrer durante a ocupação. Estamos organizados em 5 comissões: comissão de segurança, limpeza, comunicação, alimentação e cultural.

Depois de me alegrar com a oportunidade, temi me confinar nas narrativas de terceiros, mediadores, sob pena de nunca vivenciar o encontro com as Ocupações e elaborá-lo, via corpo e palavra. Queria descobrir o que capturava, que forças contagiavam os adolescentes e me deixavam perplexa. A primeira vez que fui até a ocupação foi com o intuito de levar doações de alimentos, ouvir e presenciar o processo que tinha me causado estranhamento. Depois, voltei para compartilhar uma oficina de dança e, finalmente, para passar a noite junto aos secundaristas.

Nessas ocasiões, reencontrei a pergunta do trabalho de campo anterior: “que mundo estamos construindo com essa escola?” Mas, desta vez, feitas por jovens, alunos de uma rede pública de educação em estado de abandono, disputada como parte do projeto de um grupo político que tocava um golpe de estado. Foi assim que, de alguma forma, eu senti que o fenômeno da Escola Democrática e as Ocupações Secundaristas eram manifestações de uma mesma problemática: a relação entre cultura, aprendizagem e política.

1.2 OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS COMO OBJETO DE ESTUDO ANTROPOLÓGICO

No presente trabalho, me propus a acompanhar o movimento de Ocupações Secundaristas em direção a instauração de um processo de (re)invenção coletiva da escola e de suas relações de saber-poder. Preocupe-me, sobretudo, em compreender de que formas a ocupação opera como estado nos corpos e no ambiente, propondo qualidades de atenção e aprendizagem diversas. Isso posto, a abordagem do trabalho busca potencializar os debates sobre os aspectos educacionais e cognitivos das ocupações, não só nos espaços de oficinas e aulas públicas, mas abordando a própria participação e engajamento como aprendizagem coletiva e inventiva de outros modos de ser cidadão.

Na época em que as Ocupações ocorriam, uma das narrativas utilizadas em veículos de comunicação massivos para retratar o movimento era de que as ocupações paralisavam o

funcionamento, os processos do aprendizado na escola, por romperem a relação tradicional hierárquica com o espaço da sala de aula e com a liderança e protagonismo dos professores. Assim sendo, busco entender como essa narrativa é produzida dentro de um universo de práticas históricas e um regime de produção de verdade, nos termos de Foucault, imbricados a um dispositivo escolar, uma cultura neoliberal e um projeto político que se esgotam, à beira da crise dos modos de viver e governar essenciais ao capitalismo financeiro mundial.

Em relação aos aspectos políticos, desenredar as relações entre cultura escolar e os cenários de domínio municipal, estadual e nacional. Nacionalmente, um contexto pós-ECA de transformação das formas de governo da infância e juventude², que passam a ser produzidas através dos “sujeitos de direitos”, e como isso se configura no período posterior a um golpe de estado, na culminância de uma crise econômica e política, cumprindo-se reformas estruturais tocadas nos bastidores, distantes de debate e participação popular. No âmbito estadual, com grave conflito político que provocou instabilidade financeira e atingiu os funcionários públicos, principalmente a classe dos professores. E, finalmente, no âmbito municipal, com a ausência de um projeto de cidade que contemple a juventude com políticas públicas e culpabiliza as populações periféricas, especialmente os jovens, pelo aumento progressivo da violência em Santa Maria.

Dito isto, a pesquisa procura lançar um olhar sobre a disputa entre projetos diversos de escola e aprendizagem enquanto choque de concepções diversas de sociedade – com a valorização de modos de ser específicos em detrimento de outros - um conflito próprio de momentos de transformação cultural de modos de viver. A tese deste trabalho é de que a suspensão do estado cotidiano da Escola não significou a cessação da aprendizagem para os aprendizes-ocupantes, mas sim manifestou as condições de tempo e atenção para emersão de uma aprendizagem de outra qualidade, para uma cognição inventiva (KASTRUP, 2004), que implica outro projeto epistemológico e ontológico.

É precisamente aí que reside a potência do estudo antropológico. Como considera o antropólogo Tim Ingold, no seu texto “Antropologia não é Étnografia³”:

Você pode ver e tocar um ser humano, mas você já viu ou tocou uma sociedade? Nós podemos pensar que vivemos em sociedades, mas alguém pode dizer onde sua

² Sobre isso, ver SCHUCH, Patrice. **Práticas de justiça**: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

³ Tradução e revisão para a língua portuguesa brasileira feita por Caio Fernando Flores Coelho e Rodrigo Ciconet Dornelles, disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/.../Antropologia_ao_e_etrografia_-_por_Tim_Ingold\(1\).pdf](https://edisciplinas.usp.br/.../Antropologia_ao_e_etrografia_-_por_Tim_Ingold(1).pdf), de acordo com texto original publicado em: INGOLD, Tim. Epilogue: “Anthropology is not Ethnography.” In: *Being Alive*. Routledge: London and New York, 2011. pp. 229-243. Algumas notas de rodapé deste texto, originais ao livro, fazem referência a capítulos deste.

sociedade termina e a outra começa? Reconhecido que nós não estamos certos de que sejam as sociedades, ou mesmo em que medida elas existem de fato, não podemos simplesmente dizer que antropologia é o estudo das pessoas? Há muito a ser dito sobre isto, mas isto ainda não nos ajuda a distinguir antropologia de outras disciplinas que podem reivindicar o estudo das pessoas de um jeito ou de outro, da história à psicologia aos vários ramos da biologia e da biomedicina. (INGOLD, 2011, p. 14).

Ainda para o mesmo, o objetivo da disciplina antropológica é “buscar um entendimento generoso, comparativo, não obstante crítico, do ser humano e do conhecimento em um mesmo mundo no qual todos nós habitamos.” Fazer antropologia, nesse sentido, é aprender a tornar-se sensível e disponível para outras formas de ser no mundo:

O que realmente distingue a antropologia, ecoando nossa conclusão do último capítulo, é que ela de fato não é um estudo *de*, mas um estudo *com*. Antropólogos trabalham com pessoas. Imerso com eles em um meio de atividade conjunta, eles aprendem a ver coisas (ou ouvi-las, ou tocá-las) nas formas que seus professores ou companheiros fazem. (INGOLD, 2011, p. 14-5).

Dentro da Antropologia, esse estudo dialoga sobretudo com a Antropologia da Educação. Para Wulf (2005), os fazeres próprios da Antropologia da Educação são a análise, organização e produção de saber que transpassam as ciências do ensino e aprendizagem, bem como a reavaliação e desconstrução dos conceitos da educação a partir de uma perspectiva antropológica. Segundo ele, a postura antropológica e os saberes da antropologia da educação são necessários, pois revelam os postulados que fundamentam o trabalho pedagógico, tencionam novos questionamentos, perspectivas e temas para a educação. Ao tornar-se uma antropologia histórica e cultural da educação, considera a historicidade e culturalidade do pesquisador e de seu objeto.

Ainda para o mesmo autor, os objetivos da antropologia da educação são a crítica a dois pressupostos: a primeira, da onipotência da pedagogia, na possibilidade tornar o homem perfeito; a segunda, contrária, a da impotência, mediante a impossibilidade de mudar o homem. Ao fazer isso, ela expõe os limites da educação. Para ele, a antropologia da educação necessita do caráter crítico da antropologia, para enfocar seu próprio campo, suas competências e seus limites, examinando seus conceitos centrais, modelos, procedimentos e refletindo suas condições de legitimidade e as dos conhecimentos que ela produz. (WULF, 2005). Conforme Wulf nos diz, os critérios que caracterizam a antropologia da educação são: a corporalidade, a estética, a historicidade, a pluralidade, a culturalidade e interculturalidade, a multi e transdisciplinaridade, a crítica e a reflexividade.

Assumo que as Ocupações Secundaristas são objeto privilegiado para abordar as relações entre cultura, aprendizagem, regimes de saber e técnicas de poder que constituem o

espaço escolar na continuidade do tecido social. Reconheço no movimento político a dimensão de aprendizagem inventiva que deseja uma escola porosa à constituição de novos universos referenciais de sentidos e práticas de viver e conhecer.

1.3 DE PROBLEMA SOCIAL A OBJETO DE ESTUDO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Em setembro de 2015 o governador do estado de São Paulo, senhor Geraldo Alckimin, anunciou a implementação de um processo de reorganização da rede escolar paulista, que culminaria no fechamento de 93 escolas no estado. A decisão, exclusivamente tomada na esfera do poder executivo estadual, seguindo os padrões de exercício de poder na democracia representativa, foi recebida com choque por grupos populares. Em pouco tempo, os estudantes das escolas estaduais, inspirados pela trajetória chilena⁴, deram início ao maior movimento de ocupações escolares do país.

A pauta inicial dos movimentos era impedir o fechamento das escolas e discutir a reorganização com alunos, pais, professores, comunidades e entidades como grêmios estudantis, sindicatos e associações de bairro. Mas, desde então, o fazer-comum e a insatisfação com as escolas públicas no território nacional constitui-se como aglutinador de uma onda de ocupações nacionais, que se estendeu até o Rio Grande do Sul, alcançando a cidade de Santa Maria. Foram 8 escolas ocupadas em negociação com a 8ª Coordenadoria Regional da Educação da cidade. A estratégia de ocupação de espaços públicos para reivindicação de pautas coletivas, juntamente com outras estratégias performáticas e discursivas de movimentos sociais, vem atualizando-se, fortalecendo-se e popularizando-se, especialmente desde 2011, na Tunísia, Sírio e Egito, dos indignados de Madri ao Occupy Wall Street, nos Estados Unidos.

Nas narrativas midiáticas que circulavam na ocasião da chegada das Ocupações à cidade de Santa Maria, dois discursos se chocavam. O primeiro, fortemente presente nas grandes empresas de comunicação⁵, afirmava que as atividades estavam suspensas na escola devido à Ocupação, que as escolas não estavam funcionando, estavam “em suspenso”. O segundo, presente nas páginas online das Ocupações⁶, informava a existência de muita atividade nas

⁴ Sobre o movimento de Ocupações dos estudantes no Chile, ver A REBELIÃO dos pinguins. Direção de Carlos Pronzato. Chile: Lamestiza Audiovisual, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDq156yw>>. Acesso em: 09 set. 2018.

⁵ Das quais a maior representante é a corporação Grupo RBS, produtora de conteúdo jornalístico e dona da emissora de maior audiência na cidade, a RBS TV, e o maior jornal da cidade, o Diário de Santa Maria.

⁶ OCUPA CILON ROSA (Santa Maria). **Ocupa Cilon Rosa**. 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupacilonrosa/>>. Último acesso em: 17 set. 2018.

escolas, com um calendário de aulas públicas, oficinas, debates, shows e toda a sorte de práticas de coparticipação em conhecimento. Assim se constituía o conflito da problemática social.

Como antropóloga da educação, me preocupou questionar que estratégias de produção de verdade e legitimidade estavam concorrendo ali, que noções de atividade escolar, aula, cotidiano escolar, funcionamento escolar, que lugares de poder e de saber estavam em disputa. Sobretudo, compreender por que razão, em tempos de crise política e econômica, a escola tornou-se uma arena a ser disputada com tamanho ímpeto, indicando seu lugar na produção de modos de vida que se reorganizam em estado de crise.

Em agosto 2016, culminou o golpe que destitui do mandato presidencial Dilma Rousseff. Desde então, o governo Temer, alinhado com diversos governadores, protagonizou uma série de medidas que avança o protagonismo neoliberal como política de Estado. Dentre elas, o congelamento dos gastos públicos (PEC 241/55), o corte do orçamento para saúde e educação, mudanças nos direitos trabalhistas, privatizações no ensino médio e superior, fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia, Filosofia e Arte no ensino médio estão no centro dos debates do movimento de Ocupações Secundaristas.

A Escola Sem Partido, que ameaça a autonomia docente em sala de aula, é inspirada em um movimento norte-americano chamado “No Indocrination” – Não à doutrinação - que mantinha um site com compartilhamento de relatos sobre práticas docentes atacadas como impróprias. A iniciativa inspirou o advogado paulista Miguel Nagib a lançar o Escola Sem Partido em 2004, e 10 anos depois, criou uma associação civil com o objetivo de levar a proposta ao legislativo. O primeiro projeto foi apresentado na Assembleia do Rio de Janeiro pelo deputado Flávio Bolsonaro (PSC).

Desde então, a organização mantém uma série de sites, blogs e leis em âmbitos estaduais e municipais, dando início a uma avançada rede legal e de informação para coagir professores a silenciarem sobre determinados temas. Alinha-se a esse movimento a MP 746, de autoria da presidência, para reforma no ensino médio. Novamente sem debate público, a proposta dividiu o ensino nas áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Técnico, tornando obrigatórias apenas Matemática e Linguagens. O restante fica dependente da oferta de cada escola, que tende a escassez em um contexto de precarização da educação pública.

Nesse contexto, busco olhar para estes acontecimentos molares⁷ em consonância com as formas de vida que promovem na micropolítica. Negri e Hardt apontam as figuras de produção de subjetividade que entram em crise no fenômeno de ocupações:

A hegemonia das finanças e dos bancos produziram o *endividado*. O controle das informações e das redes de comunicação criaram o *mediatizado*. O regime de segurança e estado generalizado de exceção construíram a figura oprimida pelo medo e sequiosa de proteção: o *securitizado*. E a corrupção da democracia forjou uma figura estranha, despolitizada: o *representado*. (NEGRI; HARDT, 2016, p. 21, grifo do autor).

Nos modos de vida que carecem de recursos para a subsistência, o empréstimo sequestra a existência, o ritmo e planejamento próprio de trabalho. A subjetividade produzida aí opera pela culpa e pela sujeição do trabalhador precarizado, que “deve trabalho, deve dinheiro e deve obediência” (NEGRI; HARDT, 2016, p. 25). Centrada na culpa, a pessoa sente-se penhorada, determinada a pegar o primeiro emprego que encontrar, importando-se menos com benefícios e direitos. Aos poucos, diversão, vazio e criação tornam-se luxos caros demais para quem deve muito só por estar vivo. Eis a subjetividade endividada. O **endividado-em-nós**⁸.

A superfluidez e superabundância no acesso à informação, juntamente com a multiplicação dos canais responsivos aos gostos do cliente alimentam em nós uma subjetividade **mediatizada**. Ela é centrada na falta de vazio e silêncio - necessários para a problematização e criação - e na reafirmação de suas tendências familiares e crenças pessoais. Zapeia-se no feed de notícias, em que os focos da atenção e interesse operam por regimes de visibilidade e exercício de poder. A subjetividade mediatizada está intimamente vinculada à ocupada, através de uma nova ética do trabalho, em que as tecnologias oferecem tanto a possibilidade de distância do emprego, quanto a promoção da captura⁹: “...você pode ir a qualquer lugar e continuar ocupado, o que significa que você continuará trabalhando onde for.” (NEGRI; HARDT, 2016, p.29) Operando por sensações de urgência e de atraso, esses modos de comunicar monopolizam o tempo e afogam outras qualidades de comunicação, como a

⁷ A expressão “molar” refere-se aos movimentos característicos da Macropolítica, em que a luta é contra o sistema de concentração dos meios de produção, saberes e técnicas entre elites. Em contraste, a expressão “molecular” refere-se a Micropolítica, que diz respeito a luta em defesa da vida. Para mais informações, ver diálogo Esferas da insurreição: sugestões para o combate à cafetinagem da vida, de Suely ROLNIK (2017), concedido em Salvador durante o Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - Enecult, Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4NdE3CAIOlo&t=1230s>>. Último acesso em: 03 de maio de 2018.

⁸ Opto por utilizar o negrito para destacar as figuras de subjetividade e o itálico para demais conceitos.

⁹ Uma vez que, para Deleuze e Guattari, o desejo é processo de produção de realidades, ser capturado implica em perceber como únicas conexões possíveis os territórios hegemônicos, como trabalho, consumo e família heterossexual. As reflexões do trabalho seguem influenciadas em grande medida pela produção destes autores.

comunicação entre corpos, possibilidades do estar junto necessárias para a inteligência coletiva e (cri)ação política.

O controle desses modos de comunicar, os sentidos mobilizados em ver e ser visto também atuam na produção de informação sobre os cidadãos através de mecanismos de vigilância que acoplam em nós a subjetividade **securitizada**. Como a fronteira entre o trabalho e os demais territórios vitais foi borrada, a instituição da prisão e os demais espaços sociais também se misturam cada vez mais na multiplicação das tecnologias de rastreamento, avaliação e armazenamento de dados. Como esses mecanismos funcionam de modo a capturar o desejo, mediar nossas relações com a cidade e interferir na produção dos sujeitos de direitos, em tempos de exceção da crise brasileira, é uma elaboração produzida e atualizada diariamente¹⁰. A centralidade dos afetos de medo no **ser-vigiado** e **ser-vigilante** e sua percepção de tempo opera movimentos ontológicos específicos nos regimes coletivos de atenção, cognição e relação com a alteridade.

A series de episódios que marca o início da onda de Ocupações Secundaristas brasileiras baliza em nós especialmente a crise da figura do **representado**, apartado e ausente do centro de tomada de decisão. Figura que se produz a partir da distância, absentismo e privação, o representado se alimenta de afetos de impotência. Ocupar, como estratégias para comunicar o desacordo entre a decisão do governador eleito e a vontade popular, criou também uma via de existência para outros territórios existenciais que inventem acessos à ação política. Para Villela:

O pensamento político euro-americano moderno convenceu-se de que o participante ideal-real do processo representativo é um indivíduo racional passível de isolar-se do mundo sensível e, por sua vontade livre e soberana, escolher o seu representante. Após acirrados debates desencadeados a partir do século XVIII, este conceito logicamente bizarro para os setecentistas (a democracia representativa) construiu uma figura arquitetônica que concretiza este ideal: *l'isoloir*. Ali, o agente político conveniente, o eleitor, capaz apenas de atuar intermitentemente e a distância, tornar-se-ia materialmente existente. O sujeito político ideal atingia o plano real. Por outro lado, os detratores da cabine acusavam-na precisamente disso: de permitir que os seus eleitores fossem ali isolados dos compromissos mais profundos e relevantes de suas existências cotidianas: a comuna, a profissão, o grupo de parentesco. (VILLELA, 2012, p. 224).

Junto a essas figuras, proponho a figura do **Ocupado-em-nós**, aquele que conhece dois extremos: ou ele está rastreando a informação, ou ele está se dispersando, rastreando qualquer outro pensamento, vivenciando qualquer outro simulacro de verdade. Ele não se disponibiliza à imaginação, à experimentação, ao vazio, ao saber do corpo. O não-saber é vivenciado como

¹⁰ A militarização apoiada pela população sustentou, em fevereiro de 2018, a intervenção federal no Rio de Janeiro, que possibilitou aos militares ocupar as ruas. O aumento expressivo no número de vítima de tiroteios deixa um rastro sangrento na trajetória da existência securitizada.

nada além de angústia, insuficiência, ineficiência. O vazio é julgado “vadiagem”. A solidão é vivenciada como ausência. A linearidade não condiz com a simultaneidade. A vulnerabilidade é subalternidade. O desejo é interior em caos. É um corpo habitado pelo *capitalismo cognitivo-cultural*.

Imersas nesse fenômeno social em que o capital opera através da exploração da produção e compartilhamento de conhecimento, o relevo na participação de estudantes, professores e trabalhadores intelectuais, os chamados “precariado cognitivo”¹¹, em movimentos de resistência e reinvenção dessas figuras que, como *máscaras e planos de expressão*, dão consistência e sentido ao enredamento dos modos de viver junto, perceber-se humano, governar a si aos outros.

1.4 EDUCAÇÃO COMO OBJETO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Conforme nos traz Gouveia (1989), a educação tornou-se uma preocupação no campo das Ciências Sociais, primeiramente para Durkheim, quando começa a lecionar em Bourdeaux. Nos Estados Unidos, as primeiras reflexões sobre a educação como objeto de preocupação das Ciências Sociais datam da década de 30. Na maior parte do quadro mundial, a Psicologia avançou mais rapidamente na abordagem da educação através de metodologias empíricas e foi adotada como disciplina predominante no campo de práticas educacionais.

Como técnica de saber herdeira da Analítica da Verdade, a Psicologia Cognitiva se constituiu na busca por invariáveis, na produção das noções de aprendizagem e inteligência como fenômenos individuais, passíveis de serem medidos em testes de inteligência. O amparo destas metodologias avaliativas num suposto critério de objetividade garantiu sua hegemonia na instituição escolar como estratégia de garantia na concessão do privilégio de acesso ao ensino de qualidade.

No Brasil, a educação como objeto de pesquisa nas Ciências Sociais passa a ganhar espaço a partir dos anos 50. Com o governo Kubitschek, move-se no país uma atmosfera afetiva de agenciamento do desejo no desenvolvimento, na modernização, e o fenômeno de escolarização passa a ser relacionado à prosperidade e democracia. O empenho em estudar a educação também se consolida a partir da visibilidade social que campanhas em defesa da

¹¹ Negri e Hardt (2016, p. 85) recuperam essa expressão se referindo aos estudantes, trabalhadores intelectuais e empregados de serviços urbanos que se constituem parte importante dos ativistas desse ciclo de Ocupações. Segundo eles, tais presenças tem uma relação direta com as questões de domínio da comunicação e do conhecimento para o capitalismo em sua forma cognitiva.

escola pública conferem ao debate sobre o papel do Estado na garantia do acesso ao ensino (GOUVEIA, 1989).

Nos anos 60, os estudos brasileiros passam a compartilhar com as pesquisas norte-americanas a preocupação com desigualdades no sistema de educação. Questões como a formação dos professores, a origem familiar dos alunos e sua relação com acesso, repetência e evasão começam a apontar a seletividade do sistema, bem como a fragilidade da democracia ali proclamada. Com o golpe de 1964, as alterações estruturais e curriculares promovidas pelo governo militar reforçam os debates a respeito dos aspectos políticos em jogo no sistema escolar.

Para Gouveia (1989), os estudos brasileiros desta época são de caráter macro e refletem o desinteresse dos antropólogos no fenômeno de escolarização. Deste modo, são pesquisas que “tangenciaram os processos através dos quais os dispositivos burocráticos e o funcionamento cotidiano da escola acabam produzindo a seletividade social observada.” (GOUVEIA, 1989, p. 73). Une-se a isso o caráter da produção sociológica voltada para processos globalizantes.

Nos anos 70, os estudos continuam a voltar-se para compreender os objetivos e intenções da ação do Governo Militar sobre a questão educacional. Ganham força as teorias sobre a tendência conservadora da instituição escolar, com figuras como Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet, assim como economistas radicais americanos como Bowes, Carnoy e Gintis, preocupados com a relação entre escola e capitalismo.

Na década de 80, o fortalecimento de outras vertentes de pensamento, como a fenomenológica, apropriadas no interacionismo simbólico, na etnometodologia e construtivismo fortaleceram as análises de observação direta, aprofundando os estudos sobre as interações cotidianas escolares (GOUVEIA, 1989, p. 75). A partir daí as reflexões começam a tencionar as relações entre as dinâmicas relacionais da instituição e a complexidade do tecido social, com seus processos políticos, econômicos e culturais.

1.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO ANTROPOLÓGICO EM EDUCAÇÃO

É justamente na sensibilidade para o contexto e sentidos coletivos dos elementos imediatos que reside a potência do estudo antropológico sobre interações educacionais. Para Fonseca (1999), o foco da visão antropológica no cunho social do comportamento e da educação garante que, ao nos aproximarmos de um acontecimento singular e específico, possamos buscar sistemas coletivos de produção de realidade. Desta forma, não se toma como

estritamente “falso” ou “verdadeiro” a percepção do pesquisado, mas como produzida no interior de lógicas socioculturais específicas.

Para Peirano (2014), as informações coletadas no trabalho de campo não se restringem a descrição detalhada dos acontecimentos, mas as interrogações que surgem ao encarar tais acontecimentos como “fatos sociais”. Deste modo, a tradição antropológica cumpre um papel essencial nos debates sobre as demandas e implicações em torno das Ocupações Secundaristas, pois formula as tensões entre universalidade e diversidade, no que toca a educação pública enquanto direito social integral e enquanto acolhimento das especificidades locais. Neste sentido, a pesquisa de campo revela outras agências e empenhos sobre a escola, que diversas vezes são invisibilizadas em detrimento da ação do Estado e das instituições.

Por conseguinte, Oliveira (2013) destaca que o trabalho etnográfico se faz no contínuo entre duas tensões: a necessidade de perceber os sentidos atribuídos por esses agentes aos seus comportamentos, sem restringir a pesquisa à reprodução das crenças desses agentes. E a presença da tradição teórica e metodológica que educa o antropólogo para a perceber tais comportamentos, sem reduzi-los as teorias e hipóteses do pesquisador. Desta forma, minha preocupação como pesquisadora não consiste em afirmar a verdade ou falsidade por trás das narrativas em disputa nas Ocupações, mas sim perceber como essas narrativas se fazem no contexto de grupos sociais diversos, com projetos político-sociais diversos, que produzem duas assertivas distintas a respeito do fato social e, por isso, duas concepções de escola bastante diferentes e em conflito.

No que toca as metodologias empregadas, a relação com meu campo começou através de práticas artísticas, quando este ainda não era objeto da minha pesquisa. Comecei a comparecer na Ocupa Cilon Rosa e demais ocupações da cidade, oferecendo oficinas de dança. Após a decisão de incluir a experiência nesta pesquisa, realizei outras observações nas Ocupações e, passado o auge do movimento, em protestos, oficinas e plenárias do movimento. Além disso, acompanhei os debates e mobilizações pelas redes sociais utilizadas pelos secundaristas. Finalmente, realizei entrevistas com as lideranças femininas.

Para construir uma narrativa possível das Ocupas¹², colhi os relatos e histórias, articulando-os a partir das imagens e reflexões de Tim Ingold. Nesse corpo teórico antropológico, a etnografia é instruída como um “conhecimento espacial”, configurando uma “história das espacialidades”. Esta condição implica em tornar presente o mundo

¹² Trata-se da expressão nativa para referir-se às Ocupações. Durante o texto, alterno entre as expressões Ocupações Secundaristas e Ocupas.

fenomenológico, como se o leitor pudesse momentaneamente agarrá-lo, pisoteá-lo, cheirá-lo, engajando-se compreensivamente nesse mundo e no fluxo deste território próprio da pesquisa.

Para levar a cabo esta empreitada espaço-temporal, a habilidade etnográfica ganha consistência na vivência efetiva e afetiva com as espacialidades, conhecimento vivencial dos espaços, experiência do quanto tal ambiente abre-se para afetar e ser afetado, para os diversos corpos e materiais que se relacionam na topografia fluída do mundo. O etnógrafo aqui ganha ares de contador de histórias. É aquele

[...] que mantém vínculos sensíveis com as materialidades e suas histórias, com as tipologias de substâncias, também com os viventes e participa, como interferente prático, das transformações ocorridas nos mundos da vida. Sua narrativa (no original *story-telling*) é uma escrita das relações mantidas e desfeitas de certos vínculos temporais, recuperando o sentido de vagar no mundo, na trilha [...]. (SANTOS, 2016).

As imagens-artifícios que me valho são a *trilha*, a *pegada* e os *encontros*. Seguindo as indicações de Ingold, sempre que remeto a trilha, remeto a uma determinada trajetória de um material no mundo, seu conjunto de relações que se estendem pela fluída cartografia da formação e desmanche dos mundos. A pegada é marca deixada na trajetória, que “denuncia”, que é prenúncio de uma presença numa temporalidade e espacialidade. Quando dois materiais, duas trilhas se cruzam, temos os encontros, que podem ou não constituir caminho para os afetos, para os planos de linguagem novos e antigos, e para constituição de novos possíveis.

Para transcorrer a pesquisa, determino, a seguir, algumas categorias de pensamento que foram fundamentais para o trabalho de campo e as reflexões teóricas que seguem ao longo da dissertação. Estas categorias me acompanham na formação em artes e antropologia, e dizem respeito a situar minhas preocupações sobre as relações entre corpo, educação e ambiente a partir destas disciplinas.

- *Corpo*

A atenção à categoria corpo é um ponto de articulação entre minha formação em Dança, o trabalho de campo realizado com os secundaristas ocupantes e as reflexões sobre aprendizagem, cultura e vida. No que toca aos procedimentos adotados em campo, constituintes tanto de um corpo que dança quanto de uma sensibilidade para a escuta antropológica, os conhecimentos compartilhados são da Educação Somática. O termo soma denota o corpo vivido e experienciado. Trata-se de um campo que reúne uma diversidade de técnicas que compartilham o interesse em aguçar a percepção de si, dos hábitos de movimento e pensamento, as relações com o meio, a afetividade e a vida social. A primeira técnica que conheci foi a Eutonia, que emprega a liberação de tensões na busca por diversos tónus em diversas posturas,

atividades e intensidades. São práticas cotidianamente cercadas de perguntas: quanta energia e tônus muscular coloco em minhas atividades? Que tônus surge em cada ambiente que frequento? Como o tônus se altera quando altero o ambiente? Como as alterações de tônus se associam com minhas percepções, emoções, relações e noções de realidade? São modos de induzir o fluxo da atenção para si, para o agora.

Também diálogo com o filósofo português José Gil, e com Stanley Keleman, da Psicologia Formativa. Articulo o pensamento de ambos de forma a delimitar de que corpo falo. Para Keleman (1994, p.21) a pessoa constitui um processo biológico que possui uma diversidade de esferas de vida e de experiência, é a “orquestração contínua de uma multiplicidade de eventos” com um impulso para a organização em determinadas formas vivas. Nos organizamos ao redor de uma série de espaços, tubos e camadas, que estruturam a passagem de substâncias, fluídos, vapores, nutrientes. Da mobilidade dessas substâncias através desses espaços é que surge uma noção de fronteira, de interior e exterior. O exterior torna-se nosso self social, o interior organiza o passado e o presente.

Um dos elementos fundamentais da matéria que forma esses espaços é a capacidade de se contrair e expandir, se alongar e encurtar, inchar e encolher. É uma forma organizada pulsátil. É essa mobilidade, essa pulsação que estabelece uma forma contínua da pessoa e fornece um senso básico de identidade. O padrão pessoal de expansão e contração e seu ritmo são a organização mais básica de percepções e cognições fundamentais: “vazio, cheio, lento, rápido, expandido, retraído, engolido, expelido. Os sentimentos e pensamentos são fundamentos nessa ação de bombeamento.” (KELEMAN, 1994, p.17).

No decorrer de nossa vida, formamos muitos corpos. Basta olharmos nossas fotografias de infância para percebermos que já fomos outro corpo. O que cria a noção de continuidade?

Dito isso, é possível inserir as considerações de Gil, para quem é preciso alterar uma concepção tradicional no imaginário cartesiano da relação entre corpo e consciência: a primeira noção a retermos é de que não estamos falando de uma “unidade-psicofísica”, que tenta remendar o que Descartes separou. Estamos sim nos remetendo a um ser dotado de consciência e inconsciência. O avesso da consciência é o que Gil chama de “consciência de corpo”, uma saturação da consciência pelo corpo. Para Gil (2013, p. 96), o corpo é “espaço de agenciamento de fluxos de intensidades”. O corpo em estado de aprendizado se revela como “corpo aberto” para o mundo e para a alteridade.

Como consciência do corpo, Gil (2004, p.16) define: “uma instância de recepção de forças do mundo graças ao corpo; e, assim, uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo”. A descrição clássica da consciência como “consciência de algo” ganha

novo sentido quando pensada como um processo de apreensão das formas e forças que constituem os materiais. Este processo se dá através dessa “consciência de corpo”, quando o corpo passa a participar da forma do objeto. O corpo dá início ao devir-objeto e se modela. Isso nos ajudará a pensar a construção dos corpos pelo ambiente escolar, um contínuo material que proporciona ao corpo o devir de determinados aspectos do mundo em detrimento de outros.

Portanto, ao mesmo tempo em que nos remetemos ao corpo de Keleman (1994, p. 16), como “um processo vivo, organizacional, que sente e reflete sobre sua própria continuidade e forma”, estamos, por continuidade, falando do corpo em Gil, um corpo que participa das formas de forças ou intensidades de contágio entre corpo e objetos, o meu corpo e o corpo do outro. No contato com o corpo do outro, pela linguagem e pelo ritual, o corpo se modela. Ganha, assim, um espaço epistemológico, pois se torna compreensível, um lugar ontológico, pois se torna regulável, e finalmente um lugar político, quando se abre para processos de legitimação e normatização. Dessa forma, as performances culturais discursivamente mobilizadas produzem o corpo no interior de categorias sociais.

Enquanto lugar político:

O direito político fundamental que está em jogo se coloca para todos nós como direito de aparecer. Ora aparecemos para um outro, que também aparece para nós, constituindo o âmbito do comparecer. Esse comparecer que é o aparecer diante do outro constitui o espaço público, aquele espaço onde as relações se expressam como políticas. Não há política sem esse lugar de presença em que os indivíduos se tornam cidadãos – ou seja, portadores de uma condição política – porque diante dos outros, ocupam um campo de visão, um lugar de fala e audição, um espaço físico em que afetos e sensibilidades entram em jogos políticos transformadores. [...] Essa aparição se dá por meio do corpo que se faz político pela presença no espaço e diante do outro. ‘Ocupar’ é isso. (TIBURI, 2016).

Corpos em estado-de-ocupação. A ocupação constitui-se, nesse trabalho, enquanto campo, enquanto evento de performance pedagógica e cultural e enquanto categoria de pensamento e escrita. Como campo, costura a interação com os corpos ocupantes, durante a oficina de dança e a negociação da entrada, das identidades na participação como artista, educadora, pesquisadora e adulta responsável, nos cuidados éticos que minha presença com essas identidades exige. Nas entrevistas, no modo como contam suas histórias, na percepção que constitui a experiência culturalmente situada: que corpos jovens, femininos, LGBTQs e negros são vulneráveis, na dor no peito que sentia quando voltava para casa depois de um campo de encontros conflituosos – com a polícia, com algum relato de violência contra as ocupantes.

Como performance, na potência do ambiente escolar em acolher o drama social em marcha na crise e desdobrado a partir de práticas poéticas e políticas que tem na cultura e na

memória seu campo ontológico. Na participação do movimento social como aprendizagem de modos de ser cidadão, na constituição de um sentimento e de um devir-comum¹³ e na educação como prática antropológica e artística, o estar lá com disponibilidade e escuta atenta. No pensamento, o corpo que escreve o faz cartografando, acompanhando as formações do desejo, das subjetividades, da existência no campo social. *O corpo é uma trama singular que se tece enquanto se relaciona com e no ambiente.*

○ *Ambiente*

O mundo-ambiente é tecido por linhas e trajetórias dos materiais, que se entretecem nas formas orgânicas e no horizonte de uma atmosfera aberta as forças vitais, bem como cristalizações e condensações da atividade num campo relacional duplamente ativo (INGOLD apud CARVALHO; STEIL, 2013). O ambiente é sempre co-construído pelos viventes que estão sempre em interdependência complementar, e o jogo entre o habitar e o percorrer tornam o território possível enquanto movimento. O ambiente é, nesse sentido, narrativa viva das formas de vida, seus contatos e transformações, produto das relações, é por si só uma forma de comunicação que abarca um “comportamento territorial” (SANTOS, 2013).

O ambiente é também composto entre a territorialidade das vivências e suas marcas na paisagem. É diante disso que, para etnografar o espaço, Ingold sugere três figuras de movimento: o caminhar em trilha, as pegadas deixadas e o encontro entre os viventes. Nas pegadas, seguimos os vestígios das novas possibilidades de existir aprendiz, tutor e escola que se insinua. São rastros de um corpo-ocupante, que retoma na participação política a pedagogia da imersão, do viver-junto, da vulnerabilidade à presença do outro como detonadora de um aprendizado-criação que se dá coletivamente. Nas trilhas, o pulsar dos territórios que se formam e se desmancham constituindo a crise. Territórios de institucionalização do ensino escolar, mas também midiático, das existências que, moldadas pelo ser-ocupado, ser-endividado, ser-representado, vão de encontro com a criação de outros modos de ser- cidadão. Nos encontros, elaboramos via corpo a experiência coletiva das Ocupações, da crise e dos afetos de medo, de entrega e de captura que configuram a reorganização da vida social e da escola.

○ *Educação*

O autor com quem dialogo mais intensamente sobre a educação é o antropólogo Tim Ingold, para quem o engajamento da pessoa no mundo é condição necessária para conhecer,

¹³ A noção de comum mobilizada durante o texto está em sintonia com a produção teórica de Negri e Hardt, para quem o comum é o sedimento primeiro da produção social, mobilizada pelas disposições sociais que nos vinculam uns aos outros, que vinculam singularidades. Sua ética pressupõem o reconhecimento recíproco de tais disposições e suas coemensões. No capitalismo, é principalmente a força de trabalho que constitui o comum, com o avanço biopolítico, a vida é posta a serviço do desenvolvimento do capital.

produzir e compartilhar. Nesse sentido, a percepção é baliza para a comunicação e aprendizagem. Humanos e não-humanos afetados pelas forças ativas no ambiente criam suas formas de vida. Para Ingold (2010), a educação consiste na sensibilização a determinados aspectos do mundo, através de qualidades específicas de atenção na experiência e de processos de afinação do sistema perceptivo, que aprende a ressoar o seu ambiente.

Assim ancorada, a cognição passa a ser entendida como “fluxos, contornos, intensidades e ressonâncias” (GATEWOOD apud INGOLD, 2010, p.21). O processo de conhecimento desenrola-se como o “redescobrimto dirigido”, de que nos fala Ingold (2010, p.19), que parte de movimentos exploratórios e envolve imitação, improvisação e reverberação. É, portanto, impregnado de traços ecológicos e performativos.

Este redescobrimto é dirigido por um tutor que, ao mostrar, torna presente determinados aspectos, propõe atmosferas afetivas, constituindo sua performance e instruindo o cuidado por parte do aprendiz daquilo que é sentido durante a experiência, para que o iniciante “pegue o jeito” e seja “pego” por ele, engajando-se em sua própria performance. Aqui, temos também uma comunicação entre corpos (GIL, 2013, p.102), pois o aprendiz abre-se para tomar parte na experiência do tutor, o tutor abre-se para tomar parte na experiência do aprendiz, numa captura mútua que suscita a experiência recíproca, aumentando as intensidades e impregnando-se mutuamente. No texto que segue, sempre que as categorias educação, tutor e aprendiz aparecerem, remeto precisamente ao seu uso nas reflexões de Ingold.

O conhecimento constrói-se nesse diálogo de corpos, em que um deles improvisa seus movimentos conforme a “pergunta” feita pelo corpo do outro, numa “resposta” improvisada, explorada, imitada, mas que decorre da percepção que cada um tem do ambiente, da atmosfera, do movimento, da energia e das intensidades do outro (GIL, 2013, p.102). Tal jogo dá lugar à singularidade, pois cada corpo responde conforme lhe convém. As habilidades, finalmente, não são nem inatas nem adquiridas, são propriedades de auto-organização dinâmica no campo de relacionamentos da vida¹⁴ (INGOLD, 2010).

Nas palavras de Tim Ingold, “se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si” (INGOLD, 2015). Aprender é sempre ir lá para fora, abrir-se para estar no mundo. Lembrar que existem modos diversos de ser-fazer, (com)viver e saber, expandir os repertórios possíveis. O retorno e o conhecimento

¹⁴ Vale reforçar que o uso da categoria Habilidade durante o texto permanece comprometida apenas com as reflexões de Ingold. Não pretendo acionar outros sentidos desenvolvidos por outras escolas de pensamento e disciplinas.

sobre si como partida para o conhecimento do mundo e a ética da participação democrática será explorada em jogos de reflexão com o estado-de-Ocupação.

