

RECUSA À JUDICIALIZAÇÃO E AO PROJETO DE LEI "ESCOLA SEM PARTIDO": ANÁLISES A PARTIR DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS

GIOVANNA MARAFON

giovannamarafon@gmail.com | Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Este artigo realiza descrição analítica de ocupações estudantis no Brasil, marcadamente nos meses finais de 2016. Trata-se de um processo de ocupação variada entre escolas de ensino médio e unidades de ensino superior, em universidades e institutos federais. Discute, por meio das ocupações, o Projeto de Lei (PL) direcionado à escola básica brasileira, intitulado PL Escola Sem Partido e, para tanto, atem-se à experiência de ocupação de uma das unidades do complexo escolar Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. E, ao acompanhá-la, mostra o que estudantes secundaristas têm reivindicado e como o tem feito – o que organizaram e como se organizaram na ocupação. Nessa esteira, emerge a recusa estudantil ao PL Escola Sem Partido, a partir da qual, com o aporte de Michel Foucault, são problematizados aspectos desse projeto permeados por processos de judicialização da vida e as implicações para as lógicas escolares.

PALAVRAS-CHAVE

Ocupações, Escola, Projeto Escola sem partido, Judicialização.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 5, ISSUE 01,

2017, pp. 9-30

**FAILURE TO ACCEPT JUDICIALIZATION AND THE BILL
“SCHOOL WITHOUT POLITICAL PARTIES”:
ANALYSIS FROM STUDENT OCCUPATIONS**

GIOVANNA MARAFON

giovanamarafon@gmail.com | Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brazil

ABSTRACT

This article looks into the analytical description of student occupations in Brazil, markedly in the final months of 2016. This is a varied occupation process in High School Education schools and Higher Education Institutions, Universities and Federal Institutes. The occupations are discussed by means of the Bill (PL) which focuses on the Brazilian basic school, named PL Escola Sem Partido (School without Political Party Bill), which aims at the Brazilian basic educational system; for such, the occupation experience of one of the units of the Colegio Pedro II, in Rio de Janeiro, is taken into consideration. By doing so, it shows what the High School students are claiming and how they do that – what they have organized and how they have organized the occupation. It is on this ground that the students’ refusal to the School without Political Party Bill emerges and drawing on Michel Foucault’s theoretical framework, various aspects of this project are discussed, under the light of the judicialization of life processes and its implications for the school logics.

KEY WORDS

Occupations, Schools, School without Political Party Bill, Judicialization.

Recusa à Judicialização e ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido": Análises a Partir das Ocupações Estudantis

Giovanna Marafon

OCUPAR!

Principalmente a partir das chamadas “Jornadas de junho de 2013”, a cena pública brasileira tem sido movimentada pela expressão de revolta e recusa, protagonizada por diversos movimentos sociais e outros coletivos, mais ou menos organizados, com grande participação popular. As manifestações giravam em torno de uma heterogeneidade de reivindicações, entre elas, relacionadas ao transporte coletivo e ao aumento do valor das tarifas. Faziam, também, questionamentos aos gastos públicos, às remoções e reordenações urbanas envolvidas na realização de megaeventos que ainda viriam a acontecer, como a Copa do Mundo da FIFA (2014).

E, como afirmou Rolnik, em seu blog¹, no qual deu publicidade à apresentação que fez para o livro *Cidades rebeldes* (2013), era tão relevante a disputa em torno da interpretação das manifestações quanto a própria disputa de agenda que estava acontecendo nas ruas. Em escritos recentes (Passetti & Augusto, 2014; Queiroz, 2016; Rolnik, 2013), mesmo com diferenças, analisam as insurgências de junho de 2013, que tomaram lugar em mais de cem cidades brasileiras e receberam maior destaque midiático pelo que se passou no Rio de Janeiro e em São Paulo, e tiveram inspiração em movimentos ocorridos no plano internacional um pouco antes, como a chamada Primavera Árabe, iniciada em dezembro de 2010 na Tunísia e, em 2011, na Praça Tahir, no Cairo/Egito, e depois ampliada a outros países do norte da África e do Oriente Médio. Movimento que, por sua vez, influenciou o que se deu nos Estados Unidos e ficou conhecido como *Occupy*, no centro financeiro do mundo globalizado, a bolsa de *Wall Street*. “El levantamiento popular de los egipcios tuvo una influencia innegable en el surgimiento de *Occupy Wall Street*” (Romanos, 2016, p. 110).

Em setembro de 2011, as ocupações em *Wall Street* (OWS), duramente reprimidas pelas forças policiais, deflagraram uma onda de ocupações ainda maior, proliferando diversos ocupies em várias cidades, inclusive no interior dos Estados Unidos. As imagens em circulação² dão conta de um sem número de ocupações, com acampamentos em barracas levadas aos espaços públicos, retomados como espaços políticos, em contraponto à democracia representativa que identifica os lugares de

1 <https://raquelrolnik.wordpress.com/2013/08/06/cidades-rebeldes/>

2 A exemplo do sítio eletrônico: <http://artspiral.blogspot.com.br/search/label/%23OccupyWallSt> que apresenta, semana a semana, as mobilizações acontecidas no *Occupy Wall Street*.



fazer política como sendo aqueles das Câmaras municipais e estaduais, das Assembleias Legislativas e das Repúblicas etc. Nas praças públicas, os manifestantes/ocupantes habitavam dia e noite e se organizavam de maneira horizontal, sem um centro ou uma liderança formalizada, e assente na realização de assembleias que eram a forma de organização política por eles almejada. Indica uma política deliberativa, em que cada qual pode participar, falar e opinar, não restringindo-se a decisões de um pequeno grupo na vanguarda.