Ocupar-se de si, ocupar a cidade, ocupar a si mesmo e desocupar a escola são atravessadas pelas estratégias discursivas da construção da figura do vadio, e seus sinônimos vagabundo e desocupado, historicamente utilizadas no Brasil como deslegitimação, marginalização e criminalização de manifestações culturais e políticas de minorias, presente no discurso de que militar em causas políticas é “falta do que fazer”, a pesquisa pretende tencionar a relação entre a figura de subjetividade própria do mundo do trabalho, o **ocupado**, e a da nova onda de manifestações, o **ocupante**, e de que forma essas figuras estão continuamente constituindo e sendo constituídas pelo ambiente e pelos corpos, através de processos cartográficos e cognitivos de caráter performativo, logo cultural e político.

Neste contexto, o conhecimento é transmissível através da herança dos territórios existenciais e de atenção. Os enunciados, aqui, não operam diretamente no nível discursivo, de modo a transmitir o conteúdo de uma explicação racional, mas na promoção de “ritornelos complexos, suportes de uma persistência memorial intensiva” (GUATTARI, 1992, p. 91).

O saber é aquilo que é, não se pode passar sem ele para adquirir um mínimo de ‘tônus’, de consistência [...] mas ele é feito essencialmente para ser desviado [...] um conceito só vale pela vida que lhe é dada. Ele tem por função menos guiar a representação e a ação do que catalisar os universos de referência que configuram um campo pragmático. (GUATTARI, 1992, p. 201).

Neste contexto, politizar-se torna-se aprendizagem à medida que os aprendizes tomam o próprio tempo e espaço nas mãos, a própria memória, assumindo o tônus de defesa do corpo-território, este que coemerge junto ao ambiente e a coletividade, e não mais resolve os problemas de outros, mas elabora os próprios problemas, os próprios desconfortos e atravessamentos, reinventando o respeito, a visibilidade e a clareza na elaboração da problemática como demarcadora de um lugar no mundo, em defesa da continuidade da vida para além da exploração do capital.

1.6 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O primeiro capítulo vai esmiuçar os modos de aprendizagem que surgem no movimento de Ocupações, seus regimes de atenção e cognição, próprios da participação, imersão e cultivo que constituem o fluxo de inventividade de outros modos de ser cidadão e ser aprendiz. Contrasto as cartografias mobilizadas na Escola em estado cotidiano e em estado de Ocupação,

ponderando quais as condições para discursos sobre conhecimento, cognição, aprendizagem e funcionamento escolar em meio a produção de abandono que caracteriza o modo de governo neoliberal do ambiente escolar, e da produção de cuidado que distinguiu o modo de governo das Ocupações. Recorro a uma genealogia das Ocupações no Movimento Zapatista com dois desdobramentos: valendo-se dos debates sobre educação indígena, pensar a escola como espaço de atenção e criação coletiva, e de uma herança ancestral, no sentido de tematizar movimentos sociais como espaços de contato com alteridade antropológica na forma de aprendizagem.

O segundo capítulo busca entender os atravessamentos entre instituição escolar e crise política, mapeando as narrativas que buscam reconstituir a escola como “espaço político”, explicitando as disputas travadas no seu entorno. Ainda, recupero as condições de emergência da percepção dos jovens como sujeitos de direito, de atuação política, construídas no processo histórico dos movimentos de juventude e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, e proliferada com as manifestações de junho de 2013 e do Estatuto da Juventude. Deste modo, pensar a produção da categoria juventude como processo cultural atravessado como objeto de intervenção do estado, território que se reconfigura nos movimentos sociais de juventude e a partir dos Manuais de Como Ocupar Sua Escola. Encerro acompanhando a transformação da relação dos ocupantes com as dinâmicas cotidianas escolares, seguindo a apropriação de figuras políticas na produção de subjetividade entre os jovens no período pós-ocupação, mobilizando as máscaras das Feministas e dos Bolsominios.

O capítulo final se centra na questão do protagonismo das meninas na luta Secundarista e os regimes de visibilidade mobilizados em torno das questões de gênero, conhecimento, participação política e condições sócio-culturais para a produção dos sujeitos femininos. Resgato as relações entre os movimentos feministas e a presença das mulheres na escola, pluralizando sua relação com este ambiente e a ocupação pelas máscaras de mãe, cuidadora, educadora, aprendiz e liderança política, recuperando a luta pela educação pública como ambiente histórico de educação política das mulheres. Através dos relatos de algumas lideranças e dos Estudos da Performance, busco observar os conflitos e tensões que caracterizaram as Ocupas como Drama Social, condição liminar que acaba por expor e esgotar questões de violência, direitos da mulher, divisão do trabalho, tornando as pautas feministas parte do devir-comum na luta pela educação pública e pela resistência contra políticas neoliberais de desmantelamento.

2 APRENDIZAGENS EM MOVIMENTO

Nas páginas seguintes, o leitor poderá seguir as aprendizagens diversas que emergem no ambiente escolar, tanto em seu estado de normalidade quanto em estado-de-ocupação, sob a condição de imersão que constitui as Ocupações Secundaristas como movimento cultural, político e educacional. O modo como o fenômeno das Ocupas se mobiliza através em uma série de espaços urbanos e coletivos desenha a trajetória do movimento numa trilha de atravessamentos entre escola, cidade e movimentos sociais.

Pondero a relação entre educação, atenção, modos de governo e de vida, formulando questões sobre a potência das ocupações como processo de invenção de outra escola possível, bem como de tensionamento de estatutos em torno do conhecimento e de relações de poder mobilizadas na escola. A imersão em processos de criação coletiva também empenha processos de invenção de si e de produção de subjetividade, ao catalisar outros universos referenciais. Por conseguinte, os processos de imersão e participação são esmiuçados em sua dinâmica cognitiva, de sensibilidade e educação da atenção para a produção de uma subjetivação cidadã.

2.1 OCUPA CILON ROSA: BREVE RELATO DE UM ENCONTRO

Na cidade de Santa Maria, na área central do Rio Grande do Sul, existe uma avenida batizada em homenagem a um presidente reconhecido pela implementação da legislação trabalhista e políticas sociais. Quem pegar a Avenida Presidente Vargas, no Centro de Santa Maria, e tomar a direção sudoeste da cidade, rumo aos bairros Patronato e Boi Morto, até o limite da adjacência central, encontrará uma série de quatro quadras que reúnem todo o tipo de instituição cultural.

A mais alta das torres pertence a Igreja Nossa Senhora de Fátima, que dá nome ao bairro que inicia ali. Em frente a ela, se estende uma área verde, longilínea, que conduz essa célula institucional e cultural urbana. Nele, em poucos metros você encontra o Museu de Arte de Santa Maria, a Biblioteca Pública e o Arquivo Histórico Municipal. Circundam esse complexo quatro instituições escolares, uma privada – a escola católica ligada ao templo de Fátima -, e outras três públicas. Em frente ao Arquivo Histórico, encontramos a Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, dois longos pavilhões de tijolo à vista com mais de setenta anos de existência.

No final de abril de dois mil e dezesseis, o fenômeno das Ocupações Secundaristas vinha se aproximando de Santa Maria pelas pequenas cidades da região, Caçapava do Sul e São Gabriel. No dia dezenove, Cilon Rosa foi a primeira escola ocupada, colocando-se em

consonância com o movimento secundarista gaúcho e com o movimento grevista dos professores estaduais. O processo de ocupação foi construído conforme manuais e experiências compartilhadas, que circulavam nas redes sociais: uma assembleia geral que deliberou a ocupação, as comissões necessárias para manter a ocupação viva, funcionando – segurança, limpeza, alimentação, comunicação e cultural – e a rotina incluiu o cuidado com o prédio, as reuniões de organização, as oficinas e demais mobilizações junto aos secundaristas da cidade.

A primeira vez que fui até a Ocupa Cilon Rosa foi para levar alimentos e presenciar a ação dos estudantes. Fiquei um bom tempo caminhando em círculo pelas escolas da região. Eu queria chegar no Cilon Rosa, sabia que era uma das escolas ali de perto. Mas, como moradora adulta da região, nunca tinha feito muito contato com as escolas que cercavam o lugar onde eu morava há 5 anos. Qual delas era a Cilon Rosa? Um aplicativo de mapas tampouco deu a orientação correta. A bem da verdade, a única coisa que denunciava a existência de vida escolar era a presença dos adolescentes no período pós-aulas, aquela presença massiva, brincalhona, por vezes distraída. Enquanto eu caminhava, pensava na experiência da cidade, em seus modos e composições espaciais, e como produziam essas interações entre gerações, origens, classes, interesses e histórias diversas. Como suas ruas, calçadas e muros sugeriam focos de atenção e subjetivação na relação entre a cidade que circunda a escola e recebe a adolescência. Quando, por fim, encontrei o Cilon Rosa.

O portão estava trancado, do lado de dentro se via uma aluna sentada numa classe, com papéis e caneta. Ela me cumprimentou através das grades, perguntou o que eu precisava, abriu o portão e recebeu os alimentos. Foi quando me ofereci para dar uma oficina de dança na ocupação. Ela foi em busca do responsável pela agenda, que não estava presente naquele momento. Ficou com meu número e meu nome e disse que eles buscariam contato. Menos de duas horas depois, eles enviaram uma mensagem, marcando a oficina. Eu pedi que eles escolhessem o estilo de dança que gostariam e a dança de rua pareceu a mais conhecida.

Figura 1. Escola Cilon Rosa Ocupada



Fonte: Diário de Santa Maria, (2016).

Montando a oficina eu comecei a pensar em como se propõe um espaço de troca. Eles estavam abertos, recebendo quem quisesse contribuir. Parecia-me um movimento delicado, de colocar no lugar de compartilhar conhecimento e experiência todos da comunidade que quisessem ocupar esse lugar. Faz pensar sobre as permissões, a construção do lugar de professor e os modos de ser-tutor, como se constrói um ambiente propício para modular a atenção. Eu não visitava a dança de rua desde a minha adolescência. Tem um pulso de vida nela que remete à adolescência e à festa, na dança de rua há um corpo e um modo de ser adolescente que se globaliza. Então, imaginar a oficina foi encontro curioso entre a aprendiz-bailarina e pesquisadora-educadora que habitam em mim.

Quando cheguei para a oficina, fui recebida por uma das figuras que mais tarde marcaria diversos atravessamentos do campo. Um jovem “anarco-punk” me levou até o salão onde as oficinas aconteciam, cuidou do equipamento e chamou alunos e professores para o encontro. Eles estavam cuidando da limpeza que restou do almoço, alguns também descansavam. A forte presença dos anarquistas no movimento secundarista gaúcho e no Cilon Rosa, em especial, pautou alguns modos de ação do grupo, como a recusa por lideranças, mas foi tensionador de outras delicadas situações que descrevo nos capítulos que seguem. A oficina que ofereci teve um formato bastante tradicional, eles pareciam dispostos a se mover, então eu compartilhei uma sequência simples de passos tradicionais de baile, das velhas escolas do Hip Hop. Eles lidaram com aquele desconforto e insegurança de quem contata uma nova técnica corporal com muito bom humor. Se divertiram e pediram que eu voltasse com uma oficina de performance.

Quando eu retornei à ocupação, já era com o intuito de me considerar em campo para pesquisa de mestrado, foi quando eu consegui vivenciar a rotina dos ocupantes com mais intensidade. Estava acontecendo um protesto que reunia todos os secundaristas das escolas ocupadas da cidade, que, naquele momento, já eram oito. O protesto tinha partido da Praça Saldanha Marinho, pego a Rumo do Acampamento rumo a Associação de Transportes Urbanos de Santa Maria (ATU), voltado no sentido contrário pela Avenida Rio Branco e decido a Avenida Presidente rumo ao Cilon Rosa. Manifestantes com quem conversei disseram que ao chegar ao ATU, com quem os estudantes da cidade têm um longo histórico de enfrentamento pela pauta do preço da passagem e pelo transporte urbano, alguns secundaristas Anarquistas teriam começado a atirar objetos contra o prédio. As percepções divergentes sobre esta estratégia ocasionaram um grande conflito interno no movimento durante a noite.

Estava anoitecendo quando eu descia a Av. Presidente Vargas em busca da manifestação. Ao chegar junto ao complexo anteriormente descrito, algumas viaturas da Brigada Militar haviam interrompido o trânsito, mas não havia sinal de um grande volume de pessoas, se não quadras adiante. Esse grande espaço vazio entre o trânsito normal da cidade o protesto em si colaborava para deixar os transeuntes tensos e confusos. Continuo rumo a escola, quando avisto algumas bandeiras agitadas ao longe. Mais uma quadra e eu alcanço uma grande confusão. De um lado, a Brigada Militar abordava vários jovens. De outro, os adolescentes ocupantes, já reduzidos a poucos, dispersos, vulneráveis e apavorados, com os rostos cobertos ainda tentando trancar a passagem de uns poucos veículos que a Brigada Militar havia permitido que avançasse de encontro ao grupo.

Passei pelo cerco policial e cheguei até a confusão no portão do Cilon Rosa. Avistei uma conhecida e fui perguntar como a manifestação tinha chegado até aquela situação. Ela me disse que a Brigada Militar estava ameaçando usar a força para impor final ao protesto, mas estava abordando os adolescentes que tentavam ir para suas casas, o que tinha instaurado um sentimento de perigo nos que ainda restavam ali. Como dispersar o movimento sem se tornar alvo de abordagem arbitrária, o famoso “atraso”, e até mesmo prisão? Todos muito nervosos, gritavam ordens desencontradas para tentar articular pequenos grupos de dispersão rápida. Ninguém ouvia ou acolhia, os estudantes estavam com medo e perdidos.

A reação foi de fuga. Exaltados, os secundaristas que restavam tentavam entrar no Cilon Rosa. Um policial chamou os ocupantes que já estavam no interior da escola e disseram que, caso o movimento entrasse na escola para se proteger, a polícia invadiria o local e usaria de violência para desocupar o prédio. Os secundaristas do Cilon Rosa fecharam os portões da escola, temerosos de uma invasão policial que destruísse quase um mês de ocupação, se

recusaram a permitir a entrada dos secundaristas que restavam na calçada. Alguém gritou, no meio da confusão, que o Cilon não apoiaria a galera por causa do vandalismo, que eram contra “quebradeira” promovida pelos anarquistas. Alguém conseguiu convencer os manifestantes a se reunir na entrada do Cilon, o que só aumentou a confusão, pois os estudantes que restavam no lado de fora começaram a forçar o portão da escola. Por fim, sentindo-se traídos pelo Ocupa Cilon, os demais estudantes rasgaram a faixa de “Ocupada”, antes de correrem para outra escola mais próxima.

Depois de tudo isso, um imenso conflito de poucos minutos, que materializou as diversas correntes que construíram as ocupações na cidade, eu consegui entrar na escola Cilon Rosa e me oferecer para passar a noite como adulta responsável. Levei comigo alguns alimentos para a preparação do jantar. Depois da janta, ainda assustados, eles planejavam passar a maior parte da noite acordados, despertos para o caso da chegada surpresa das forças policiais. Dentro do prédio, no espaço entre os dois pavilhões, os alunos reuniram bancos e acenderam uma fogueira para resistir ao frio da noite, que em Santa Maria, é agudo e úmido. Mantendo-se juntos e aquecidos, a atmosfera se tornou acolhedora e coletivamente modulava entre fragilidade e resguardo. Sentar-se em torno do fogo para conversar mobilizou uma carga memorial coletiva forte, uma familiaridade e um sentimento de vinculação e consistência. Aquilo que os Estudos da Performance chamam de *communitas*.

A noite transcorria enquanto a conversa acontecia em torno de preocupações e assuntos característicos da idade, enquanto geração que vive espaços, práticas e expectativas sociais. A preparação para o concurso vestibular e a escolha do curso de graduação eram atravessados pelos relatos de notícias nas redes sociais e do cotidiano dos jovens. Quando o diálogo rumou para as experiências de sexualidade, a presença forte dos LGBTs se tornou visível, não só nos relatos pessoais, mas no engajamento em problematizações desses relatos. Por exemplo, uma menina compartilhou que se identificava como bissexual e que estava iniciando um relacionamento com um menino heterossexual. No transcorrer daquele dia, ela havia contado a ele que também gostava de ficar com meninas, quando o companheiro manifestou desprezo e nojo. Ela arrematou a história afirmando: “mas na hora do pornô lésbico, ninguém é homofóbico.” Esse tipo de relato era recebido com silêncio e leve desconforto pelo grupo de ouvintes. Os mais ansiosos se mobilizavam para manter a fogueira acesa.

O tempo transcorria até que a conversa espontânea se acalmasse, e algum deles propusesse diversão com piadas e jogos. Com as piadas, novamente se percebia a delicadeza da negociação entre discursos hegemônicos e a presença de minorias na construção do espaço e na fabricação de subjetividades de resistência. Uma piada sobre negros causou extremos

desconforto, pois o grupo ouviu a piada contada por um branco, deu risada, e imediatamente passou a encorajar um jovem anarco negro a reagir ao fato, a fazer a crítica ao racismo da piada. O jovem negro silenciou e o grupo ficou bastante desconfortável.

A presença dos jovens punks e anarquistas era forte e se mostrava de forma bastante paradoxal. Uma figura em especial tornou-se um personagem provocador para mim. Ele mantinha articulados um discurso de rejeição da noção de liderança política à uma prática de manutenção da “ordem”, empunhando objetos – um galho, que ele chamava de “pau do bom senso” e uma roçadeira – para colocar-se como o responsável por definir quem ia aonde, fazer o que, em quais momentos, exercendo efeitos de permissão e veto sobre os adolescentes e o espaço. A presença dessa figura tencionou limites bastante delicados no Ocupa Cilon Rosa, durante situações relatadas nas entrevistas. Mais tarde, no período de reintegração das Ocupações, multiplicaram-se as denúncias contra ele no grupo do Facebook chamado Feminismo Santa Maria, além de outros relatos de violência contra meninas dentro das ocupações aparecerem durante o campo.

Deste modo, achei por bem recortar as narrativas das ocupações dando preferência as vozes femininas. As cenas desenhadas nas páginas a seguir me encontraram em uma das entrevistas com secundaristas ocupantes. A passagem revive a trajetória contínua, trilha que se abre entre as práticas cotidianas de socialização adolescente, na cidade de Santa Maria, e o processo de mobilização das Ocupações Secundaristas, como movimento político, educacional e cultural.

Trilha primeira. Uma adolescente e o anoitecer da cidade. A menina sente, a cidade vibra: a excitação de uma noite de sexta-feira. Ela se arruma: seu cabelo é cacheado e sua camiseta é de banda. Vai encontrar os amigos. Território-amizade, estar-junto que, em poucos dias, vai dar consistência ao seu encontro com as Ocupações, a seu próprio desejo de ocupar. Por enquanto, ela pega um ônibus que a conduz da periferia ao centro da cidade. Na janela, corre a extensão de um deslocamento, vez ou outra, reconhece um lugar e uma memória.

Os fones de ouvido tocam uma música saboreada. As texturas e distâncias borbulham e deslizam, se reorganizam até que o movimento acabe refreado. Chegou ao centro. Ali, se reunir a um grupo. Meninas e meninos, idades próximas, decidem para onde vai o rolê da noite. Na praça da cidade, ou talvez em algum bar ou lancheria, o tempo livre é habitado. Há muita presença no vazio. No mover-se em tempo, as vozes se alteram, as risadas aparecem, há espaço para a palavra divertida, despreocupada, flertada. Há espaço para ensaiar os modos que, ainda virtuais, se fazem potência na adolescência. O surgimento de possíveis e sua leveza.

Ali, pode ser que aquela menina cruze com vários grupos. Prestes a tornarem-se *grupelhos*¹⁵. Entre as conversas, ela dá uma espiada, e em meio a tanto movimento, pode ser que o seu olhar seja sugado, e sua atenção adere a um grupo específico depois do outro. Ela acompanha o que fazem os recém-chegados e os que partem. O *desejo* se move. E costura no invisível uma trajetória entre os diversos. Os diversos se atraem. Meninas e meninos que experimentam manchar e desmanchar universos referenciais, pulsam em seus modos de – de ocupar o espaço, de ouvir canções, de vestir insígnias, de ocuparem as conversas com suas experimentações, angústias e preocupações.

Um grupo é chamado de Anarcos. Ou de Punks. A menina se junta a eles, entre uma cerveja e outra, eles *trocam ideia*, pensam, imaginam, *fritam*¹⁶ coletivamente, como as coisas poderiam ser diferentes. Pode ser que o tempo seja de crise. Que na cidade, os sinais de tensão e violência estejam em maior número. E no deslizar do feed de notícias da rede social, se multipliquem os relatos de medo, escassez, falta de possibilidades e ataques diários. É que nos meses recém corridos, um golpe de Estado tem alimentado insegurança jurídica para a frágil democracia daquele país.

Um grupo de corpos que adolecem e se movem de forma política. Corpos que fazem Primavera. Atentos e abertos, seus modos de estar-junto e estar-na-cidade é prática política do inconsciente¹⁷ que, em meio a um movimento molecular de resistência, se torna fabricação. Entre a atração e repulsão dos diversos, entre a menina e outros, eles colam no compartilhar de angústias e invenções coletivas vivas. Descolam do peso da configuração de debate político hegemônica. Na ludicidade e no jogo, compartilham do que leem. Do que duvidam e do que acreditam. Do que percebem morrer e do que sentem viver. Um segundo movimento de *desejo*. É o ocupado-disperso que entra em torpor e desgruda. O vazio dá espaço para o ocupante-atento vingar na cidade.

É hora de voltar para casa. Para junto da família e de suas sensações de segurança e conforto. Mas, juntos, as adolescentes já inventaram um território-amizade, que no pulso da

¹⁵ “Somos todos grupelhos”: a subjetividade é sempre de grupo; é sempre uma multiplicidade singular que fala e age, mesmo que seja numa pessoa só. O que define um grupelho não é ser pequeno ou uma parte, mas sim ser uma dimensão de toda experimentação social, sua singularidade, seu devir. É neste devir que a luta se generaliza. “Saúde infantil” do político, que se contrapõe à tendência a generalizar a luta em torno de uma representação totalizadora, sua “doença senil”. Desta perspectiva, tamanho não é documento, e um pequeno grupo também pode ser acometido de “doença senil”. Notas de Suely Rolnik na tradução de GUATTARI, Félix. **Somos Todos Grupelhos**. 1987. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/25/guattari-somos-todos-grupelhos/#>>. Último Acesso em: 08 maio 2018.

¹⁶ Expressão utilizada pelos secundaristas para quando refletem sobre alguma questão.

¹⁷ Não como falta de consciência, não como representação. O inconsciente esquizoanalítico tem a ver com o desejo que produz encontros, estabelece relações, e estabelecendo-as, cria suas próprias sínteses, produzindo realidade social.

cidade, de tempos em tempos, se materializa, com a textura do concreto, os sons da canção e da conversa, suas gírias, seus gestos, o modo como as palavras ganham sentido e os sentidos conquistam a palavra. A atenção aos rumos do que pensam e sentem nos encontros do deslizar do Feed e do ônibus no asfalto. A cidade, a rede e os encontros colocam em marcha forças de alteridade. As trajetórias (re)compõem seus corpos em dinâmica com estas forças, suas experiências de centro e de periferia, seus possíveis, e devolvem a adolescência como potência à tessitura-cidade. “Afetos só ganham espessura de real quando se efetua” (ROLNIK, 2014).

Trilha segunda. Na tela do dispositivo, a menina rola o Feed de notícias. Fluxo de informações sempre em movimento, constituindo e reconstituindo sua forma dentro do interesse, da atenção exigida em modo usuário. Incorporando e modulando a atenção e o tônus do usuário. No feed de notícias da menina, as notícias e comentários que circulavam sobre uma *corrente molecular de resistência em movimento*. Ocupações Secundaristas.

Grupos de adolescentes que desejam uma escola. Como “desejo é produção de real social” (ROLNIK, 2014), eles entram na escola e de lá não saem mais. De estudantes-ocupados, se tornam estudantes-ocupantes que desejam e imaginam. Outra escola, outros saberes e outras elaborações para a crise. Em pouco tempo, sem que os adultos-ocupados-demais consigam entender como ou sequer o que, eles, de poucos, se tornam muitos, se tornam milhares por todo o país. E movem outra rede de aprendizagem. A rede que aprende a ocupar e imaginar. Talvez ainda não seja hora de voltar para casa.

A menina se sente eriçada, como se mil olhos se abrissem em sua pele. E no território-amizade, já se fala que aquele movimento se aproxima da cidade. Se fala até de uma reunião. O desejo está em pleno movimento. No espaço da reunião, as meninas encontram outros para desejar, conversar e imaginar juntos. Todos sentem “algo” no ar. Todos sentem que é quase elétrico quando aqueles adolescentes desejam juntos uma escola.

No decorrer das próximas horas, o grupo vai inventar uma estratégia para ocupar o território-escolar, vai experimentar um estado-de-ocupação que se dá na imersão e reconfiguração desse território, vai ensaiar existir corpo-ocupante, aprendiz-ocupante. Ninguém sabe ao certo qual é a *atitude*, o repertório a se efetivar e esperar. Mas, de alguma forma, a *intenção* de ocupar o espaço constitui no *corpo* uma disponibilidade e qualidade de *atenção* que mobiliza processos inventivos coletivos. Tragam cobertores e colchonetes!

2.2 CARTOGRAFIA EM MOVIMENTO NA ESCOLA-OCUPANTE

Antes de mergulhar na Ocupação da Escola, tiremos um momento para checar nossos instrumentos, as palavras que (in)corpam este encontro. Para empenhar-se em analisar o tempo presente, seus agenciamentos e dispositivos, Deleuze, em diálogo com Foucault, propõe a prática cartográfica. Movimento de mapear a formação de encontros e enfrentamentos, os signos, enunciações, jogos de produção de verdade, objetivação e subjetivação, produção de sentido e estetizações de si, acompanhando as modulações de formas e intensidades nas relações coletivas. Através de formações *rizomáticas*, opera-se a análise de dispositivos sociais de forma a seguir as linhas de resistência e liberdade.

Para Filho e Teti (2013, p. 48), a cartografia

faz uma exposição da relação de forças à medida que não desenha a ‘grande política’ – do Estado, da sociedade, das instituições – mas, traça um esboço de relações capilares de poder, dando visibilidade à dinâmica micropolítica de um campo social. Como ‘máquina abstrata’ que é, refere-se a uma multiplicidade espaço-temporal, intersocial, que em vez de reproduzir mundos preexistentes produz novos tipos de realidade e novas formas de verdade.

Deleuze e Guattari, na introdução da obra *Mil Platôs*, articulam o conceito de *Rizoma* em relação a Cartografia. Divergem, através dele, do pensamento disciplinar, que, segundo os filósofos, tem dificuldade em entender a *multiplicidade* devido a sua forma de afirmar sempre uma unidade principal, como uma raiz pivotante, em cuja *diferença* não passa de folhas organizadas em torno do eixo principal. No sistema em *Rizoma*, o que se quer é a multiplicidade extensa. Não mais a lógica linear, mas a cíclica. Seu plano é horizontal e não hierárquico.

Os princípios do pensamento rizomático são: de *conexão e heterogeneidade*, pois qualquer ponto observado pode e deve ser conectado a qualquer outro ponto; de *multiplicidade*, tomando o múltiplo pelo substantivo multiplicidade, se rompe a relação dela com um sujeito ou objeto, e alimenta suas relações com “determinações, grandezas e dimensões”; princípio de *ruptura assignificante*, pois um rizoma pode sofrer um corte e reorganizar em outras linhas; princípio da *cartografia e da decalcomania*, pois um rizoma não aceita justificativa via modelos estruturais ou generativos, é imune à noções de eixo ou estrutura profunda (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Nas entrevistas, em trabalho de campo nas escolas e junto a bibliografia etnográfica escolar, ensaiamos o acompanhamento da cartografia que se move na escola em estado de normalidade, funcionando habitualmente como máquina social que recebe a infância e adolescência e introduz as políticas semióticas hegemônicas do mundo do capital, trabalho,

família, consumo e propriedade. A chamo de *Escola-Ocupante*, em referência a centralidade da tarefa e da ocupação do aprendiz no investimento das aprendizagens.

A escola-ocupante é aquela que se move para manter a criança ou o jovem ocupado. Ela opera especialmente na *auto-poiése* de modos de existência centrados no trabalho remunerado e no consumo. Nesses universos, o vazio, seja temporal, espacial, ou existencial, é improdutivo e moralmente indesejado, empurrado ora para a categoria de recompensa ou reparação, ora como punição. Trata-se de um aparelho social nascido no que Foucault chama de Sociedades Disciplinares, organizadas em torno da produção de corpos docilizados, eficazes nas linhas de produção e contidos nas linhas de participação política. A relação entre corpo e espaço ganha contornos por nós conhecidos nessas Sociedades: a apreensão dentro de um espaço que não é só físico, mas que impõe a presença hierárquica e o tempo de duração das tarefas (PRATA, 2005).

Nessa cartografia, a influência cartesiana torna o pensamento o mais importante movimento cognitivo. Condição da racionalidade moderna e capitalista, o julgamento é aptidão fundamental para que o bom trabalhador esteja em serviço, cumprindo as tarefas que o ambiente exige e, deparando-se com problemas, tendo a capacidade de resolvê-los o mais rapidamente possível. Eis a noção de cognição que faz essa cartografia circular e reverberar: a solução de problemas comandados. Através dos aparelhos sociais disciplinares, afasta-se da experiência-mundo para alimentar o isolamento do período de “formação” do período da “prática” e promove a normatização de um determinado tipo de aprendizagem (PRATA, 2005).

Essa cartografia situa a experiência pessoal como enganosa, levando a atenção para os estímulos exteriores à pessoa, os dados observados, repetidos e controlados como aqueles que importam para o raciocínio, lançando o ser humano para fora do mundo e colocando-o como observador-desde-fora, lugar de suposta neutralidade. Não há ali qualquer saber ou prática mobilizada para o olhar-para-si, para elaborar a experiência de estar-no-mundo, para elaborar sentimentos e necessidades humanas, para a autoaprendizagem. Há, sim, uma espécie de abandono de si e da experiência-mundo. Justamente por validar apenas o pensamento que se faz na relação com o exterior e dispensar ferramentas de auto-observação, abandona no vazio a tendência de projetar no exterior fatos que corroborem nossas crenças e hábitos.

No regime cognitivo hegemônico na escola, impera a noção de intencionalidade da consciência, que não existe senão como consciência de algo, sempre relação a um objeto e em movimento linear. No estado que a fenomenologia abarca como “atitude natural”, nossa memória separa aquilo que nos agrada e mantém confortável e seguro, classificando-o como o “bem”, daquilo que nos causou desagrado e algum risco, ao que resta ser o “mau”. O certo e

errado no regime da verdade, que desconhece e abandona a si, acaba por se tornar refém de costumes e crenças circunscritas. Passamos, então, a buscar aquilo que é bom e rejeitar aquilo que é mau. Dessa forma, aprendemos a traçar uma rota que supostamente nos levaria aos resultados buscados, os objetivos. Estes objetivos, que se tornam verdadeiros planos de vida e validação moral, costumam ser da ordem do que é familiar, habitual, logo, profundamente atrelados ao condicionamento, ao status quo e a auto-poiése da cartografia, nesse caso, em torno do trabalho remunerado, consumo, família e religião.

Quanto mais se sabe, nessa atitude, mais a relação se dá com o conhecimento e os condicionamentos da memória, e menos com a possibilidade de atualização do virtual no encontro, como destaca Ingold. É, portanto, um pensar e julgar profundamente vinculado a capacidade de identificar padrões e garantir seu funcionamento e continuidade. Como o pensar é uma atividade mental e não corporal para este universo, o corpo é tornado objeto apartado, imobilizado e a mercê da mente. Os aparelhos sociais garantem a normatização desses padrões, incubam a experiência de hierarquias, repetindo-as até a fixação, vetam e sancionam modos e ritmos de circulação, em outras palavras, articulam técnicas de poder a processos de saber (PRATA, 2005).

Como é frequente no processo mental, o movimento da atenção de deslizar entre informações e situações é vivenciado na oposição entre a concentração e a desatenção, dispersão ou distração. Na cartografia hegemônica escolar, a atenção, portanto, tem papel na modulação do comportamento e na eficácia na realização de tarefas, intrinsecamente ligada a capacidade de manter-se produtivo e em processo de aprendizagem (KASTRUP, 2004). Na contemporaneidade, essa relação cartográfica é tensionada pelas mídias digitais e sua grande carga de informação e estímulo em um tempo muito acelerado, quando a capacidade de trocar de foco de atenção torna-se habilidade na interação com os ambientes virtuais.

Nesse sentido, esse tensionamento ganha dois desdobramentos que a princípio podem não parecer diretamente relacionados. O primeiro diz respeito a patologização dos processos de surgimento de outras qualidades de atenção, como o transtorno do déficit de atenção e suas estratégias de tratamento de abordagem individual. O segundo diz respeito ao papel das redes sociais na circulação de informação que alimentou o processo de captura da atenção dos adolescentes para pautas políticas, a organização política das Ocupações e que foi rico em questionar as redes de circulação do conhecimento e as relações de poder que ali se constituem mutuamente, e que no adentrar de uma crise, produzem fenômenos de adoecimento mental coletivo.

Nessa cartografia, paira uma crença de que a dispersão, que figura na voracidade por estímulo e pelo novo, só encontram realização na ausência, na falta de um tónus ou consistência necessários para a aprendizagem e apreensão apropriada da experiência. É interessante, neste contexto, observar os processos de imersão que caracterizam os processos de ocupação de espaços como a escola e o regime diferenciado de aprendizagem que se fortalece e constrói sentidos e direções coletivas através desses mesmos movimentos.

É para a tendência a assumir uma atitude fechada em si mesma, fortalecida nesse regime cognitivo, que o antropólogo Tim Ingold nos chama a atenção. Uma atitude que a artista Grada Kilomba refere como narcísica¹⁸ e que predomina na produção de subjetividades no capitalismo. Uma cartografia que facilmente nega a vulnerabilidade à presença do outro e emprega a eliminação de tudo aquilo que não lhe afirmar e lhe deixar confortável. É assim que, em tempos de crise, fortalece-se as reações práticas e discursivas de violência contra pobres, negros, indígenas e mulheres e trabalhadores.

Na obra *Antropologia da Educação*, Wulf (2005) reflete sobre os modos de trabalho-ocupação em relação às formas percebidas na Sociedade Disciplinar. Para isso, também ele começa da paradoxal crise do desemprego persistente, que escracha as relações entre o trabalho e as linhas de vida que constituem a existência. A sociedade do trabalho, para ele, encontrou algum tipo de limite na curva descendente que coloca milhões em situação de desemprego, logo desocupação. Ao faltar trabalho na sociedade do trabalho, gora a micropolítica que domina grande parte do tempo e do investimento de desejo, gora a falsa sensação de segurança e o delicado reconhecimento social são arrastados para a desterritorialização, expondo grandes grupos ao “caráter finito ilimitado da condição humana desejante”, aos piores medos: o ontológico - da morte -, o existencial - do fracasso - e o psicológico - da loucura (ROLNIK, 2014, p. 55,).

Diante dessa crise, como não gorar também a escola hegemônica? Esta escola que constituiu a *máscara* (ROLNIK, 2014) trabalhador-ocupado, em que, como nos diz Wulf (2005, p. 65):

Os valores e as normas ligadas ao trabalho, tais como a motivação, o engajamento, a racionalidade, a precisão, o fato de ser consciencioso, confiável e criativo dão uma estrutura e uma forma à vida. Há um esforço para se transmitir tais valores para a criança, desde a mais tenra infância. Mais tarde, esses valores serão ‘aplicados’ de forma contínua. O mundo do trabalho torna-se finalmente uma instituição sociais que inscreve tais valores no corpo dos trabalhadores. O trabalho gera capacidade de

¹⁸ KILOMBA, G. Performance "Illusions". São Paulo: Arte!brasileiros, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1bm8hI9xtf0>>. Último Acesso em: 08 maio 2018.

performance, assegura a existência e permite ao indivíduo encontrar sua identidade e o sentido de sua vida.

Wulf vai além e modela a máscara. O repertório ritual do trabalho tem uma orientação racional para uma economia do tempo, uma intensidade de esforço característico, uma confiança na capacidade de produzir resultados e no poder de transformar o mundo e o indivíduo (WULF, 2005, p. 73). O trabalhador-ocupado como simulação que gruda em outros territórios da existência, para ele, deságua nos afetos de pudor e vergonha, distanciamento do corpo vibrátil, “a ditadura do relógio, ‘cronocracia’”, o controle sobre a interioridade, ou como nos diz Rolnik (2014) o desejo vivido como caos, lugar interior, neutralizado, apagado, suas conexões e agenciamentos boicotados.

Àqueles desocupados, vadios, com tempo-de-sobra, aos marginalizados desempregados, o isolamento, a baixa estima, a repressão policial, a miséria econômica, social, os afetos destrutivos de humilhação, adoecedores e de extinção. Desumanizados. E na narrativa coletiva dos trabalhadores-ocupados-demais, só tem tempo para ocupar espaço público quem não ocupa o suficiente seu tempo com o trabalho. Logo, aos que ocupam as escolas e praças, a tropa de choque e a cavalaria.

A experiência das praças e da cidade nessa cartografia é mobilizada no reforço de que a segurança se encontra na vida privada, e que no espaço público das grandes coletividades encontra-se o perigo e o que é alheio, desintegrador de uma suposta identidade individual. Não é à toa que a escola se cerca de muros e restringe o acesso à comunidade escolar, com vínculos cada vez mais delicados, que pouco tem em *comum*, a não ser delegar a educação das crianças e jovens por um turno do dia. Se você é adulto mas não tem filhos, não é professor ou não oferece qualquer tipo de serviço a instituições escolares, é provável que você não conheça as escolas presentes no seu bairro, saiba pouco sobre suas condições, carências e especificidades, e sua relação se restrinja a passar em frente a ela, ou esbarrar em grupos de adolescentes que vão e voltam da escola até suas casas. De todo o modo, a escola tradicional dificilmente se integra bem a malha da cidade, tornando fluída as trajetórias de vozes e conhecimentos que por ela poderiam transitar.

Nas escolas estaduais de Santa Maria, o abandono não está presente só na renúncia de si e de possíveis laços comunitários que solidifiquem a presença escolar na malha da cidade. É importante notar como o abandono funciona na precarização dos espaços e das relações. Diversos relatos dos secundaristas sobre a falta de materiais como giz, ou materiais de limpeza e higiene, bem como alimentos para merenda, parece operar como uma “formação” para a desimportância de necessidades básicas humanas e coletivas que, mesmo sendo de

conhecimento público, não afectam, não operam qualquer tipo de impulso ou desejo, apenas repulsa, indignação ou anestesia e imobilidade.

A Escola-Ocupante é aquela que, reduzindo a educação ao trefismo, promove um excesso de focalização, afogando a possibilidade de invenção e criação. Nas próximas páginas, ao referir esta cartografia, a chamarei de didática do abandono. Abaixo, retomo um dos encontros, através de um trecho de uma entrevista com uma secundarista¹⁹, que ocupou mais de uma escola em Santa Maria, a respeito do funcionamento da escola-ocupante operando em estado de normalidade:

nas primeiras aulas, eu ficava ridiculamente entediada, na aula, sabe? Porque, enfim, eu te falei, eu sou hiperativa, e as aulas eram muito devagar, mas tipo, não só devagar. A primeira coisa que eu recebi, na aula de geografia, eu recebi uma folhinha, e nessa folhinha, tinha um mapa, e era o mapa político da América Latina, e aí dizia as capitais, assim, bem simples, e a primeira pergunta era para identificar uma das linhas que passava sobre... eu fiquei ... que escroto sabe! Eles tão rindo da nossa capacidade mental! Sabe? E ao mesmo tempo eu ficava fritando nisso, porque eu ficava... Nossa! Isso é muito fácil, e mesmo assim, vários colegas meus, tanto no fundamental quanto no médio estadual, reprovaram várias vezes. Então tipo, parecia muito fácil pra mim, mas eu ficava fritando que tipo, realmente não!

[...]