Esses levantes parecem ter em comum, entre outros fatores, a dimensão de crise econômica no capitalismo global que se tornava aguda desde 2008, com altos índices de desemprego, alargamento das desigualdades sociais, repressão policial, limitação da liberdade de expressão, atingindo muito diretamente partes da população tornadas vulneráveis pelas políticas neoliberais, entre eles, estudantes, jovens qualificados e sem trabalho, trabalhadores informais, professores etc.

Conforme destacou Romanos (2016), tem sido frequente, na literatura dedicada a analisar a recente onda transnacional de protestos, reconhecer certa conexão entre as distintas mobilizações que a compõem em nível local. O autor não nega o reconhecimento de tais influências, e corrobora que teria havido um “efeito dominó”, a exemplo da difusão da Primavera Árabe para o movimento espanhol dos indignados (também chamado “movimento 15M”) e deste ao movimento *Occupy Wall Street* (OWS). Interessante pensar com Romanos (2016, p. 108) que, refere-se a Toret (2012), para quem a ação coletiva espanhola parece ter mostrado que, então, a força contagiosa das revoltas teria feito muitas pessoas acreditarem que “era possível rebelar-se”. Nessa direção, em entrevista a Boitempo no Brasil, a educadora e pesquisadora Gimenes (2016), referiu-se às ocupações estudantis como “primavera estudantil”³.

Portanto, no rastro dos movimentos de ocupação realizados no plano internacional, parece haver a constituição de um plano de consistência (que poderia ser nomeado de não consistência), e se trata de um “plano de proliferação, de povoamento, de contágio” (Deleuze & Guattari, 1997, p. 55), de tal modo que a percepção do próprio plano dá-nos a perceber o imperceptível, chamado pelos autores de micropiano ou, ainda, de plano molecular. Conferindo um contágio molecular a outros movimentos locais, como as Jornadas de Junho de 2013 no Brasil que, por sua vez, tornaram-se o grande levante com força de inspiração para as ocupações que vieram a seguir, interessa pensar as ocupações em escolas no Brasil, não como um caso isolado, mas como uma agenda de revoltas que foram acontecendo e conectando jovens diante de situações muito parecidas, embora cada qual exista com sua própria dinâmica. A ilustrar esses momentos, o texto apontará referências de sítios eletrônicos, com textos e imagens, que podem ser consultados. Sendo assim, tomaremos as ocupações em escolas, universidades e institutos federais no Brasil como situação de ocupação estudantil para ser descrita e analisada em suas pautas, dinâmicas e reivindicações.

3 <https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/02/ocupar-e-resistir-entre-o-politico-e-o-pedagogico-nas-escolas-ocupadas/>



Traremos mais especificamente a ocupação no Colégio Pedro II, unidade de Realengo, para analisar a recusa à judicialização da vida e ao PL Escola sem Partido, uma delimitação local que oferece elementos para pensar e problematizar relações e apropriações do espaço escolar e dos territórios subjetivos de modo mais amplo, como uma crítica, um diagnóstico do presente, na direção do que fez Michel Foucault. A esse respeito, no vocábulo “Diagnosticar”, Castro (2009), referiu que o filósofo francês havia definido muitas vezes o seu trabalho como uma forma de “jornalismo”, um “jornalismo filosófico” que visa a diagnosticar a atualidade. A filosofia, nessa proposição, tem um compromisso com o presente, seguindo a tradição de Nietzsche, pois, incorporada na vida e na história, de modo que a história serve à vida.

MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO NO BRASIL

Os movimentos de ocupação ficaram conhecidos amplamente por meio da internet e das redes sociais, antecedidas pelo símbolo da hashtag - #ocupa. No Brasil recente, essas ocupações aconteceram nos segmentos da cultura (ocupa MinC⁴), na saúde (ocupa SUS - Sistema Único de Saúde⁵), nas cidades (a exemplo do ocupa São João⁶, em São Paulo, e do ocupe Estelita⁷, em Recife/PE) e, sobretudo, nas escolas, onde repousa nosso interesse analítico. Para desenvolver essa sessão, vamos nos utilizar das referências de Guattari e Rolnik (1986), bem como de Deleuze e Guattari (1997) e Rolnik (2007), com os aportes da diferença/ diferenciação dos conceitos na filosofia.

A pluralidade de ocupações no Brasil têm mostrado que há variações sendo produzidas, outras sensibilidades, relações diferenciadas e em diferenciação entre ocupantes e as políticas, inclusive aquelas do viver. Podem haver aí singularizações ou, ainda, minorizações e revoluções moleculares, no sentido de processos disruptores no campo da produção de desejo, como referiu Guattari: “contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc” (Guattari & Rolnik, 1986, p. 45).

Há muitas forças em jogo, trata-se de relações de poder, com lutas em torno da inteligibilidade, da produção de sentidos e reapropriações discursivas dos movimentos de ocupação. Forças diferentes convivem e disputam: existe a afirmação do ocupar, múltipla e coletiva, feita na singularidade dos acontecimentos, no dia-a-dia das ocupações. Existem também as matérias e os recortes midiáticos que disputam interpretações e sentidos, enfatizando a atuação das polícias na repressão dos movimentos e, ato contínuo, promovendo a demonização de figuras manifestantes, produzindo ideias normativas, alçadas ao nível de norma de conduta

4 <https://www.facebook.com/OcupaMinC/>

5 <https://www.facebook.com/Ocupa-SUS-800815793387636/?fref=ts>

6 <https://www.facebook.com/pg/Ocupação-São-João-Mstrufilm-490900594319238/about/>

7 <https://www.youtube.com/user/ocupeestelita>



acerca do manifestante com ação pacífica e o seu contrário, o jovem black block ou, ainda, chamado vândalo e baderneiro. Exemplo disso é o vaivém das mídias na cobertura do que se passou nas ruas em 2013⁸.