Hoje a gente tava numa aula de filosofia, por exemplo, e a professora tava falando sobre... ahn, sobre política, sobre as relações de poder, e eu falei sobre a questão que o Rodrigo Maia aprovou e tal... da comissão... do negócio das eleições de 2018²⁰, e aí, a Mauren, que é uma professora maravilhosa, continuou aquela conversa, só que isso é uma coisa que não rola com alguns professores! Tipo, já rolou várias vezes de eles tentarem me explicar algo que eu tava tentando colocar pra eles, entende? E eu me sinto muito mal com isso, entende? Quando eu falei que os meus problemas de auto estima estavam ligadas a questão de... da minha inteligência e tal, eu... eu odeio esse tipo de relação com os professores, então, por mais que eu tenha vários contatos de vários professores, tenha fumado com eles e seja muito mais próxima desses professores, eu também me sinto muito mal quando esse tipo de coisa acontece, ou quando... ahn... enfim, sabe, olhar pra maneira como meus colegas tratam meus professores, e como meus professores nos tratam, é uma coisa que me deixa muito mais mal agora. (2017).

Na forma de poder que constitui a Escola-Ocupante, a aprendizagem do trefismo encontra sua celebração maior no exame. Na entrega de uma folha com universos semióticos e representações determinadas de um espaço, na construção do lugar de aluno como aquele que precisa ser testado e aprovado, e do lugar do professor como aquele que testemunha a presença do aluno, distribui o exame, mantém os alunos na ordem hierárquica e garante que o exame

¹⁹ No decorrer do texto, optei por suprimir os nomes das entrevistadas por questões de segurança das ativistas.

²⁰ Na época da entrevista, o presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM/RJ) autorizou a criação de uma comissão especial para analisar a Proposta de Emenda Constitucional 77/2003, de autoria do deputado Marcelo Castro (PMDB/PI). A PEC proposta alteraria o tempo de mandatos eletivos de quatro para cinco anos e poderia mudar o período de eleições. Castro propunha eleições simultâneas, enquanto a Comissão de Reforma Política fala em separar eleições do Legislativo e Executivo. A autorização foi recebida com temor nas redes sociais, gerando polêmica sobre a possibilidade de anulação das eleições de 2018.

corra para reafirmar os lugares, ocorre a produção de consenso sobre a necessidade de qualificação dos adolescentes, dentro de um determinado efeito de verdade e entendimento de saber necessário, mobilizam-se no sentido de se produzir determinados efeitos de realidade.

Quando mantemos em mente as preocupações da secundarista – o conteúdo é fácil? Ou é difícil? É interessante? Para quem? Como se constroem as trajetórias dos colegas em relação a instituição e ao histórico de avaliação? Como se coloca a própria avaliação e o ritmo de aula em relação à trajetória desses colegas? – Encontramos a sensibilidade para o dispositivo escolar no exercício de produção da distinção, primeiramente nos sentidos mobilizados pelo acesso ou não de escolas de qualidade, que segue, dentro da instituição, através das engenhosas classificações e hierarquias capazes de acomodar uma interação que vive o esvaziamento de sentido na crise da autoridade do professor e dos modos de governo da infância e adolescência.

Outro mecanismo evidenciado na fala da secundarista é um governo da atenção no sentido de um certo regime de visibilidade que ainda opera de modo a demarcar quem pode dizer o que, sobre quais assuntos, em que momentos e espaços. Quando um aluno toma a palavra, de forma levar sua participação de “avaliado” para “avaliante”, constituindo uma dinâmica de debate que pode, ainda que rapidamente, borrar a hierarquia sancionada na escola, ainda recebe uma indisposição ao reconhecimento de sua voz e de sua atitude.

O professor, vigia ágil, expert, retoma seu lugar rapidamente afirmando que o quer que o aluno tenha a dizer, é o professor quem diz melhor, sancionando não só um saber, mas um lugar de poder. É interessante observar duas reações que aparecem na entrevista, uma narrada como crença de insuficiência por parte da aluna, narrativa essa que se torna cada vez mais frequente entre aprendizes escolares e acadêmicos, outra como atitude de recusa em ouvir o professor durante a aula, geralmente percebidas como rebeldia ou incapacidade, podem na verdade indicar que o aluno entendeu a dinâmica de fala, escuta e poder.

2.3 CARTOGRAFIA EM MOVIMENTO NA ESCOLA-OCUPADA

Chamo de *Escola-Ocupada* o estado de imersão e exceção em que o funcionamento habitual e condicionado da instituição é interrompido pela presença estudantil, durante um período de tempo extenso. Em Santa Maria, foram cerca de trinta dias em que a presença dos estudantes foi constante durante vinte e quatro horas. A tese deste trabalho é de que a interrupção do funcionamento cotidiano da Escola não significou a suspensão da aprendizagem para os aprendizes-ocupantes, mas sim manifestou as condições para emersão de uma aprendizagem de outra qualidade, para uma cognição inventiva (KASTRUP, 2004). Como

contou uma secundarista, em outro encontro, sobre o que considerava o mais relevante das Ocupações:

Acho que o contato assim com a escola, sabe. Quando tu só vai na aula, parece que tu não vive aquilo ali. Parece que é só uma tarde que tu passa recebendo conteúdo e depois tu vai embora. E na ocupação tu entra em contato assim com a escola. Tu anda por todos os espaços, tu descobre coisas que tu nem sabia quando tu estudava lá, tu começa a prestar atenção...(riso leve) Atenção nas árvores sabe, que lá na nossa escola tem muita árvore e ninguém dá bola, ninguém fica nas áreas que tem árvore, só fica a galera que ocupou (riso leve).

E é outra visão assim, da escola, que tu tem... eu lembro muito também do companheirismo, e que virou um saldo enorme depois da ocupação, sabe, amizades que o cara chegou lá e não conhecia ninguém, chegou todo mundo e ninguém se conhecia, e só se apresentou e continuou vivendo assim... e foi fantástico o contato que a gente teve com as pessoas que depois da ocupação, parecia que a gente era melhor amigo da vida. Só porque a gente passou um mês acordando e... e brigando junto (risos) dentro da ocupação.

Outra coisa que marca bastante é o espírito de luta que tu absorve nesse, nesses espaços. Porque antes da ocupação, como eu disse, eu não era uma pessoa muito politizada, só tinha curiosidade. E a ocupação é um processo que ajuda muito a se politizar, a compreender as coisas de modo diferente. Porque a gente conversava com pessoas que tavam por dentro daquilo ali e a gente pesquisava, o tempo todo, fazia ordem de conversa, e sempre tipo atento as notícias que saiam e aquilo ali já virou costume. Agora, sempre que eu acordo, eu pego meu celular e a primeira coisa que eu vejo os jornais, de notícias, não é mais o twitter. Isso até é uma coisa que facilitou muito, que a gente, facilitou, facilitou a nossa politização assim, de estar no espaço político. As vezes a gente reclama, que a gente não consegue trocar ideia assim, com as pessoas novas da escola, ou com nossos colegas, mas é porque a gente não pode querer empurrar um processo que, quando aconteceu com a gente, a gente já tava num espaço político, a gente não tava tipo dentro da escola... é que nem todo mundo reconhece a escola como espaço político, e é isso que a gente quer mostrar, quando a gente constrói movimento estudantil dentro da escola. (2017).

Para cartografar o fenômeno político-educacional que se desenrolou na Escola-Ocupada, entre os aprendizes-ocupantes e os adultos, professores ou não, que se colocaram abertos e disponíveis para, de diversas formas, auxiliar a sustentar o estado-de-ocupação, nos valem das questões presentes na obra do antropólogo Tim Ingold, dos filósofos Deleuze e Guattari e da psicóloga Virgínia Kastrup. Para Tim Ingold (2010), o processo de educação desenrola-se na sensibilização a determinados aspectos do mundo, através de qualidades particulares de atenção durante a experiência e de processos de afinação do sistema perceptivo, que aprende a ressoar o seu ambiente.

Debato com as reflexões de Kastrup (2004) sobre a aprendizagem da atenção e sua implicação na cognição como invenção, de forma a situar e transpor a cartografia predominante na escola, da cognição como solução de problemas e desenvolvimento de tarefas. Finalmente, para uma compreensão mais aprofundada de ambas as reflexões, recorreremos a Deleuze e Guattari, para compreender as relações entre saber, poder e a produção de subjetividade que se

coloca em marcha a partir de noções de conhecimento e aprendizagem hegemônicas no sistema capitalista.

Na experiência que vivi na Escola-Ocupada, o primeiro ponto a enfatizar é como havia no movimento dos ocupantes uma atenção constante e aberta, ainda que nem sempre com foco. A atenção aos desdobramentos macropolíticos do movimento estava sempre ali, sustentava a resistência ao avanço de diversas medidas de ataque ao ensino público, ao mesmo tempo em que movia seu foco na relação constante com as necessidades imediatas e presentes: manutenção e cuidado do espaço e de si, negociação com as famílias, os professores, os oficinairos da comunidade, a comissões internas e as demais escolas ocupadas do colégio, com a secretaria da educação e com Brigada-Militar, o que em nada configurava distração, afastamento ou abandono. Ao contrário, tornava o ato de compartilhar, negociar, limpar os espaços, preparar as refeições, estar-junto, tocar violão e contar histórias em torno do fogo práticas de sensibilidade à presença do Outro em nós e às políticas mobilizadas na relação.

Para esclarecer essa dinâmica, é preciso acompanhar Kastrup (2004) nas reflexões sobre a confusão entre a atenção e o ato de prestar atenção promovida pela cartografia da escola hegemônica. Como a autora esclarece, essa confusão consiste em identificar o processo de concentração com o de focalização, ou seja, com existência de foco. O que se depara nos recentes estudos de cognição e atenção indica que a concentração, além de um foco central, se dá no fluxo entre camadas de modulação da consciência. Não só uma margem que abarcaria signos de associação temática ao foco, mas entre uma camada voluntária e prática, de caráter utilitário, instantâneo e mais cotidiano, e outra camada suplementar, que se move em relação a duração temporal, como a extensão da experiência de mergulho, presente nos processos de imersão. Esta última é a camada que práticas de aprendizagem em meditação, arte e movimentos sociais compartilham.

Ao compor as metodologias das Ocupações no território da *cognição inventiva*, diferenciar dispersão de distração nos auxilia a entender como a imersão funciona enquanto modo de aprendizagem. Para Kastrup (2004), a *dispersão* ocorre quando a atenção troca de foco atencional rápida e repetidamente, dificultando a concentração, a manutenção e o tônus da experiência. Já na *distração*, a atenção se move do foco em direção a um campo aberto, onde pensamentos desordenados, percepções, memórias fragmentadas e ideias formam um fluxo de atenção e concentração.

Pensando nesse sentido, Kastrup (2004) avança explicitando que, no movimento da subjetividade, foco e concentração são autônomos, pode acontecer de existir focalização sem concentração, bem como concentração sem a presença de foco. Na produção de subjetividade

contemporânea hegemônica, processos de foco sem concentração são bastante frequentes, como é o caso oferecido pela autora do zapear na televisão. Já a concentração sem foco, que funciona de modo vago e nômade, tem bastante espaço nos processos de criação, pois é onde costuma acontecer a experiência de problematização.

Entre os ocupantes, as práticas de *trocar ideia* que atravessam os processos de Ocupação, criando um contínuo entre a experiência da cidade, na socialização e diversão dos jovens, nos *rolês*, até a imersão no estado-de-ocupação do ambiente escolar, a concentração sem foco é vivenciada coletivamente. Na leveza dos processos de troca pessoal, que se mantinham concentrados na resistência política, transcorriam conversas e elaborações sobre uma diversidade de focos característica do transcorrer do tempo da ocupação. Um espectro que incluía desde estratégias macropolíticas de educação pública, até a inscrição das relações entre eles no território da amizade e do companheirismo da luta, de volta para a representação de discursos de ódio às minorias, a manutenção do espaço e a manutenção de opressões tornavam-se, cada um à sua maneira, o cultivo de uma atitude de abertura para sentir, problematizar e criar politicamente.

Ao ocupar a escola, entraram coletivamente em um processo de suspensão da cognição habitual e condicionada para dar espaço a experimentação e constituição de problemas e soluções outras. Não mais os problemas de Pitágoras. Os problemas de ser aprendiz no processo de abandono do ensino público e da perspectiva de continuidade democrática, que antes da ocupação, ensaiava existir de forma opaca, fragmentada e pré-reflexiva. O tempo estendido que constitui a ocupação como imersão no espaço escolar favoreceu a *sedimentação* e *enraizamento*, operando via repetição, regularidade e consecução. A ocupação como ritornelo que cria no seu entorno um campo ligeiramente estável de acolhimento e cuidado das experiências que antecederam e que transcorreram no inesperado dos dias, dando consistência ao desejo, a invenção de si, da escola e dos novos regimes cognitivos que ali emergem.

A elaboração do problema de ser aprendiz no contexto de crise política e disputa pelo espaço escolar diz respeito aos relatos recorrentes da percepção de vulnerabilidade dos secundaristas ocupantes. As investidas governamentais para alterar as bases do Ensino Médio, sem diálogo público sólido e articuladas longe dos holofotes, mobiliza os estudantes no sentido de que, na escola hegemônica, enquanto território político de disputa de projetos de sociedade, ser aprendiz é estar sujeito. Sujeito aos diversos lugares de poder, à autoridade do professor, do legislativo e do policial. É sentir medo da polícia invadir a escola ou abordar na rua com violência. Ou ficar marcado dentro da escola e pagar com reprovação o preço de se colocar politicamente. E em meio à crise, ocupar a escola é ocupar-se consigo e com o processo de

invenção de um aprendiz “dono da escola”, de um aprendiz que vai continuar falando, ainda que se recusem a lhe reconhecer a voz.

É justamente as percepções dessa vulnerabilidade que pautam, em vários sentidos, a experiência e organização do tempo da aprendizagem que emerge na Ocupação. Os processos coletivos de cuidado e manutenção do espaço e de si fazem emergir, na repetição e na regularidade da rotina ocupante, o que Ingold (2010, p.15) chama de habilidades, “capacidades de auto-organização no campo de relacionamentos da vida”. As aprendizagens que ali se colocaram em marcha vão de encontro ao que Kastrup chama de aprendizagem por cultivo, um processo que em nada é linear. Uma aprendizagem em consonância com o que Ingold chama de “redescobrimto dirigido”, pois se coloca aberto para um contato sempre novo com os fluxos e intensidades, improvisando e descobrindo como aumentar a potência na ação e diminuir o esforço necessário. É, portanto, uma aprendizagem que não se compromete com leis e princípios invariáveis, mas sim com a atualização de virtualidades e a produção de diferença.

Aprender inventando a si e a escola não quer dizer, no entanto, criar a partir do zero, ou do nada. Trata-se de uma composição do encontro com diversos universos referenciais, dispostos nas trajetórias dos aprendizes-ocupantes, uma composição diretamente inscrita nos territórios e linhas do desejo. A memória, aqui, consiste no campo ontológico (KASTRUP, 2007, p. 27), condição para a composição dos sujeitos e objetos. Uma composição que é explorada a partir dos ambientes, atmosferas, movimentos e intensidades outras que lhes atravessam. Ao colocar-se para ocupar a escola com seu corpo, ocupa-se o corpo com a invenção da escola e de si, composição dinâmica entre as forças-mundo. A atitude inventiva disposta nessa dinâmica é o que confere potência a intenção de conquistar uma escola pública de qualidade e conectada com as necessidades coletivas.

Neste contexto, para Guattari (1992, p. 91), o conhecimento ultrapassa o sentido utilitário e passa a ter caráter existencial.

O Conhecimento é, aqui, antes de mais nada, transferência existencial, transitivismo não-discursivo. Colocar em enunciado essa transferência passa sempre pelo desvio de uma narrativa que não tem como função primeira engendrar uma explicação racional, mas promover ritornelos complexos, suportes de uma persistência memorial intensiva. É apenas através das narrativas míticas, religiosas, fantasmáticas, etc, que a função existencial acede ao discurso.

A aprendizagem do cultivo nas Ocupações se insere na tradição de modos de fazer dos movimentos sociais latino-americanos, em sintonia, principalmente, com os movimentos indígenas. Nas próximas páginas, busco traçar uma genealogia das Ocupações desde o

Movimento Zapatista mexicano, atravessada por debates sobre educação indígena, para pensar a transmissão de conhecimento como aprendizagem da escuta e da negociação, convertendo a escola em um espaço de atenção e criação coletiva, e o movimento social um espaço de encontro com a alteridade e acolhimento de outras cognições.

2.4 OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA: POLÍTICAS COGNITIVAS E ALTERIDADE ANTROPOLÓGICA

Além de ser a primeira a se organizar, a Ocupa Cilon Rosa, em Santa Maria, apresentou algumas especificidades. Esta ocupação demonstrava uma preocupação com o horizontalismo do movimento, isto é, experimentava contestar lugares de liderança e testava outros modos de coordenação possíveis. Isto se deve, em grande parte, a presença considerável de jovens reconhecidos como “anarcos” na ocupação, que mantinham um modo de se apresentar e agir, tanto na Ocupa quanto nos atos públicos organizados pelos secundaristas, bastante característicos.

De acordo com Nail (2013), o horizontalismo, a decisão por consenso e o uso de máscaras e lenços para cobrir o rosto em protestos políticos são estratégias que se repetem nas ocupações de todo o mundo e retomam uma memória dos movimentos sociais latino-americanos. Nail opta por situar uma entrada possível da trilha no Movimento Zapatista mexicano, que desde os anos 90 organiza grandes encontros entre minorias para articular a resistência política e cultural ao neoliberalismo. A hipótese que proponho é de que, além do horizontalismo, dos processos decisórios e dos modos de apresentação coletivos, outra estratégia que pode ser traçada desde Zapata até as Ocupações Secundaristas brasileiras é o aparecimento de políticas cognitivas que se fazem a partir do encontro com a alteridade antropológica e reconfiguram escola e movimentos sociais.

A seguir, trato rapidamente das estratégias recuperadas por Thomas Nail para então adentrar à educação indígena. Na estratégia do horizontalismo, o principal espaço de debate e aprendizagem é a Assembleia, uma reunião de pessoas diversas dispostas a compartilhar suas experiências e disposições em torno das questões coletivas. Ainda que as pessoas sejam convidadas a se apresentar, esclarecer sua relação com o espaço e com outros grupos políticos organizados, a principal prerrogativa da Assembleia é que todos têm direito a palavra, sem a necessidade de lideranças.

Para Nail (2013), a importância de situar no Movimento Zapatista um certo modo de fazer-pensar o horizontalismo das Ocupações diz respeito a esclarecer a influência da

cosmologia indígena e novos sentidos constituídos nesse modo de fazer política. Desta forma, para além da prática da Assembleia como estrutura política, minha preocupação diz respeito a seu caráter de espaço na constituição de novas acepções de “diferença” e “semelhança”, e na aprendizagem de modos de “ver”, “ouvir”, e “não atropelar”, mas “negociar” com o outro (SANTOS, 2008), trazidas à tona nas histórias, no corpo e na relação com o território, com a condição de ser-indígena e não-indígena. Trazida à tona quando uma das secundaristas entrevistadas fala das amizades que se construíram “brigando”, ou quando os secundaristas de São Paulo falam sobre as horas de discussão que construíram uma vida de “concordar discordando”.²¹

A respeito dessa educação dos sentidos na relação com a Alteridade, Santos (2008) compartilha a “História do Olhar”, texto escrito pelo Subcomandante Marcos, reconhecido como uma das lideranças do Movimento Zapatista. A história lhe foi contada por um ancião indígena a quem ele chama de Velho Antônio: havia um tempo em que as pessoas não viam. Não porque elas não tivessem olhos, mas porque os deuses faziam as coisas brincando, sempre em festa, e esquecerem de explicar para que serviam os olhos. Por isso, os primeiros homens e mulheres viviam a se esbarrar entre si, tombando, pegando coisas que não desejavam, assim como muitos fazem ainda hoje.

Também tinham tipos diversos de olhos, com diferentes cores e formas. Mas nenhum conseguia ver. Certo dia, um grupo de pessoas incapazes de ver acabou trombando em uma festa dos deuses. Derrubaram instrumentos, tropeçaram e começaram a atrapalhar o baile. Os deuses se aborreceram e perguntaram as pessoas se não enxergavam por onde andavam. Os homens, confusos, questionaram: o que é ver? Assim os deuses lembraram que não haviam esclarecido para que convém os olhos, e ensinaram os homens e mulheres diversas formas de ver e olhar, para que eles percebessem o Outro.

Así aprendieron estos hombres y mujeres que se puede mirar al otro, saber que es y que está y que es otro y así no chocar con él, ni pegarlo, ni pasarle encima, ni tropezarlo. Supieron también que se puede mirar adentro del otro y ver lo que siente su corazón. [...] También aprendieron a mirar a quien mira mirándose, que son aquellos que se buscan a sí mismos en las miradas de otros. Y supieron mirar a los otros que los miran mirar. Y todas las miradas aprendieron los primeros hombres y mujeres. Y la más importante que aprendieron es la mirada que se mira a sí misma y se sabe y se conoce, la mirada que se mira a sí misma mirando y mirándose, que mira caminos y mira mañanas que no se han nacido todavía, caminos aún por andarse y madrugadas por parirse. (MARCOS apud SANTOS, p. 63-4, 2008).

²¹ ARALDII, Etiane. CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA PARA UMA EXPLICAÇÃO LOCALIZADA DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.170-183, mar – jun de 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29532>>. Último Acesso em: 09 maio 2018.

O modo de fazer-pensar o horizontalismo zapatista começou a circular no mundo em 1996, quando o movimento organizou o 1º Encontro Intercontinental pela Humanidade e contra o Neoliberalismo, cujo objetivo era criar uma rede de apoio e solidariedade entre as minorias do mundo, sem hierarquia ou centro de comando. Uma forma de diálogo e trabalho em que o *Rizoma* nos ajuda bastante. Nail (2013) esclarece que as principais matérias do movimento são justamente os *Encontros* e as *Pontes*.

Os Encontros são eventos em que os Zapatistas convidam as minorias a se reunir, compartilhar suas realidades e oferecer suporte mútuo, inclusive através de formas não-materiais. Como Santos (2008) elucida, os Encontros foram acontecimentos que despertaram a preocupação dos Zapatistas para a relação entre educação, política e alteridade, já que os indígenas consideraram um grande desafio receber tantas pessoas, de tantos lugares e culturas diversas, com uma troca tão intensa de saberes. Procurarei elucidar especificamente as questões da educação zapatista logo mais à frente, afim de esclarecer como os indígenas tematizam a aprendizagem e a relação política e epistemológica com o outro, e quais destas preocupações seguem reverberando até as Ocupações Secundaristas.

As Pontes ajudam a pensar a possibilidade de que qualquer pessoa, em qualquer ponto da rede, possa se comunicar com qualquer outro ponto. Essa imagem explicita a compreensão indígena da necessidade de circulação de saberes e informação para produção de realidade social durante períodos de crise.

More than ever before, conflicts are about ‘knowledge’ – about who knows (or can be kept from knowing) what, when, where, and why. Conflicts will revolve less around the use of raw power than of ‘soft power,’ as applied through ‘information operations’ and ‘perception management,’ that is, media-oriented measures that aim to attract rather than coerce and that affect how secure a society, a military, or other actor feels about its knowledge of itself and its adversaries. Psychosocial disruption may become more important than physical destruction . . . Mexico’s Zapatista movement exemplifies [this] new approach to social conflict that we call social netwar. (Ronfeldt; Arquilla; Fuller; Fuller apud NAIL, 2013, p. 26)²².

A ponte também opera como imagem da relação entre “diferenças” e “semelhanças” no encontro com a alteridade, na solidariedade entre minorias. Para os Zapatistas, construir uma

²² Mais do que nunca, os conflitos são sobre ‘conhecimento’ - sobre quem sabe (ou pode ser afastado de saber) o que, quando, onde e por quê. Os conflitos irão girar menos em torno do uso do poder bruto do que do ‘poder suave’, como aplicado através de ‘operações de informação’ e ‘gerenciamento de percepção’, ou seja, medidas orientadas para a mídia que visam atrair, em vez de coagir, e que afetam como uma sociedade, um militar, ou outro ator sente-se seguro sobre o conhecimento ou si mesmo e de seus adversários. Uma ruptura psicossocial pode tornar-se mais importante do que a destruição física. . . O movimento zapatista do México exemplifica [esta] nova abordagem ao conflito social que chamamos de guerra das redes sociais (tradução livre).

rede de saberes comuns, construindo pontes, diz respeito não a unir realidades diversas, mas a fazer passar, fazer existir as diferenças entre e desde o desejo daqueles que se fazem no compartilhar, manter a união através da produção do diverso (NAIL, 2013). Produzir desde a diferença, o comum.

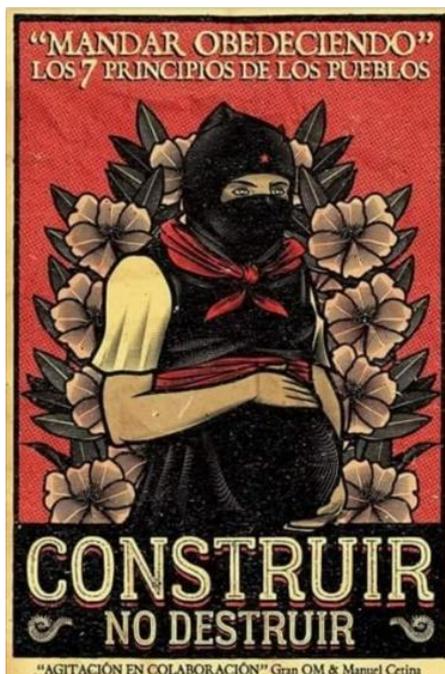
No que toca as epistemologias das etnias ali reunidas, existe uma compreensão da relação entre a palavra e a realidade, pois para eles, nomear é fazer existir (SANTOS, 2008). No sentido das práticas políticas que ali se criam, as pontes estão relacionadas com o cuidado na escolha das palavras que comunicam – e, portanto, constituem, tornam reais – as lutas. Desta forma, é possível indagar a diversidade de pessoas e demandas que se reúnem em torno das “palavras desde a desordem”²³: Por uma Educação pública, gratuita e de qualidade!” “Nenhum direito a menos!”

Quanto a decisão por consenso, a aprendizagem é mobilizada em relação ao “tempo lento”, à negociação, e ao reconhecimento de que os lugares de fala das mulheres e dos mais jovens são construções a serem promovidas, para superar as posições subalternas culturalmente produzidas. Aquilo que os Zapatistas chamam de “mandar obedecendo”. Diferente da noção ocidental - de que a qualidade do comando se encontra na boa oratória - esta expressão diz respeito a conduta ética dos educadores e daqueles que desempenham alguma função coletiva de liderança: a boa escuta.

A capacidade de ouvir, tanto quanto a de falar, torna a assembleia mais do que uma disputa de posições divergentes, uma tentativa de criar a ponte. Finalmente, o uso de máscaras e lenços para cobrir o rosto remete a possibilidade de uma subjetivação coletiva, e reafirma as estratégias de horizontalismo e decisão por consenso, uma vez que borra o lugar da liderança e dos liderados. Encontrei experimentos das três estratégias manifestas no Ocupa Cilon Rosa e em protestos do movimento secundarista em Santa Maria. Para entender mais largamente como essas questões estão entrelaçadas com a criação de outra educação possível, é necessário olhar para a história do movimento mexicano.

²³ GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

Figura 2. Arte Zapatista sobre o princípio “Mandar obedecendo”.



É novembro de 1983. Estamos no meio da Selva Lacandona. Um grupo de homens, guerrilheiros, de orientação marxista-leninista, faz seu treinamento. Primeiro encontro: as comunidades indígenas da região. Eles acreditavam que tinham muito a dizer, muito a ensinar àquelas pessoas. Mas no contato, reconheceram que ali já havia um movimento de resistência acontecendo em seus próprios termos, na defesa de seus direitos e territórios. O subcomandante Marcos chama esse encontro de “primeira derrota”: quando eles aprenderam a escutar e só falar a partir da escuta.

Segundo encontro: com o uso da internet, a possibilidade de articulação e diálogo com movimentos sociais e organizações civis internacionais culmina no Encontro Intercontinental pela Humanidade e contra o Neoliberalismo, de 27 de julho e 3 de agosto de 1996. Nesta ocasião, os Zapatistas conviviam com leis que ameaçavam o direito indígena sobre a terra ancestral, acompanhada de guerrilhas armadas, ataques e a fome que se abateu sobre as comunidades, fazendo avançar o etnocídio indígena com o que eles chamam de “bomba neoliberal”. A experiência da pluralidade, vivenciada primeiro como fragmentação e luto, converte-se em aprendizagem da convivência e negociação. Eles, que haviam treinado para disparar armas, precisavam aprender a disparar palavras, a inventá-las, e a criar um espaço para acolher essa aprendizagem.

Y aprendimos, por ejemplo, que éramos diferentes, y que había muchos diferentes a nosotros, pero también diferentes entre ellos mismos. O sea que casi inmediatamente después de las bombas [...] nos cayó encima una pluralidad que no pocas veces nos hizo pensar en si no hubiera sido mejor que, en efecto, nos hubieran hecho pedazos. (MARCOS apud SANTOS, p. 39, 2008).

Finalmente o terceiro encontro: com a convivência, veio a percepção indígena de que o auxílio da “sociedade civil” vinha, muitas vezes, colada com a produção de categorias de subalternidades. A luta que se tratava sobretudo por respeito aos indígenas, colidia com o enquadramento como “necessitados”, “vítimas”. Esse enquadramento era acompanhado de posturas impositivas, não abertas ao diálogo. Era assim que muitas Organizações Não-Governamentais chegavam a Zapata querendo saber mais sobre as necessidades das comunidades do que os próprios povos. Posturas que se repetiam na Escola imposta aos indígenas, em que as crianças que se sentiam pressionadas a dar conta da temporalidade e expectativa não-indígenas, humilhadas através da reprovação, ou mesmo da aprovação condescendente, que ocorria mesmo sem saberem os conteúdos.

O terceiro encontro acontece entre os próprios indígenas, decididos a voltarem-se para si e suas comunidades e aprender novos modos de governo autônomo. É esta aprendizagem que move a instituição das estruturas políticas vivas no território zapatista e na chamada Outra Escola: a rede de territórios de aprendizagens que os indígenas zapatistas criaram para elaborar a Outra Educação, como outras relações possíveis entre aprendizes, tutores, indígenas zapatistas e não zapatistas, indígenas e não-indígenas.

Dito isto, o acompanhamento das táticas zapatistas que se estendem até as Ocupações Secundaristas brasileiras apresenta tendências no sentido de instituir outras políticas cognitivas, relações epistemológicas, consigo mesmo e com a alteridade, que potencializem outros modos de viver, saber e poder. Assim como o movimento mexicano, os secundaristas ocupantes constituíram-se como movimento extremamente diverso. Jovens, mulheres, LGBTs e negros presentes na articulação de um movimento que se fez no reconhecimento mútuo e no compartilhamento: o desejo de uma outra educação e a disputa da escola como espaço político e cultural. Reforçaram assim a participação, a negociação e a escuta do outro como saberes necessários para tempos de crise.

3 HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA EXISTIR NO VAZIO: ATRAVESSAMENTOS ENTRE ESCOLA E CRISE

No primeiro capítulo busquei mostrar a cognição e os modos de aprendizagem mobilizadas durante as Ocupações Secundaristas. Neste capítulo, busco me relacionar com as habilidades acuradas pelos ocupantes e suas relações com os diversos modos e racionalidades de governo de si e dos outros, de forma a inquirir sobre a centralidade da escola em tempos de crise, na convergência de forças, fluxos e micropoderes que disputam narrativas, moldando o desejo e a própria constituição e qualificação da escola como espaço político.

As habilidades observadas ensaiam instaurar novos territórios que pulsam no desenvolvimento contínuo de máscaras, figuras de subjetividade, universos referenciais coletivamente compartilhados, e tensionam as práticas sociais das redes de atenção a juventude no Brasil. Por conseguinte, sigo tanto os modos de governo propostos pela estrutura de Estado quanto os surtos inventivos e agenciamentos dos movimentos sociais, em busca de traçar com mais clareza os imaginários catalisados, esgotados, transformados, reduplicados ou reinventados na crise e no território escolar antes, durante e depois das Ocupações.

Os cernes de poder operam no sentido de transpor intensidades, o fora-de-nós, que nos aborda e nos afeta, e converter a diferença, a heterogeneidade própria da vida em territórios homogêneos e seguros, para que nos movamos em solo conhecido (ROMAGNOLI, 2017). Na vasta obra de Deleuze e Guattari, a crise opera como movimento de desestabilização, quando o conhecido e seguro desgruda e faz-se um lapso no sentido. Desta forma, buscamos entender o processo de crise no Brasil como uma linha que atravessa os universos socioeconômicos e alcança a desterritorialização cognitiva e dos modos de vida, que instaura o conflito entre grupos hegemônicos e subalternizados em torno da produção de sentido e do comum.

Como resposta para a crise, manifestam-se dois movimentos diversos: o das linhas de fuga, saindo dos territórios conhecidos para a criação de outros modos de viver e saber, ou quando o poder se reorganiza na tentativa de abafar a resistência e agarrar os antigos territórios pela via dos microfascismos (ROMAGNOLI, 2017). Nesse sentido, analisando os processos históricos que consolidaram o governo estatal preconizado nos hábitos e costumes políticos, em sua teia de instituições, procedimentos e saberes especializados, Foucault forjou a noção de *governamentalidade*. Como Takeuti (2012, p.9) traduz Foucault:

Se a vida se tornou não aquilo que o poder reprime, mas aquilo do qual ele se incumba e atualiza para forjar sua própria alavanca, é preciso dizer que os sujeitos ocupam nesse dispositivo um lugar inteiramente ambivalente: de um lado, o de ponto de

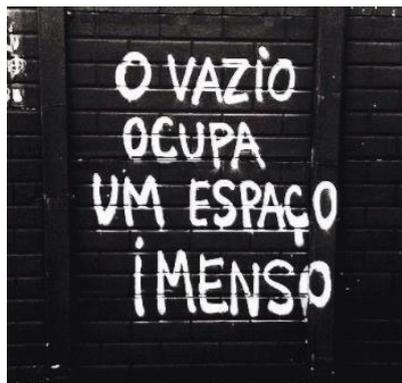
aplicação e de fonte do poder e, de outro, o de campo de efetuação e de potência causal.

No decorrer da pesquisa, procurei manter a escuta atenta aos “sinais de vida” que surgiam na dinâmica cultural e cognitiva das Ocupações Secundaristas, zelosa quando do encontro com os campos de prática constituídos pelos Ocupantes no exercício de suas atividades, com as “habilidades” que Tim Ingold propõe como a consistência do conhecimento. Para o antropólogo, as “habilidades” humanas consistem em propriedades que emergem na existência atenta e imersa no mundo, seus sistemas dinâmicos, ambientes com texturas e cartografias próprias, repletas de sinais da ação humana (INGOLD, 2010).

Nesta cartografia, a educação não se consolida como procedimento de enculturação, mas evidencia o compartilhamento de conhecimento entre as gerações enquanto processo de “habilitação”, em que não é o acúmulo de representações, mas as qualidades de atenção desenvolvidas e moduladas através do cultivo, do treinamento sob a orientação dos praticantes experientes (INGOLD, 2010). A prática das “habilidades” se autorregula dilatada na capacidade da experiência de ajustar a distinção perceptiva. A intenção opera tão somente de forma a colocar o aprendiz em prontidão, como os Ocupantes reunidos no entorno da escola, a observar e fazer a segurança ou a limpeza das ocupações, harmonizando seus movimentos na emersão tanto da tarefa quanto do seu ambiente, que se faz novo a cada vez. O desenvolvimento de suas habilidades, para além de processos individuais, constitui novos campos de possibilidade em tempos de esgotamento de territórios de sentido.

Na imagem a seguir, a frase “o vazio ocupa um espaço imenso” faz referência as experiências de afetividade que corroboram para a construção de sentido da crise, desestabilização dos territórios existenciais constituídos no ser-aprendiz, ser-jovem e ser-cidadão, que colapsam e pedem passagem no tempo de imersão e no espaço de ocupação, mobilizando experimentos tão lúdicos quanto lúcidos de fabricar novos modos de (com) viver.

Figura 3. Intervenção poética em muro



3.1 TERRITÓRIOS EM ESGOTAMENTO

Para compreender os modos de operar que caracterizaram as Ocupações Secundaristas, é preciso assumir que a máscara aprendiz, em suas camadas empreendidas pela escola tradicional ocupante (aprendiz-ausente, aprendiz-passivo, aprendiz-obediente, aprendiz-tarefairo, aprendiz-subalterno) tem limites, defasagens no estabelecimento de formas de educar, atentar, sentir e pensar, e que existe aprendizagem para além deles. Também é necessário questionar o consenso sobre o desinteresse político jovem, o descaso sobre questões da vida cotidiana e comum, a necessidade de mediação de adultos, a incapacidade de estabelecerem, por si mesmos, pautas e políticas de gestão de suas vidas e seus espaços. Por extensão, examinar a fé numa suposta natureza revolucionária jovem, de modo a esclarecer o binômio entre apatia e revolução, abandonando no vazio os levantes, pequenas “comunidades intencionais” e enclaves, inalcançáveis pela produção de sentido cotidiana e familiar, tematizando estranhamento e produção de diferença²⁴.

Por outro lado, da prática inventiva política mobilizada nas Ocupações decorreu a mobilização de narrativas midiáticas e do aparelho de estado para enquadrar os ocupantes na figura da “criança perigosa”, e os adolescentes que não participavam das Ocupações como “crianças em perigo”, distinguindo e construindo assim uma posição que justificasse o estabelecimento de verdadeiras ações de guerra contra o movimento, como o caso do juiz da vara de infância e juventude do distrito federal que recomendou o uso de práticas de exceção e isolamento para a retirada dos ocupantes de uma escola²⁵. O sistema de individuação pelo poder de Estado assim se organiza: à escola cabe a promoção da docilidade e submissão como “Normalidade”, à justiça de menores cabe reencaminhar as linhas de fuga, os conflitos e as subversões.

Desta maneira, recupero a categoria “juventude” na elaboração de sua forma “sujeitos de direito”, entendimento fixado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para pensá-la como objeto de intervenção do estado, instituindo diretrizes de cuidado, garantia e tutela em relação as gerações mais novas, em afinidade com a arte de governar a população e os modos de vida que se afirmam no seio do avanço capitalista. Posteriormente, recupero os movimentos

²⁴ Importa destacar que ao aludir a produção de diferença, não me refiro a diferenciação produzida no interior do sistema escolar, diferenciação esta que demarca lugares da hierarquia social. Tampouco me refiro a multiplicação das diferenças culturais categóricas e contestadoras de qualquer universalidade possível. Refiro-me sim à indagação dos limites de qualquer identidade e da própria noção de identidade (baseada na posse de marcadores) como centralizadora na organização do modo de vida capitalista.

²⁵ JUSTIFICANDO. **Juiz autoriza tortura para desocupação de colégio no Distrito Federal**. 2016. Disponível em: <justificando.cartacapital.com.br/2016/11/01/juiz-autoriza-tortura-para-desocupacao-de-colegio-no-distrito-federal/>. Acesso em: 9 dez. 2017.

sociais identificados como jovens, desde os anos 60 no Brasil, e a noção de “juventude” que aí é provocada e disputada. Busco, desta forma, entender como se dá a relação entre narrativas de juventude, autonomia, escola e política no país, e como esses encadeamentos se reconfiguram na prática das habilidades ocupantes, através da análise do manual Como Ocupar sua Escola.

3.1.1 De Ser-Protegido a Ser-Ocupante: Agência Jovem e Categorias de Governo

Nas páginas seguintes, busco um diálogo a respeito da juventude como território de subjetivação atravessado pelo Estado, pelos Movimentos Sociais e pelo encadeamento de espaços da sociedade civil. Produção de si e do mundo empenhada por modos de governo através da escola, da rede de atenção, de religiosidades, classe social, etnia, e disputada politicamente durante a crise. Como matéria fortemente pautada pela proteção integral, através da retórica dos “sujeitos de direitos”, e pela reorganização dos modos de participação dos jovens na vida pública, pode ser apropriada de diferentes formas pelos fluxos e estratégias observados no campo da pesquisa. Demarco, de um lado, as condições de debate sobre a educação como direito social e como mercadoria. Outrossim, o conflito sobre o manejo da vida, através da produção de autoridades, subalternidades e hostilidades na relação entre poder público e os jovens Ocupantes.

O histórico de debates a respeito da categoria juventude evidencia que a retórica dos direitos da criança e do adolescente, profundamente influenciada pelo paradigma cultural da infância universal, promove uma abordagem centrada na constituição do indivíduo como forma hegemônica na produção de sujeitos, e no reconhecimento de seu privilégio em detrimento da responsabilidade estatal com as necessidades sociais, como a rede pública de educação (SCHUCH, 2005). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como instrumento que instaura um novo regime discursivo, foi promovido no seio do universo referencial dos “sujeitos de direitos”, que ganha vida no contexto de expansão neoliberal, enfraquecimento da figura do Estado como regulador do mercado e mantenedor do bem-estar social, que mobiliza governos descentralizados e que dispersam responsabilidades.

No processo modernizador do campo de atenção da infância e da juventude que culminou com o estabelecimento do ECA, o personagem antes reconhecido como “menor” é atualizado em relação as disposições de proteção e controle social, convertido nos papéis das “crianças em perigo” e das “crianças perigosas”. Na disputa em torno da Escola Ocupada, observo como os jovens ocupantes foram convertidos em “crianças perigosas”, de modo a legitimar a mobilização dos aparatos jurídico-policiais para a mediação do conflito em torno do

ambiente escolar. Também observo como as “crianças perigosas” se associam com as “crianças em perigo”, no sentido de que são construídas como aquelas que “retiram” das outras o direito de acessar a escola.

O empenho em analisar as ideias que acompanham a noção de Infância Universal, acompanhada da individualização da problemática do “desvio” ou “delito”, a culpabilização do transgressor e da família e a legitimação da via judicial para a solução de conflitos se desdobra em estratégias específicas dentro do ambiente escolar e da Escola Ocupada. Interessa observar como o paradigma da proteção integral é mobilizado nos contextos de disputa em torno da escola, traçados no seio do avanço de políticas neoliberais de sucateamento das escolas públicas, o “deixar morrer” na arte de governar, bem como do surgimento das leis da Escola sem Partido, que pretendem redistribuir as funções e poderes entre escola e família.

A composição da chamada “Justiça de menores”, no Brasil, data do início do século XX e foi vinculada ao fenômeno de desenvolvimento de um sentimento coletivo de infância, característico da modernidade (SCHUCH, 2005). Esta atmosfera movia-se em torno da noção de infância como uma fase distinta do restante da vida, a fase ideal para a “formação”, o preparo para a fase adulta. É neste movimento que as instituições familiar e escolar negociam o compartilhamento das funções “formativas”: a família, além de bens e nome, passa a transmitir uma moralidade na qual afirma-se como centro do afeto, das emoções e do cuidado. Ao ambiente escolar compete, então, a educação da racionalidade própria da vida pública. Da articulação entre escola e família esperava-se a garantia do desenvolvimento da nação.

No que toca às classes populares brasileiras, tal projeto moderno esbarrou nas práticas coletivas de circulação de crianças, uniões extraconjugais, na presença dos “menores” nas grandes cidades e nas preocupações com delinquência e insegurança pública, assim como nas altas taxas de mortalidade infantil (FONSECA apud SCHUCH, 2005). Neste contexto, juristas e médicos higienistas engajaram-se em campanhas e, finalmente, na criação e fortalecimento de uma rede de autoridades e de um campo jurídico especializado. Nascia assim a primeira lei especial: o Código de Menores de 1927.

O desenvolvimento do chamado “moderno papel da justiça”, em processo na “humanização” do cotidiano jurídico e carcerário, considerava investimentos na reestruturação e reabilitação, tendo grande motivação e diálogo com os pressupostos pedagógicos de que nos fala Wulf (2010): a possibilidade de tornar o homem perfeito pela onipotência pedagógica institucional, bem como a impotência, a impossibilidade de mudar o ser humano. Desta forma, passa-se aos modos de governo que pensam a constituição do “Homem” como objeto de saber e poder.

Os novos saberes mobilizados na constituição desse campo de atenção, como a Sociologia, Antropologia Criminal, Psicologia e Psiquiatria entram em confluência com a constituição de aparatos judiciais, instrumentos de saneamento moral e produção de autoridades públicas para reintegrar socialmente o mecanismo de poder em torno da infância e juventude como parte de um “movimento civilizatório” (SCHUCH, 2005, p. 56). Internacionalmente, diversos eventos discutem a problemática, concebendo a passagem de duas abordagens: uma de responsabilização estatal e paterna e outra de caráter mais individualista.

Em território brasileiro, a criação do primeiro Juízo de Menores, em 1924, e o Código de 1927 cumprem o papel de definir o “menor” como personagem foco do campo de atenção. O paradigma “menorista” delimita esta figura em função da situação de subordinação social promovida pela pobreza (SCHUCH, 2005). As figuras dos “juízes-pedagogos” concentram a autoridade até o fim da década de 30, quando o Estado Novo disputa narrativas em torno do atendimento à infância e juventude através do cultivo discursivo da “ameaça comunista às crianças” e inaugura o Serviço de Atendimento aos Menores (SAM).

O final da década de 40 presenciou uma transformação no foco do debate: da responsabilidade estatal no desenvolvimento de estruturas promotoras do bem-estar para o indivíduo “sujeito de direitos”. Esta última abordagem fortalece-se no contexto pós-guerra, estabelecendo a soberania do indivíduo sobre as soberanias nacionais (SCHUCH, 2005). Nesta produção discursiva, fundaram-se Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o código Pan-Americano da Criança e a Declaração Universal de Direitos Humanos, instrumentos de poder marcados pela hegemonia cultural ocidental, principalmente norte-americana.

Impulsionados neste contexto sociocultural, a produção dos saberes Psi²⁶ na defesa da universalidade da natureza humana e, por conseguinte, da infância como etapa da vida universalmente compartilhada, instaura uma nova linguagem nos debates na burocracia judiciária. Desta forma, produz o consenso sobre um modo de administração da infância e juventude cujo centro do exercício de poder encontra-se nos órgãos de justiça. Produz-se, assim, a chamada “cultura de direitos”: um modo de governo que se apoia sobretudo nas regulamentações legais e intervenções sociais dos órgãos de justiça (SCHUCH, 2005).

O paradoxo que mantém a soberania individual apoiada na universalidade da natureza humana fortalece um fenômeno igualmente paradoxal: para administrar a universalidade, cria-

²⁶ Refere-se ao conjunto de disciplinas que estuda o comportamento humano, como a Psicologia, a Psiquiatria e a Psicanálise. Foucault analisa o surgimento desses saberes atreladas a práticas sociais que agenciam questões iminentes ao período histórico.

se categorias cada vez mais específicas de saber e poder, focos de governo produtoras de desigualdade. No que diz respeito à infância e juventude, a universalidade da infância é contrabalanceada na produção das categorias “crianças perigosas” e “crianças em perigo”. Neste discurso, a atenção aos jovens é cada vez mais responsabilidade familiar e a esta cabe responder às intervenções jurídicas. Gostaria de destacar que é no contexto deste movimento que se pode pensar estratégias discursivas em torno da “Escola sem Partido”, que narram a prática docente como um risco para a autonomia familiar, como um dos fenômenos característicos da cultura neoliberal e seus modos de governo da juventude.

O contexto histórico das Ocupações Secundaristas pode ser assim sinalizado: o consenso sobre a retórica dos “direitos das crianças e adolescentes” coemerge com o enfraquecimento do Estado na atenção à infância e juventude, terceirizações e valorização da família e dos aparelhos judiciais de controle (SCHUCH, 2005). O cuidado em observar esta concomitância possibilita compreender como um governador pode promover o sucateamento da rede de Ensino Público Estadual sem ser notificado por avançar contra direitos da juventude, e quais os sentidos de uma lei de controle sobre a prática docente que nasce neste contexto.

Tais elementos problematizam ideias rapidamente associadas ao chamado ‘paradigma da proteção integral’, celebrado como democrático e antiautoritário, já que não distingue o alvo da intervenção estatal numa categoria associada explicitamente à criança e ao adolescente pobre [...] Portanto, o combate ao internamento parece estar em acordo com uma mecânica de governo que faz funcionar a família como mecanismo de integração social da infância, mais do que na repressão dessa família ou dessa “infância”. Para o funcionamento dessa mecânica de poder, no entanto, é necessário um controle judicial significativo, o que acaba erigindo os órgãos judiciais como os “guardiões” da questão da infância: os guardiões de tudo o que possa ameaçá-la (infância em perigo) ou torná-la ameaçadora (infância perigosa). (SCHUCH, 2005, p. 81-2).

Da mesma maneira, justiça da infância e juventude e escola hegemônica só acolhem a diferença a partir de sua inscrição em categorias subordinadas na produção de desigualdade. O cultivo das categorias “crianças perigosas”, “crianças em perigo”, como as categorias de avaliação escolar, encontram-se em sintonia com a necessidade de classificar, separar e hierarquizar tipos de comportamento, tipos de juventude e tipos de pessoas, suas posições, expectativas e reconhecimentos sociais, abreviando a universalidade de acordo com interesses específicos.

Neste cenário, a diferença e a manifestação do conflito, como no caso do movimento de Ocupações Secundaristas, são percebidas como ameaça à paz social e ao bem comum. Para Schuch (2005), a crença nessa sociedade ideal se mantém justamente no reforço das desigualdades e estratégias de subordinações produzidos no interior da escola e da rede de

atenção. Assim, as relações de saber-poder são hábeis na produção de categorias avaliativas, jurídicas e na “criminalização simbólica” comprometida com a verticalização das relações sociais e pedagógicas.

Conforme Caldeira apud Schuch (2005), esta tendência é especialmente observada no contexto pós-democratização, quando o aparecimento de discursos sobre criminalidade alimenta afetos de medo e de uma instabilidade supostamente associada à democracia. É neste sentido que práticas de vingança, revestidas de segurança particular, fortalecem a produção da subjetividade securitizada, e de figuras como os chamados “Bolsominios”, narrados no decorrer das próximas páginas.

As duas imagens a seguir trazem recortes da produção discursiva que ocupou grande parte dos espaços midiáticos a respeito das Ocupações Secundaristas. A primeira é do Estadão e a segunda é de um blog de direita. É importante observar como as acusações de vandalismo, furtos e depredações, que em números absolutos representaram poucos casos, passaram a ser usados para traçar uma teia discursiva de verdade absoluta sobre o movimento, mobilizando o imaginário da categoria de “crianças perigosas”, e da ineficácia e ilegitimidade do movimento para lutar pelas pautas que propõe. Desta forma, criou-se um poderoso contexto onde a agência do policiamento e judiciário poderia ser acionada contra menores de idade desarmados, sem qualquer resistência por parte da população.

Podemos assim vislumbrar o modo pelo qual a hegemonia da proteção integral na legislação é manejada no sentido de justificar o uso de forças policiais para mediar o conflito em território escolar, que supostamente sofre sob a ação dos adolescentes que atentam contra o interesse e patrimônio coletivo e por isso perdem facilmente qualquer direito, inclusive a integridade física.

Em Santa Maria, a Brigada Militar manteve “sob custódia” e agrediu fisicamente adolescentes enquanto estavam na delegacia. Entrevistadas relataram que os policiais apareciam nos atos das Ocupações fardados e sem identificação, fotografando os adolescentes sem permissão. Nas entrevistas e no trabalho de campo, os afetos de medo e a percepção da hostilidade em direção aos adolescentes era sempre presente. A segurança da escola era contra estranhos, mas também era contra a aproximação violenta das forças policiais. As matérias que saíram na imprensa local naquela ocasião tiveram seus links retirados ou suspensos da internet.

Figura 4. Matéria sobre vandalismo em ocupação



Fonte: (RESK; TOLEDO, 2015).

Figura 5. Artigo sobre a interrupção das atividades escolares e vandalismo

INVASÃO DE ESCOLAS: O MÍNIMO QUE VOCÊ PRECISA SABER

05/06/2016

Em que medida invadir escolas pode melhorar o ensino? De que modo a interrupção das aulas, do processo de ensino, pode resultar em um ensino de qualidade? De que modo a pichação, a destruição do patrimônio e a depredação das escolas invadidas podem colaborar para com melhores estruturas escolares? De que forma oficinas de masturbação, miçangas, capoeira, feminismo, pichação, malabares e *hip hop* podem contribuir em um universo de analfabetismo funcional endêmico (incluindo professores)?

Fonte: Blog Vista Direita

Além das forças do judiciário e da polícia, os intensos contatos com as famílias das crianças que escolheram permanecer em suas casas, distantes das Ocupações, e a divulgação desses encontros, reverbera no tensionamento das dinâmicas entre as instituições da escola e da família. No compartilhamento do governo da juventude, na constituição das dinâmicas familiares contemporâneas, que encaram ou não a reestruturação das expectativas de gênero e responsabilização pela educação, pelo sustento e pela inserção no mundo do trabalho, muitas mães e pais avançaram contra as Ocupações, outros apoiaram. Em debate, não só a responsabilidade do abandono e precarização de uma rede de espaços e posições, feitos sem consulta pública, e que a longo prazo tende a afetar toda a extensão de relações sociais, mas

que produzem afetos de revolta e vingança, possíveis de serem projetados sobre o mais próximo e mais vulnerável. Também as noções de juventude e infância como aqueles que precisam ser protegidos, aqueles de quem se deve proteger, ou aqueles que podem, por eles mesmos, proteger o seu espaço no mundo.

Finalmente, durante as entrevistas, apareceram relatos da reorganização dos laços e das interações entre colegas, o que nos ajuda a pensar a delicada relação que se constitui entre os alunos ocupantes e não ocupantes. Entre os aprendizes, a relação de incompreensão, tanto daqueles que se colocaram no sentido de não dialogar com os colegas ocupantes, e acabaram assumindo a máscara da “criança em perigo”, como se o acesso à escola lhes fosse negado sem qualquer possibilidade de agência e escolha própria, quanto por parte dos ocupantes, que acreditavam que bastava um convite e a construção do espaço, para que a agência, escolha, escuta e participação dos demais colegas se fizesse presente.

3.2 MOVIMENTOS SOCIAIS E JUVENTUDE

Para entender as condições de possibilidade de tematizar participação jovem na vida pública, emergência de imaginários acerca da juventude e práticas de socialização e violência, enfrentamento e mediação de conflitos coletivos e movimentos sociais, traço a memória dos principais movimentos com forte comparecimento da juventude dos últimos 50 anos. Desta forma, procuro entender como se desenha a existência de fluxos entre os limites do território escolar, participante de uma política cognitiva de representação e auto-poieses do modo de viver moderno e capitalista, para outros territórios sociais que mobilizam cognições inventivas de outros modos de viver juntos.

Primeiro rastro. Estamos em 1968. Há quatro anos o país vive sob o regime militar. O final do mês de março se aproxima e os estudantes secundaristas são informados que o preço da comida no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, será aumentado. Organizam uma passeata relâmpago, mas a Polícia Militar chega. Os estudantes entram no restaurante para se proteger dos tiros. A Polícia entra atrás, atirando, e mata o secundarista Edson Luís. Começa um período de grandes manifestações e enfrentamentos entre população e militares, que culmina, em 26 de junho, na Marcha dos Cem Mil.

A ação corroborava apoio aos jovens que construía a resistência ao regime ditatorial. A estrutura de organização contava com liderança: Vladimir Palmeira, da União Metropolitana dos Estudantes, posteriormente preso e exilado. A presença jovem se posicionava não só contra as medidas educacionais do governo, como também contra a extinção da União Nacional dos

Estudantes (UNE) e das Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs), sinalizando a força mobilizadora que os estudantes desempenhavam no cenário político do país e o risco que representavam a estabilidade do regime. Um imaginário de juventude revolucionária nasce dali (BARBOSA, 2014). Ele ensaia re-existir, notadamente depois de 2015, não só nos aprendizes-ocupantes, mas nas expectativas de adultos que, de repente, passam a gritar: “só os jovens podem nos salvar!”²⁷

Rastro Segundo: Diretas Já! Um surto de territorialização entre os corpos: escolher o presidente da república sem intermediários, possibilidade vetada pela ditadura militar. Como estrutura, contou com uma campanha, de junho de 1983 a abril de 1984, e tomou as ruas na extensão de 22 estados. Aqui, também contava com lideranças definidas: os políticos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Ulisses Guimarães, Tancredo Neves e Teotônio Villella. Novamente, o caráter jovem do movimento foi significativo, reforçando o impacto simbólico de conflito entre uma juventude combativa e o um regime retrógrado e conservador. Um ano depois, a ONU declara 1985 o Ano Internacional da Juventude.

Rastro terceiro: o movimento dos Caras-pintadas, em 1992. O primeiro presidente eleito democraticamente, Fernando Collor de Mello, foi acusado de corrupção pelo seu irmão, em reportagem da revista *Veja*. Centrais sindicais, UNE e UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) construíram um movimento unificado batizado de “Movimento pela Ética na Política”. O presidente apelou a população, que saísse para as ruas vestida de verde e amarelo para demonstrar apoio. A população apareceu, mas vestindo preto. Jovens com os rostos pintados de verde e amarelo se tornaram símbolos na luta pelo impeachment e inspiraram o nome do movimento. A UNE, até então enfraquecida, toma novo fôlego. Diferente das décadas anteriores, a presença jovem e estudantil teve apoio e não sofreu repressão policial.

Três anos depois, em 1995, a ONU estabelece o Programa de Ação Mundial para os Jovens até o ano 2000 e subsequentes, com a finalidade de inclusão da Juventude no século XXI e criação de condições para que os jovens enfrentassem o cenário previsto de crise financeira e endividamento dos Estados (SEVERO, 2014). Somente no fim dos anos 90 o Brasil começa a investir em políticas públicas específicas para juventude. O que temos que ter mente, novamente, é que a preocupação primeira era o controle da violência e a legitimação dos

²⁷ Durante trabalho de campo, acompanhei uma plenária dos Secundaristas, em uma praça na região central de Santa Maria. Uma mulher adulta, aparentando cerca de 40 anos, aproximou-se, pegou um dos folhetos do encontro, leu com atenção e tomou distância. Passados alguns minutos, ela retornou perguntando: “isso é de vocês? Vocês estão discutindo isso?” quando o grupo de jovens respondeu confirmando, ela disse: “continuem assim! Esse governo é uma vergonha” e repetiu inúmeras vezes: “Só vocês para nos salvar! São vocês que vão nos salvar!” Seguiu-se um desconforto geral.

mecanismos jurídicos como mediadoras de conflitos, porém deixa-se em aberto a responsabilidade do Estado com jovens em contexto de insegurança social.

No ano de 2003, o governo federal assumiu a prioridade dos direitos dos jovens, mobilizando um efetivo para apreciação e alinhamento de todos os projetos e políticas feitas para jovens em diversos ministérios e campos de ação governamental. Em 2004, os primeiros programas federais para jovens foram lançados, com foco na inserção no mercado de trabalho. O ano seguiu com a Conferência Nacional da Juventude e a proposta do Estatuto da Juventude. Em 2005, ainda houve a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude. O Estatuto tramitou na Câmara dos Deputados por nove anos, no Senado por mais de um ano, até ser finalmente sancionado em agosto de 2013, dois meses depois das Jornadas de Junho.

Severo (2014) conta que a Conferência e demais tentativas de aumentar a participação jovem na elaboração do Estatuto esbarravam em conflitos, não só entre jovens e políticos, mas entre políticos que disputavam ideologicamente o documento. Entre os jovens e deputados, a principal diferença se dava entre o foco dos representantes no trabalho e na geração de empregos para juventude, enquanto os jovens costumavam a pautar a prioridade da Educação e da Cultura. A insistência dos deputados está relacionada com a crença de que a violência poderia ser combatida mantendo os jovens “ocupados” trabalhando, e realiza-se na produção da categoria “desemprego juvenil”, tratada de forma apartada de questões como abandono escolar, raça, classe social e gênero.

Dentre os deputados, no decorrer institucional do processo, a falta de consenso deu-se entre progressistas e a bancada evangélica, principalmente em torno das questões de educação para saúde sexual e diversidade. Por conta da força dos religiosos, a versão aprovada do documento teve as partes que se referiam a orientação ao sexo seguro e ao acompanhamento de jovens grávidas removidas. Uma vez que a gravidez precoce, na realidade brasileira, está associada ao abandono escolar, a mortalidade materna e a precarização de trabalho e geração de renda, a adoção do texto com tais concessões sinaliza a força dos agenciamentos religiosos estabelecidos junto aos procedimentos de governo dos corpos e dos outros, alinhados a produção de exclusão social e pobreza.

Quando o Estatuto ainda tramitava no Senado, no início de junho de 2013, o país foi mobilizado por uma série de enormes manifestações. As primeiras mobilizações foram contra o aumento da tarifa do transporte público em grandes capitais, valor significativo e impactante no cotidiano dos jovens estudantes e trabalhadores. A visibilidade, nesse momento, ainda era maior em torno do coletivo Movimento Passe Livre (MPL), que além da pauta da tarifa, constrói o debate sobre o acesso à cidade, a mobilidade urbana, como direito fundamental para

cidadania. Neste grupo, também começam a ganhar espaço os modos horizontais e autônomos de decisão (SCHERER-WARREN, 2014). Como as manifestações foram duramente reprimidas pela polícia, e a cobertura da grande imprensa - nula ou focada nos prejuízos ao trânsito e às corporações patrocinadoras – entrou em disputa com a cobertura e narrativas produzidas nas redes sociais.

Como um “viral”, os conteúdos produzidos desde as manifestações na rua atingiram um número excepcional de pessoas, em grande parte jovens, e trouxeram à tona relações entre política, visibilidade, identidade e afetividade nas redes. Todos queriam participar não só das manifestações, mas da produção de conteúdos sobre os acontecimentos e sobre si mesmos como cidadãos. O grande número que se somou à massa expandiu a lista de reivindicações: de saúde, educação, investimentos em grandes eventos como Copa do Mundo e Olimpíadas, para a liberdade de expressão e contra a corrupção.

O alcance do movimento foi tamanho que, em poucos dias, juntava-se a ele grupos com pautas antagonistas, ou discordando das estratégias, do caráter comum e público das pautas, tensionando as presenças e as potências de diálogo e negociação nos movimentos de rua. Um exemplo foi o grupo de médicos e estudantes de medicina a protestar contra a vinda de médicos cubanos para assistência as camadas mais empobrecidas. Não demorou para que referências da ditadura fossem recuperadas, e os discursos passassem a dividir os protestos entre aqueles “que adoram a bandeira vermelha” e os “que adoram a bandeira verde e amarela”.

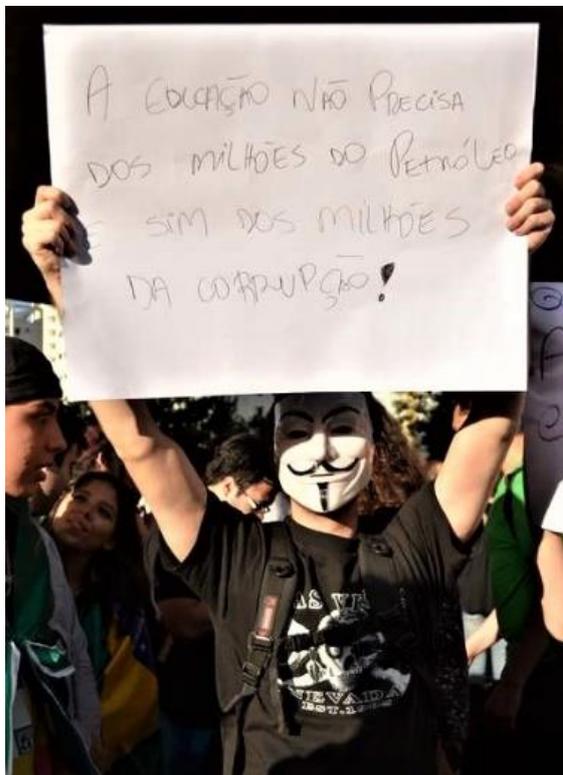
Outra estratégia que cruzou, desde o movimento zapatista, os movimentos de 2013 até as Ocupações Secundaristas, apropriado e significado de diversas formas, foi o uso de máscaras e o eclipse da identidade individual. Houve conflitos e desentendimentos quanto a narrativa e utilização de estratégias consideradas mais violentas, como a ofensiva contra ônibus e prédios, versus as consideradas mais pacíficas.

Em relação a essa tática, a questão que se colocava é: Qual é o limite para a violência nos protestos, nos parâmetros da democracia, ou seja, que possa ser caracterizado como resistência ativa ou desobediência civil, sem ultrapassar os limites da convivência democrática? (SCHERER-WARREN, 2014).

Em tempo, o anarquista Hakim Bey (1985) observa que, ainda que um certo nível de violência seja característica dos “espasmos” do Estado, a violência acontecida no seio do universo referencial espetacular, como foi o caso dos levantes de junho, com câmeras aéreas filmando um cenário apocalíptico de fogo, destruição e multidão, é facilmente cooptada, apropriada e significada a partir do próprio Estado. Nesse sentido, existe uma tendência de que os movimentos que se recusem a “violência espetacular” habitem as linhas de fuga e escapem

da *simulação*, do universo de produção de sentido e cooptação do Estado e do aparelho midiático.

Figura 6. Jovem com máscara do grupo Anonymous



Fonte: Gasparine (2013).

Ainda que tenha alcançado um novo patamar de presença e participação, os movimentos de 2013 serviram menos para criar outros modos, alternativas, e pressionar mudanças sistêmicas do que para expor e tensionar princípios do *status quo*, como o monopólio da violência pelo Estado, a tendência individualizante e totalizante da cultura dos “sujeitos de direitos” e a dificuldade na aprendizagem de uma cultura política de participação democrática, que articule diferenças e reflita sobre os paradigmas políticos e financeiros e seus modos de (con)viver. Deste modo, se seguiram as situações atípicas na vida do país em 2014, com a eleição do congresso mais conservador desde a ditadura e a construção do cenário ideal para o golpe de 2016, que tem feito avançar políticas de desmonte na educação pública.

Para Ortellado (2016), a continuidade na forma de atuação e centralização nos direitos sociais constitui o marco da sucessão entre as Jornadas de Junho de 2013 e as Ocupações Secundaristas. Para ele, o anseio pela educação pública, o fortalecimento das críticas ao sistema da democracia representativa, a ação direta e autônoma, desvinculada de partidos políticos constituem os pontos de consonância entre os grupos através de um fluxo de informação,

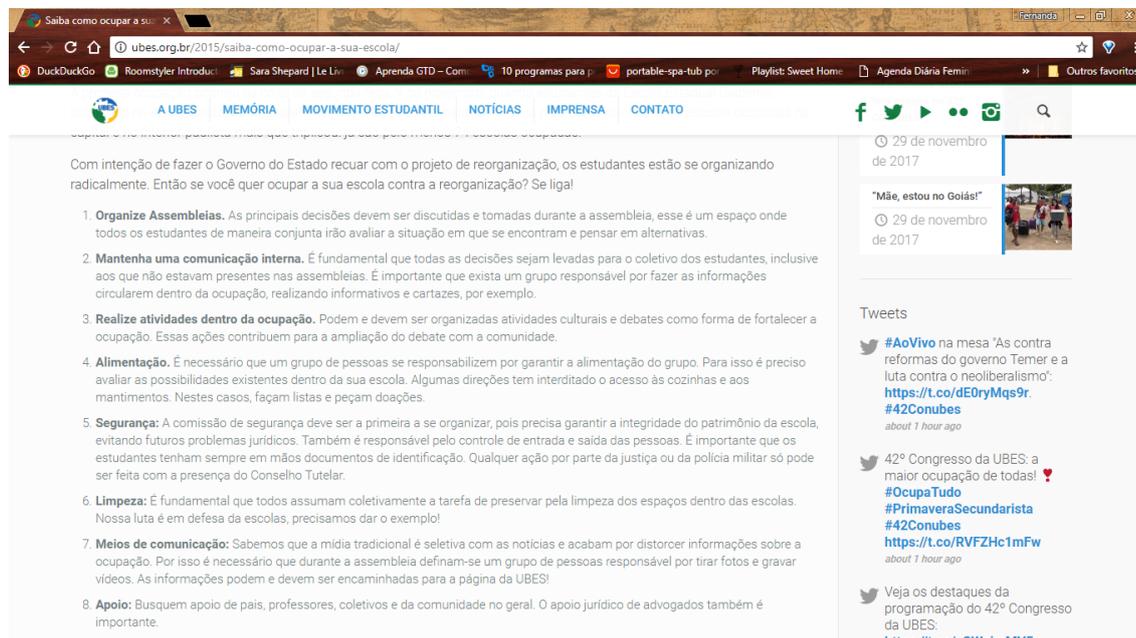
presença e modos de fazer. A seguir, me dedico a análise do Manual Ocupe sua Escola, fruto do contágio entre os movimentos estudantis chileno, argentino e brasileiro, responsável por comunicar os procedimentos básicos de uma Ocupação escolar.

3.2.1 Manual Ocupe Sua Escola

O site da União Brasileira de Estudantes Secundaristas abriga um manual, uma série de instruções sobre os dispositivos mobilizados para a construção de uma Ocupação Escolar, herdado do movimento chileno. O texto está organizado de modo a reconhecer as necessidades de suporte e sustento do grupo, de espaços e metodologia na tomada de decisão, sugere as atividades necessárias para dar consistência ao movimento e responsabilidade na distribuição de informação e conhecimento. Desta forma, propõe uma estrutura básica com objetos de preocupação, focos de atenção para garantir o funcionamento, de forma que os grupos que desejem o espaço escolar, mas não saibam por onde e como começar, não precisem demorar-se no vazio e criar do zero uma metodologia, mas tenham suas primeiras diretrizes rumo ao que o movimento entende como eficaz, legítimo e sustentável.

O mais interessante é olhar para esse manual com as recomendações de Tim Ingold (2010) a respeito da diferença entre informação e conhecimento. Ainda que o texto proponha, no primeiro item, a realização de uma Assembleia como espaço-metodologia de avaliação e tomada de decisão, ele não especifica com grandes detalhes como se faz uma assembleia, portanto, dificilmente produziria sentido por si só para uma pessoa que não estivesse imersa em uma cultura política participativa, ou tenha alguma experiência prévia na agência de uma assembleia, ou disponibilidade e meios para descobrir ou criar. Recordo que na Universidade Federal de Santa Maria, instituição onde era aluna da pós-graduação e pesquisadora, o ano em que as Ocupações Secundaristas chegaram à cidade, 2016, foi também um período em que a gestão do Diretório Central Estudantil coube a uma chapa que se autoproclamava Liberal, a Libertas.

Figura 7. Manual de Ocupação das Escolas



Fonte: UBES (2015).

No início desta gestão, pude presenciar como aluna um fato curioso, que acabou me provocando como pesquisadora: a primeira assembleia geral dos estudantes presidida por aquele grupo de alunos. Ocorreu que o coletivo tinha pouquíssima experiência na participação de assembleias quando assumiu a responsabilidade de tocar as atividades, de organizar e presidir uma. Em um entardecer de abril, no hall da União Universitária, com o avançar do debate, os alunos responsáveis pela mesa se perderam na dinâmica de votação, ficando visível em suas expressões a confusão de um aprendiz se movendo em terras desconhecidas. A assembleia respondeu se manifestando em alto e bom som, apontando para a mesa a etapa que deveria vir a seguir.

Em tempo, podemos empenhar nosso olhar sobre a assembleia como espaço cênico. Ao tomar a palavra diante do coletivo, organizar pela expressão do corpo-voz a experiência pessoal do “comum”, e propor condições de inteligibilidade e direções para a composição e manejo do desejo coletivo, compartilham narrativas, comprometem-se com elas e elaboram a atmosfera afetiva de sentimentos de comunidade. Assim reforçam-se os impulsos e fluxos de assentamentos de relações que eles constituem, mas que passam a constituir a eles mesmos, experienciando o companheirismo como compasso de animação das estruturas que fazem pulsar o grupo e os novos processos de subjetivação.

Conforme a imagem, na proposição do segundo e do sétimo item do Manual, a constatação da necessidade de metodologias de acesso e distribuição das informações para a

consistência da Ocupação nos auxilia a perceber a habilidade de gerenciamento e as habilidades técnicas mobilizadas como condição de manutenção do movimento: habilidades textuais, tecnológicas e estéticas. A emersão de uma atitude compositora de materiais, a mobilização dos recursos funcionais necessários é fundamental para entendermos as destrezas exercitadas pelos corpos na escola em estado-de-ocupação no processo de condução e coordenação. O incentivo no cultivo dessas habilidades constitui a apropriação pelos aprendizes ocupantes das exigências da escola ocupante e por uma capacidade de sincronia com contexto da adoção de políticas contemporâneas na crise em educação. Como coloca Gohn (2001, p. 95):

Proclama-se o poder do conhecimento (como na terceira onda), e não mais da economia. Ou seja, exige-se das pessoas novas habilidades, entre elas a gestão. Não importa mais possuir um grande acervo de conhecimentos, mas sim o domínio de certas habilidades básicas, tais como comunicar-se (de preferência em mais de uma língua), domínio da linguagem das máquinas e, sobretudo, habilidade de gestão (de gerir sua própria vida e carreira, equipes, conflitos, etc).

As habilidades engajadas nos itens terceiro e oitavo estão relacionadas à promoção de atividades que mantenham a ocupação em movimento de diálogo vivo e elaboração das questões que lhe afetam, reforçando o laço entre a Ocupação e a comunidade, numa relação similar a proposta por Gómez (2001), em que o contínuo tecido da cidade na escola é reforçado na circulação de recursos, afetos e contrastes de criação. Os ocupantes são desafiados a desenvolver habilidades de qualquer gestor e animador cultural, como escuta das necessidades, interesses e possibilidades do grupo, planejamento, levantamento de imperativos de infraestrutura, organização de espaço e conjugação do coletivo, no exercício de conhecimentos estratégicos.

A necessidade de alimentação enfatizada no item quarto coloca em marcha habilidades de articulação dentro do grupo, com as demais comissões, assim como instaura espaço para a prática de todas as habilidades envolvidas em relação a produção culinária para uma quantidade significativa de pessoas, possibilitando condições para a experiência de cuidar no coletivo, que escapa das relações intrafamiliares, em que geralmente são cuidados no interior de uma divisão sexual do trabalho. Deixa-se de ser aquele que é alimentado para ser aquele que alimenta em termos diversos. O zelo em identificar quantias, proporções, uso de fogo, água, as reações que se desenrolam no preparo, pequenos acontecimentos cotidianos que instauram novas qualidades de atenção a si, ao ambiente e as alteridades, alavancam outros regimes de sensibilidade e conhecimento.

De modo semelhante, o imperativo instaurado no quinto item, de que a responsabilidade da segurança do espaço cabe aos jovens ocupantes, se estende nas relações internas do grupo, com os desconhecidos da comunidade que possam apoiar o movimento ou tentar ingressar na escola, até as interações com representantes da justiça e da polícia. Consolida, assim, a percepção do alcance do movimento não só enquanto leitura dos modos de emergência e resolução de conflitos, mas a formulação de si enquanto potência criadora e reguladora de outras lógicas em intercâmbios, formas de ação e existência do espaço escolar. As qualidades de atenção ao fora-da-escola reestabelecem na experiência dos aprendizes a porosidade de um ambiente que tradicionalmente se imagina fechado, protegido em si mesmo. O processo de proteção e gerenciamento dessa porosidade indica uma habilitação desses aprendizes para uma governamentalidade, os modos de pensar-fazer o governo de si e dos outros, não só dentro da reprodução dos lugares previamente estabelecidos, mas na composição de novos lugares e novos poderes em exercício.

A indicação do sexto item acerca da limpeza do espaço foi bastante presente e compartilhada pelas Ocupações nas redes sociais e nas entrevistas. As experiências de organizar uma rotina de cuidado e manutenção do prédio, engajar-se fisicamente no processo, atentar para o acúmulo de marcas que a trajetória de uma existência deixa no espaço e para a demanda contínua de administrar esses vestígios, desenvolveram nos ocupantes uma receptividade para a delicadeza da presença e do trabalho de outra classe: os funcionários ocupados na conservação da escola. Muitos foram os relatos de deslocamento do lugar de quem é alheio para aquele de quem atenta e, sujando, logo limpa. Entre eles, uma experiência do compartilhamento do espaço não só enquanto uso, mas também enquanto cuidado que implica a problematização da cultura da terceirização e da possibilidade de os ocupantes educarem pelo exemplo e pela legitimidade.

Outrossim, busco recuperar na voz de uma das entrevistadas, a questão da constituição da escola como campo político. A questão é seguir e entender, novamente, duas cartografias diversas que cruzam e disputam a hegemonia no espaço escolar. A primeira cartografia vive a escola como um espaço de educação como exigência individual, em que o sujeito se submete a hierarquias em troca da promessa de conquistar o direito de escalá-las. Na relação entre alguém que dá as ordens e alguém que as obedece, supostamente não haveria política. É possível e até desejável imaginar um espaço escolar livre de política. A prática política e seus inconvenientes poderiam ser mantidos afastados, inclusive deveriam. No caso brasileiro, essa cartografia reverbera ainda um imaginário dos anos de ditadura: o de que interesses políticos seriam escusos, vergonhosos e perigosos por natureza.

A segunda cartografia, particularmente presente nas Ocupações, vive a escola como um espaço de promoção da educação como direito social e como prática de coletividades. A escola pública, como fruto de políticas públicas, anuncia que não é possível pensar em um espaço livre da política. É possível pensar a própria política enquanto exercício cotidiano de convivência. Quando situações de escassez e sucateamento se apresentam, expõe a vulnerabilidade coletiva, e as possibilidades de ação desvelam interesses políticos como inerentes a existir no mundo. Logo, neste contexto, é potente que se reconheça a política no cotidiano escolar. Desta forma, busco entender como um movimento como o “Programa Escola sem Partido”, que construiu e apresentou propostas de leis em diversos estados, é vivenciada a partir da cartografia hegemônica como uma prática de proteção, e não de política, ao passo que as ocupações são vivenciadas como prática política e não de proteção.

No Rio Grande do Sul, o projeto de lei nº 163/1017, de 18 de agosto de 2017, coloca claramente a proteção integral da criança e do adolescente como princípio da Escola sem Partido, ao estabelecer punições para as práticas pedagógicas consideradas posicionadas politicamente, e, portanto, um risco à integridade da criança. O esforço de considerar o contexto do emprego das noções de “política”, “neutralidade”, “particular” e “paterna”, “ciência” e “imparcialidade”, “pluralidade”, “liberdade” e “imposição” oferece disposições características do pensamento moderno no sentido de recuperar e assegurar a manutenção de crenças ortodoxas no cientificismo, racionalismo e iluminismo, e na relação pedagógica tradicional, em que o aluno é percebido como a parte “vulnerável da relação de aprendizagem”, “audiência cativa”²⁸.

Como relata uma secundarista (2017):

Outra coisa que marca bastante é o espírito de luta que tu absorve nesse... nesses espaços. Porque antes da ocupação, como eu disse, eu não era uma pessoa muito politizada, só tinha curiosidade. E a ocupação é um processo que ajuda muito a se politizar, a compreender as coisas de modo diferente. Porque a gente conversava com pessoas que tavam por dentro daquilo ali e a gente pesquisava, o tempo todo, fazia roda de conversa, e sempre tipo atento as notícias que saiam e aquilo ali já virou costume. Agora, sempre que eu acordo, eu pego meu celular e a primeira coisa que eu vejo os jornais, de notícias, não é mais o twitter. Isso é uma coisa que facilitou muito, que a gente... facilitou, facilitou a nossa politização assim, de estar no espaço político. Às vezes a gente reclama, que a gente não consegue trocar ideia assim, com as pessoas novas da escola, ou com nossos colegas, mas é porque a gente não pode querer empurrar um processo que, quando aconteceu com a gente, a gente já tava num espaço político, a gente não tava tipo dentro da escola... é que nem todo mundo reconhece a escola como espaço político! E é isso que a gente quer mostrar, quando a gente constrói movimento estudantil dentro da escola.