Apesar da fabricação normalizante, que agencia medos e configura uma nova imagem de sujeito perigoso, os modos de indignar-se, revoltar-se e organizar-se nas e com as ocupações têm se disseminado entre jovens estudantes frente aos governos e às injustiças sociais. Para que se efetivem processos de reapropriação da subjetividade (essa que é regularmente apropriada pelas máquinas capitalísticas de modelização em processos de culpabilização e infantilização), pensando com Guattari:

é preciso de crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto – para que esses processos se efetivem, eles devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante. (Guattari & Rolnik, 1986, pp. 49-50)

A proposta afirmativa, tal como pensada por Guattari há exatos 30 anos, mostra sua vitalidade para as lutas que acontecem hoje e para as composições nas escolas, para além de seus muros. Ainda no ano de 2015, no Brasil, estudantes de São Paulo protestaram contra a “reorganização escolar”, para a qual o governo estadual propunha que houvesse a transferência de um milhão de alunas (os) de suas escolas para outras, estas pautadas pela política de ciclos. Por aproximadamente 60 dias, foram ocupadas mais de 200 escolas, nas quais aqueles jovens estavam matriculados, e que haviam sido ameaçadas de fechamento e teriam o quadro docente diminuído por uma medida burocrática e gerencial, agenciada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Frente a isso, estudantes revoltaram-se, resistiram e ocuparam as escolas, afirmando-as como as escolas delas(es), talvez a escola de qualquer uma (um). Das pautas iniciais, as reivindicações ampliaram-se para a democratização do ensino e das relações, com demandas por discutir no espaço escolar temas, como: relações de gênero, racismo e homofobia, entre outros (Piolli, Pereira & Mesko, 2016).

Algo parece ter se deslocado: jovens estudantes queriam as escolas e queriam nelas serem ouvidos. Lutaram para fazer das escolas lugares próprios e para barrar a reforma educacional que se lhes tentava impor sem qualquer diálogo naquele momento. Os processos, distintos em cada escola, em cada ocupação evocam pensar as convulsões, os microprocessos que se atualizaram em cada assembleia, reunião, discussão, atividade proposta e realizada. Em alguns momentos contaram com apoios; em outros não, tantas vezes precisaram enfrentar-se com o senso comum e a opinião formada pelas notícias midiáticas, geralmente contrárias aos movimentos estudantis de ocupação. Estudantes resistiram às investidas intimidatórias dos governos instituídos, perpetradas por meio da polícia, e contra as decisões provenientes de medidas judiciais que, na maioria das vezes, insistiam em

8 <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1450>



reduzir a questão à lei e, dessa forma, à compreensão de que tratar-se-ia de mera reintegração de posse dos estabelecimentos escolares ao governo do estado.

Com Guattari e Rolnik (1986), temos a noção de agenciamento como algo mais amplo do que estrutura, sistema, forma. O agenciamento comporta componentes heterogêneos. Dizem os autores, então, que aqueles agenciamentos que podem construir seus próprios modos de subjetivação provocam basicamente dois tipos de atitude: a atitude normalizadora – que ignora sistematicamente os deslocamentos ou tenta recuperá-los e reintegrá-los; e a atitude reconhecadora – “que considera esses processos em seu caráter específico e em seu traço comum, de modo a possibilitar sua articulação” (Guattari & Rolnik, 1986, p. 50).

Reconhecendo os deslocamentos, aquelas escolas de São Paulo não foram fechadas e estão (re)existindo, tendo passado pelas vivas experiências micropolíticas de ocupação. Na micropolítica, há apenas intensidades, afetos não subjetivados, como explicita Rolnik (2007): “determinados pelos agenciamentos que o corpo faz, e, portanto, inseparáveis de sua relação com o mundo” (p. 60). Aqueles estudantes tiveram experiências que possibilitaram articulação e produziram transformações da situação, em suas rotinas e em seus modos de estudar, de se relacionar com a escola e com professores e, também, de estarem no mundo. Mas, ao mesmo tempo, isso difere e é totalmente contrário a acreditar que seja um grupo minoritário com função missionária, como se pudesse veicular alguma verdade redentora. São movimentos que encaram toda uma precariedade e os perigos de serem reabsorvidos e remodelizados. Por marcarem processos, nomes próprios que não pertencem a um “eu”, mas a operações estratégicas do desejo em matéria ainda sem forma, quando algo acontece nesse plano: “*o eu que o esperava pode já estar morto, ou aquele que teria que surgir pode não ter chegado ainda*” (Rolnik, 2007, p. 61). São processos de afetação não personalizados, não individualizados, aquém da subjetividade já formatada.