²⁸ DIÁRIO OFICIAL DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA (Estado). Projeto de Lei nº 163/2017, de 18 de agosto de 2017. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido”. Projeto de Lei Nº 163/2017. Porto Alegre, Disponível em: <<http://proweb.procergs.com.br/Diario/DA20170830-01-100000/EX20170830-01-100000-PL-163-2017.pdf>>. Último Acesso em: 14 maio 2018.

O desenvolvimento desse “espírito de luta” parece contar da afinação e ressoar do corpo, da atenção, para uma atitude de maior agência e autonomia na prática contínua de distintas formas de atuação política, não só no nível molar, mas também no molecular. Deste modo, a prática política faz convergir novos regimes de conhecimento, de sensibilidade e cognição, novas políticas ontológicas que tornam possíveis a produção de outras realidades sociais, outros estatutos e espaços escolares outros. Por isso, politizar-se é também “compreender as coisas” de modo diverso, não só pelo acesso a narrativas diversas, mas pela admissão da possibilidade da própria experiência no aqui e agora, todas as condições de probabilidade da própria prática e da narrativa própria, como arranjo pessoal e coletivo, constituindo a si e a realidade social de forma co-emergente.

se um bloco de sensações é a presença viva, no corpo, das forças da alteridade do mundo que pedem passagem e levam à falência as formas de existência vigentes, o acesso às sensações é indispensável para que se invente formas através das quais a vida possa continuar fluindo. Do lado da potência de criação, é esse acesso que indica o rumo do que deverá ser criado para dar consistência ao processo de emancipação. Do lado da potência de resistência, é também esse acesso o que indica por quais configurações de mundo se deve lutar. (ROLNIK, 2003, p. 1-2).

Por isso, a horizontalidade não reconhece só a existência e o gerenciamento interno do grupo, mas torna-se um relacionar-se com o mundo, ao mesmo tempo em que um mundo nasce na relação. Se, em alguns espaços, uma racionalidade social que opera na produção de relações de subalternidade, associando conhecimentos, disciplinas e a produção de uma subjetividade que entende a si, aos outros, ao ambiente, a partir de cima-baixo, profundidade e superficialidade, opera a partir de estados muitas vezes de maceramento e anestesia. Na escola-ocupada, criam-se novas matérias de expressão na produção de um experimento de horizontalidade que é política, cognitiva e sensível. Na disputa entre esses diversos projetos, os atravessamentos entre escola e crise política levantam questões acerca da hegemonia como produção de verdade e como garantia de continuidade de um projeto, como uma demanda para sua auto-poiése, e a possibilidade de retomada, ressignificação e criação dos *platôs* invisíveis, no agenciamento de outras conexões vitais, que ultrapassem os universos do trabalho, da família (TAKEUTI, 2012, p. 11) e da organização da vida centralizada na identidade individual.

3.3 PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E EQUIPAMENTOS COLETIVOS

As questões que rondam o arranjo que se convencionou chamar de “sujeito” na Modernidade, ou de “indivíduo”, colocado em oposição ao “coletivo”, constitui uma forma de existência por vezes imaginada com um “fora” e um “dentro”, portadora de uma essência profunda ou identidade, mobiliza uma série de saberes especializados, incluindo as Ciências Sociais. A escolha por adentrar o campo das Ocupações a partir das reflexões de Deleuze, Guattari e Rolnik implica em abandonar a noção de ideologia e adentrar nos termos de *subjetivação* ou *produção de subjetividade*.

Para Guattari (1992, p. 19), uma definição possível de subjetividade seria:

o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.

O que procuramos compreender para pensar os modos de subjetivação operantes no presente, e que se revelaram no campo, são os processos históricos, sociais e culturais que alimentam o movimento dessas subjetividades, bem como as estratégias de desterritorialização - que podem dar início às linhas de fuga e criação - e reterritorialização mobilizadas nos momentos de crises - de modo a produzir uma reintegração que não ofereça grandes riscos a manutenção dos modos de produzir-consumir e aprender-ensinar capitalistas. Guattari (2008, apud CAMARGO, 2014, p.54) designa três processos importantes para a produção do sujeito moderno: a *Idade da Cristandade Europeia*, a *Idade da Desterritorialização Capitalista dos Saberes e das Técnicas* e a presente *Idade da Informática Planetária*.

A nascente da primeira Idade é a Europa Ocidental. A Cristandade Europeia produz uma subjetividade que Guattari chama de Proto-capitalista, extremamente territorializada em processos étnicos, nacionais e religiosos. A máquina social que garante a consistência é a Igreja Católica, e o faz através das Escolas Paroquiais e da Inquisição. É uma subjetividade que se fecha sobre si, mas é atravessada por crises e obrigada a se abrir para a alteridade nos conflitos com os Bárbaros, com o Império Bizantino, o Califado de Córdoba (árabe) e na experiência coletiva das epidemias, chamadas pestes e pragas. Suas bases, bem conhecidas de nós, eram o monoteísmo e a família consanguínea, heterossexual e crística. Estes elementos nos interessam especialmente pela influência do poder pastoral nos modos de governo do Estado Moderno, como esclareceu Foucault, e porque voltam a ser atualizados nos discursos dos seguidores de Jair Bolsonaro e do próprio.

Com os conflitos vivenciados nas guerras e epidemias, a desterritorialização criou uma predisposição para circulação de fluxos de saber, monetários, estéticos, tecnológicos, demográficos e produtivos (GUATTARI, 2008, apud CAMARGO, 2014, p.54). Encontramos aqui um pulso. As máquinas sociais, constituem territórios de existência que, ao seu tempo, se diluem, logo, as máquinas precisam produzir desterritorialização, linhas de fuga, que tornam possível a atualização do território e a reterritorialização.

No caso da primeira Idade, temos um fortalecimento das subjetividades artesanais, que se fazem na generalização dos usos do ferro, e das subjetividades urbanas, na generalização dos usos de moinhos e energia natural. Os objetos de ritmo que se acoplam as subjetividades: relógios e sinos, que batem na mesma hora, constituindo estados de trabalho e descanso, e as músicas religiosas, que instituem o modo escritural-performático. A desterritorialização é promovida pela circulação das próprias corporações de ofício, de religião e de guerra. Como toda a desterritorialização tem limite, a reterritorialização se dá nos termos de refrear os estímulos para incorporação e acoplamento das novas referências, tentando recompor um território (GUATTARI, 2008, apud CAMARGO, 2014, p.55)

É nesse movimento de reterritorialização, que compõem a segunda idade proposta por Guattari, a partir do século XVIII na Europa, que a burguesia reafirma os valores capitalistas nas relações que se desterritorializavam. Através do fortalecimento da circulação dos saberes por texto impresso, da ocupação de diversos espaços com equipamentos técnicos de aço e à vapor, e na imposição da aceleração dos ritmos sociais por objetos como os cronômetros tayloristas (que controlavam o tempo que um trabalhador levava para executar uma tarefa), tornaram possíveis projeções de tempo e lucro, crédito e virtualização das relações sociais, redesenhando a produção de subjetividades. Já se experimentava certa dependência das máquinas técnicas, mas ainda restava alguma autonomia.

A terceira idade, na qual estamos imersos, inicia no final do século XX, quando as relações necessárias para a constituição das subjetividades se tornam dependentes das máquinas técnicas, agora integradas em escala global. A subjetividade é capturada e laminada, há um lento, mas profundo apagamento dos antigos referenciais de subjetividade. Os novos são constituídos a partir da influência midiática, publicitária, da indústria cultural e criativa, instrumentadas com dispositivos estatísticos de modelização capazes de prever tendências de opinião e gosto, as matérias-primas naturais perdem espaço para os materiais fabricados via química, biologia, produção biotecnológica. Para impedir que os processos de desterritorialização, que são o marco desta idade, saiam do controle capitalista, Guattari nos chama a atenção para três estratégias de reterritorialização.

A *Culpabilização*, em que, ao nos deparar com as referências majoritárias e hegemônicas, tentamos corresponder aquele plano de expressão, e caso percebamos diferenças em nossa forma de existir, experimentamos culpa. A *Segregação* que vivenciamos ao perceber certos modos de subjetivação como positivamente valorizados, enquanto outros movimentos rumo a singularização e ao desejo são segregados e negativizados (GUATTARI; ROLNIK, 2000, apud CAMARGO, 2014, p. 59). E, finalmente, a *Infantilização*, a falta de autonomia, pois a organização da vida social parece nos escapar e confere papel de tutela as instituições, ao Estado e aos meios de comunicação.

A partir da Sociedade de Consumo, do Estado de Bem-estar, do fortalecimento das mídias de massa, do fim da Guerra Fria e da inserção dos ex-soviéticos nos modos de produzir e consumir capitalistas, reunidos à terceira Revolução Industrial e suas transformações técnico-científicas, nós temos o que Guattari chamou de *Idade da Informática Planetária* ou *Capitalismo Mundial Integrado (CMI)* ou, como o conhecemos, na forma do Neoliberalismo. Trata-se de um período marcado pela integração global das máquinas técnicas e pelo aprofundamento de nossa dependência delas. É o triunfo do **mediatizado-em-nós**. Outra marca característica é o avanço da biotecnologia no governo da vida.

No movimento dos processos históricos, a coletividade produz *agenciamentos*, ou seja, acoplamentos de conjuntos de relações materiais e de regimes de signos que colaboram para a produção de subjetividade. Para Guattari, *máquina* trata-se de tudo que opera via agregação e agenciamentos, portanto, pode se referir às máquinas teóricas, técnicas, sociais ou estéticas capazes de se acoplar aos seres, humanos ou não (GUATTARI; ROLNIK, 2000, apud CAMARGO, 2014).

A sistematização clara desses movimentos moleculares e históricos nos conduz à análise das especificidades brasileiras, especialmente em torno do golpe de Estado de 1964, dos anos 90, contexto de avanço neoliberal, e da atualização desses processos em torno do golpe de 2016. Com a produção de medo e insegurança mobilizados pelo terrorismo de Estado nos anos 60 e 70, a matriz de alteridade das políticas que instrumentalizam a vida reunia sob a alcunha de “comunistas”, “subversivos” todos que constituíam uma linha de atenção à vida pública, oposta ao sossego familiar da vida privada.

A exploração do inimigo interno pelo militarismo concentra o emprego da força e da violência, devolvendo às famílias um simulacro de segurança, somente perturbado pela possibilidade de ver um de seus filhos “sair dos trilhos”. Impressões que operam, a partir de junho de 2013, atualizadas nas ruas, no golpe de 2016, na onda de Ocupações e reintegração, como espectros de memória coletiva, “familiares fantasmas” não resolvidos, uns manifestados

por medo dos “vermelhos comedores de criancinhas”, outros pelo medo da perseguição, tortura e morte. De um lado, os militantes, narrados como bandidos, de outro, os defensores da ordem, da família e dos bons costumes. Assim, a circulação de estereótipos e segregação constituem uma tentativa de reordenar o mundo ao sinal de crise (CALDEIRA, 2000).

Mas quais são os novos elementos dessas narrativas? Fora do militarismo, a insegurança e medo são alimentadas na mídia de massa pela dramatização e repetição da sagrada trindade do mal: a corrupção, o narcotráfico e a criminalidade. A partir dos anos 90, como o avanço neoliberal, que alimenta o cenário de crise e culmina no golpe de 2016, soma-se a isso o desemprego, a competição, o retrocesso nos direitos dos trabalhadores, escassez e exclusão, fenômenos que pulverizam a experiência de medo e de fragilidade. Como sugere Caldeira (2000), o fortalecimento de discursos sobre o crime serve tanto para dar matéria de expressão aos sentimentos de perda e declínio típicos da crise, quanto para corroborar um certo tipo de reação adotada: a reatividade do **securitizado-em-nós**.

Um dos elementos de reterritorialização que opera é a criminalização das camadas empobrecidas. Através do equipamento midiático, mobilizam-se políticas de homogeneização da alteridade, produzem-se identidades, modos de viver, fazer e saber que atestam como subalterna, imprópria, suja e marginal a existência do outro. Surgem os enunciados e visibilidades de “faxina”, “purificação” que facilmente recaem na eliminação e extermínio do outro, impactando no consenso em padrões de reação e conduta.

Os *equipamentos coletivos*, ou *máquinas sociais*, principalmente a escolar, categorizam as ações e estabelecem hierarquias de valores. Os *fluxos maquínicos* são transformados em *agenciamentos coletivos de enunciação*, ou agenciamentos maquínicos de desejo, que se tornam produtores de territórios existenciais. No plano macropolítico, o Projeto Escola sem Partido talvez seja o movimento que mais materializa mudanças reterritorializantes na cartografia da relação entre família, escola e cidade.

Enquanto se ouve, da parte dos professores, um debate a respeito da desresponsabilização dos pais, que empurrariam para a escola a autoridade na educação ética e moral de crianças e jovens, a lei atualiza essa relação em termos de tornar a família, a vida íntima novamente a referência do ensino, e o professor é novamente colocado no lugar de outro, estranho, aquele que pode desencaminhar o desprotegido filho através da partidarização, da inserção de ideologias na escola.

Como território de existência e *heterotopia*²⁹, produção e circulação de outras matérias de expressão coletiva e produção de subjetividades, as ocupações tiveram alcance singular no que tange a anestesia da vulnerabilidade ao outro. Extravasar a extensão de tempo de convivência com colegas e a vivenciar o ambiente escolar também dilatou os modos de se relacionar com a alteridade. A vulnerabilidade à presença e participação do outro alternou entre as aprendizagens de negociação, a reatividade de agressão do Estado, estranhamento das famílias, narrativas de criminalização do movimento, construindo as condições para que a alteridade deixasse de ser mero objeto de projeções de si para tornar-se presença viva, encarnada e reconhecida em sua produção, conflito e diferenciação.

Mais do que isso, a presença do outro se afirmou como condição primeira para a existência da ocupação enquanto território possível. Para si, como ser-ocupante, enquanto existência possível, à medida que forneceu resistências e contornos as subjetividades e suas criações no ambiente escolar ocupado. Mas nem só de criação vive a escola neste momento. No período pós-ocupação, a reatividade também se fez pela via dos microfascismos, da atualização de elementos, percepções e estratégias cotidianas que alimentam um ciclo entre violência e democracia no Brasil.

3.4 ESTRATÉGIAS DE CRIAÇÃO E MICROFASCISMOS: AS FEMINISTAS, OS BOLSOMINIONS E OS MODOS DE PRODUZIR A SI E AO MUNDO NA ESCOLA REINTEGRADA

Em entrevista, uma das lideranças femininas do movimento Secundarista de Santa Maria, relatou que, tendo circulado por diversas escolas durante o movimento, depois das Ocupações, optou por trocar de instituição, matriculando-se na Escola Estadual Olavo Bilac, na região central de Santa Maria. Além de informações sobre a estrutura geral de organização e manutenção das Ocupações e das principais estratégias e preocupações no período de desocupação, a jovem comentou sobre a reintegração dos estudantes na rotina escolar tradicional. Entre as situações que causavam inquietação, estava a animosidade e ausência de diálogo entre os estudantes.

Ela descreveu uma cena de retorno às aulas em que, ao adentrar a sala, deparou-se com uma divisão da turma entre meninos de um lado e meninas do outro.

²⁹ Expressão utilizada por Foucault para se referir a espaços que funcionam de forma não hegemônica.

A minha turma é... uma das coisas que me deu um choque de realidade é... Quando eu entrei no Bilac, foi o primeiro instante que eu entrei na sala, assim, que do lado direito, tão todos os guris, e do lado esquerdo tão todas as gurias. Tipo, sem distinção, assim, sabe? Até no início do ano tinha uma mina que sentava na última classe do lado dos meninos, mas ela era nova e não falava com ninguém. Depois ela mudou pro lado das mina. (risada) e aí, tipo... (silêncio longo) ... As minas são todas feministas ou tendem a, e os caras são todos bolsominhos ou tendem a, sabe? (silêncio longo)

No início, como não tinha sido informada explicitamente da regra, ela e outra menina nova tentam sentar no lado destinado aos meninos, mas logo são chamadas a se corrigir. A secundarista contou que começou uma estratégia de aproximação com os meninos depois da aula, para conversar, o que causou estranhamento e questionamentos sobre interesse afetivo dela em algum dos meninos. Assim ela tencionou os termos, a “regra” da relação, que segunda ela é “as minas são todas Feministas ou tendem a. Os caras são todos Bolsominhos ou tendem a.”, eles não conversam nem interagem dentro ou fora de aula.

A tendência desse grupo de adolescentes a apropriar-se de referenciais políticos para assumir papéis, produzir reconhecimento, pertencimento e acomodar suas subjetividades na escola pareceu interessante para análise dos conflitos que ajudaram a dar consistência ao fenômeno das ocupações. Neste sentido, a proposta é desenvolver um esforço intelectual de fazer as categorias de pensamento de Deleuze e Guattari operarem no campo, de forma a esclarecer as distintas formas de subjetivação que ganham espaço no aparelho escolar, como consequência da crise política, do avanço de correntes como a Escola Sem Partido e do Golpe de 2016.

Por conseguinte, a crescente influência das mídias de massa percebeu-se no sentido de produzir sentimentos de insegurança, medo, vulnerabilidade e instabilidade social, bem como oferecer uma gama de componentes semiológicos e significantes capazes de elaborar as experiências, memórias e reatividades de curto prazo, de forma a modelar a construção de um lugar social constitutivo da adolescência. O **mediatizado-em-nós** tornou-se muito íntimo do **securitizado**.

Esmiuçando metodologicamente, as relações entre os elementos percebidos no campo e todas as forças e agenciamentos que constituíram e atravessaram as ocupações secundaristas seguem pensadas em torno do eixo poder-saber-subjetividade. O empenho em analisar a adoção de vocabulários políticos como elementos para produção de si favorece a visualização das correntes e dispositivos que se fizeram condições inegavelmente apropriadas para a potência de

captura do movimento que começou em São Paulo e, em menos de um ano, se estendeu por todo o país.

A análise se desenha através da proposta metodológica *cartográfica*, que nos auxilia a lidar com o território heterotópico instaurado nas escolas, causador de borramentos da espacialização cotidiana escolar, dos contornos de poder entre lugares de aprendiz, tutor, funcionário e administrador, bem como das relações entre a terceirização das escolas da rede pública e das costumeiras práticas administrativas e pedagógicas que geram um permanente espectro de abandono. Os caracteres adotados pelos estudantes no período de pós-ocupação parecem indicar que a escola continua sendo dispositivo e território privilegiado para o entendimento das forças que disputam não só projetos de educação diversos, como também de Estado, de modos de vida e políticas de alteridade.

Na cartografia, a intensão é pensar operando os conceitos de *rizoma* e *dispositivo*, auxiliando o exame da importância dos enunciados, visibilidades, jogos de verdade, de objetivação e subjetivação necessários para dar vida a esses personagens - Bolsominios e Feministas -, que corporificam o investimento de desejo operado via matérias de expressão da vida macropolítica, desestabilizando narrativas a respeito, por exemplo, da adolescência como movimento de alienação, do ser-aprendiz como subalterno pela ausência de competências e habilidades, tensionando, finalmente, a relação entre o mundo do trabalho, da democracia e do capitalismo mundial financeiro.

Práticas de ataques massivos a perfis de opositores e conteúdos hostis na internet renderam visibilidade a uma figura até então desconhecida: Jair Bolsonaro, militar de reserva e deputado brasileiro e pré-candidato à Presidência pelo Partido Social Liberal³⁰. Desse modo, a mobilização dos perfis de eleitores e seguidores se dirige contra políticos da esquerda, mulheres feministas e LGBTs principalmente, através de invasão de páginas, comentários com ofensas, pornografia e outras práticas de agressão e vingança. Os ataques mobilizam a contribuição de milhares de perfis seguidores, compostos também por grande número de contas falsas, gerenciadas por programas de automação capazes de replicar comportamento humano, importante na determinação do alcance de visibilidade no funcionamento das redes sociais, como Facebook, Twitter e WhatsApp.

³⁰ Até 05 de Janeiro de 2018, o deputado constituía o Partido Social Cristão. Segundo a nota de filiação ao Partido Social Liberal, “consideram prioridades para o futuro do país o pensamento econômico liberal, sem qualquer viés ideológico, assim como o soberano direito à propriedade privada e a valorização das Forças Armadas e de segurança.

Nas escolas ocupadas, além do relato da secundarista sobre a convivência com os colegas, professores relataram em entrevista para a pesquisa que os meninos bolsominions costumam produzir vídeos nas dependências da escola, de apoio à candidatura de Bolsonaro a presidência, e compartilhar no Youtube e demais redes, o que vai de encontro com as proibições de manifestação política e já causou algumas tensões entre os professores apoiadores e contrários à Escola Sem Partido. Como o **mediatizado** e o **securitizado** concebem planos de expressão insuspeitos na Idade da Informática, as narrativas de realidade produzidas ali se tornam um verdadeiro fenômeno coletivo que expõem a política como gestão dos afetos e da atenção e alimenta o **bolsominion-em-nós**.

Jair Bolsonaro faz vislumbrar em suas aparições um personagem agente da lei e da ordem, que vai ao encontro da subjetivação do **securitizado-em-nós**. Um modo de produzir a si a partir de uma relação com o mundo como perigoso, estéril e escasso. Por conta disso, as necessidades humanas de segurança, ordem e proteção são subjetivantes a partir de uma percepção de desequilíbrio. Necessidades projetadas nas instituições seculares, como a militar e a familiar, mobilizadas pelo desejo de aceitação hegemônica, faz circular agenciamentos sobre controle e sofrimento social, principalmente de minorias.

Uma propaganda de Bolsonaro no centro de Santa Maria proclamava: “não existe liberdade sem a eterna vigilância.”³¹ Como a vigilância se relaciona com a liberdade na Idade da Informática e na herança do Estado de Bem-Estar Social? O **bolsominion-em-nós** se move a partir de algumas crenças³²: a de que a natureza do ser humano é a agressão e o egoísmo, logo, as pessoas vão se aproveitar, perder a capacidade de reconhecer limites se o Estado oferecer soluções para as necessidades básicas da população. As pessoas se tornarão dependentes, não saberão “pescar”, só “receber o peixe”.

Essa subjetivação também tem poucas ferramentas para lidar com o contato com a alteridade, principalmente se o outro expõe uma realidade de sofrimento coletivo, desafiadora para sistemas cognitivos e aprendizagens crenças no indivíduo como centro da vida social. Portanto, se mostra profundamente intolerante com expressões de sofrimento e com a alteridade que, a partir da dor, assume uma postura cognitiva de questionamento e constituição de vocabulário para atentar a problemas³³.

³¹ Há controvérsias sobre a autoria da frase, mas é importante notar a relação entre a frase e as pesquisas de Foucault sobre as instituições disciplinares e o liberalismo que recupero no próximo capítulo.

³² Essas formas cognitivas, suas variantes nas subjetivações ocidentais e sua relação com sistemas de pensamento político ocidental foram mapeadas em um estudo na Universidade de Stanford e cuidadosamente desdobradas na obra Um coração sem medo de Thupten Jinpa.

³³ Não pretendo aqui tematizar indivíduos, mas subjetivações como planos de expressão, crença e produção de si que nos (co)habitam a todos. Portanto, não se trata de apagar a diversidade entre apoiadores do candidato, mas

Para o **bolsominion-em-nós**, as pessoas deveriam tomar medidas individuais e serem responsabilizadas, auxiliar a si e não desejar suporte do estado para suas necessidades. A postura de reclamar responsabilidade do Estado significa, para esta máscara, assumir uma incompetência ou incapacidade pessoal de lidar com seus problemas e necessidades, incompetência esta que é por si só condenatória, ao passo que para o **bolsominion-em-nós**, existem algumas pessoas cujas necessidades ou direitos não deveriam não deveriam ocupar a atenção do Estado. Esta é uma das “verdades” que Bolsonaro repete, discursos que, segundo o bolsominion-em-nós, todos gostariam de ter a coragem de falar, funcionando como marca da sua honestidade acima de suspeita.

É na internet que se encontra o aparecimento do termo “bolsominion”, numa referência à personagens de uma obra infantil, os Minions, cuja missão seria servir aos vilões de todos os tempos. Com léxico reduzido, pouca inteligência, de baixa estatura, aparência genérica – bastões amarelos com olhos e membros – a força dos Minions está justamente em serem muitos. Sua satisfação é agradar ao vilão quase como se este fosse um tipo de figura paterna capaz de garantir a segurança, a existência e a aceitação dos Minions. Com essa metáfora, os seguidores de Bolsonaro tornaram-se o alvo da piadas e afrontas de seus opositores na internet.

No entanto, a convivência real com as manifestações dessa subjetivação, que nos habita a todos, se mostra bem mais desafiadora. Longe de falta de inteligência, o bolsominion-em-nós é sobretudo o triunfo do tipo de inteligência que o projeto epistemológico e político da modernidade edificou. Um movimento cognitivo reterritorializantes ao extremo, disposto a repetir identidades e mundos infinitamente. Como eles se percebem na relação de seguidor de Bolsonaro? A produção de discurso na internet revela a participação de jovens e adolescentes que “tem orgulho de ser de direita³⁴” e acusam a esquerda “que prefere os marginais às verdadeiras vítimas”, em uma retomada do que Caldeira (2010) aponta como a “fala do crime”, uma reordenação simbólica do mundo social, que se faz pela circulação de estereótipos e discriminação. Esses jovens se interessam pela personalidade forte, por autenticidade, sinceridade e transparência, significantes bastante característicos da vivência de uma subjetivação “interior”, honesta e livre de máscaras.

Recorrem ali noções de justiça como desforra, honra como bem e rejeição ao direito de julgamento e outros direitos, como já observa Caldeira (2000) em sua pesquisa. O que o país e ele *desejam*, nessa subjetivação, é esse “braço forte, mão amiga”, restituidor da ordem, da

seguir um território de existência que participa de nossa biodiversidade subjetiva e pode se apresentar, em nós mesmos, mediante determinadas condições, e que emerge com força na escola reintegrada.

³⁴ Comentários colhidos em visitas às páginas de apoiadores de Bolsonaro.

família, da intimidade e da prosperidade, capaz de tornar novamente palatável uma experiência de mundo. É o que Rolnik (2014) também chama de o **coronel-em-nós**:

Primeiro: ele funciona na base de uma suposta identidade no sentido da lógica formal, da reposição permanente do mesmo. Ele funciona na base de uma figura fixa de subjetividade: é impossível para o coronel, seja qual for sua espécie e profissão, conceber-se desterritorializado, deixar de ser “pessoa”, de ser “alguém”. Segundo: a máquina de centralização de sentido existe também para ele – e como! -, só que ela não é permanentemente reciclada, como a ‘americana’, em função das necessidades de mercado; ao contrário, ela é rigidamente implantada, de uma vez por todas. A hierarquia de sentidos e valores – das ‘pessoas’ – é tão estável no caso do coronel-em-nós que se alguém ousar não reconhecê-lo, indignado, ele reage imediatamente perguntando “*sabe com quem está falando?*” (ROLNIK, 2014, p. 155)

Nesta subjetivação, o privilégio é uma conquista, legitimado pelo maior mérito: investir esforço na repetição de resultados. Seu exercício é condição de existência, marca de “cada um conhece o seu lugar” (ROLNIK, 2014, p. 155). Não é à toa que uma das entrevistas por Caldeira (2000, p.21) resume a questão da violência como “O problema hoje em dia é que não dá pra ter o privilégio de possuir o sacrifício que você fez.” Em uma cartografia em que o sistema de trocas e o imaginário cristão sedimenta e organiza o mundo, não há sofrimento do que ver-se destituído das suas marcas de poder.

Como tão bem esboça Caldeira (2000, p. 90), seguir a racionalidade do coronel-em-nós, em sua fala do crime, é interessante para desvelar um certo modo de organizar o mundo através da produção de subalternidades e conhecimento: como o crime é resultado da maldade humana, e esta, por sua vez, é oposta e combatida pela razão, a violência é definida como aquilo que não constitui sentido, logo, é mais comum à pessoas percebidas com racionalidade precária, mais próximas a natureza, de comportamento supostamente “irracional” – crianças, jovens, mulheres, negros, indígenas e pobres. Portanto, para o seu próprio bem e o bem coletivo, é importante que se apliquem mecanismos e saberes de controle sobre estas existências.

Para fazer frente a isso, a prática feminista de tomar a palavra e narrar a partir da experiência de mundo situada, produzindo outros sentidos e coerências, coemerge junto a percepção e denúncia de circuito de relações, estruturas e saberes mobilizados para a constituição de um sujeito feminino e seus objetos, como é o caso da ciência médica, com noções de corpo e sexo feminino que favorecem uma identidade fixa e o cerceamento das mulheres no ambiente doméstico, impedindo-as de acessar os mundos do trabalho e da política. A necessidade de atualização de dispositivos teóricos que dessem conta das experiências políticas de vida das mulheres feministas produziu todo um novo universo referencial, novos vocabulários e novos objetos de estudo que fazem nascer no seio do movimento diversas

correntes de pensamento, epistemologias que dividem preocupações com o pensamento pós-moderno, de Derrida, Foucault, Deleuze e Guattari.

No que toca às relações cotidianas com **Bolsominion-em-nós**, percebe-se algumas questões espinhosas: é possível dialogar quando impera uma subjetivação preocupada em reafirmar e repetir um mundo que às feministas não interessa mais? Como contrapor-se sem retroalimentar dinâmicas de poder? A quem cabe o combate a esses modos de produzir a si e ao mundo? Se, por um lado, se reconhece a necessidade da prática política de tomada de voz, circulação dos debates feministas e reeducação do meio, nas relações imediatas e cotidianas, por outro, existe um grande investimento na “desconstrução” da **cuidadora-em-nós**, da **salvadora-em-nós**, das subjetivações que responsabilizam unicamente a mulher pelo trabalho de educação, cuidado, cultivo e transformação do outro, historicamente ligado ao seu lugar de maternidade e confinamento enquanto subalternidade.

Portanto, muitas vezes, a produção de discurso feminista incentiva o afastamento de figuras como Bolsominios-em-nós, a distância, a separação vivida e relatada pela secundarista no campo, entre meninas e meninos, como medidas de estratégia política e de sustentabilidade das mulheres, ainda que isso possa, por vezes, confundir com a captura que confunde a crueldade de um modo de vida com a maldade, voltando a operar em termos de luta contra o bem e o mal (ROLNIK, 2003). Para isso, é necessário atualizar a pergunta em campo: há, ali, vida em expansão.

4 A MENINA-DE-LUTA-EM-NÓS

As páginas seguintes buscam estabelecer confluências entre Movimentos Sociais pela Educação e Movimentos Feministas³⁵, vislumbrando modos de produção de conhecimento, subjetividade e aprendizagem capazes de constituir a teia de vida e atenção em que emerge o reconhecimento de um certo protagonismo feminino nas Ocupações Secundaristas brasileiras. No mesmo sentido, os modos como as presenças feministas, em estado-de-ocupação, tensionaram relações de poder e modos de vida durante e após as Ocupações, estabelecendo novos sentidos éticos e novos planos de expressão na dinâmica escolar. É, ainda, um ato de memória, um ato de saber-lembrar a que a Escola e a Universidade boicotam, ao silenciar sobre a história da presença feminina nas instituições de ensino.

Notoriamente, o comparecimento dos movimentos feministas organizados na escola-ocupada deu-se através de oficinas, rodas de conversa e aulas públicas, no entanto, seus vestígios na constituição do espaço escolar precedem as Ocupações e constituem o platô que torna possível e significável as presenças femininas na escola e em posições de liderança. Suas linhas de vida podem ser seguidas através de expansões e confinamentos, pulsando entre as chamadas “ondas³⁶”, alternando campos de atenção e compondo devires-mulher³⁷, fortalecendo-se na produção de saberes e na circulação de estratégias de poder e criação de modos diversos de ser e representar mulheres.

Durante o trabalho de campo na Ocupa Cilon Rosa, sentados em torno do fogo, os ocupantes constituíam uma coletividade plural. Os corpos que constituíam aparecimentos mais consistentes eram meninas, LGBTQs e negros. Na sua carne, há mais em jogo, há aquelas existências a quem é pouco permitido o acomodo, o conforto. A memória. Naquele prédio público de tijolos vermelhos, não mais se acostumam com pouco só porque pouco é o que há. Há de haver mais. “Para todos tudo. Para nós a alegre rebeldia.”³⁸ De todo o material existencial e temático catalisado pelo estar-junto com eles, a jornada de escrita desta dissertação exigia que

³⁵ Refiro-me como feminismos por reconhecer a existência de pluralidade dentro do movimento

³⁶ Termos criados por Maggie Humm e Rebecca Walker, para organizar a história do feminismo. A considerada primeira onda ocorreu no século XIX e início do século XX, a segunda nas décadas de 1960 e 1970, e a terceira teria ido da década de 1990 até a atualidade. In: Humm, Maggie. *The dictionary of feminist theory*. Columbus: Ohio State University Press, 1990- Walker, Rebecca. *Becoming the Third Wave*. [S.l.: s.n.], 1992.

³⁷ O devir-mulher é destacado por Deleuze e Guattari como um dos primeiros a ser experimentado. Como a masculinidade é muito diminuta em termos de possibilidades, e tudo aquilo que lhe é vetada dar passagem se realiza na mulher, enquanto possibilidade e condição de abertura, o devir-mulher não tem a ver tanto com os sujeitos femininos produzidos na matriz identitária, mas na “mulheridade” como acolhimento da vida em seu movimento de diferenciação.

³⁸ Palavras de declaração do movimento Zapatista

eu fizesse escolhas, que expusesse meu corpo-palavra dentro de um espaço-tempo, destas páginas-meses. Que as intensidades em campo pudessem tomar alguma forma inteligível e comunicável. Pudessem ser também, um pouco de firmeza. Resistência. Ossos.

As presenças que perduraram pujantes em meu corpo-memória, com as quais eu compartilhava um repertório maior no tecer de mundos, eram as das meninas. Por isso, foram também com quem eu compartilhei relatos de violência de gênero, na Ocupa Cilon Rosa, em outras ocupações lembradas nas entrevistas e na Escola-Ocupante reintegrada. A primeira pessoa a me receber na Ocupa Cilon Rosa foi uma menina. Quando voltei para dar a oficina de dança, fui recepcionada por um menino que, durante o trabalho de campo, demonstrou dificuldades para reconhecer as necessidades de segurança, integridade e autonomia das meninas, apesar de ser reconhecido e reconhecer a si como anarquista. Recupero, nas páginas que fecham este capítulo, um dos relatos que mais me marcaram nas entrevistas: uma das lideranças tentava lidar, encontrar estratégias para contornar o medo que permanecia na relação com algumas figuras masculinas daquele grupo, com quem tinha ocupado o Cilon Rosa, pois este mesmo menino a havia ameaçado com um galho em chamas.

A força desses acontecimentos encontrou as reverberações coletivas: representações das meninas das Ocupações paulistas em enfrentamentos direto com a polícia militar. Alguns seres deram passagem à aversão. As pessoas iniciadas nos debates feministas fizeram passar o magnetismo, arrebatamento e produziram toda a sorte de discursos de adesão a essa possibilidade que se ensaia. Mas qual possibilidade? Que territórios se desmancham ou ensaiam existir quando nos deparamos com a representação destes corpos jovens e femininos demonstrando firmeza, coragem e força?

De modo que este conflito, entre meninas que tem seus corpos tão abertos a imersão de outras qualidades de atenção e possibilidades de produzir a si e ao mundo e meninos que, por mais imersos que estejam em espaços políticos, resistem a desgrudar das máscaras da identidade masculina heterossexual, das lógicas colonizadoras ocidentais e euro centradas, seus modos de produção de coerção, subalternidade e afirmadoras da identidade como centralizadora dos modos de vida capitalistas e machistas.

Olhar para este conflito sob o campo dos Estudos da Performance permite perceber quais estruturas estão em reordenação, como a constituição de problemáticas pelos gestos cognitivos secundaristas catalisam universos em meio a experimentação coletiva e fabricação de territórios existenciais singulares. Agrego ao capítulo as lembranças Ocupantes da presença das plantas na trilha das Ocupas, de forma a observar a memória como arena ontológica atualizada na relação com os vegetais e outras presenças não-humanas.

As rotinas que estabeleceram o cotidiano das Ocupas, acompanhadas no trabalho de campo, também são retratadas no documentário *Lute como uma Menina*³⁹. Sugerem que noções como “empoderamento” e “desconstrução”, presentes nas cartografias mobilizadas pelo feminismo em diálogo disciplinar com a filosofia e as ciências sociais, propõe qualidades de atenção e aprendizagem que participam do processo de concepção de um paradigma feminista, ou, como coloca Grosz (2002, p.2) sobre os vínculos entre o movimento e os modos de conhecer: “a maneira com negociamos as questões éticas e políticas está estreitamente correlacionada ao modo como entendemos a existência e o conhecimento”.

Figura 8. Secundarista enfrenta policial durante repressão a protesto



Fonte: Reprodução/ Youtube

Conforme Grosz (2002), uma das divergências no pensar feminista presente se faz em relação a condição temporal e sua relação com a produção de realidade. A primeira cartografia traçada por ela entende o pensar feminista como prática e como política. O feminismo, nesse sentido, seria resultado da “conscientização” sobre a opressão vivida pela mulher. Como observa Rolnik (2014) na imersão de mulheres em outros movimentos sociais da esquerda brasileira, durante as décadas de 60 e 70, há uma percepção da história como linha épico-dramática, de direção comum a todos os povos oprimidos: através da “consciência” e da incorporação da prática política, dá-se a superação da opressão. Quando as mulheres conquistarem igualdade social, o feminismo chegará ao fim. Obedecendo a “natureza” da linha, é uma prática limitada, provisória e contextual.

³⁹ LUTE COMO UMA MENINA!. Direção de Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo, 2016. (76 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=20s>>. Último Acesso em: 15 maio 2018.

Em relação a essa cartografia é que se dirigem as análises da Teoria Queer e do feminismo decolonial, que se dedicam a olhar para o movimento como forma de saber-poder, que também produz uma universalidade ao empregar categorias como “mulher”, “opressão”, “patriarcado” e “subjugação”, fazendo brotar um regime identitário feminista e suas políticas específicas de alteridade, imersos na cultura colonial e em relação íntima com o surgimento de determinados sentidos para a noção de cidadania e para a invenção da linguagem dos sujeitos de direitos, bem como seus modos de governo.

Judith Butler, filósofa e pesquisadora da Teoria Queer, empenha-se em analisar a fabricação do sujeito universal do feminismo – a “mulher” - no interior do próprio movimento. Viabiliza, assim, a compreensão das condições que, recomendando emancipação e resistência, também podem funcionar como procedimentos de produção e coerção das subjetivações. As questões ponderadas pela autora ressaltam os limites quanto a eficácia de estratégias produzidas no interior de uma política identitária feminina totalizadora (ATHAYDE, 2015, p.34). Para ela, não há como identificar e problematizar a consolidação do sujeito nos campos de saber-poder encobrendo esse fundamento e assumindo uma identidade de sujeito feminista.

Butler (2003, p. 34) coloca o fato de que o discurso totalizante “[...] funcionar igualmente em contextos feministas e antifeministas, sugere que o gesto colonizador não é primário ou irredutivelmente masculinista”. Em outras palavras, o movimento decolonial e criador de outros universos referenciais e modos de vida deve ser capaz de conferir espaço aos pesos e sentidos diversos em linhas de vida que conjugam raça, classe, sexualidade e gênero para pensar a produção dos sujeitos. Acompanhando as possíveis capturas biopolíticas dos feminismos, assumimos que o estabelecimento de lideranças entre as meninas secundaristas desencadeia as condições para o desmanche de uma feminilidade universal e sua relação com estruturas de inscrição cultural da fragilidade e da heterossexualidade como único destino possível do desejo, experimentando novos modos de existir e significar o ser-menina.