Pouco depois do início das movimentadas ocupações em escolas de ensino médio em São Paulo, em novembro de 2015, estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) também ocuparam diversas unidades desta Universidade (entre elas, em Duque de Caxias, São Gonçalo e no *campus* Maracanã). A ocupação estudantil se fazia no limite de continuar quando não mais havia condições de funcionamento e recusava uma vida universitária que tinha se tornado precária e insustentável (sem o recebimento de bolsas, sem poder custear o transporte, sem funcionamento de restaurante universitário, sem limpeza e manutenção e sem verba de custeio de materiais nas unidades). Foram 23 dias de ocupação e muitas experiências partilhadas, as quais compõem arquivos acadêmicos e afetivos de vivências de ocupação na universidade⁹. Apesar de essa riqueza narrativa não ser contemplada nas notícias jornalísticas das mídias oficiais¹⁰. Das escolas para as universidades e, de volta às escolas, estudantes protagonizam a agonia da chamada austeridade e dos sucateamentos dirigidos à educação pública no país. Embora

9 <https://www.facebook.com/ocupauerjoficial/>
<https://www.facebook.com/OcupaUerjFebf/?fref=ts>
<https://www.facebook.com/ocupaffp/?fref=ts>

10 <http://oglobo.globo.com/rio/termina-ocupacao-da-uerj-apos-acao-de-reintegracao-de-posse-18335378>



existam semelhanças e insurreições entre elas, não há nas ocupações uma teoria geral das ações, não sugerem que haja modelos gerais a serem aplicados ou meramente reproduzidos.

OCUPAÇÕES ESTUDANTIS: PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A analítica aqui tecida aproxima-se da percepção dos limites das teorias, enquanto teorias gerais; em vez disso, procede tendo em vista uma análise das multiplicidades, dos acontecimentos singulares e, portanto, não generalizáveis. Evitam-se as teorias binárias, totalizadoras e antagonistas para dar passagem a algo como uma “análise da multiplicidade, do singular acontecimento e do agonismo que não busca a síntese da luta, tampouco sua cristalização constituinte, acompanhando, na história, seus desdobramentos e acomodações, sem tábua de salvação ou juízo final” (Augusto, 2012, p. 134).

No ano de 2015, estiveram em relevo as ocupações de escolas estaduais em São Paulo e de universidades estaduais no Rio de Janeiro. Em 2016, são as ocupações de estudantes de ensino médio, que alcançaram mais de mil escolas, e de universitários, em centenas de universidades no Brasil. Em muitos lugares, as ocupações estudantis são apoiadas por docentes, familiares, comunidade local, movimentos sociais etc. Recebem contribuições às atividades que organizam e recebem doações de mantimentos e de recursos para um cotidiano partilhado e gerenciado pelos próprios estudantes. São eles que ocupam o espaço e ocupam-se do cuidado coletivo desse espaço, alimentam-se e descansam da e na escola, criando outras maneiras de lá estar/fazer/relacionar/aprender coletivamente e ensinar.

Nas reportagens televisivas, a exemplo da situação de adiamento da avaliação que seleciona para o ensino superior no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2016, em unidades ocupadas, a despeito de operar com a deliberada culpabilização de estudantes, foram também veiculadas imagens estéticas e políticas de reivindicações e afirmações. Fizeram ver como estudantes estão engajando-se de outras maneiras, para aquém e além da já conhecida e reiterada posição de aluno em escolas organizadas hierarquicamente.

Isso nos leva a pensar acerca da fala proferida por estudantes da ocupa Amaro (Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, no Rio de Janeiro) e da ocupa Paraná (Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães – CESMAG, em Curitiba), em evento realizado na UERJ sobre os múltiplos movimentos “Ocupas”, no qual afirmaram que, até a ocupação em suas escolas, não sabiam o que era uma assembleia e, nas ocupações, viveram e aprenderam a realizar várias assembleias¹¹.

Em exercício de coabitar, nas ocupações estudantis, há a possibilidade virtual de tomar um território escolar como algo a ser desterritorializado. Guattari e Rolnik

11 Mesa redonda “Ocupas”, realizada pelo “Ciclo Ato Criador”, em 17 de novembro de 2016 na UERJ (<https://www.youtube.com/watch?v=Qn6BKufWQw8>).



(1986, p. 223) desenvolvem a noção de território como algo que pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a uma atmosfera em que o sujeito se sente à vontade, como se em “casa”. “O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma” e é também o conjunto ações, de projetos e representações “nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos”. Sendo assim, um território pode se desterritorializar, ou seja, “abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir”. Com efeito, podem acontecer reterritorializações, que são as tentativas de recomposição de um território que passou ou passa por um processo desterritorializante. Nessa direção, os autores apontam para os perigos sob o modo capitalista de gestão da subjetividade, que opera em permanente reterritorialização, buscando “recapturar” os processos que se abriram à desterritorialização tanto na ordem da produção de bens, quanto nas relações sociais.

O uso das redes sociais, como plataformas digitais de informação e comunicação, também configura um território. São utilizadas para trocas, agendamentos e convites amplamente divulgados para participação em atividades presenciais nas escolas. Assim, estudantes de diferentes escolas podem, entre si, frequentar as ocupações, também abertas à colaboração de professores das escolas e universidades. Esse movimento tem possibilitado maiores trânsitos entre pessoas, processos e conhecimentos e algumas parcerias, inclusive de pesquisa e extensão universitárias. Nesse contexto, também no ano de 2016, foram ocupados Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) e Universidades Federais ao longo do país, para as quais a comunidade externa à academia é convidada, havendo rodas de conversa, palestras e seminários cujos temas, propostos pelos estudantes, a partir de seus interesses e das inquietações que vivem na experiência da formação, fazem pensar sobre aquilo que está mais ausente em suas trajetórias na universidade. A exemplo disso, temos a ocupação de estudantes do campus Gragoatá, da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ, que criaram a “Ocupação Preta”¹², por meio da qual dão visibilidade às questões raciais na formação universitária e das ações afirmativas para negros na universidade, bem como ao racismo institucional.

O acontecimento que tem possibilitado a criação de um campo (contra) discursivo comum às ocupações, em escolas e universidades, é a resistência e revolta quanto à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) trazida à votação em regime especial pelo governo Michel Temer, presidente que foi empossado em 31 de agosto de 2016, depois do processo que impediu a presidente eleita em 2014, Dilma Roussef, de dar continuidade a seu mandato.

No início das ocupações, a Emenda Constitucional era ainda um projeto. Durante as ocupações, foi aprovada pela Câmara dos Deputados (PEC 241/2016) e pelo Senado (PEC 55/2016). Prevê ajustes fiscais, com cortes no orçamento público destinado à educação e à saúde e a programas sociais (reajustado apenas pela inflação durante os próximos 20 anos). Cabe lembrar que, do ponto de vista jurídico, em 7 de outubro de 2016, a Procuradoria Geral da República (PGR) manifestou-se

12 <https://www.facebook.com/ocupapretin/>



através de nota técnica¹³ pela inconstitucionalidade da referida PEC, mas, mesmo assim ela foi aprovada, alterando a Constituição Federal do Brasil, de 1988.

Nesse processo, não houve discussões junto à população e levantamentos de reais necessidades, menos ainda análises mais apuradas dos impactos na reorganização dos serviços e das políticas públicas. Sem participação popular e, evidentemente, por se tratar de uma alteração significativa que compromete a longo prazo os investimentos públicos em áreas correspondentes aos direitos sociais de educação e saúde, deflagrou protestos e resistências.

É possível perceber a atualidade do pensamento de Michel Foucault, em texto publicado inicialmente no jornal francês *Le Monde*, em consideração ao que se passava no Irã, o filósofo questionou em 1979: “É inútil revoltar-se?” (Foucault, 2004). Poderíamos perguntar: do que valerá revoltar-se? Será inútil? Ficaré tudo como antes? Estudantes insistem em nos dizer que sabem experimentar as escolas de outros jeitos, restando, portanto, poder ouvi-los. O que elas e eles nos dizem acerca das experiências? Como pistas que sugerem passagens e entradas movediças, meios para começar, as ocupações nas escolas deixam rastros para serem acompanhados.

#OCUPA REAL

O Colégio Pedro II, escola pública federal, inicialmente na unidade Realengo (zona oeste da cidade), deu início à onda de ocupações secundaristas mais recente no Rio de Janeiro, decidida em assembleia contando com a participação da maioria de 64% de estudantes da instituição. Juntamente com a unidade Humaitá (zona sul da cidade), o Colégio Pedro II Realengo estava na mira da “Recomendação nº 49”¹⁴ do Ministério Público Federal (MPF) no Rio de Janeiro, de 26 de setembro de 2016, para a “retirada imediata dos cartazes” com os dizeres “Fora Temer”, afixados no interior daquelas duas unidades escolares e se “proíba a colocação futura”.

Os argumentos da nota técnica n. 49 sinalizam para discursos semelhantes, com os mesmos termos, presentes no Projeto de Lei “Escola Sem Partido”, o qual tramita no Rio de Janeiro como PL 867/2014, primeiro lugar no Brasil a receber um projeto com tal tema, já havendo vários similares em pelo menos 10 estados e no Distrito Federal e em diversos municípios; na Câmara dos Deputados como PL 867/2015 e no Senado Federal como PL 193/2016. A nota técnica, com tom de ameaças e punições caso não cumprida, recomendava medidas à direção e à reitoria, entendendo que, no Colégio, estava acontecendo “doutrinação política e ideológica” e “defesa explícita de posições políticas, ideológicas e partidárias”. Houve manifestações nas redes sociais e nas ruas da cidade, pela defesa da liberdade de pensamento no Colégio Pedro II.

13 <http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/nota-tecnica-pgr-sri-no-082-2016-pgr-00290609-2016.pdf>

14 <http://www.migalhas.com.br/arquivos/2016/10/art20161005-03.pdf>



Somava-se ainda, no cenário político de disputas e dissensos que envolvem a comunidade escolar, a Medida Provisória (MP) 746/2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), propondo mudanças na Base Nacional Comum Curricular que afetam diretamente o ensino médio no país. Diminui as matérias obrigatórias, a ênfase cultural, a formação ética e relega a eletivas as disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física. Argumenta pela ampliação do ensino (em tempo) integral e prevê a contratação, sem concurso, de professores que apresentem “notório saber” em áreas de ensino técnico. Assim, estudantes da ocupa Real, unidade Realengo, dizem: “Ao congelamento de gastos, à imposição da reforma e principalmente à lei da mordada, estamos dizendo NÃO” (da página Ocupa Real II¹⁵).

Aulas paralisadas. Salas indisponíveis, sem aplicação de testes ou trabalhos. No Colégio Pedro II, unidade Realengo, estudantes afirmaram quando ocuparam: “questionamos, principalmente, a ideia de que o aluno é passivo na escola e no método educacional. Provamos que não somos, assumindo posição de decisão” (da página Ocupa Real II). Assim, logo nos primeiros dias da ocupação de resistência, alunos do colégio realizaram reuniões com responsáveis pelos estudantes, discutindo “O que é ocupação”, “Motivos para ocorrer”, “Como se dá o funcionamento”, “Base jurídica”. Organizaram rotinas para aquelas e aqueles que permanecem depois das 20 horas, diariamente, para dormir. Todas e todos estudantes precisam de identificação para entrar e autorização de seus pais e/ou responsáveis quando se trata de menores de 14 anos de idade. Há um documento para pais e responsáveis autorizarem seus filhos, maiores de 14 e menores de 18 anos de idade, a dormirem na ocupação. Com isso, jovens estudantes na ocupação mostraram que não desconhecem as regras institucionalizadas e que sabem operacionalizar algum nível de organização no plano de consistência e composição que vinha se articulando.