4.1 HABILIDADES E DIREITO AO TERRITÓRIO ESCOLAR: PRODUÇÃO DOS SUJEITOS FEMININOS ATRAVÉS DE UMA TRILHA FEMINISTA

Seguindo a Grosz (2002) em sua cartografia dos pensares feministas, ela destaca a fenda aberta pelo trabalho da filósofa Luce Irigaray em torno da noção de *Diferença Sexual* como virtualidade do pensamento e da cultura. Grosz esclarece que, para a filósofa, a *Diferença* é um convite ao movimento de pensar-fazer que permanece virtual pois não se efetiva, abafado nos afetos de medo dos homens e na contenção das mulheres, “obscurecida, reprimida e recoberta

pelas representações falocêntricas” que elegem uma perspectiva única e empobrecem a produção linguística e conceitual.

Fazer operar a *Diferença Sexual* é, neste sentido, reestruturar relações sociais, ordens simbólicas e formas de conhecimento. O feminismo assume um modo indeterminável, de abertura e criação de outras relações entre sujeito, discurso e mundo. Não existe a serviço de uma “solução” para a opressão das mulheres, mas a potencialidade do nascimento de outros universos referenciais capazes de ressignificar os conceitos de “ordem” e “solução”, tão caros a pedagogia. Grosz (2002) elucida: “Para ela, o feminismo não se coloca em relação às mulheres, seu sofrimento e opressão, mas às maneiras pelas quais as mulheres foram associadas e conceitualizadas em termos de uma larga variedade de qualidade e atributos, que também requerem reconsideração”.

Grosz (2002, p.21) conclui ao oferecer outro sentido para feminismo:

a luta para tornar mais móveis, fluidos e transformáveis, os meios pelos quais o sujeito feminino é produzido e representado. [...] não é uma luta de sujeitos para serem reconhecidos e valorizados, para serem vistos, para serem o que eles são, mas uma luta para mobilizar e transformar a posição das mulheres, o alinhamento das forças que constituem aquela ‘identidade’ e ‘posição’, aquela estratificação que se estabiliza como um lugar e uma identidade.

Assim, busco recuperar rapidamente as “ondas” que animaram os Movimentos Feministas, buscando perceber quais os campos de atenção, as habilidades e as máscaras, figuras de subjetivação que aderiam e ofereciam outros territórios ao desejo das mulheres. A chamada “primeira onda” data do século XIX, estruturou-se no perceber e desejar dos modos de governo da população e da vida pública, constituindo a **cidadã-em-nós**. O campo jurídico constituía plano de expressão e poder para que o voto fosse reconhecido e permitido às mulheres como direito social. Elas também disputavam o direito ao divórcio, ao salário mínimo, ao saneamento e a assistência a maternidade. É também a cidadã-em-nós que faz convergir primeiro as linhas de vida dos movimentos das mulheres e dos movimentos por educação. Não se fazem cidadãs sem educação igualitária. Como tão bem conta Woolf (2013), os estreitos limites da feminilidade como coerção constituíam um conflito entre os campos de possibilidades que se abria no exercício de uma vida pública, trabalhadora e cidadã e a enclausurada figura do **anjo-do-lar**.

Como vimos no final do capítulo anterior, na escola desocupada, a figura com que grande parte das meninas produz a si, a da **feminista-em-nós**, antagoniza com a figura do **bolsominion-em-nós**, em que se expressam os meninos naquele espaço. Há, ainda, uma terceira

figura que ensaia existir como mediação possível e aceitável entre eles, capaz de acolher e fazer existir e reconhecer o único território comum de desejo admissível ali: o território do desejo heterossexual, alimento da família nuclear. Por que ele seria o único capaz de aproximar uma feminista do diálogo com um bolsominion? E qual a outra figura que surge, como invenção e solução da menina líder, para constituir um território outro de diálogo?

Woolf (2013) chama a essa mulher produzida no campo familiar heterossexual de **o-anjo-do-lar**. Na década de 30, em Londres, o nome é uma homenagem ao poema de Patmore, que exalta o amor conjugal e a idealização da mulher encerrada ao ambiente doméstico. É aquela simpática, meiga e encantadora figura, totalmente disposta a sacrificar-se por todos, o tempo todo, e, acima de tudo, aquela que não deixa os outros saberem que tem opinião e vontade própria. Suas habilidades se referem a gestão doméstica, a silenciar e representar fragilidade. Rolnik (2014) se refere a ela como a **noivinha**, imersa na transição dos anos 50 e 60, no Brasil. Em comum, uma máscara do feminino estruturada no seio disciplinar: “a faz girar como um pião, se ondulando em torno da figura masculina, de onde extrai sua dignidade e toda sua possibilidade de estruturar-se psíquica e socialmente” (ROLNIK, 2014, p. 14).

É provável que a **aspirante-a-noivinha** que consegue aproximar-se do bolsominion-em-nós, ao ensaiar seus gestos, expressões, exterioridade e consistência de seus afetos, vinga, invoca todo um *território* de procedimentos reconhecíveis, significáveis, não só para ela, mas inclusive para as figuras masculinas. Talvez por isso, até bolsominions se diluam em sua presença, ensaiando qualquer máscara que faça mais sentido, se encaixe melhor naqueles movimentos de atração e repulsa, constituindo um espaço de convivência possível, entre feministas e bolsominios, mas *outro* espaço. De modo que a secundarista entrevistada compartilha comigo sobre a amizade com um primo de um desses meninos. Esse amigo revelou a ela que o colega em questão até pode concordar com os argumentos dela em particular, e aderir a outras máscaras e sentidos mais democráticos, no entanto, naquele contexto coletivo, sob o olhar dos demais meninos, não irá desgrudar o bolsominion. Não é que lhes falte repertório, é que o antagonismo já mobiliza posições pré-desenhadas, que no caso do aparecimento da noivinha, perdem o sentido. Rolnik (2014, p. 33) destaca:

Não se deve generalizar o fato de que a máscara de noivinha (e, em seguida, a de esposa inteiramente consagrada ao lar) seja vivida como prisão ou como sinal de uma suposta condição de escrava. No caso dessa personagem, tais máscaras pelo contrário, constituem matérias de expressão através das quais seus afetos atuais podem ser plenamente vividos. Matérias como quaisquer outras.

Ainda assim, *toda a máscara tem seu limite, seja de duração, seja de efetividade*. Woolf (2013) conta como precisou matá-la para que pudesse parir a **escritora-em-nós**. Ou, como coloca Rolnik (2014), é preciso colocar-se disponível, com o *corpo vibrátil*, para acolher os processos de desterritorialização e territorialização, as outras possibilidades de *simulação* das intensidades. Neste caso, simulação nada em a ver com falsidade. Tem a ver com as condições de expressão e sentido. Enquanto os afetos fazem passagem pela figura, ela faz-se real viva, e por isso, tem credibilidade.

Quando os afetos não conseguem se mover, constituir sentido naquela máscara, pode-se perceber, como o *olho-vibrátil*, sua morte, a perda de sua credibilidade, sua obsolescência. A palavra não agarra mais a atenção e a intensidade. É inútil, aqui, acreditar na existência de um rosto “real” atrás da máscara, como essência originária, pronta, natural e resolvida em si mesma (ROLNIK, 2014, p. 35,36). Não há “natureza humana” universal isenta de simulação. O que há é produção constante, diferenciação. A máscara, a simulação e o artifício referem-se à produção de sentido e de diferença.

Para dar consistência ao anjo-do-lar na modernidade, no caso das mulheres brancas, lhes foi criado um corpo, um corpo narrado pelos saberes médicos, um corpo em função da maternidade, um corpo que lhe tornava inalcançável o mundo do trabalho, dos negócios, da política. Em casa, é preciso, no entanto, que ela domine saberes administrativos. A anjo-do-lar precisa saber governar a si e aos outros. Precisa aprender a ser mãe-educadora, garantia dos saberes médicos que mantem as crianças vivas e em bom caminho. Por isso lhe é permitida uma pequena chance nos bancos escolares. “[...] da mulher cujo corpo ancora irremediavelmente na natureza, é exigido que se torne Razão na gestão da família” (MULHERIO apud SILVA, 2014, p. 64). No caso das mulheres negras e indígenas, exploradas nas condições escravagistas colonizadoras, a fragilidade nunca lhes foi reconhecida ou permitida.

Quando Woolf (2013) resenha a biografia de Sarah Emily Davies, sufragista e educadora inteiramente dedicada a causa da educação das mulheres, que ainda no século XIX, com a ajuda da família, construiu Girton College, a primeira universidade a receber mulheres na Inglaterra, esclarece que não basta lhes garantir o acesso aos bancos escolares. É preciso encontrar modos de educar capazes de ajudar a diluir a anjo-do-lar, que é invocada pelas instituições sociais a retornar intacta, a cada vez que a opinião e o conhecimento de uma mulher colocar em risco a posição masculina.

Segundo ela, sua educação foi muito parecida com a das filhas de outros clérigos da época. “Vão à escola? Não. Tem preceptoras em casa? Não. Fazem lições e avançam como podem.” Mas se a educação positiva tivesse parado depois de um pouco de

latim, um pouco de história, um pouco de trabalho doméstico, não teria tanta importância. O opressivo e sufocante era o que podemos chamar de educação negativa, que decreta não o que se pode fazer, e sim o que não se pode fazer. “Provavelmente apenas as mulheres submetidas a ela podem entender o peso do desestímulo ao ouvirmos constantemente que, como mulheres, nunca se espera muita coisa de nós.”

[...] Havia algo chamado “o tenro botão da virgindade”⁴⁰ que não podia ser tocado. Havia a castidade, claro, e a inocência, a doçura, a generosidade, a afabilidade virginal; todas elas sofreriam se se permitisse que as mulheres aprendessem grego e latim. Em 1864, a *Saturday Review* expressou com toda a clareza o que os homens recebiam quanto às mulheres e o que precisavam delas. A ideia de submeter jovens senhoritas a exames na universidade local “é quase de tirar o fôlego”, dizia o articulista. Se tivessem de ser examinadas, seria preciso providenciar que os examinadores fossem “eruditos de idade avançada”, e que as esposas presumivelmente idosas desses senhores idosos ocupassem “uma posição de destaque na galeria”. Mesmo assim, seria “quase impossível convencer o mundo que uma bela mulher obteve suas honras de maneira justa”. Pois, escrevia o crítico, a verdade era que “há um instinto masculino forte e inextirpável de que uma jovem culta ou mesmo talentosa é o monstro mais intolerável de toda a criação”. Foi contra esses instintos e preconceitos, sólidos como raízes fundas, mas impalpáveis como uma neblina dos mares, que Miss Davies teve de lutar. Passava os dias numa roda das mais variadas atividades. Além do trabalho concreto de arrecadar fundos e combater preconceitos, ela tinha de decidir as mais delicadas questões morais que, com a vitória à vista, começavam a ser levantadas pelas estudantes e pelas famílias. Uma mãe, por exemplo, só lhe confiaria a educação da filha se ela voltasse para casa “como se nada tivesse acontecido” e não fizesse “nada de excêntrico”. (WOOLF, 2013, p. 58-9).

A ebulição do feminismo desempenha, assim, um papel medular na criação de sentidos, valores, de outros modos de existência. Na formulação de espaços coletivos de encontro e organização política, abre-se uma brecha para o investimento do desejo em habilidades até então restritas às existências masculinas: surge a máscara da **oradora-em-nós** que “rompe o espaço público e toma a palavra, denunciando e revolucionando como os homens” (RAGO, 2004, p. 4). Espaços políticos de aprendizagem das habilidades necessárias para a participação na vida pública, no pensar e imaginar como práticas cotidianas que reorganizam a relação entre singularidade e coletividade. Como conta Woolf, sobre o nascimento da União das Mulheres, onde ela vivera um congresso de trabalhadoras, em que horas se passaram enquanto, com disciplina, centenas de mulheres assumiam o púlpito para discursar, como atiradoras em treinamento, iam uma a uma exercitando habilidades de construir um bom argumento e pensar coletivamente:

[...] uma sala onde podiam se sentar e pensar, longe das panelas fervendo e das crianças chorando; e então aquela sala deixou de ser apenas uma sala de estar e um local de reuniões, e se tornou uma oficina onde, somando suas cabeças, podiam remodelar suas casas, podiam remodelar suas vidas, podiam começar esta ou aquela reforma. E, conforme aumentava o número de filiadas, e vinte ou trinta mulheres

⁴⁰ Seguindo o ato de saber-lembrar, vale destacar que o “tenro botão da virgindade” vingava em leis brasileiras até 2009, quando o estupro ainda era crime contra a honra, considerando a virgindade necessária para a caracterização do crime de estupro.

passaram a se reunir todas as semanas, da mesma forma que suas ideias aumentavam e seus interesses se ampliavam. Em vez de discutir apenas sobre suas torneiras e pias, suas longas jornadas e baixos salários, começaram a discutir a educação, os impostos e as condições de trabalho no país em geral. As mulheres que tinham se esgueirado timidamente na sala de estar de Mrs. Acland em 1883 para costurar “lendo em voz alta alguma obra da cooperativa”, aprenderam a discorrer com autoridade e ousadia sobre todas as questões da vida cívica. (WOOLF, 2013, p. 88-9).

Em 1851, Sourjourner Truth, nome adotado por Isabella Baumfree, abolicionista afro-americana e ativista dos direitos da mulher, questiona a categoria de mulher atrelada a raça e a produção de fragilidade. Em um púlpito, faz um discurso de afirmação da potência de seu corpo: capaz de parir os cinco filhos e depois comer como um homem, trabalhar na plantação, colhendo e carregando peso tanto quanto um homem. Assim escrachando como a escravidão negava às mulheres negras o reconhecimento social como mulheres.

Figura 9. A Oradora-em-nós: Estudante Secundarista Ana Júlia, da cidade de Curitiba, discursa na Assembleia



Fonte: Reprodução Facebook

Assim transcorre o tempo até a década de 1960, quando emerge, junto a contracultura, a revolução sexual, as obras de Simone de Beauvoir e Berry Friedan, aquela que se acordou chamar de “Segunda Onda”. Há a necessidade de desvincular sexualidade e concepção e o investimento em transformar o estatuto da maternidade, convertendo-a em escolha da mulher (SILVA, 2014). A autenticidade das técnicas e estéticas de protesto ganham reconhecimento e evidência: queimam sutiãs e elaboram a revolta contra os estreitos regimes de visualidade e cuidado que moldam corpos femininos no desconforto e na escassez.

Dez anos antes, Simone de Beauvoir publicara *O Segundo Sexo*. Nele, interpelou as prescrições culturais em relação à “natureza” dos sexos e suas posições na produção de realidade. Em termos gerais, a obra tende a esmiuçar a noção de androcentrismo, que mantém

os homens nos centros do poder e engendramento da cultura, colocando-os como “a medida de todas as coisas” e o “centro do mundo” simbólico, de conhecimento e de manutenção da vida, produção a subordinação das mulheres, retratadas com “o outro”, a “alteridade”. Ela podia elaborar filosoficamente, nesta empreitada intelectual possibilitada por uma trajetória escolar universitária, o cerne daqueles preconceitos e atitudes contra as quais já lutava Miss Davies.

Ao perfilhar a caracterização da raiz da desigualdade entre os sexos na cultura, Beauvoir alavanca os debates sobre o aliciamento de disciplinas como a biologia e a psicanálise para a produção da crença numa natureza feminina inferior, centralizando o debate no papel da epistemologia em produzir narrativas obedientes as hierarquias sociais e atualizar o favorecimento da perspectiva masculina da exclusão das mulheres. Como a hierarquia não é mero infortúnio biológico, Beauvoir esquadrinha a aprendizagem social como constituição do sujeito feminino inferiorizado, em que escola e ciência são partes do contínuo social interessado na conduta normativa, no consenso sobre a composição da feminilidade como fragilidade, docilidade e heterossexualidade.

Suas reflexões inspiraram os estudos feministas sobre gênero dos anos 60, principalmente autoras como Juliet Michel, Kate Millett e Shulamith Firestone (SILVA, 2014). Já Toni Morrison produz sua poética em torno da trajetória de vida das mulheres negras e utiliza as relações entre mulheres no conto da Cinderela para problematizar redes de suporte e cuidado coletivos. Alice Walker dá visibilidade para a formação de comunidades negras femininas na forma de coletivos políticos.

Na esteira do controle de natalidade impulsionado pela criação da pílula anticoncepcional, o feminismo radical tocou debates sobre a dimensão política do gerenciamento da vida privada, expondo as relações de poder que alicerçam família e sexualidade, condensados no slogan “o pessoal é político” (SILVA, 2014). Como relata a cartografia de Rolnik (2014) sobre as noivinhas que desterritorializam:

Suas intensidades afetivo-eróticas não estão mais se efetuando através de uma sequência fixa de segmentos que vão da paquera ao casamento e depois, eventualmente, à viuvez, passando pelo namoro e pelo noivado; ou da paquera ao “caso”, quando elas se tornam amantes; ou então da condição de solteira à de solteirona, quando nenhuma das possibilidades anteriores se realiza. Essas três linhas de sucessão cronológica e lógica da instalação de suas alianças amorosas com os homens, essas três opções pelas quais suas intensidades tinham que passar necessariamente para ganhar sentido estão deixando de fazer sentido; desencantaram. Agora tudo é possível. Abismado, o cartógrafo pergunta às noivinhas o que estão achando disso tudo. Elas, com a maior segurança, afirmam sentir uma promessa de liberdade de experimentação incrível. **Estão cheias de esperança.** (ROLNIK, 2014, p. 88, grifo da autora).

Essa **noivinha-que-gora-e-descola** encontra vocabulários para suas intensidades não só no primeiro impulso da “revolução sexual”, como também na farta produção simulação da industrialização da cultura. A abundância de matérias de expressão colocadas em circulação pelas novas tecnologias de informação consolida-se na sensação de maior participação no processo cultural. Há um “aquecimento do desejo”, uma “sede de criar mundo” (ROLNIK, 2014). As transações da revolução cultural articulam a denúncia de inúmeras “opressões”, proliferando, por toda a parte, movimentos organizados contra a guerra do Vietnã, a favor dos direitos sociais para negros, LGBTs e outras minorias marginalizadas. Estas mutações coletivas fazem reconhecer, problematizar e elaborar que “mulheres” não são um grupo homogêneo e favorecem no movimento feminista a diversidade na produção teórica e política, fazendo ascender as discussões sobre as especificidades étnicas, de classe e de sexualidade que perpassam as existências femininas plurais.

A noivinha-que-gora-e-descola é agora constantemente convidada a viver a possibilidade de uma vida sexual ativa, conhecendo o seu corpo para poder assumir os riscos envolvidos. As habilidades de cuidado da contracepção adequada e consumo de uma variedade de produtos, capazes de colaborar na elaboração da máscara da mulher “**liberada**” (SILVA, 2014). O empenho em libertar-se sexualmente dilata a possibilidade de outra obrigação: estar disponível, ceder. Sem grandes avanços nas relações de poder entre os sexos e na heterossexualidade como paradigma, no entanto “[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se” (FOUCAULT apud SILVA, 2014), assim, reorienta-se o desejo, inscrevendo culturalmente a reterritorialização na produção de subjetividade, garantindo a revolução de uma sexualidade útil, que tende econômica e politicamente à conservação das relações hierárquicas. A noivinha-que-gora-e-descola também vive a captura e se frustra.

No Brasil dos anos 60, o enredamento do movimento feminista com o contexto histórico de reconfiguração do mundo do trabalho e com a ditadura opera figuras de subjetividade que, conforme classe social e etnia, vivenciam as diversas dinâmicas entre as forças de criação e de resistência política: a **trabalhadora-livre-em-nós**, a **resistente-em nós**, que podia se realizar tanto na **militante-em-nós** quanto na **hippie-em-nós**. O novo Estatuto da Mulher Casada, em vigor no Brasil a partir de 1962, distinguiu as “mulheres” dos “menores” e “incapazes”, dispensando a mulher da necessidade de permissão do marido para trabalhar. Aumentam a presença delas nos postos de emprego e no ensino superior.

Entre as classes populares, o empobrecimento causado pelo regime fez com as mulheres saíssem de casa e assumissem o provimento das famílias junto aos maridos. A **trabalhadora-livre-em-nós** é a nova máscara possível. Além de uma disposição para participar do mercado de trabalho, das novas configurações que este mercado assumia então, com rotatividade de pessoal e reorganização dos direitos trabalhistas, sobretudo solicitava disposição para deixar-se inundar e adaptar rapidamente a qualquer contexto de trabalho. Investindo em suas intensidades, furou-se o cerco social e fez-se passar um feminismo de tipo liberal no Brasil (CARDOSO apud SILVA, 2014).

Na vertente liberal do feminismo, a premência de igualdade de direitos entre homens e mulheres era o maior motivador da luta. Para tanto, focavam em renovações na legislação, educação e condições de trabalho e abstinham-se de entrar em conflito com o regime por conta de questões mais controversas. Entre os principais nomes desta vertente do movimento está a advogada Romy Medeiros.

Romy Medeiros, em 1972, promoveu um evento importante para o feminismo brasileiro: um congresso promovido pelo Conselho Nacional da Mulher. Houve grande heterogeneidade entre os participantes desse evento, desde figuras do alto clero até feministas de esquerda como Rosie Muraro e Heleieth Saffioti. Mesmo com boas relações com o governo, Romy enfrentou alguns problemas ao realizar o seminário de 1972, Rosie Muraro, organizadora do evento teve problemas com o DOPS (Departamento de Ordem política e social). O seminário teve possibilidade de ser realizado mesmo num período repressivo porque o feminismo não era considerado exatamente uma ameaça política (desde que não abordasse temas que questionassem a estrutura familiar e a moral). (SILVA, 2014, p. 39).

Como o crescimento econômico veio acompanhado do aprofundamento da desigualdade, grande perda na qualidade de vida das trabalhadoras, da população negra, aumento na mortalidade infantil e outros demarcadores do empobrecimento, o movimento passa a alcançar principalmente grupos de mulheres que se organizavam em bairros pobres, desempenhando papéis na disputa por melhorias contra a carestia, implementação de postos de saúde, creches, escolas, serviços públicos e pela anistia. Podemos manter em mente que, desde este período, a luta por educação pública tornou-se uma luta comum, capaz de reunir as reflexões e práticas feministas em torno de condições para maior participação das mulheres no mercado de trabalho, independência financeira e debates sobre os papéis maternal e educador reservados as mulheres. Detalho as aprendizagens das mulheres periféricas na luta pela Educação Pública no próximo subcapítulo. Neste contexto, também, teve início uma articulação entre as mulheres feministas de classe média e, através da Igreja Católica e suas pastorais, as

mulheres trabalhadoras, favorecendo um vínculo de adesão às pautas do movimento e às novas possibilidades de produção de sujeitos (SILVA, 2014).

Através desses subterfúgios, os modos feministas tornaram-se “toleráveis”, dando corpo ao chamado feminismo “bom para o Brasil” (CARDOSO apud SILVA, 2014, p. 41). Os assuntos que ofereciam maior risco às relações com o regime conservador – sexualidade, aborto e patriarcado - ficavam restritos aos espaços privados, na forma de grupos de reflexão, práticas de aprendizagem, produção de conhecimento e debate herdada do feminismo radical norte-americano. No ano de 1975, dois acontecimentos impactam a discussão sobre relações entre feminismo, conhecimento e promoção da cultura dos sujeitos de direitos. Um dos grupos de reflexão, formado por feministas acadêmicas, manifesta em público suas ideias, na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Nos Estados Unidos, a ONU decreta 75 o ano da mulher, dando início a década da mulher e conferindo visibilidade ao movimento feminista.

O desdobramento contínuo destas ações políticas ligadas, novamente, a linguagem dos sujeitos de direitos, contribuiu para edificar distintas novas formas de atuação, militância e circulação de saberes. Garantiram contribuição nas condições para que esses repertórios circulassem e surgissem, no país, outras possibilidades de gerenciamento do desejo a publicação “Brasil Mulher”, ligado o “Movimento Feminino pela Anistia”, e o “Nós Mulheres”, fundado por universitárias e ex-militantes estudantis. Na camada de fundo teórico, o marxismo ainda constituía a principal ferramenta para produção de discurso-realidade dentro de grupos que se entendiam como revolucionários, deste modo, as publicações ainda assumiam posições mais ligadas a luta de classe, se dirigindo as trabalhadoras pobres, do que uma elaboração sobre as relações e modos de ser-homem e ser-mulher (RAGO, 2003, p.4).

O empenho em proceder as condições decisivas para a redemocratização do país fez com que as mulheres que se identificavam à esquerda se concentrassem na militância dessas correntes e até mesmo na luta armada. Nasce a **militante-em-nós** (ROLNIK, 2014). Como o feminismo era considerado “separatista” nesses espaços de resistência ao regime, seu debate foi relegado ao segundo plano também ali. Muitas dessas mulheres, motivadas por vivências de dominação de gênero dentro das próprias organizações, acabam por se juntar ao movimento feminista posteriormente (SILVA, 2014).

Outras ainda vieram a se juntar ao movimento posterior relatando que, nos “porões” da ditadura, sofreram torturas reservadas apenas para mulheres, apontando para existência de formas de violência que extrapolavam a posição política e a diferença de classes. Pode-se dizer que a atividade do movimento feminista no Brasil dos anos 60 e 70 foi marcada pelas demandas

criadas na convicção das esquerdas de que a luta feminista – e de outras minorias – eram específicas, apartadas e de menor relevância, pouco tinham a contribuir para a elucidação da redemocratização e das condições de superação da desigualdade econômica e social, essas sim, universais, relevantes e urgentes (SILVA, 2014).

A existência da **militante-em-nós** nesses movimentos era atravessada pela adoção do “Comitê central” não só como liderança na prática combativa, mas também como eixo de organização das referências para a terceira linha do desejo, a linha de produção dos sujeitos e objetos, suas narrativas biográficas e de memória, seus modos de conhecer, sua “teoria da história” (ROLNIK, 2014, p. 129). Imersos na crença em “resistir ao sistema”, suas práticas operavam em contradição entre as camadas de registro e vida. Da perspectiva macropolítica, que evidencia correlações de hegemonia e submissão, convenceram-se a participar na mudança das condições, se projetando para o espaço público através das operações de guerrilha.

Figura 10. Presença feminina na resistência contra a ditadura - As atrizes Tônia Carreiro, Eva Vilma, Odete Lara, Norma Bengell e Ruth Escobar em passeata contra a censura.



Fonte: Correio da Manhã (1968). Reprodução: Google Imagens

Por outro lado, no que toca a expansão da vida, do ponto de vista micropolítico, mergulhavam exatamente na estratégia de desejo do “sistema”: a *captura*. Enquanto lutavam contra o poder como soberania, o poder como técnica de subjetivação tornou-se seu ponto cego (ROLNIK, 2014, p. 129). Assim, constituíam territórios de desejo de formas muito similares: referiam-se às mulheres como “companheiras”, mas não se abriam para a desterritorialização,

estranhavam a nova **trabalhadora-livre-em-nós** e não reconheciam que as necessidades das trabalhadoras pudessem constituir questão para a “minha classe trabalhadora”. Permaneceram operando o modo de desejo pela *captura*, eficaz na homogeneização das formas de vida e na aniquilação da diferença.

Abortaram a possibilidade de dilatar. Os eventuais encontros com outros modos de comunicar, sentir e significar, a fartura de matrizes estéticas e linguísticas que renovavam os possíveis destinos culturalmente inscritos para o desejo, a agitação em inventar novos mundos e acordar o corpo vibrátil, tão característicos dos anos 60 no que toca as forças de criação, foram julgados e rejeitados pelas forças de resistência macropolítica no mesmo pacote: pequeno-burguês. Estrangeiro. Esta percepção das mutações abonava o mito da identidade – seja cultural, de classe ou de nação – tão cara, exatamente, a micropolítica dominante da captura. Transforma-se, assim, um território em essência, transforma-se a própria noção de cultura em sinônimo de vivência deste território estável, essencial e verdadeiro, um “objeto natural”, nossa “raiz” (ROLNIK, 2014, p. 131).

É que, ao reduzir o desejo à individualidade, acabam, também nesse aspecto, caindo em cheio no modo de produção do desejo do sistema que pensam estar combatendo. Sua estratégia é movida pelo mesmo pelo mesmo tipo de força, o mesmo tipo de vontade. E o pior é que, como fazem isso em nome da libertação e da justiça, confundem a e acentuam ainda mais a culpa e a má consciência daqueles que tentam, timidamente, abrir o acesso ao seu corpo vibrátil. (ROLNIK, 2014, p. 134).

Assim, o fenômeno de mulheres que se voltam sobre si, questionando a feminilidade como destino do desejo, criando novas máscaras para fazer passar suas intensidades, produzir diferença, expandir a vida e os sentidos possíveis e implicáveis em ser-mulher, abriu espaço para perceber a postura de dirigentes e militantes que alimentaram tensionamentos e, por um bom tempo, novos silenciamentos. Como boa parte dos saberes feministas que circulavam no país constituíam uma rede de mulheres que chegava até a Europa, incluindo exiladas políticas, e lá os debates tomavam a cena pública, é exemplar observar estas dinâmicas de poder que operavam em torno da produção de subjetividade e liderança femininas nos movimentos sociais brasileiros.

Em 1972, em Paris, é fundado o grupo Latino-Americano de mulheres pela ex-militante comunista e auto exilada Dana Prado. Chegou a reunir cem mulheres e mantinha ligações com vários países, inclusive o Brasil. Mas a mais importante organização feminista no exílio foi: o Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris que durou de 1975 a 1979. Esses grupos feministas no exílio tinham uma atitude oposta dos grupos de reflexão existentes no Brasil: procuravam a atuação na cena pública e tendo contato com toda a revolução cultural da Europa no período transmitiam essas ideias para as feministas no Brasil. Entretanto, tais grupos não eram visto com bons

olhos entre os exilados homens, chegou-se ao extremo da Frente de Brasileiros no Exílio ameaçarem retirar o apoio financeiro das famílias de mulheres que participassem do grupo Latino Americano de Mulheres, com a justificativa de que o grupo era “apolítico” e não contribuía com o fim da ditadura. (SILVA, 2014, p. 380).

A célula do movimento permaneceu assim, pressionada entre uma ditadura militar que preconizava a tradição e a família, e os grupos de esquerda, que se imaginavam libertários, mas não reconheciam os interesses das mulheres como constituidores dos interesses da classe trabalhadora. A resistência cotidiana dessas mulheres, divididas entre duas frentes, desafiadas por um cenário de mutações sociais intensas e generalizadas constitui importante lugar de fala no estabelecimento dos conhecimentos sobre a constituição de sujeitos femininos e o gesto político-cognitivo colonizador em tempos de crise social. Esta rede de questões, ponderadas a seu tempo, nos ajuda a observar de que modo a luta por uma educação - que além de pública, é tensionada em suas posições de poder e suas ontologias - e a potência dos afetos de criação e resistência fazem emergir as lideranças femininas secundaristas, concomitantemente a disputa pelo território escolar entre as forças que se reorganizam em torno do golpe de estado, quase como um *eterno retorno* entre golpes. Uma aliança entre sexismo e capitalismo cognitivo: o falocentrismo.

A especificidade do conflito que o país vivenciava naquele momento, com a cantilena da “modernização”, do “milagre econômico”, o lado deslumbrante da América-em-nós, com sua fartura de linguagens e meios possíveis, dentro de um governo conservador e de exceção, fóbico na defesa de valores da família nuclear tradicional, silenciou os debates sobre as questões feministas acerca da sexualidade e do aborto. Ainda assim, no mundo do trabalho, as mutações cometidas em prol de tornar a todos parte da força de trabalho “livre” acomodava o aparecimento de outras formas de inteligência, sensibilidade, projeções de vida e sociabilidade (ROLNIK, 2014).

A ressonância dos novos modos de mobilizar-se e as políticas de subjetivação que contestavam valores hegemônicos na cultura ocidental, experimentando outras estéticas, passou a ser reconhecido como “contracultura”. No Brasil, esses influxos criativos originaram o Tropicalismo, que combinava referências estrangeiras com sonoridades populares brasileiras, comprometia-se com uma postura de reassunção do Antropofagismo de Oswald Andrade. Desta forma, a combustão dos costumes pelas forças de criação dizia respeito a uma reação ao “enrijecimento patológico do princípio identitário” que sedimenta a modernidade (ROLNIK, 2014, p. 16) e exigia a habilidade de desestabilizar as cartografias vigentes e colocar em marcha novos arranjos. A longo prazo, Rolnik (2014) destaca a potência da antropofagia brasileira

como um “programa de reeducação da sensibilidade”, capaz de mobilizar subjetividades mais flexíveis capazes de fazer frente ao cenário cotidiano de existências fordistas e disciplinares.

Essas atividades da política de subjetivação contracultural aglomeraram novas atitudes na máscara da **Hippie-em-nós** (ROLNIK, 2014, p. 136). Ela converte nossa necessidade de circular por outros mundos na constituição de uma rede internacional de viajantes, um novo povo nômade. Seus processos são mobilizados pela ânsia de uma pureza original, afastada pelo urbano e pelo industrial. Sua expansão se dá principalmente nos dois primeiros movimentos do desejo: na linha dos afetos – ou seja, da atração e repulsa dos corpos, seu poder de afetar e ser afetado – e na linha de simulação – que diz respeito a capacidade de produção de territórios. Circulam em culturas em que a cartografia ouve o corpo vibrátil com mais jogo-de-cintura e, desta maneira, acabam por idealizar aqueles mundos como naturais, puros e anteriores a modernidade, reafirmando uma concepção de história linear (ROLNIK, 2014, p. 138).

Na relação com a América-em-nós, abrigam a expansão das matérias de expressão, seja na música, seja na troca com outros povos. Também acomodam o aguçamento da desterritorialização e experimentam a abertura dos fluxos nas linhas de fuga e constituição de outros territórios, inclusive com a ajuda de alucinógenos. Anunciam a experiência dos encontros entre “good” e “bad vibes” e discernem o lado menos potente da América: a política de captura do desejo. Suas casas se estruturam como comunidade, não como família. Organizam-se mantendo a lentidão como princípio e tendem a investir em seu próprio mito: “a origem natural do homem e sua candura originária” (ROLNIK, 2014, p. 2014). A longo prazo, a separação dos afetos da linguagem e o exercício restrito aos dois primeiros movimentos do desejo condiciona o aparecimento de episódios de loucura – esquizofrenia, psicotização, paranoia, as bad trips – e como *toda a desterritorialização também tem limite*, vão constituindo a solidez da crise.

Em seu afeto de resistência, as hippies não toleram a política da captura e as militantes não apoiam a política de desterritorialização que converte a todos em trabalhadores-livres para exploração. As duas simulam a dor da falta, produzindo seu desejo com a emoção messiânica do “além” dessa sua vida, projetos de mundo com valor de passado e futuro, já que o presente é intolerável. A diferença entre elas é sua disposição para associar esta emoção ao ideal de sacrifício (ROLNIK, 2014, p. 146).

À evidenciação destes movimentos que constituíam outras políticas de produção dos subjetividades possíveis para mulheres, sucedeu uma elaboração de outras posturas por parte das autoridades do regime: instalou-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI – no Congresso Nacional, afim de analisar a presença feminina em diversos setores e as suas

vulnerabilidades. Embora de poucos efeitos práticos, o espaço foi importante para redimensionar a noção de que a violência e discriminação constituíam casos apartados, e contribuiu para dimensionar um quadro mais geral sobre o aparecimento dessas formas de existência que se reconfiguravam com a mulher no campo e nas fábricas, e tencionavam a relação com o corpo outro, que nem sempre atende as demandas do tempo-espaço da produtividade capitalista. Em 1976, o assassinato de Ângela Diniz atinge visibilidade e contribui para a mobilização das mulheres em torno do debate sobre a vontade de extermínio destes corpos, sob o lema “Quem ama não mata”.

Quando se deu a abertura para democracia, não só o movimento passou a compor os partidos políticos, organizações não-governamentais como teve a oportunidade de tocar os debates na esfera pública, na direção de temas como sexualidade e aborto, e ingressar em espaços nas universidades. As experiências nesses espaços suscitaram o debate sobre as consequências da institucionalização do movimento e das eventuais parcerias com o Estado no processo de formulação de políticas públicas para as mulheres. O início destas atividades desempenhou um papel no tensionamento de noções como “Inclusão” para a compreensão da complexidade do avanço de práticas neoliberais como política de estado e de produção de subjetividades no período pós abertura democrática (SILVA, 2014).

Seguindo a intenção de emoldurar tendências históricas de florescimento dos eixos de debate, pensamento e ação feminista em “ondas”, na passagem entre as décadas de 80 e 90, aponta a terceira onda do feminismo, que se prolonga até o presente. Este transcurso mobiliza formas de agir-pensar notadamente influenciadas por autores como Foucault, Deleuze e Derrida, caracterizadas, sobretudo, por um exame sobre si mesmo e uma valorização da *diferença*. Uma disposição semelhante ao que Foucault chama de “atitude crítica intelectual”, como uma fissura para perguntar: “como governar? Como não ser governado? Ou como não o ser de uma tal maneira, por tais pessoas, para tal ou tal fim?” (SENELLART, 1995).

Assim sendo, opto por dispor os assuntos examinados em dois vértices, aqueles que decorriam de situações de exercício de poder no interior das dinâmicas do próprio movimento, e aqueles que se desenrolavam na interação exterior com instâncias de poder sobre a produção de subjetividades femininas, como a mídia e demais aparelhos coletivos que sustentam a “organização social da diferença sexual percebida” (SCOTT apud SILVA, 2014, p. 25). Desta forma, observar como essas dinâmicas são fundamentais para o movimento acolher a elaboração da experiência de mulheres periféricas e sua relação com o território escolar e outros saberes e poderes, de forma que cria o contexto para o aparecimento dos agenciamentos feministas nas Ocupações Secundaristas. É o período de maior afirmação da participação das

mulheres indígenas, negras, ciganas, latinas, árabes, indianas, além das mulheres LGBTQs. Entre os nomes mais reconhecidos estão: Gloria Anzaldúa, Bell Hooks, Cherrie Moraga, Audre Lorde, Maxine Hong Kingston, Carol Gilligan, Joan W. Scott, Jennifer Baumgardner, Amy Richards, Luce Irigaray e Julia Kristeva e Judith Butler.

Entre as reflexões desenvolvidas no sentido de questionar o movimento em si e as relações projetadas com outros movimentos e mecanismos sociais, o princípio é o reconhecimento e a desconstrução da feminilidade universal, afirmada em muitas obras, localizando-a na experiência de mulheres ocidentais, brancas e de classe média-alta. Este movimento estimulou que mulheres de outras etnias e culturas dispusessem seus relatos de experiência de social, de vida e de feminilidade, produzindo outras cartografias e estendendo não só o conhecimento sobre as estratégias de opressão características de cada configuração cultural, como também aumentando o inventário de figuras e estratégias de (re) invenção dos modos de ser-mulher-no-mundo.

O desdobramento dos debates sobre a feminilidade localizada etnicamente avançou a análise sobre a disposição das relações, conhecimentos e visibilidade, frequentemente numa hierarquia vertical, que reservava para a manutenção do privilégio branco e ocidental as narrativas que definiam o feminismo e seus interesses como coletivamente reconhecidos. Tais análises colocaram como desafio para a prática feminista a intenção de desmanchar hierarquias, de modo a comprometer-se com a criação e fortalecimento de outros modos de existência, outras estéticas e outras estratégias de cuidado de si e contato com a alteridade não só sexual, como também cultural. Estas experiências foram condição para que as mulheres imersas em outros contextos pudessem inventar e definir um feminismo para si e para as suas iguais.