Paralelamente, estudantes cujas vagas provêm de ações afirmativas na universidade, com cotas raciais e sociais, e bolsistas dos *campi* da UERJ, haviam dado início a uma nova ocupação. Sem o pagamento de suas bolsas, ficaram sem condições de arcar com o custeio do transporte para ir às aulas, ainda mantidas. Concomitantemente, completou-se um mês da ocupação no Colégio Pedro II em que esta organização estudantil realizou ampla variedade de ações, utilizando pátios, área aberta, auditório principal, refeitório, quadra e algumas salas. Desde a escolha da imagem que apresenta a página publicamente com uma foto de jovem, cujo rosto pode ser de estudante qualquer, contendo a identificação dos símbolos daquela instituição, trata-se de um rosto não personificado em um só corpo, mas corpos discentes, todx¹⁶ e qualquer um, corpos de ocupação. A esse respeito, acompanhando Deleuze e Guattari (1997), “notamos muitas vezes a que ponto as crianças manejam o indefinido, não como um indeterminado, mas, ao contrário, como um individuante em um coletivo” (p. 52).

15 Fonte: https://www.facebook.com/pg/ocupaCP2real/posts/?ref=page_internal

16 Tentativa de, por meio da linguagem escrita, subverter o masculino genérico que sobredetermina as formas de referência a qualquer um/a e oculta outros modos possíveis de estar no mundo, inclusive aqueles ainda não nominados, além de ultrapassar o binarismo feminino/masculino.





Figura 1. Um corpo de estudante, de costas, com as inscrições “ocupa” na camisa que veste, onde também estão afixados brasões da escola.

Fonte: https://www.facebook.com/pg/ocupaCP2real/posts/?ref=page_internal

Muitas imagens, feitas por jovens e com jovens nas ocupações, no pátio, nos aulões, nas oficinas, na rotina diária de preparar a comida e de manter limpo o espaço de convívio, são feitas com cuidado e com o cuidado de cada qual e dos demais em não revelar rostos personalizados. São os corpos que ocupam a cena. São os corpos da ocupação.

ESCOLA SEM PARTIDO E A JUDICIALIZAÇÃO DA VIDA

Apesar de o PL “Escola sem partido” ser recente e ter ganhado enorme visibilidade no último ano, sua história remonta a pelo menos 10 anos atrás. Foi quando, em 2004, Miguel Nagib, pai de uma jovem estudante, diz ter se sentido ofendido em suas crenças religiosas devido à suposta “doutrinação ideológica” de um professor que teria comparado, em sala de aula, a figura de Che Guevara a São Francisco de Assis. Nagib associa o que nomeia como doutrinação político-ideológica à presença

de um partido e defende, em oposição a isso, uma suposta neutralidade nas relações e nos conteúdos de ensino. Na ocasião, Nagib, advogado, fez uma denúncia do professor e imprimiu cópias que foram distribuídas no âmbito da escola particular em que a filha estudava. Não teve apoio de outros pais, nem da gestão da escola e ainda foi censurado por estudantes que se solidarizaram ao professor em questão. Curiosamente, o tema ficou em quietude por bom tempo. Mesmo assim, Nagib fundou um movimento, por ele intitulado “Movimento Escola sem partido”¹⁷, que tem uma página no *Facebook*. Agora já existe também a ONG com o mesmo nome.

Assim, o que se tem é que uma situação específica e até mesmo aleatória, vivenciada de modo particular por um pai de acordo com suas compreensões de educação, ensino e instrução, virou um parâmetro (a ser evitado) do que ele acusou ser “doutrinação político-ideológica” realizada por professores nas escolas, especialmente em disciplinas como história, geografia, sociologia e filosofia. Nagib argumenta com base no direito dos pais de decidirem sobre a educação de seus filhos, trazendo a questão pública da educação para o âmbito privado da família. Além disso, localiza a questão educacional como um serviço, a ser prestado por uma unidade escolar, circunscrevendo o que para ele se tornou um problema à dimensão do direito do consumidor, em termos de ações dos pais (insatisfeitos) contra o serviço prestado pelas escolas. No caso dele e da filha, não se tratava da escola pública e sim de uma escola privada. Mas, o movimento por ele idealizado ampliou-se de modo a generalizar e falar em relação a qualquer escola, seja ela privada ou pública.

Com isso, pensamos com Foucault (2008b) acerca da sociedade judiciária, pois, com a característica de incrementar as superfícies de atrito e, por consequência, as instâncias para arbitrar as conflitualidades, há a articulação entre sociedade empresarial e sociedade judiciária: “Sociedade indexada à empresa e sociedade enquadrada por uma multiplicidade de instituições judiciárias são as duas faces de um mesmo fenômeno” (Foucault, 2008b, p. 204). Havendo a formalização da sociedade com base no modelo da empresa, passam a ser necessárias a redefinição da instituição jurídica e das regras de direito numa sociedade regulada a partir e, sobretudo, em função da economia concorrencial de mercado. Uma sociedade para gerenciar e controlar concorrências, adversários.