Circunscrevo, a seguir, duas linhas distintas na produção de pensamento feminista que examinam a questão da *diferença* e do contínuo *sociedade-natureza*, tematizando as dinâmicas internas do movimento. A primeira, chamada de Feminismo da Diferença, tem grande influência da obra de Lacan e defende que há diferenças entre os sexos, que possibilitam valorizar as especificidades femininas e pensar uma ética do cuidado a partir daí. A segunda é a Teoria Queer, que busca desmanchar o binarismo de gênero e desnudar o caráter de cultivo social das diferenças sexuais, atreladas a desigualdade, e abrir-se para existências de outros gêneros além de masculino-feminino. Esta contraposição ressalta as iniciativas no seio do movimento de compor entendimento para novas configurações de um contexto neoliberal, que incorpora a estratégia de inclusão e reconhece, em alguma medida, as questões femininas – a ponto de ser chamado por alguns de pós-feminismo-, e expande as possibilidades de observar e problematizar os limites e as condições de possibilidade de falar sobre uma existência

feminina. Iniciativas que também reconhecem o caráter de “sistema de crenças” do movimento, permitindo-se observar que posturas e sentidos a produção de pensamento tem contribuído para alimentar, no estudo e elaboração de como (com)vivem socialmente as mulheres.

Entre os debates que floresceram na direção de esferas exteriores de produção de subjetividades femininas, sucedeu a discordância com a mídia, que, apesar da fartura de matérias de expressão e alta velocidade de atualização dos territórios, continua a cumprir um papel de conservação dos costumes basilares no processo de violência simbólica contra mulheres. Grande parte do cenário de debate feminista tenta fazer frente ao avanço do regime neoliberal, seu inconsciente colonial-capitalístico, que massifica e congela as identidades, desligando-as da experiência das forças-mundo. Para tanto, fortalecem-se as metodologias da Micropolítica, que auxilia a pensar-fazer possibilidades de resistir a exploração da força vital da biosfera, humanas e não-humanas⁴¹.

O suporte teórico pós-estruturalista que explora a relação entre palavras, ideias e o mundo possibilitou que as feministas se detivessem em analisar os mecanismos de linguagem que sustentam um mundo dividido nos binários masculino-feminino, razão-emoção, de paradigma que mantem a noção de pessoa humana profunda e hegemonicamente vinculada a identidade de gênero assumida. Neste impulso, a noção de “desconstrução” proposta por Derrida assume lugar não só como estratégia política e instrumento de análise, como também uma das habilidades mobilizadas pela aprendizagem detonada pelo movimento. Na trilha da desconstrução, outra ramificação possível a partir desta fase foi o ceticismo e a contestação da masculinidade promovida pela máscara do **guerreiro-em-nós**, herdeira da sociedade de corte, de um senso de honra e uma relação com a violência atualizada indefinidamente pela mídia, por projetos de educação promotores da normalidade e pela subjetivação do securitizado e do bolsominion.

Finalmente, é importante lembrar que a própria organização da história do movimento em “ondas” já não constitui consenso, recebendo críticas pertinentes de figuras como Shira Tarrant, devido a constituição de uma linha histórica única, global e segmentada que desqualifica o caráter e as especificidades locais de progresso, realocando o lugar de poder para determinados centros da intelectualidade e negando as condições para se pensar relações entre global e local dentro do próprio movimento. Finalmente, estes vértices estão presentes nas Ocupas de modo a habilitar as meninas a debater e construir um feminismo que de conta das

⁴¹ ESFERAS DA INSURREIÇÃO: sugestões para o combate à cafetinagem da vida. Suely Rolnik. Salvador: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - Encult, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4NdE3CAIOlo&t=1230s>>. Último acesso em: 03 de maio de 2018.

realidades circunscritas a suas idades, etnias, realidades periféricas, bem como que disputem com os veículos de comunicação, pelas redes sociais, a produção discursiva sobre seus corpos e práticas dentro da luta. As páginas seguintes referem um esforço de traçar a produção de subjetividades femininas possíveis de serem rastreadas nos movimentos pela educação pública no Brasil, a partir dos anos 80.

4.2 A LUTA POR EDUCAÇÃO, ESCOLA PARA TODOS E FEMINISMO

No caso da unificação da luta por educação pública infantil, na São Paulo de 1979 - ocorrida no Primeiro Encontro da Mulher Paulista -, relatada por Sposito, as comunidades foram rapidamente levadas a perceber que não bastava conquistar *A Escola*, era preciso perguntar *Qual Escola*. Depois de meses de reuniões com os representantes do poder público, que duravam horas de promessas e engodos, quando não eram simplesmente remarcadas quando as trabalhadoras periféricas chegavam à câmara ou à prefeitura, as poucas escolas que saíam do papel estavam longe de resolver as demandas das mulheres, seus filhos e familiares. Terrenos inadequados, construções de baixa qualidade e sem acabamento, apadrinhamentos políticos na contratação de funcionários levaram os movimentos a exaustão. Como não podiam desistir e tinham pressa, ensaiaram iniciativas de gestão popular das escolas (SPOSITO, 1993, p. 51). Os conflitos entre trabalhadoras, lideranças e militantes distraídos pelo poder municipal, submetendo o protagonismo das comunidades, enfraqueceu a unificação do movimento. Sincronicamente, no entanto, o desejo por participação e a invenção destes trabalhadores como gestores populares já reverberava e reaparecia na luta por saúde pública.

A efetivação do regime de “Inclusão” na política “Escola para todos” foi construída nesta tensa relação entre os movimentos sociais brasileiros e o Estado, principalmente entre os anos 70 e 80. Sua confirmação na cultura dos sujeitos de direitos, no que toca as crianças e jovens, conforme tratado no segundo capítulo, e no que toca as mulheres, conforme o presente fragmento do texto, diz respeito ao duplo conhecimento, de um lado, das mulheres, de participação no mercado de trabalho e de rede de suporte, e das crianças, de acesso à educação e cuidado complementar. As estratégias do movimento macropolítico e a micropolítica de produção das subjetividades (a **criança-em-risco** e a **trabalhadora-livre-em-nós**) dá-se sempre no intrincado jogo entre a garantia mínima de espaços necessários a existência digna e na resistência as tentativas de captura e sequestro da vida por parte do Estado e dos modos de vida neoliberais, por meio de um mínimo de autonomia.

O movimento pela Educação Pública e o Movimento Feminista são historicamente duas arenas que se refletem e constituem mutuamente, em torno da dimensão política da maternidade e do cuidado à infância e juventude. Como apontam as feministas indígenas, não por acaso, crianças, jovens e mulheres, corpos-territórios essenciais para a continuação da vida, para a manutenção da biodiversidade nos sistemas eco-soma-subjetivantes, condicionados na cultura colonial como frágeis, indefesos e irracionais. Nesse sentido, ocupar a escola é, para as secundaristas, o que as indígenas latino-americanas chamam de “defesa do corpo-território”, um ato sobretudo descolonizador e instaurador de novas condições de existir e saber em estado de atenção cultivados. Uma militância como prática pedagógica inventiva. Fazer a si e ao ambiente abrigo. A **menina-de-luta** nasce como capaz de perceber a si e ao ambiente como afinação e ressonância, constituindo novos contínuos entre o eu e a alteridade, o público e o privado, traçando uma nova ética das relações como experimentos em imersão e lucidez.

Circulam, portanto, igualmente, a dimensão antropológica dos princípios de direito à cidadania como produtor de modos de vida, elaborador de sentidos e fabricação da realidade social. O fazem imersos num processo histórico e cultural de legitimação de técnicas e conhecimentos sobre educação e segurança que garantem hierarquias vinculadas e comprometidas com a produção de sujeitos assentados e dispostos nos modos de governo da vida, não só dos humanos, como dos não-humanos. Não é demais lembrar a trajetória e os sentidos destes movimentos na relação comunidade-Estado-escola e a reapropriação e reinvenção dos modos de governo e produção de sujeitos, uma vez que tais procedimentos, de ambas as partes, parecem se repetir, mais de trinta anos depois.

Enquanto o movimento feminista do tipo liberal pode captar e dar forma para as intensidades das classes média e alta, constitui uma aliança em torno da luta por educação, que operou principalmente nas classes populares no sentido de devolver à maternidade e ao papel feminino na família uma dimensão pública e política. A necessidade de creches e escolas inseriu, assim, estas mulheres periféricas numa série de práticas que constituem a cultura política de participação nos movimentos e possibilitou a subjetivação nesses espaços e o aparecimento da liderança e protagonismo como possibilidade. A conquista da educação para os filhos abriu o corpo e converteu-se na educação destas mesmas mulheres como reinvenção dos lugares e modos de fala. Criaram (n)elas a **mulher-de-luta-em-nós**.

A **menina-que-luta** dá carne a elaboração da experiência e da memória coletiva que se inicia nos anos 70, quando a luta por educação quer fazer contagiar o vínculo com as crianças, e desgrudar a crença em “quem pariu que cuide”. Dá vocabulário para a angustia diária na necessidade de (com)viver com esta coisa a que chamam divisão sexual do trabalho. Faz

impregnar as atmosferas afetivas coletivas com os afetos de revolta e resistência, ressignificando a educação como problema coletivo e público. Quando em 2016, o feminismo manifestado como “desconstrução da educação machista⁴²” já se faz corrente elétrica que percorre os corpos femininos diversos, a luta por educação faz renascer o feminismo como invenção coletiva de outra educação e outra escola possível.

Se nos anos 80, durante a constituinte, as **mulheres-de-luta** se mantinham tenazes em enredamentos e disputas entre saberes e a constituição de poder do Estado Democrático de direito, exigindo o reconhecimento das creches e escolas como direito à Educação e não mais como assistência social, em 2016, as **meninas-de-luta-em-nós** se movem num cenário reconfigurado. Garantido o direito à educação e o acesso aos ambientes escolares, deparam-se com o comprometimento de um modo de educar que as prepara para se encaixar pacificamente em uma cidadania desigual, para alimentar os binarismos e lugares de poder, para afogar, precisamente, as sementes das mulheres-de-luta.

Traçada uma certa linha histórica da eclosão de novas subjetividades possíveis, fabricadas em empreendimentos de encontro entre os movimentos pela educação pública e pela sementeira feminista de outros modos de existir-manifestar-mulher, e reacomodadas no encontro com as lideranças femininas das Ocupações Secundaristas, seus ímpetos de protesto e bravura, seus afetos de quem já não tem nada a perder – ou tudo -, e nossos buracos, aqueles que as palavras não alcançam. Quando a atenção é arrancada do modo cotidiano por suas imagens de quando disputam com homens fardados seu espaço de existir na cidade-escola, seu direito de existir coletiva e autonomamente, circunscrevemos a relação de consonâncias entre o feminismo, a educação e o território escolar, e também as linhas de fuga capazes de instaurar o caos nos nossos universos referenciais e gritar palavras de (des)ordem que nos obriguem a reinventar a escola e a **aprendiz-em-nós**. Você tem repertório para ouvir uma secundarista? Se não, ou se gagueja, ou se gesta. Fugir já não é possível.

Desde este modo de vivenciar a crise político-antropológica, onde o não-saber instaura abertura e possibilidade, em que se entrelaçam o tempo acelerado das mídias digitais, de alastramento da informação, e o da experiência de suspensão e lentidão que permeia a perplexidade e a falta de repertório e práticas que elaborem e resistam a sistemática aniquilação

⁴² A Marcha das Vadias - uma das mais emblemáticas manifestações feministas mundiais - da cidade de Curitiba manteve palestras nas escolas das cidades sobre feminismo, em que definia o movimento como desconstrução da educação machista. ATHAYDE, Thayz Conceição Cunha de. **A marcha das vadias e a escola: feminismo, corpo e (bio) política**. 2015. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <www.pppe.ufpr.br/.../m2015_Thays_Conceição_Cunha_de_Athayde.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.)

de outros modos de vida, falar de educação a partir dos modos de governo da vida e do desejo é também nos dispor para as situações que decorrem do avanço do projeto neoliberal e sua postura colonizadora frente aos saberes e as existências. Segundo Veiga-Neto (apud ATHAYDE, 2015, p. 114)

A inseparabilidade entre a biopolítica e a educação tem a ver justamente com a noção de que não preexiste um sujeito a ser moldado pela educação. Essa entidade que chamamos de sujeito biopolítico é constituída no desenrolar dos próprios processos educativos. Ele será um sujeito biopolítico na medida em que os processos educativos, que atuam sobre ele e nele, acontecem numa sociedade em que a biopolítica tem maior ou menor relevância. Em outras palavras, a educação não atua de fora para dentro sobre um sujeito que estaria desde sempre aí; ela, pouco a pouco, fabrica o sujeito de um modo pervasivo, permanente e microfísico e, para tanto, serve-se das práticas que acontecem no milieu social em que ele está mergulhado. A noção de mergulho é útil, pois aponta para a metáfora derrideana do peixe que, mergulhado toda a vida na água do aquário, não sabe o que é água e, nem mesmo, o que é aquário.

Práticas pedagógicas intrinsecamente associadas ao gesto e ao presságio colonizador de autopoíeses dilatam formas de agir e significar normalizadas, convencionadas e silenciadoras da *diferença*, estabelecendo o retorno e o limite necessário para que o capital continue a girar no consumo: a produção do sujeito neoliberal primeiro, o **empresário-de-si**, que precisa aprender a assumir e dosar riscos, governar a si e sua vida de forma a cafetinar, a ter algo a ganhar sobre tudo, a explorar e maximizar os lucros. Aproveitar. Sugar. Pegar sua cota de vantagem. O que busco manter em mente e desenvolver aqui é esse modelo estrutural e subjetivante agregado ao estabelecimento de condições escolares, pedagógicas, epistemológicas e ontológicas que colapsam na crise e expõem justamente os corpos marginalizados, agora tomando uma posição de articulação de outras referências possíveis.

Considerar as análises foucaultianas sobre o liberalismo, que estabelecem as bases de uma racionalidade política inerente as formas de vida e relação que prevalecem na modernidade, nos ajuda a dispor em contexto pedagógico o encadeamento entre corpos marginais, disputa de saberes e narrativas de realidade, ocupação de territórios e produção de subjetividades. Uma vez que o liberalismo se realiza no exercício de liberdade, de incumbência e préstimo do mercado econômico, seria ingênuo supor que a liberdade ocorre de maneira espontânea, autônoma e irrefletida, independente do movimento histórico e contexto cultural. É, sim, produzida no contínuo empreendimento de uma gerência do espaço escolar e de outros ambientes e instrumentos de caráter pedagógico-cultural. É assim que Foucault esclarece que o liberalismo, para além do exercício da categoria liberdade, diz respeito a produção das circunstâncias e cláusulas sob as quais existe a possibilidade de ser livre.

No plano histórico, o liberalismo sucede o Estado de Polícia, que se confirmou na articulação do Poder Pastoral, uma tradição de relação entre governante e governados característica dos contextos religiosos cristãos, com a Razão de Estado (SEHELLART, 1995). Enquanto o Estado de Polícia, também chamado de Estado de bem-estar, expande seu poder vigiando e tutelando a felicidade dos governados, convence de que jamais se governa em excesso. A empreitada do liberalismo, quando este assume a direção de um modo reflexivo de governança, por sua vez, faz crer no ideal de uma sociedade em que a disputa de interesses é autossuficiente e capaz de regulá-la, por isso sempre se governa em excesso. Dessa forma, sua técnica de governo está sempre a crer que é demasiada, a se perguntar sobre sua necessidade, sua utilidade e seu custo (SEHELLART, 1995).

A valorização da figura da “mão invisível⁴³” é fundamental para estimular a racionalidade econômica nas formas de vida modernas. Para a expansão do mercado, os atores financeiros não se dedicam ao bem comum pois este é melhor atendido através dos interesses que intercorrem quando predomina o **ocupado-em-nós** trabalhando por seu lucro pessoal. O mesmo se dá com os atores políticos, já que, como governantes, são inábeis em ter a visão geral do processo econômico, devem por isso fazerem-se de cegos (SEHELLART, 1995). Nesse sentido, a educação da população diz respeito sobretudo a produção do desejo de serem governados, de se deixarem governar por tais interesses, bem como rejeitarem a “castração” imposta pelos limites do Estado de bem-estar, compondo a crise na qual o impulso de consumo deve ser a via de atualização do desejo, sua satisfação, o acesso legítimo à produção de si como cidadão livre.

A crescente extensão deste modo de produzir a si através de comportamentos característicos das racionalidades econômicas, em que a empresa é o território mais valorizado para manutenção dos universos simbólicos, convergem para o que Foucault chama de *Homo Oeconomicus*, em outras palavras, a pessoa circunscrita a agente econômico, o **empresário-de-si** (ATHAYDE, 2015) como a percepção desta lógica ordenatória: condicionada à sua “invisibilidade”, ela constantemente convoca à visibilidade obrigatória, conduzindo as condutas pela produção de discurso constante – daí a importância das produções fotográficas e mídias digitais nos movimentos de junho de 2013 - tanto sobre tolerância quanto sobre os riscos envolvidos nos corpos e existências desviantes.

⁴³ “Mão invisível” foi uma metáfora utilizada por Adam Smith, na obra *A Riqueza das Nações*, para explicar como, apesar da inexistência de uma entidade coordenadora do interesse comunal, a interação dos indivíduos na economia de mercado constitui uma certa ordem, como se houvesse uma “mão invisível” que orientasse a economia, referindo o que hoje é chamado de “oferta e procura”.

Percebemos que, no andamento do processo histórico, o liberalismo não tem como dissociar-se completamente da herança disciplinar do Estado de Polícia. Ao contrário, encarrega-se ela mesma de extrapolar o uso de tais dispositivos, agora para dirigir-se às populações e seus processos biológicos. Para então, voltar a questionar o custo da produção destas liberdades e sua segurança. Vem daí a conclusão de que, diferente de constituir uma saída para a crise, é ele mesmo a marca de um colapso, um limiar na razão da governabilidade (SEHELLART, 1995).

Assim, a estabilização da noção de “Inclusão” possibilitada compreender os encontros e tensionamentos entre interesses dos movimentos sociais - como o feminismo e a luta por educação pública - e do liberalismo no território escolar. Se por um lado os movimentos demandam maior justiça e participação na produção de mundo e combate à violência que elimina as existências dissonantes, por outro, o liberalismo, em sua política de captura do desejo, rapidamente converte a presença destes corpos em termos de disposição para governar e ser governada. Incluídas nesta cartografia, são sequestradas nas possibilidades outras de produção de si, restritas a lugares de produzir e consumir.

Uma vez que o comprometimento das militantes (**trabalhadoras-livres-em-nós, resistentes-em-nós, mulher-de-luta-em-nós**) com o acesso a dispositivos pedagógicos igualitários é empregado como estratégias para sanar problemáticas como o cuidado das crianças filhas de trabalhadoras, melhoria do acesso aos postos de trabalhos que exigem escolaridade e que contemplam melhores salários, se converte no feminismo como “desconstrução da educação machista”, através do debate da cultura de violência de gênero no território escolar. No contexto de avanço neoliberal, estas presenças são facilmente apreendidas por planos pedagógicos normalizadores, que instituem condições de “viabilidade-moral-econômica” para estes corpos, dispondo-os através das políticas de produção do sujeito liberal, seus modos de ocupar e significar territórios, espaços de poder e categorias identitárias. Incluídos, desde que se acomodem como consumidores e empresários de si (ATHAYDE, 2015).

Para Rech apud Athayde (2015), o incentivo a “Inclusão” procede como artifício biopolítico quando atua na forma de *fluxo-habilidade*, em associação com o currículo. Desta forma, condiciona-se a presença destes corpos incluídos e o caráter do espaço escolar. O “fluxo” refere-se à condução destas presenças restritas a tempo-espacos cada vez menores, mas apertados e acelerados, enquanto “habilidade” demarca a propensão a tarefas antepostas em consonância com o uso e aproveitamento destes corpos no mundo do trabalho. As diretrizes encarregam-se de garantir, então, que “esse sujeito que foi incluído fique o menor tempo na

escola e que, quando sair da escola, o faça diretamente para o mercado de trabalho [...]” (RECH apud ATHAYDE, 2015).

4.3 CONVIVÊNCIA, PRODUÇÃO DO COMUM E APRENDIZAGEM

O estado de Ocupação operou nos corpos e no ambiente a disponibilidade, o caráter de imersão e cultivo para os encontros diversos com a alteridade, que pudessem fazer brotar as sementes nas mais diversas direções. Em uma das entrevistas, uma das secundaristas contou que, de todas as imagens que amarravam a memória sobre as Ocupações, a mais marcante foi um encontro com uma presença desconhecida, um chá e uma sensação familiar e os saberes sobre os usos das ervas nas curas entre mulheres.

E... uma coisa que me marcou muito... nessa ocupação do Rio Branco, foi um chá, uma vez, que fizeram pra mim, que era...[...] de limão, assim, aquele chá muito de vó, sabe? Que eu acho que era uma funcionária do colégio, alguma coisa assim, que tava lá, e... e fez pra mim, aí a gente trocou altas ideais, assim, sobre o rolê das plantas medicinais, e, enfim, assim, umas conversas que se não fosse a ocupação eu acho que não teria tido, assim, sabe?

Para o entendimento do processo de modulação da atenção que se coloca em marcha no encontro com uma chã de limão, a cozinha e a funcionária, que assume a condição de interlocutora sobre os saberes e usos medicinais das plantas, é valioso, antes de tudo, familiarizar-se com os debates feministas sobre história e poder na fixação do centro dos acontecimentos da vida pública na rua. Depois de conquistar a rua como possibilidade e exercício de liberdade, a teoria feminista da História também passou a legitimar a experiência das mulheres na cozinha, na lavanderia, no território doméstico e questionar qual o critério e a condição para tomar como dado que a vida pública só pertence a rua e a casa pertence a vida privada. Conferindo maior relevância aos convívios nestes “centros” urbanos e tornando marginais as comunicações nos espaços internos, assume-se também um conceito de rua e de cidade que pode ser desassociado, e que sempre consegue escapar e produzir afetos de (in)segurança e aversão a alteridade. A cidade consegue estar onde não estamos e, por conseguinte, nós conseguimos estar onde ela – e toda a sua alteridade – não está.

Reconhecida tal posição de acolhimento das “conversas de cozinha” para a vida pública, estabelecemos um contexto para a considerar o relato como vestígio da trama de circulação de reconhecimento, economia da informação paralela, baseada na aliança necessária para constituição e consistência de uma coletividade, imprescindível na proliferação destas experiências comunitárias intencionais, autônomas e efêmeras – aquilo que Bey chama de TAZ

ou zonas autônomas temporárias - das quais as Ocupações Secundaristas são herdeiras. Assim, as “conversas de cozinha” remetem a uma das facetas da TAZ Ocupação descritas por Bey: a semelhança com os festivais, em que as hierarquias que alicerçam o poder se dissolvem no convívio e na celebração, ressoando o caos da criação de novas ordens. A instauração desta temporalidade fora do tempo profano, em que o vazio se torna concentração da liberdade, da intensificação da vida cotidiana, na abundância de uma vida vivida e não mais sobrevivida.

Uma estrutura de comunicação que se faz aberta, alternada e horizontal na troca de informações, no cara a cara tanto quanto na web, em que seres se encontram para colocar seus desejos em sinergia e experimentar o nomadismo psíquico, a subjetivação aberta ao caos, a alteridade e a deslealdade ao projeto colonizador de escola. Por isso, assim como esta rede de informação não existe *na* Ocupação, mas sim é *condição* para que ela *aconteça*, a Ocupação não existe presa ao território escolar ocupado, mas também existe nos modos de trocar informação e aprender. Por isso, o fenômeno da Ocupação tem um aspecto sedentário, de imersão em um espaço durante o maior tempo possível, como também tem um aspecto nômade – que deve ser percebido em contraste com a noção de fracasso e sucesso do levante – uma vez que desapareceu antes de ser capturado pelo Estado, se mantendo vivo nas novas possibilidades de subjetivação e construção de realidade que se abrem com estas outras aprendizagens. Ainda que exista dúvida entre os secundaristas quanto à possibilidade de falar da efetividade do movimento no que toca a conquista de espaço deliberativo junto ao Estado, o histórico das lutas por educação pública nos conta que tampouco um lugar na máquina do Estado é sinônimo de sucesso na criação de outra escola possível.

Ao mesmo tempo em que a mediação do Estado não garante necessariamente a mediação de *outros possíveis*, a Ocupação deseja existir imediatamente enquanto outra escola, tanto deseja que se faz Outra Escola neste mundo, não em outro mundo além, como as **militantes-em-nós**, dos anos 70. Como impulso de insurreição micropolítica: anunciar os germens de mundo que aqui estão para mobilizar inconscientes. Ela se faz Escola a ser vivida em vez de sobrevivida. Neste contexto, é rico perceber a coemergência dos corpos-territórios feministas e das práticas políticas atravessadas pelo fluxo dos materiais. As plantas - a árvore do pátio de uma Ocupa, o chá de limão de outra – nos convidam a perguntar: como as práticas políticas de germinar outros mundos são atravessadas pelos fluxos dos vegetais? Almeida (2016), que analisa as relações entre plantas e humanos no interior do Rio Grande do Sul, nos dá pistas interessantes enquanto as rastreia em jardins, redes de reciprocidades, xaropes, chás e corpos.

Segundo ele, para podermos testemunhar estes atravessamentos, a noção de *habilidade* de Ingold é interessante pois não se restringe aos humanos, é, sim, compartilhada com os diversos materiais que deixam de ser restritos a projeções mentais humanas e passam a coparticipar da criação do mundo, capazes que são de apreender sinais do ambiente e ressoar as mudanças no mundo, rearticulando suas ações. Assim, através da perspectiva do caminhante, também proposta por Ingold e Almeida (2016) narra como acompanhar as plantas é tornar-se capaz de ouvir seus conselhos aos interlocutores humanos, percebendo a existência de uma realidade para as plantas, mundos dos quais elas dão testemunho.

A partir dessas reflexões, proponho a possibilidade de pensar o aparecimento das plantas nas narrativas da Ocupações como rastro, de um lado, de seres sensíveis que são, capazes de presenciar o germinar de outra escola, acolher secundaristas em sua sombra, estimular a imunidade e defesa de seus corpos, e fortalecer as práticas e experiências de cuidado como potencialidade política e poética, na circulação em redes de afetos e reciprocidade. De outro, como passa a constituir e povoar os corpos dos secundaristas, como seres humanos capazes de atentar para o devir de outros seres que habitam o mundo.

A vida no interior do Rio Grande do Sul, bem como trabalhos de interesse socioantropológico, ressaltam a atuação feminina na manutenção e compartilhamento do conhecimento acerca do uso das plantas medicinais na cura de alguns sintomas, enquanto no encontro entre a secundarista, a funcionária e o limão, nos interessa discernir a relação de aprendizagem específica e situada, que se coloca em movimento articulando uma produção de si e do mundo. Se na cartografia da escola-ocupante, em que a aprendizagem tarefaira produz uma subjetividade neoliberal restrita a experiência do sujeito independente, separado da alteridade e do ambiente, instaura o silenciamento e invisibilidade nas redes de afeto, suporte e sensibilidade coletiva (ARALDI, 2017), o cuidado é significado a partir de hierarquias de tutela ou de privilégio, em que os lugares de cuidador e cuidado são fixas, com pouca ou nenhuma circulação, na produção de uma feminilidade a serviço da família nuclear e tudo faz-se para que o ser “se de bem na (sobre) a vida”, ou objetificando o ser no lugar de cuidado ou de aprendiz, para que ele enfim “se torne alguém”, à medida que adquire, possui determinados demarcadores identitários.

Falar de práticas de aprendizagem na Ocupação a partir das redes de conhecimento e cuidado abertas, alternadas e horizontais sugere, primeiro, a prerrogativa de que todo o ser que se disponibilizar a entrar no espaço e assumir as regras propostas pelo grupo, está apto a ajudar a sustentar o jogo do acontecimento. Segundo que os lugares de cuidador e cuidado, aprendiz e tutor podem facilmente ser trocados, borrados e inclusive ocupados simultaneamente. Terceiro

que existe o reconhecimento da *diferença* como potência, e não como poder. O acontecimento do levante que constitui a Ocupação – como o “arquétipo” da TAZ – se faz na função em torno da convivência com os mais diversos seres, humanos e não-humanos, e a produção de sentimentos relacionados a amizade fraterna, se aproximando bastante da noção de Bem-Viver Guarani. Há a impermanência compartilhada e a sensação de que se um dos nós-existência da rede estiver em sofrimento, a convivência está em desalinho para a coletividade.

De todos os espaços de aprendizagem disponíveis na Ocupação, este parece contar um pouco da dinâmica pedagógica específica que se dá no interior das trocas em reciprocidade, pois receber cuidado já se torna uma direção no sentido de desenvolver as qualidades de atenção ao cuidar. A funcionária, que na escola-ocupante dificilmente seria chamada ao lugar de tutora, acolhe o sintoma da secundarista, abrindo seu corpo, tornando-o poroso no encontro com o corpo dela, mobiliza de pronto o lugar, instaura a atmosfera de cuidado que lhe é mais presente, com os alimentos e plantas. O limão no corpo secundarista opera não só como adstringente e revitalizador, reequilibrando mucosas, temperatura e relaxamento em espaço, manifesta a memória de receptividade e acolhimento própria da construção de vínculos de suporte.

É essa mesma memória de ser suportada e cuidada que vai mobilizar a atenção ao corpo da mulher-tutora. Assim ela é iniciada em algo que não lhe é totalmente desconhecido, mas convidada a elaborar e cuidar dos aspectos de encontrar as plantas de cura. Com o limão, na sua a cor, a textura, o perfume, a sonoridade do preparo, a temperatura e a proporção de água e de limão, a presença ou não do açúcar, tomando parte na experiência da tutora e no devir-limão, até que possa se instaurar nela todas as modulações de percepções e microgestos que a tornem uma habitante habilidosa do mundo. O cuidar aqui é sobretudo uma possibilidade de abertura para o mundo, mais do que um encerramento de possibilidade na família nuclear.

“O trabalho para fazer e refazer coletivos, para usar os termos de Latour (2012), só é factível porque plantas carregam boa parte do fardo” (ALMEIDA, 2016, p. 71). Assim, o chá de limão e a árvore no pátio tornam-se oráculo do mundo que cresce em si, no encontro de seus fluxos e dos ocupantes da escola, ao mesmo tempo em que os Ocupantes buscam a árvore para pensar-ocupar junto com ela. Mesmo depois da Ocupação, ela continua sendo a testemunha do acontecimento, junto dela é possível lembrar, atualizar e estender os galhos da Ocupação. As linhas do chá e da árvore engatam o fora-da-Ocupação, configurações familiares, crise política, repressão policial, com o dentro-da-Ocupação, seus estados de atenção e produção do comum ao cozinhar, limpar, cuidar de si, do outro e do espaço.

Os galhos também viram extensão do corpo quando a Ocupação reúne jovens com maior ou menor aproximação, iniciação na desconstrução da educação machista que caracteriza a aprendizagem feminista nas Ocupas:

teve um dia especial, que a gente tava em volta da fogueira, trocando ideia, e lá a galera era quase toda anarquista, era ... e aí teve um piá que era anarco, que era punk, e... ele viu um bóton do PT⁴⁴ na minha mochila, e aí ele olhou pra mim e perguntou “tu é do pt?” e eu falei assim, com uma cara de “sim, mas me desculpa”, sabe? E ele tipo... pegou uma ... um pedaço de lenha que tava na fogueira, tá ligada? E ameaçou jogar em mim. Só que foi de um jeito tão agressivo que eu fiquei... eu realmente pensei que ele fosse jogar aquilo, sabe?

O emprego da ideia de Drama Social oriundo dos Estudos da Performance nos ampara a compreender o afloramento de comportamentos tão paradoxais no mesmo espaço, no estabelecimento de aprendizagens coletivas, criativas e transfigurativas dos modos de (co)existir. A consolidação da estrutura dramática diz respeito a condição processual da vida, em que coabitam comportamentos, subjetivações e sistemas estruturais discordantes, tornando o conflito constituinte da realidade sócio-cultural. A Ocupação assim torna-se uma espécie de rito de passagem coletiva, em que nem as antigas condutas dão conta de fazer passar as intensidades, nem se estabilizaram as novas máscaras, os novos processos performáticos capazes de operar as novas cartografias da cultura. Neste estado de imersão no trânsito, no “entre”, as experiências podem se desdobrar na fabricação de novos papéis ou na recomposição de repertórios já familiares, como o modo de silenciar a divergência pela violência, pela ameaça e pela coerção, principalmente contra mulheres, negros e LGBTs.

A escolha entre recompor o familiar ou fabricar outros possíveis para si e para a coletividade se dá em função da capacidade de tolerar e se relacionar com o *caos* que caracteriza a emersão de novos germens de mundo e a contorção do mundo que morre, ressignificando as noções de “ordem” e “solução” (ROLNIK, 1992), sobretudo de modo particular no contexto da passagem social a que Vaz se refere como “da norma ao risco”⁴⁵. Como nas etapas finais do drama, a ação corretiva tenta conter as repercussões da crise social, e a regeneração tenta encontrar novas configurações para a continuidade da vida, acometem os modos de produção do consenso a partir da visibilidade da produção de conhecimento e verdade, de conexão que sustenta o sentimento de comunidade. Não é à toa que a inserção de mulheres em espaços

⁴⁴ Partido dos Trabalhadores

⁴⁵ Paulo Vaz desenvolve a tese de que a noção de “risco” substitui a “norma” da sociedade disciplinar na moralidade contemporânea, em mais de um texto, disponíveis online.

políticos seja acompanhada por tentativas de reafirmação dos modos machistas de produção do silêncio e da solução de tensões pela via da agressão.

As práticas de invenção cotidianas que mobilizaram as Ocupas podem enfatizar que a “solução” para a crise não se dará pela reintegração da “ordem” social e escolar anterior, com suas subjetivações masculinas tóxicas, seus modos de fazer política e ensino marcados pelo apagamento das diferenças em consensos hierárquicos. Promoveram como resposta a invenção de novos modos de ser menina, fabricando corpos alegres e ativos, alavancando modos políticos de aprendizagem-invenção feminista.

4.4 A MENINA-DE-LUTA-EM-NÓS

O atravessamento narrativo mais presente na memória da experiência em campo foi a atração elétrica e a simulação convulsiva, aderindo aos corpos femininos efígies de robustez e eficácia. Meninas em estado-de-ocupação defenderam com unhas, dentes e classes escolares as posições políticas e de visibilidade do movimento, em ruas cinzentas que se estendem por todo o território nacional, cobertas por batalhões fardados anunciados pelas bombas de gás lacrimogênio. Estouro e névoa. Ainda ontem procuravam no Google como ir para rua fazer um protesto, rapidamente empurrados para aprender a usar vinagre e leite de magnésia.

Figura 11. Secundaristas trancando um cruzamento em São Paulo



Fonte: M. Bergamo Folhapress. Reprodução Google Imagens

Quando a linha de simulação do desejo desliza em direção ao encantamento: o jogral que agarra, compassado entre uma voz singular enérgica e o surgimento da voz coletiva pujante, vigorosa. De um vocabulário por vezes já gasto, esquecido no fundo de um armário, como os tantos materiais didáticos encontrados pelos ocupantes nos porões das escolas, tiram a poeira das palavras: por uma educação pública de qualidade. Não na voz de um adulto já há muito desalentado. Eles nos tiram do desalento, eles nos arrancam dali. Eles arrancam as palavras dali.

“Menino que limpa. Menina que faz segurança.” Desenha na terceira linha do desejo novos territórios para chamar de possíveis: estar-junto é fonte de apoio, não arte de se esgueirar. Proteger é para quem está presente. Deixa as minas falar, deixa as minas lembrar, deixa as minas lutar. Ocupação como território de aprendizagem dos tratos respeitosos com elas. O encontro entre as Ocupas e o Feminismo se faz no olhar atento para o caráter inventivo e de abertura dos padrões, reorganizando, recriando, narrando de novo, repondo outras narrativas de mundo, de existir e de se relacionar com a alteridade.

Figura 11. estudante secundarista disputa cadeira escolar com policial.



Fonte: Reprodução Facebook

Eu me apoio nos muros. Ou são os muros que se apoiam em mim? Ocupar o espaço tem a ver com tomar voz. Uma escola composta pelas necessidades e ritmos de quem está presente. Quando a vida volta a pulsar, a energia que flui ali arrebenta o cabresto. Direção? Direção de quem? Expostos: “os adultos mentiram pra gente, quando disseram que não éramos capazes!” por isso mesmo, agora nós nos recusamos a mentir que “política e religião não se discute”. A

descoberta da escuta arrasa desertos inteiros. Há vitória e doçura na voz e na melodia das Secundas.

Finalmente, é possível falar em outra escola possível a partir do fenômeno das Ocupações Secundaristas pois em torno das linhas da escola, tornaram flexíveis e múltiplos os modos de produção e representação das subjetivações cidadãs, femininas e aprendizes.

Mas continuando minha história: o Anjo morreu, e o que ficou? Vocês podem dizer que o que ficou foi algo simples e comum – uma jovem num quarto com um tinteiro. Em outras palavras, agora que tinha se livrado da falsidade, a moça só tinha de ser ela mesma. Ah, mas o que é ‘ela mesma’? Quer dizer, o que é uma mulher? Juro que não sei. E duvido que vocês saibam. Duvido que alguém possa saber, enquanto ela não se expressar em todas as artes e profissões abertas às capacidades humanas. E de fato esta é uma das razões pelas quais estou aqui, em respeito a vocês, que estão nos mostrando com suas experiências o que é uma mulher, que estão nos dando, com seus fracasso e sucessos, essa informação de maior importância. (WOOLF, 2014, p. 14).

As qualidades de atenção e aprendizagem operaram pela habilidade exigida no investimento de “desconstrução”: identificar em si e na coletividade pensamentos e práticas de produção da subalternidade feminina, reinventando os modos de existir e estendo a educação como processo vital constante. Instauro no corpo a disponibilidade para borrar os lugares de poder e fala, as divisões entre educar, cuidar, trabalhar e viver, os espaços de público e privado, as dualidades entre sujeito e objeto, razão e emoção. Toma parte nas estratégias micropolíticas em defesa da vida e na luta macropolítica pelo empoderamento das minorias contra as estratégias de produção da subalternidade e fragilidade. Na articulação do corpo-território, a politização estabelece um caráter de aprendizagem que esmiúça as relações entre cultura e política, na agência intrínseca à pedagogia das relações cotidianas e dos debates que desabrigam conhecimento, poder, aprendizagem e protagonismo aprendiz.

5 CONCLUSÕES

O texto que findo compôs um esforço de elaboração de um dos encontros possíveis com as Ocupações Secundaristas no interior do estado do Rio Grande do Sul. Encontro entre aprendizes: os que me habitam – como iniciante nas artes e na antropologia -, os que habitaram as Ocupações e os que por ventura possam habitar o leitor. Esforço próximo ao que Deleuze e Guattari chamaram de *Ciência Nômada*, alinhada a uma ontologia do presente, no sentido de que busca cartografar territórios-em-movimento. Também no sentido de que não buscou encontrar uma “verdade”, ou constâncias e leis de repetição capazes de identificar disposições futuras. Mais do que isso, buscou investir no encaixe das condições, seja de possibilidade seja de impedimento, da invenção de um futuro possível.

Ao farejar as pegadas das máscaras de subjetividade que emergem no transcorrer das formas de vida, o texto busca ultrapassar a política identitária que congela as existências e signos de pertencimento, e propor um passeio com essas figuras que nos povoam a todos, seres culturais e sociais que somos. Como um inventário de nossa *biodiversidade subjetiva*⁴⁶ presente, catalisada pelas Ocupações Secundaristas. Deste modo, nas primeiras páginas, além de introduzir meu contato com a Ocupa Cilon Rosa, introduzi algumas figuras que se repetem na relação entre a ocupação de espaços públicos e a produção de sujeitos na política identitária hegemônica capitalista, de modo a circular aquele que chamo de o **Ocupado-em-nós**. Como propus, ainda na introdução, o regime de cognição promovido pela ciência moderna, pelos espaços pedagógicos como a escola, e atualizado pelas tecnologias da informação, impregnam nossos hábitos de atenção rumo à dispersão e ao arraste por espectros de verdade, legitimidade e poder.