Em *O nascimento da biopolítica*, Foucault fez a sinalização para o que se opera no jogo renovado do capitalismo: relações entre indivíduos ou, como ele diz, entre empresas, que podem ser indivíduos-empresas. Únicos parceiros (e aqui não parece se tratar de parceria assentada sobre relações de amizade – imanente e, portanto, não transcendente –, mas, sobre relações de ganhos e vantagens, baseadas em direitos, concorrências e adversariedades). Únicos agentes reais, num jogo, que é econômico-jurídico e regulado.

E tal ideia implica “numa revalorização do jurídico, mas também numa revalorização do judiciário”, permitindo o “crescimento da demanda judiciária” (Foucault, 2008b, p. 240), uma vez que o judiciário vai adquirir nova importância e nova autonomia. A partir disso, o verdadeiro sujeito econômico passa a ser definido

17 <https://www.facebook.com/escolasempartidooficial/>



pelo modelo da empresa, não mais sendo o homem da troca, o consumidor ou produtor. Entram em pauta intervenções nos modos de ser como uma empresa – na forma da concorrência, em função de planos e projetos, com objetivos e táticas. Nessas relações entre seres empresariais, adversariais, mais atritos e situações de enquadre litigioso dos conflitos se produzem. Essa nova geografia produz, por sua vez, a demanda por mais ação judiciária ou contenciosa. Tanto mais livres os sujeitos para jogar seu jogo (econômico), no neoliberalismo, mais intervencionismo judiciário, praticado como arbitragem no âmbito das regras do jogo.

Como se as vidas precisassem ser arbitradas a todo tempo, “carentes” de alguém que lhes diga o que deve, ou não, ser feito. Multiplicam-se necessariamente os juizes. Apresentam-se como necessárias as instâncias judiciais (já existentes) ou a criação de outras, em todo caso, como instâncias de arbitragem e regulação cada vez mais numerosas. É o que acontece sob o crivo do Escola Sem Partido. A página agencia um canal de denúncias em que os pais possam fazer uma notificação extrajudicial¹⁸ (que facilmente se torna judicial), pois repleta de fundamentação jurídica, em que sugere o “abuso de liberdade” de professores ao ensinar. Além disso, a Associação Escola Sem Partido, registrada como pessoa jurídica de direito privado, tem movido ações junto ao Ministério Público, levantando, por ora, a acusação de improbidade administrativa de professores em exercício docente, acusados de serem doutrinadores. Através do sítio eletrônico do Escola sem Partido, estudantes são orientados a pensar a relação professor-aluno a partir da dicotomia excludente entre liberdade de ensinar (do professor) e liberdade de aprender (do aluno) e, assim, a planejarem as suas denúncias, recolhendo provas e situações que possam vir a confirmar a doutrinação política e ideológica supostamente perpetrada nas escolas por docentes. O enquadramento da situação de ensino e aprendizagem deixa de ser pedagógico ou educacional, tornando-se jurídico, como uma relação previamente compreendida como de atrito e de delito, entre adversários de um jogo que poderá ser arbitrado judicialmente.

O que parece ter convocado discursos mais conservadores, oferecendo uma sobrevida ao Escola sem Partido e dado cabimento a sua transfiguração em Projeto de Lei (PL), foram os recentes vetos às discussões a respeito de gênero em espaço escolar, por ocasião da aprovação do mais recente Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, com a supressão dos termos “identidade de gênero” e discussão de “sexualidade nas escolas”. Os temas (e sua proibição) reavivaram debates que não são novos, entretanto reeditaram o resultado que se repete há alguns anos, em que forças de vanguarda que visam a trazer tais discussões para a educação são vencidas. Nos anos de 2015 e 2016, os municípios e estados tinham de aprovar e implementar seus planos, com base no plano nacional e, muitos deles, mantiveram a supressão da temática gênero-sexualidade, apagando os termos de seus textos. Período que coincide com a apresentação das propostas do PL Escola Sem Partido, apresentadas a diversas casas legislativas Brasil afora.

18 <http://escolasempartido.org/artigos-top/552-modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinação-nas-escolas>

Há que lembrar com Felipe (2007) que, nas últimas três a quatro décadas, o conceito de gênero vem sendo discutido na academia e também nos movimentos sociais e outros coletivos, nas organizações não-governamentais e na militância política. E tem ocupado também importante espaço afirmativo nas políticas públicas. Há várias iniciativas nesse âmbito que vinham sendo implementadas pelo governo federal, no Brasil, ao longo da última década visando a promover a igualdade de gênero e os direitos sexuais das chamadas minorias, são algumas delas: Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à violência e à discriminação contra a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros) e de promoção da cidadania; iniciativas da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, na promoção de discussões, ações e formulação de leis que contemplem as mulheres, a exemplo do Programa de Enfrentamento à Violência contra a Mulher e do Programa em Prol da Equidade de Gênero, entre outros.

Apesar do tema ser discutido mais amplamente, no campo educacional e nas políticas públicas da área, segundo Vianna e Unbehau (2004), gênero foi um tema velado por longa data: não apareceu na Constituição Federal de 1988. Com esforços e contradições, foi incorporada de forma um tanto sutil a referência a gênero, desaparecendo da apresentação geral do Programa Nacional de Educação - PNE, de 2001, sendo apresentado apenas em alguns tópicos. A história da construção desse último documento merece registro, ainda que não seja o escopo da presente discussão, às tensões que o permearam, chegando à aprovação de um texto final pelo Ministério da Educação (MEC) diferente daquele discutido e aprovado pela sociedade civil, este tinha, inclusive, outro nome: *PNE - proposta da sociedade brasileira*. Neste último, havia propostas para que o texto contemplasse as demandas relativas à supressão das desigualdades de gênero na sociedade, mas elas também foram retiradas.