No Ocupado-em-nós não resta desejo a ser investido em imaginar junto, nas escapulidas das máquinas sociais em autopoiése, rumo as experimentações singulares e coletivas. Carece dos saberes do corpo sem-órgãos, necessários para habitar territórios-em-movimento. Habita, pela depressão e esgotamento de sentido, os desertos junto as subjetividades e produções de

⁴⁶ “[...] comecei a formular o conceito de biodiversidade subjetiva, que considera o nosso funcionamento em rede. Segundo a visão formativa kelemaniana formamos corpos e vidas, a partir do herdado e do vivido. Mas, penso que hoje vivemos em uma realidade global e necessitamos de uma visão que considere as diferentes ecologias físicas, afetivas, cognitivas e sociais, das quais somos parte e produtores. Mais que indivíduos, somos canais em torno dos quais se tecem sujeitos corporais continuamente. Nessa perspectiva, a biodiversidade não diz respeito apenas à natureza, mas às respostas, linguagens, formas de comportamento e aos ambientes que somos capazes de gerar.” Em FAVRE, Regina. **Um diálogo sobre a Biodiversidade Subjetiva**. 2009. Disponível em: <<https://laboratorioprocessofornativo.com/2009/06/um-dialogo-sobre-a-biodiversidade-subjetiva/>>. Último acesso em: 20 maio 2018.

mundo que se fazem pelo capitalismo biopolítico. Habitante pacífico das hierarquias, em que o trefismo abona a aliança social na transferência de problemas, esgota a realidade que importa na conquista de resultados (de preferência lucrativos) e naturaliza a terceirização do trabalho. O ocupado-em-nós só pode sentir pavor frente ao não-saber, só pode ver fracasso quando não ascende a todo o momento, ao despossuir os marcadores identitários dos indivíduos para quem “o céu é o limite”. O não-saber, como não dominar, é o marcador do limite.

Para o ocupado-em-nós, estar junto à coletividade para elaborar os problemas próprios, os meios próprios, as soluções próprias, só pode ser incapacidade ou recusa ao jogo. Como desejar algo fora do jogo? Vida fora do aquário? Tenho me resignado. Por que eles não se resignam também? E deixam uniforme o caminho para o alto? Despossuído dos demarcadores de segurança e estabilidade, sente-se despossuído de conexão com o coletivo, apartado da alteridade, alimentando como carência de vida a solidão: desesperadora e insistente mesmo junto as multidões. Despossuídos de práticas para se observar, crendo no indivíduo, sente que não há vida suficiente em si, fechado que está. Tédio. Mais auto interesse. Sem conseguir olhar a paisagem, a trilha, certamente ela vira deserto, carência de *outramentos*. Mas pouco lhe resta a fazer sobre isso, já que a vulnerabilidade é coisa de subalternos. Angústia e caos. A culpa só pode ser destes que desejam: o **ocupante-em-nós**.

Além de habitar as rachaduras, deslocando o desejo no encontro com as brechas e desterritorializando, o ocupante-em-nós vivencia o tempo e o espaço como movimentos de *outrar-se*. Apodera-se, dedica-se, investe na autonomia. Não a autonomia do indivíduo liberal, com sua política identitária inventora de um sujeito puro, independente, alienado e disperso, ou sem vinculação ou condicionamento, como na sua variante liberal-libertária, para quem tudo é possível (VERCAUTEREN et al., 2010). Autonomia como movimento de ocupar: afinar a si, aos tempos e espaços em que há vida. Um tempo a ser instituído e preparado a partir da atenção aberta ao presente, a paisagem e aos encontros, a partir do gesto cognitivo em elaboração de nossos problemas, necessidades, valores e afetos, constituição de agenciamentos coletivos capazes de lhes dar voz, aparecimento, acontecimento, presença.

Um espaço a se estabelecer como acolhida para os encontros, para o caos, vulnerabilidade e delicadeza do *outrar-se* - em nós e no outro -, a invenção de territórios de existir e suportar a composição de novas coletividades e singularidades. Quando esse espaço é o escolar, quão potente é essa educação que surge como processo vital de aprender a cada estar-junto, de diferenciar-se a cada vez. Neste sentido, as condições de possibilidade de conceber outra escola possível diz respeito, sobretudo, a disposição para investir e amadurecer práticas de esquivar e resistir à reinserção forçada, no caso das Ocupações Secundaristas, às

reintegrações de posse e de modos de funcionamento normalizadores da escola. Estratégias para escapar da captura pelas políticas de abandono, arranjos de subsistência e geração de precariedade na escola pública.

O ocupante-em-nós pode ser invocado como “uma forma de vida que se articula com uma investigação no âmbito das formas de organização coletiva, criação e intervenção pública” (VERCAUTEREN et al., 2010, p.29). Ele dá passagem e expressão à potência da postura antropológica, presença de abertura para o surgimento de novos modos de ser, saber e significar, que articulem e comuniquem diversos campos de intervenção na crise social. Na constituição da educação como processo do corpo vivo, o “precariado cognitivo” é acompanhado de um desmanche dos modos de fazer, lugares de poder significáveis e exploráveis pelo capital, e do germinar de zonas efêmeras, intercambiáveis, fluidamente inalcançáveis pela máquina de simulação neoliberal. Acompanhar as novas possibilidades de territorialização me faz desejar continuar essa experiência em pesquisas futuras sobre o processo poético de constituição do educador e do pensador em nós, bem como as implicações para o ensino de Ciências Sociais na licenciatura e pós-graduação.

A produção dos sujeitos e objetos na política identitária individualizante possibilita abordar como problema cultural a falta de acesso aos meios de saber, técnicas e produção, alimentadas pelo capitalismo. Seres fabricados no interior de processos de *despossessão*, característicos da cultura moderna, com suas dualidades, muitas vezes replicados por alguns movimentos sociais (VERCAUTEREN et al., 2010). De modo que a escassez de territórios possíveis como destinos ao desejo é vivenciada a partir de uma sensação de “pobreza cultural”, carência de fôlego para investimentos em projetos coletivos de longo prazo, que explorem outros modos de governo de si e dos outros, de zonas ecológicas, somáticas e subjetivantes. “Pobreza cultural” que pode se colocar como questão para a prática e reflexão antropológicas, no contraste com os surtos de criação promovidos pela elaboração de uma ancestralidade indígena e negra, oportunizando acompanhar as formações de sujeitos-mundos atravessadas pelo colonialismo na América Latina, num contexto biopolítico de crise, migrações em massa e captura e gerência da vida em sua fonte.

Gesto cognitivo atrelado ao juízo normativo e a proliferação dos modos de produção, governo e sujeição hegemônicos. Por isso, nos processos de terceirização das escolas públicas, não se discute a máxima de que administrar um mercado é o mesmo que administrar uma escola. Os aparelhos sociais preservam a normatização dos espaços hierárquicos, engendram os paradigmas, repetindo-os e sancionando ritmos de circulação, em outras palavras, articulando técnicas de poder a procedimentos de saber (PRATA, 2005). Neste contexto, a tendência a

atitude fechada em si mesma, autorreferenciada, que refuta a vulnerabilidade à presença do outro e emprega a eliminação de tudo aquilo que não lhe afirmar e lhe deixar confortável, restringindo os vínculos sociais à concorrência, alimentando reatividades e discursos de violência contra pobres, negros, indígenas e mulheres e trabalhadores.

Quando as esferas do trabalho e do consumo se tornam os únicos destinos permitidos ao desejo, o repertório ritual do trabalho, o gerenciamento racional de uma economia do tempo, servem de agenciamento coletivo e investimento na conquista de resultados lucrativos e controle dos riscos em todas as esferas. Nesta “pobreza cultural”, como a única possibilidade de construir o futuro é no trabalho, os territórios de intervenção coletiva não são percebidos como possibilidades de abertura para a invenção de uma vida, para a mudança, apenas como mais um percalço. O trabalhador-ocupado adere e deságua nos afetos de pudor e vergonha, silencia o corpo vibrátil, percebe o desejo como falta de algo, neutraliza e apaga suas conexões, boicota agenciamentos.

Como a crise, viabilizada pela desconfiança das formas de governo característica do liberalismo, não cumpre a promessa de que a fartura das elites será também a dos trabalhadores, a concentração de renda aumenta simultaneamente ao desemprego. Multiplicam-se as vidas privadas dessas esferas. Como precariado, os trabalhadores são desumanizados, adoecem e convivem com as consequências do abandono de suas necessidades básicas. Representados como o princípio da violência, desocupados, vadios, empurrados pelos cassetetes, fuzis e caveirões ao isolamento, a repressão policial, a miséria econômica, social, a baixa estima, aos afetos destrutivos de humilhação, adoecedores e a extinção. Mortos. E na narrativa coletiva dos trabalhadores-ocupados-demais, só tem tempo para ocupar espaço público quem não ocupa o suficiente a si com o trabalho. Logo, aos que ocupam as escolas e praças, a tropa de choque e a cavalaria.

No cotidiano de ensino que opera pela recomendação de tarefas e resolução de problemas, regimes de visibilidade modulam a atenção dispensada em prol do consenso sobre a importância de determinadas necessidades, relacionadas a existências circunscritas. Na escola-ocupante, a sobrestima dos domínios de problema da autoridade, do especialista, do trabalho e do consumo afirmam as necessidades de manutenção do status quo e das elites, enquanto educam para o abandono das necessidades básicas, mesmo de sobrevivência, das coletividades e singularidades que resistem. É a isso que chamo de didática do abandono. Nas escolas estaduais de Santa Maria, o abandono não está presente só na renúncia de si e de possíveis laços comunitários que solidifiquem a presença escolar na malha da cidade. Funciona na precarização dos espaços e das relações.

A falta de materiais como giz, materiais de limpeza e higiene, alimentos para merenda, atuam como uma “formação” para a desimportância de necessidades básicas humanas e coletivas que, mesmo sendo de conhecimento público, não afetam, não operam qualquer tipo de impulso ou desejo, apenas repulsa, indignação ou anestesia e imobilidade, ao mesmo tempo em que a preocupação com a garantia da subsistência diminui a disponibilidade de energia cognitiva para o investimento em projetos coletivos, para sonhar juntos. Assim, a didática do abandono, reduzindo a educação ao trefismo, promove um excesso de focalização, afogando as disponibilidades e possibilidades de invenção e criação.

Referi-me aos regimes de atenção e cognição transmutados pelas Ocupações Secundaristas como Escola-Ocupada. Constitui-se pelo estado de imersão em que o funcionamento habitual e condicionado da instituição é interrompido pela presença estudantil, durante um período de tempo extenso. A tese defendida foi de que a interrupção do funcionamento cotidiano da Escola não significou a suspensão da aprendizagem, mas sim manifestou as condições para emersão de uma aprendizagem de outra qualidade, para uma cognição inventiva (KASTRUP, 2004). De forma que a cognição que valoriza a habilidade de constituição de problemas – a chamada “problematização” – e a aprendizagem das habilidades necessárias para peregrinar pelas rachaduras e fendas da racionalidade social, criar outras soluções e agenciamentos coletivos – a chamada “desconstrução” – se mostrou necessariamente implicando uma divergência, controvérsia com os interesses de continuidade e autopoíeses sociais (KASTRUP, 2007, p. 20), explicitando um caráter político na produção de diferença.

De forma que, para admitir que as intervenções em aprendizagem tenham permanecido em funcionamento durante as Ocupações, permeadas pela acolhida, por parte da Escola-Ocupada, da atividade reflexiva sobre as possibilidades de melhorias na qualidade daquelas vidas, é necessário transcorrer sobre as relações entre *ordem*, *solução*, democracia e alteridade na educação. Vejamos como as noções de ordem e solução se fazem presentes na cultura moderna, a partir da intervenção da ciência: na física clássica, a composição do mundo pelos corpos era pensada como um aparato estável. “Ordem e equilíbrio constituíam sinônimos” (ROLNIK, 1992, p. 2). A partir da Termodinâmica, a noção de mundo passa a incluir a instabilidade, mas com o sentido de destruição. Neste contexto, agitações e caos ainda são percebidos como negativos, enquanto a ordem ainda é a medida (ROLNIK, 1992).

Já na física contemporânea, caos e desordem não mais são dois acontecimentos opostos, associados ao equilíbrio e desequilíbrio. No lugar de manifestar destruição, o caos passa a ser reconhecido como internúncio da complexificação do mundo, na qual a destruição é apenas uma das possibilidades. Um acontecimento que concebe o mundo em sua processualidade.

Ordem e caos passam a coexistir: do caos é que nascem as novas ordens (ROLNIK, 1992). Ocupo, logo Existo: no que toca as políticas de subjetivação aqui exploradas, ao convocarmos a ideia de que as resistências são tecidas por modos de existência e de acolhimento da alteridade, através dos espaços das Ocupas gerados pela adesão através amizade, informalidade, aprendizagem coletiva e construção do comum, a possibilidade de nos relacionar com a processualidade inerente à ordem é resultado do reconhecimento da existência do outro. É na coexistência dos corpos que podem ocorrer caos, transformação e cooperação.

Isto nos leva a concluir de que alteridade, a qual outro estamos nos referindo. Para além da compreensão mais espontânea, de que o outro é toda a existência (humana ou não) exterior, separada de um eu e captável pela percepção, existe a extensão do outrar-se como reorganização de nossas próprias figuras, a incorporação de estados inéditos, a encarnação da diferença:

o que há é uma textura ontológica que vai se fazendo de fluxos e partículas que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos e partículas com os quais estão coexistindo, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim, irreversivelmente, o equilíbrio dessa nossa figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isso acontece há uma violência, vivida por nosso corpo em sua forma atual, que nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar o estado inédito que se fez em nós, a diferença que reverbera à espera de um corpo que a traga para o visível. (ROLNIK, 1992, p. 3-4).

Assim, a alteridade passa a ser uma dimensão do processo de produção da diferença. Reconhecê-la consiste em uma prática de transformação. Essa nova condição reservada ao outro manifesta a vulnerabilidade não mais como demarcadora subalterna, mas sim como constituinte do estar-vivo e da possibilidade de produzir qualidade de vida que ultrapasse, vá além da cidadania própria das democracias representativas, para produzir a si e ao mundo a partir da abertura ao caos e ao devir-outro. Tal abertura depende de duas competências: a primeira diz respeito ao acesso, ocupação e maturação de conhecimento. Quanto aos saberes nômades, são práticas de pensamento, habilidades e aprendizagens capazes de atender e assimilar para as sensações e afetos dos encontros, do estar-no-mundo, tomando a vida como obra de arte e criando universos referenciais compartilháveis com novos modos de existir singulares e coletivos (ROLNIK, 1992, p. 6). Como foi o empreendimento zapatista lembrado no primeiro capítulo, de criação de uma linguagem de “pontes”, capaz de conectar os diversos seres e animais a um outro mundo, onde caibam muitos mundos.

Quanto aos saberes que operam no nível da representação, retomar as relações vivas entre conceitos, eventos, problemas e solução. Eventos como acontecimentos específicos, emersões historicamente delineadas, que induzem intensidades, propõem maneiras de afeição e velocidades de variações que coemergem com os problemas. Conceitos como centros de vibrações e ressonâncias que possibilitam não só a tentativa de solução, mas funcionam como indução para ação e experimentação (GROSZ, 2002). A segunda competência diz respeito a mobilizar tais saberes para transpor o medo que o contato com o outro provoca em nós, temor do caos e da incerteza criadora, de forma a escapar da fala do crime e outras bandeiras antidemocráticas que negam e sabotam a invenção de sentido e realidade social. Finalmente, para além da elaboração do cidadão-em-nós, o processo de subjetivação é possível junto a elaboração de critérios éticos que reinventem a democracia. Neste contexto, além de atenção às necessidades básicas e acesso aos meios e técnicas,

a qualidade da vida tem a ver com o grau com que esta se afirma em sua potência criadora, e esse grau depende do quanto se está encontrando modos de expressão para as diferenças que vão se produzindo nas misturas do mundo, as quais se fazem à sombra de suas formas visíveis (ROLNIK, 1992, p. 10).

No segundo capítulo, analisei o manual produzido pelas Ocupações Secundaristas como um exemplo da potência criadora destes referenciais para novos modos de estar-junto. Atentos às materialidades, presenças e linhas de vida que atravessam a escola, as atividades de segurança passaram pelo reestabelecimento da porosidade do ambiente escolar à cidade, pelas práticas de superação do medo e discernimento das figuras de alteridade que propunham dinâmicas construtivas, e podiam ser integradas para auxiliar a vida possível na ocupação, daquelas que propunham dinâmicas destrutivas. Uma habilitação desses aprendizes para uma governamentalidade, uma nova racionalidade nos modos de pensar-fazer o governo de si e dos outros.

As atividades de limpeza do espaço, as rotinas de cuidado e manutenção do prédio foram desenvolvidas na atenção para o acúmulo de marcas que a trajetória de uma existência deixa no espaço e para a demanda contínua de administrar a contato com esses vestígios. Desenvolveram a abertura para a delicadeza da presença, do trabalho dos funcionários da escola, as implicações da cultura da terceirização e para a possibilidade de os ocupantes educarem pelo exemplo e pela legitimidade. Concluindo, percebo que as preocupações dos ocupantes novamente reverberavam com as experimentações da escola Caminho do Meio, em Viamão, onde estive no início do meu trabalho de campo.

Nela, as crianças eram envolvidas na manutenção da limpeza do espaço, como forma de cuidado e de condução do que eles chamam de “Educar pelas costas”: o fato de que os aprendizes participam da experiência dos tutores torna importante que compartilhem atividades e que as crianças tenham a oportunidade de contemplar as atitudes dos tutores. Nos dois ambientes, percebi a criação de outros regimes de práticas e discursividades pedagógicas que tentam dar conta da comunicação entre corpos como esfera importante da educação.

Nas práticas pedagógicas inventivas, vão experimentando modos de resistência as estratégias de reterritorialização, reintegração forçada destacadas por Guattari. A *Culpabilização*, como resposta à percepção de diferenças e irregularidades entre nossos agenciamentos de vidas e as referências majoritárias e hegemônicas. A *Segregação* que vivenciamos ao perceber certos modos de subjetivação como positivamente valorizados, enquanto outros movimentos rumo a singularização e ao desejo são segregados e negativizados (GUATTARI, apud CAMARGO, 2014, p. 59). E, finalmente, a *Infantilização*, a falta de autonomia experienciada na organização da vida social, sempre a nos escapar e conferir papel de tutela as instituições, ao Estado e aos meios de comunicação.

Reintegração na política identitária do **coronel** e do **bolsominion-em-nós**, em que o privilégio é virtude, conquistado, legitimado pelos méritos intrínsecos a exibir sinais hegemônicos, e seu exercício é condição de existência, marca de “cada um conhece o seu lugar” (ROLNIK, 2014, p. 155). Ou, conforme uma das entrevistadas por Caldeira (2000, p.21) resume a questão da violência: “o problema hoje em dia é que não dá pra ter o privilégio de possuir o sacrifício que você fez.” Em uma cartografia em que o sistema de trocas e o imaginário cristão sedimenta e organiza o mundo, não há sofrimento e ultraje maior do que ver-se destituído das suas marcas de poder. Práticas pedagógicas inventivas que trilhem a possibilidade de se relacionar explorada por Butler, a partir da desarticulação da política identitária fixada na posse “de objetos, de predicados, de narrativas, de objetos”⁴⁷, de modo que a declaração e consolidação da despossessão seja a mais potente tática de crítica ao capitalismo como modo de vida.

Como a resistência cotidiana das mulheres militantes e periféricas, narrada no terceiro capítulo, desafiadas por um cenário de mutações sociais intensas e generalizadas constitui importante lugar de fala no estabelecimento dos conhecimentos sobre a constituição de sujeitos femininos e o gesto político-cognitivo colonizador em tempos de crise social. Esta rede de

⁴⁷ SAFATLE, Vladimir. Posfácio: Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. In: BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 173-196.

questões ponderadas nos ajudou a observar de que modo a luta por uma educação pública foi inventada, como também inventiva de outros modos de educar, desmanchar o falocentrismo e produzir a si, as coletividades e a realidade social, tensionada em suas posições de poder e suas ontologias.

As competências que possibilitam a abertura à alteridade para a **menina-de-luta em nós** são habilidades herdadas da militante e da hippie-em-nós, agora como memória e ancestralidade coletiva da passagem das mulheres por outros agenciamentos nas lutas sociais. Em seu afeto de resistência, as hippies não toleram a política da captura e desenvolvem os saberes nômades do corpo vibrátil, ao passo que as militantes não apoiam a política de desterritorialização que converte a todos em trabalhadores-livres para exploração, e se experimentam na prática do pensamento representacional como cartografia da concentração dos meios de produção, do acontecimento do golpe de 64 e das dinâmicas antidemocráticas.

A disputa pelo território escolar torna-se fundamental, não só como sinal, mas como constituição da crise no seio da governamentalidade e na iminência das existências que tomam as linhas de fuga. Uma vez que o liberalismo se realiza no exercício de liberdade, ela é produzida no contínuo empreendimento de uma gerência do espaço escolar e em outros ambientes e instrumentos de caráter pedagógico-cultural, de forma a produzir as circunstâncias e cláusulas sob as quais existe a possibilidade de produzir os sujeitos liberais. De forma que o poder constitui uma dinâmica de intervenções e de problematização da pertinência cultural de crenças, valores e subjetivações: uma economia cognitiva (VAZ, 1999). No contexto capitalista liberal, o corpo se torna reverberação de diversas inquietações e investimentos sociais, atravessado pela captura biopolítica, é constantemente inquirido como aparato de prazer/dor, investido nas sensações que provoca ao pensar, remetido a aumentar sua capacidade de consumo e evitar alienações.

A disparidade entre os modos de cuidado adentrados pelos sujeitos liberais e pelos Secundaristas fica escrachada na violência empregada nas reintegrações de posse. A ambiguidade do cuidado elaborada por Vaz (1999) ajuda a constituir o problema envolvido na naturalização de alguns valores:

Certamente que se constituir como sujeito requer a constituição de si como objeto de cuidado; inversamente, cada cultura irá designar o que precisa ser cuidado a partir de um jogo de ameaça com o descuido e, simultaneamente, irá dispor alguns indivíduos da capacidade de cuidar em verdade dos outros. Promete-se o bálsamo na condição de criar a ferida e dar legitimidade a alguns que nos conduzirão pelo reto caminho.

A interferência do poder, no caso das Ocupações Secundaristas, no prosseguimento do movimento de reterritorialização, se dá em dois sentidos: primeiro em tentar alimentar um sentimento de impotência, de que o movimento não conquista nada, de que ocupar não é o modo mais acertado de dialogar e negociar. Segundo, de que, ao optar por ocupar, os Secundaristas deveriam ser levados a perceber a suposta consequência de seus atos, e não de uma política de atenção liberal. De modo que a justificativa para corte de luz, água, isolamento de familiares e outras medidas de tortura são justificadas pela necessidade de retirada dos adolescentes pela ausência de responsáveis. Em outras palavras, não havendo ninguém que possa responder juridicamente, que o Estado violente para que saibam o perigo que correm se outros lhes violentarem. O cuidado que se faz pela ameaça aconselha que o desejo comporta riscos, logo, comporte-se!

Para resistir, moviam-se pela capilaridade da extensão escolar na cidade, e constituíam outras redes de educação. A prática dos Secundaristas de circularem pelas Ocupações revela a possibilidade de aprender como caminhante, semelhante a sugestão de Ingold para se fazer Antropologia. Ao passo que os adolescentes constituíram uma experiência de rede ampliada e amplificadora de acontecimentos, através de uma comunicação aberta, alternada e horizontal na troca de informações, no cara a cara e na web, em que seres se encontram para colocar seus desejos em sinergia e experimentar o nomadismo psíquico, a subjetivação aberta ao caos, a alteridade e a traição ao projeto colonizador de escola. Uma rede de informação que é condição para que a Ocupa se constitua como acontecimento, ao mesmo tempo a Ocupação não existe presa ao território escolar ocupado, mas também existe nos modos de trocar informação, aprender e ser presença viva na cidade.

Por isso, o fenômeno da Ocupação tem um aspecto sedentário, de imersão num espaço durante todo o tempo possível, como também tem um aspecto nômade, que se move pela cidade constituindo uma rede de educação que não a Estadual, capturada pelo Estado, mas que se mantém viva nas novas possibilidades de desejo, encontros e construção de uma realidade social que se abrem com estas outras aprendizagens. Um caminhar que, conforme Ingold (2015) não tem a ver com introduzir saberes na mente dos alunos, mas abrir-se para o estar-no-mundo.

Para a criança a caminho da escola, a rua é um labirinto. Como o escriba, copista ou desenhista cujos olhos ficam na ponta dos dedos, a criança segue, sempre curiosa, seu vai e vem, mas sem uma visão de comando ou vislumbre de um fim. O desafio consiste em não sair da trilha, e para isso ela precisa se manter alerta. (INGOLD, 2015, p. 24).
[...]

O caminho leva, e o caminhante deve ir para onde quer que ele o leve. Mas o caminho nem sempre é fácil de seguir. Como o caçador que persegue um animal ou um andarilho numa trilha, é importante manter os olhos abertos para sinais sutis –

pegadas, pilhas de pedras, entalhes nos troncos das árvores – que indiquem o caminho adiante. Esses sinais te mantêm no caminho, e não te convidam a se afastar dele, como fazem as propagandas. O perigo está não em chegar a um beco sem saída, mas em sair da própria trilha. A morte é um desvio, não o fim da linha. No labirinto, em momento algum se chega bruscamente a um fim da linha. Não há paredes ou muros bloqueando o movimento para frente. Você está destinado a continuar por um caminho que, em caso de descuido, pode te levar para cada vez mais longe dos vivos, para o convívio com os quais pode nunca mais voltar. No labirinto, é de fato possível fazer uma curva errada, mas não por escolha. Pois naquele momento, você nem notou que o caminho se bifurcava. Você estava sonâmbulo, ou sonhando acordado. Caçadores indígenas frequentemente falam daqueles que, instigados pela presa que estavam perseguindo, adentram o mundo dela, no qual os animais aparecem para eles como humanos. Lá, eles levam suas vidas enquanto são considerados perdidos, presumidamente mortos, pelo seu próprio povo. (INGOLD, 2015, p. 25-6).

Desta forma, não se pretende negar que haja riscos inerentes a qualquer processo de investigação e criação, sejam singulares ou coletivos, mas observar como uma metodologia de repressão é produzida no seio da discursividade de atenção e cuidado a infância e juventude. Tampouco as Secundaristas ignoram os riscos e violência envolvidos na abertura para a alteridade. Engajam-se, no entanto, em criar estratégias para diluir o medo e transmutar os estranhamentos em potência de reinvenção das relações. A menina ameaçada com um galho em chamas compartilhou que investia em aproveitar oportunidades de socialização com as figuras em torno das quais o medo persistia. Ao fortalecer os vínculos possíveis, um espaço de afetos de atração e sentidos partilhados torna viável ouvir o outro manifestar o mundo dele, e a partir dessa escuta, orientar, fazer as guardas abaixarem e os diálogos acontecerem.

Neste abaixar de guardas, é possível sugerir que a *diferença* e o *comum*, como o caos e a ordem, não sejam opostos, mas momentos diversos do devir, encontro efêmero com o *outrar-se*. Como os indígenas zapatistas dizem, a ponte não une dois lados do mesmo rio, o rio se faz unidade com duas margens a partir da construção da ponte. De modo que as iniciativas de tomada das palavras, proposição das próprias problemáticas e instituição das próprias redes de encontro e comunicação apontam para a potência das Ocupações Secundaristas na produção de outras aprendizagens, outros sujeitos e outros mundos, em vinculação com as preocupações contemporâneas sobre as relações entre o corpo, o ambiente, o tempo e a coletividade na educação. Recuperar seus processos, nesta dissertação, consistiu uma ínfima parte possível do trabalho de constituir uma memória e a possibilidade de continuidades, pois como coloca Favre (2009) “Não basta desejar cooperar. Cooperação é o efeito da maturação dos modos de conexão. Essa maturação pode ser propiciada pelos recursos do método.”

Amadurecer a presença de uma ancestralidade e dos saberes nômades nas lutas sociais diz respeito a expor as esferas culturais, temporais e educacionais dos movimentos. Ao utilizar o antropólogo Tim Ingold para a análise do movimento, conclui que as maiores potências foram

as possibilidades de fazer uma antropologia a partir do engajamento corporal, do movimento de pensar *com* ⁴⁸as pessoas, e questionar as fronteiras entre humano e não-humano, olhando para a racionalidade social como invenção e como categoria que pode expor o caráter normativo da noção de “humanidade”, tão catalisador na produção de violência, subalternidade e categorias de governo no contexto latino-americano. As relações que me afetaram entre violência, humanização e desumanização, corpo e construção de sentido reforçam em mim o desejo de continuar os estudos sobre a noção de reconhecimento no futuro.

Ao utilizar Kastrup, devolvendo a aprendizagem a condição temporal, pois segundo ela, “a cognição põe constantemente problemas a si mesma, no sentido em que faz parte de sua natureza temporal diferir-se de si, problematizar os limites dentro dos quais ela opera” (2007, p. 29) pude desistir de congelar as pessoas com quem encontrei no campo, pude olhar com mais tranquilidade e suavidade para o turbilhão de intensidades e perguntas que constituíram a minha experiência do mestrado em Ciências Sociais, das Ocupações, da escrita deste texto e do cenário de conflitos que se impõe sobre o país. Olhar para o surgimento destas existências e condições como marcas de um tempo e de uma cultura, sempre abertas a possibilidade de invenção que constitui a educação como processo do estar-vivo.

⁴⁸ Tradução de Caio Fernando Flores Coelho e Rodrigo Ciconet Dornelles, de acordo com texto original publicado em: INGOLD, Tim. Epilogue: “Anthropology is not Ethnography.” In: _____. **Being Alive**. Routledge: London and New York, 2011. pp. 229-243.

REFERÊNCIAS

- A REBELIÃO dos pinguins. Direção de Carlos Pronzato. Chile: Lamestiza Audiovisual, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kYzkDql56yw>>. Acesso em: 09 set. 2018.
- ALMEIDA, J. F. **Bom Jardim dos Santos**: Plantas, religiosidades populares e seus fluxos em Guarani das Missões. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 264 p.
- ARALDII, E. Contribuições do pensamento feminista para uma explicação localizada da educação e da aprendizagem. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.170-183, 2017.
- ATHAYDE, T. C. C. de. **A marcha das vadias e a escola**: feminismo, corpo e (bio) política. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- BARBOSA, L. F. Jovens e movimentos sociais no Brasil: interrogando significados das manifestações de junho de 2013. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014. p. 1 - 18. Disponível em: <xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1800-0.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.
- BEY, H. **TAZ – Zona Autônoma Temporária**. Copyleft. Coletivo Sabotagem: Contra-cultura. 1985. 41 p. Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/4a_aula/Hakim_Bey_TAZ.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.
- BLOG VISTA DIREITA. Invasão de escolas: o mínimo que você precisa saber. Disponível em: <<http://www.vistadireita.com.br/blog/invasao-de-escolas-o-minimo-que-voce-precisa-saber-2>>.
- BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.
- CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de Muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34 e Edusp, 2000. 399 p.
- CAMARGO, A. C. **Félix Guattari**: Subjetividade, capitalismo e educação. 2014. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016. 352 p.
- CANÊDO, Letícia Bicalho. Aprendendo a votar. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da Cidadania**. Não Consta: Contexto. p. 519-543.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia II**. vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995. 715 p.

DIÁRIO OFICIAL DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. Projeto de Lei nº 163/2017, de 18 de agosto de 2017. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido”. **Projeto de Lei Nº 163/2017**. Porto Alegre, RS. Disponível em: <<http://proweb.procergs.com.br/Diario/DA20170830-01-100000/EX20170830-01-100000-PL-163-2017.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

DIÁRIO de Santa Maria. Estudantes ocupam Escola Cilon Rosa em Santa Maria. 2016. Disponível em <<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policia/noticia/2016/05/estudantes-ocupam-escola-cilon-rosa-em-santa-maria-5805628.html>>.

FAVRE, R. Um diálogo sobre a Biodiversidade Subjetiva. **Laboratório do processo formativo**. Junho de 2009. Disponível em: <<https://laboratoriodoprocessoformativo.com/2009/06/um-dialogo-sobre-a-biodiversidade-subjetiva/>>. Acesso em: 20 de maio 2018.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p.58-78, abr. 1999.

FOUCAULT, M. "**OMNES ET SINGULATIM**": para uma crítica da razão política. 1988. Tradução de Selvino J. Assmann. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/.../critica_razao_politica.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

GASPARINE, J. S. Com cartaz, jovem pede fim da corrupção em protesto contra PEC 37. 2013. Fotografia color. Foto foi divulgada no portal Terra na matéria “Protesto contra “cura gay”, Feliciano e ato médico reúne 4 mil em SP”, por Marina Novaes. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/protesto-contracura-gay-feliciano-e-ato-medico-reune-4-mil-em-sp,c6f66b131c96f310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>.

GIL, José Nuno. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tânia; ENGELMAN, Selma (Org.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2004. p. 13-28.

GIL, J. **Movimento Total**. 3. Impressão. São Paulo: Iluminuras, 2013. 208 p.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120 p.

GOHN, M. G. O paradigma dos novos movimentos sociais. In: GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. 4. Ed. São Paulo: Loyla, 2004. p. 121-131. 383 p.

GÓMEZ, P. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. 320 p.

GOUVEIA, A. J. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. **Tempo Social**: Revista de Sociologia, USP, São Paulo, v. 1, n. 1, p.71-79, jan. 1989.

GROSZ, E. **Futuros feministas ou o futuro do pensamento**. Labrys Estudos Feministas. 2002. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys1_2/grosz1.html>. Acesso em: 23 maio 2018.

GUATTARI, F. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 208 p.

GUATTARI, F. **Somos Todos Grupelhos**. 1987. Tradução de Suely Rolnik. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/25/guattari-somos-todos-grupelhos/#>>. Acesso em: 08 maio 2018.

INGOLD, Tim. **Being Alive: essays on movement, knowledge and description**. Londres: Routledge, 2011. 270 p.

INGOLD, Timothy. Dédalo e o Labirinto: Caminhar, imaginar e educar a atenção. **Revista Horizontes Antropológicos: Dossiê Cultura e Aprendizagem**, Porto Alegre, n. 44, p. 21-36, 2015.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 06-25, 2010.

KILOMBA, G. Performance "Illusions". São Paulo: Arte!brasileiros, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1bm8hI9xtf0>>. Acesso em: 08 maio 2018.

ORTELLADO, P. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de junho de 2013. [**Entrevista disponibilizada em 18 de maio de 2016**]. Entrevista concedida à Patrícia Fachin, do Instituto Humanitas. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/555196-a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho-de-2013-entrevista-especial-com-pablo-or>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

KASTRUP, V. **A invenção de si do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. 256 p.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.

KELEMAN, S. **Realidade somática: experiência corporal e verdade emocional**. 1. Ed. São Paulo, Summus, 1994. 96 p.

LUTE como uma menina! Direção de Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: Ocupações Secundaristas, 2016. (76 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=20s>>. Acesso em: 15 maio 2018.

NAIL, T. Zapatismo and the global origins of occupy. **Journal for Cultural and Religious Theory**, v. 12, n. 3, p. 20-38, feb. 2013.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Declaração: Isso não é um manifesto**. 2. Ed. São Paulo: N-1, 2016. 143 p.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014.

PRADO FILHO, K; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 1, p.45-59, jun. 2013.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.108-116, jan. 2005.

RAGO, M. A “mulher cordial”: feminismo e subjetividade. **Verve**, São Paulo, v. 6, n. 1, p.279-296, 2004.

RAGO, Margareth. Feminismo e Subjetividade em Tempos Pós-Modernos. In: **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004. p. 1-14. Disponível em: <www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Feminismo_e_subjetividade.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

RESK, F; TOLEDO, L. F. Escola estadual ocupada é alvo de vandalismo em Osasco. **Estadão**. São Paulo, p. 1-1. dez. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-ocupada-e-alvo-de-vandalismo-em-osasco,10000003490>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

ROLNIK, S. Esferas da insurreição: sugestões para o combate à cafetinagem da vida. [Diálogo disponibilizado em 19 de setembro de 2017, a Internet]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4NdE3CAIOlo&t=1230s>>. Diálogo realizado durante o Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - Enecult, Salvador. Acesso em: 03 de maio de 2018.

ROLNIK, S. **À sombra da cidadania**: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. 1992. Disponível em: <www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemetica.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: Transformações Contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina Editora da Ufrgs, 2014.

ROLNIK, S. **Resistência e criação: um triste divórcio**. 2003. Disponível em: <www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Divorcio.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

ROMAGNOLI, R. C. Verdades e desestabilizações: crise, crítica e clínica na trama da imanência. **Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 2, n. 7, p.135-152, jun. 2017.

SAFATLE, V. Posfácio Dos problemas de gênero a uma teoria da desposseção necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. In: BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 173-196.

SANTOS, J. S. **O movimento zapatista e a educação:** direitos humanos, igualdade e diferença. 2008. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, P. A. dos. A espacialidade e as ecologias da vida em tim ingold. **Kula:** Antropólogos del Atlántico Sur, Buenos Aires, v. 9, n. 1, p.59-72, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/05/8-potyguara.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

SCHERER-WARREN, I. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p.417-429, maio 2014.

SCHUCH, P. **Práticas de justiça:** uma etnografia do "Campo de Atenção ao menor infrator" no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. 2005. 345 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SEHELLART, M. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. **Tempo Social:** Revista de Sociologia, São Paulo, v. 1-2, n. 7, p.1-14, set. 1995.

SEVERO, M. S. Estatuto da juventude no brasil: avanços e retrocessos (2004-2013). In: PARTICIPATÓRIO EM REDE ENCONTRO DOS PESQUISADORES E PESQUISADORAS DE POLÍTICAS DE JUVENTUDE, 1., 2014, Brasília. **Anais...** Brasília: Participatório em Rede, 2014. p. 1 - 16. Disponível em: <[revistasnj.ibict.br/ojs_snj/index.php/snj/article/view/MIRLENE SEVERO](http://revistasnj.ibict.br/ojs_snj/index.php/snj/article/view/MIRLENE_SEVERO)>. Acesso em: 23 maio 2018.

SILVA, L. T. **Movimento feminista e produção de subjetividade:** Leituras da imprensa feminista brasileira sobre sexualidade e relações de gênero (1981-1988). 2014. 80 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

SILVA, R. B. **Da disciplina ao controle:** processos de subjetivação nas escolas públicas do estado de São Paulo. 2009. 157 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SINGER, A. Brasil, Junho de 2013: Classes e ideologias cruzadas. **Novos Estudos:** Dossiê: Mobilizações, Protestos e Revoluções, São Paulo, p.23-40, nov. 2013.

SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec Edusp, 1993. 398 p.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. **Cultura, percepção e ambiente:** diálogo com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

TAKEUTI, N. Dobras na juventude e nomadismo. **Latitude**, Maceió, v. 6, n. 1, p. 7-23, jan. 2012.

TIBURI, M. Ocupar como conceito político. **Revista Cult**. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2016/06/ocupar-como-conceito-politico/>. Acesso em Julho de 2017.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Saiba como ocupar sua escola**. Novembro de 2015. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2015/saiba-como-ocupar-a-sua-escola/>>.

VAZ, P. Corpo e Risco. **Fórum Media**, Viseu, v. 1, n. 1, p.101-111, 1999. Disponível em: <<http://souzaesilva.com/Website-Backups/Website/portfolio/webdesign/siteciberidea/paulovaz/textos/corpoerisc.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2018.

VERCAUTEREN, D.; CRABBÉ, O. M.; MÜLLER, T. **Micropolíticas de los grupos**: Para una ecología de las prácticas colectivas. 1. Ed. Madri: Traficantes de Sueños, 2010. 233 p.

WOOLF, V. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&pm, 2013. 112 p.

WULF, C. gestos e ritos do trabalho. In: WULF, Christian. **Antropologia educação**. Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 63-75.