De acordo com as análises de Vianna e Unbehau (2004), foi somente com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997, que o gênero apareceu mais evidentemente como tema de discussões e da formação no ensino fundamental, por meio dos temas transversais. Ainda com alguma timidez e sendo mais expresso em temáticas como: “corpo - matriz da sexualidade”; “relações de gênero” e “prevenção às doenças sexualmente transmissíveis”, sendo neste último onde mais aparece e a perspectiva de prevenção às doenças a que sobressai. Para César (2010): “O fascículo sobre o Tema Transversal *Orientação Sexual*, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo” (p. 68), o que evidencia o caráter de controle e disciplinarização dos corpos pelos conteúdos escolares e pela forma como eles são inseridos no currículo da escola básica. Assim, há que se ter cautela com o reconhecimento da incorporação de algumas discussões de gênero nas políticas públicas de educação, fazendo ver a que elas têm servido. Mas, no seio do debate em torno do Escola sem Partido, parece que aquela era uma pequena conquista, forçada pelos movimentos sociais e outros coletivos e que até mesmo aquele regime discursivo em torno de gênero e sexualidade, bem como de diversidade étnica e religiosa, voltam a estar ameaçados de proibição, por via de um projeto de lei, anunciando retrocessos na agenda política.



Assim, o Movimento Escola sem Partido subsidiou a redação que foi dada aos diversos projetos de Lei Escola sem Partido já mencionados. Esses PL's buscam proibir explicitamente que professoras e professores discutam, em suas aulas, temas como gênero, sexualidade, diversidade étnica e religiosa, temas acusados de serem trabalhados com finalidade de "doutrinação ideológica e partidária". Esses temas ficariam ao encargo das concepções de educação de cada família, sendo proibidos no âmbito público da educação.

No entanto, além de ser discutido nas pesquisas acadêmicas e nos movimentos políticos e sociais, gênero não é tema exclusivo daqueles espaços, pois crianças, adolescentes e adultos negociam relações de gênero, assim como relações étnico-raciais, dia-a-dia e nas escolas. Há negociação do gênero em espaço escolar inclusive no recreio, como mostra a pesquisa realizada por Pereira (2012), com abordagem etnográfica em uma escola portuguesa. Assim, gênero é tema de estudo nas ciências humanas e sociais, assim como negritude e branquitude são e, também, são fenômenos sociais.

Não há como proibir ou evitar que se deem enquanto tal, mas, é possível fazer uma gestão calculista da vida, dos corpos, das identidades, dos desejos e de suas manifestações no espaço público. Com as problematizações acerca do governo da vida, a partir do Curso *Segurança, Território, População*, Foucault reinscreveu a compreensão da biopolítica em uma questão mais ampla, da arte de governar, na qual a população adquire, ao lado da dimensão biológica, também a dimensão de naturalidade, primeiramente no sentido da população ser "perpetuamente acessível a agentes e a técnicas de transformação" (Foucault, 2008a, p. 93). Segundo, pelo interesse no comportamento dos indivíduos, a governamentalidade vai se utilizar do aspecto da naturalidade do desejo – "o desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir" (Foucault, 2008a, p. 95). A tecnologia governamental penetra na naturalidade do desejo para produzir o interesse geral da população, deixando o desejo agir em certo limite e dentro de certo número de relacionamentos e conexões. A dimensão pública da população é acionada, por meio da manipulação do desejo, de modo que nos cálculos do poder, a população passa a ser considerada do ponto de vista de:

suas opiniões, das suas maneiras de fazer, dos seus comportamentos, dos seus hábitos, dos seus temores, dos seus preconceitos, das suas exigências, é aquilo sobre o que se age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos. (Foucault, 2008a, pp. 98-99)

A vida e os modos de viver das pessoas, da população, podem ser geridos e governados, fazendo a gestão do aleatório (a exemplo do que disparou o movimento Escola sem Partido), agindo no plano da penalidades e da normalização dos comportamentos de acordo com normas de conduta. Assim, algumas regulamentações podem ser acionadas, inclusive pela via legal, fazendo funcionar um circuito de judicialização da vida (Marafon, 2013).



CORPOS DE OCUPAÇÃO A OCUPAREM-SE DE SI

No lugar de corpo de delito, como propõe o Escola Sem Partido, em vez de incentivar estudantes a estarem contra seus professores e a fazerem denúncias, corpos de ocupação. Corpos de ocupação a ocuparem-se de si e de suas experiências. Ocupar a escola, cuidar de si e dos outros.

Na leitura de um texto, cuja autoria não foi identificada, declamado por uma aluna na assembleia de um mês da ocupação no Colégio Pedro II - Realengo: “Quando ocupamos, ressignificamos o espaço, iniciando um processo de reconhecimento do existir, onde o barulho é a resposta”. E mais, a respeito dos corpos:

Ocupar é apoderar-se do espaço, permitindo que ele se torne o que somos. É o sinal físico da impossibilidade de se limitar ideias. Para além da reivindicação de um espaço, ocupar é também um discurso simbólico corporal (...) é através dos corpos ocupantes que criamos redes de solidariedade, aproximando as pessoas no âmbito físico e permitindo que se reconheçam nas opressões que sofrem. (...) Ocupemos porque não aceitaremos nada menos do que isso (da página Ocupa Real II¹⁹).

Os corpos de ocupação criaram comissões, como a de alimentação, responsável por receber as doações de alimentos. No exercício de inventariar as ações realizadas durante mais de quarenta dias em ocupação, a lista de atividades é imensa. Inventaram oficinas, das mais variadas temáticas, como cartazes (e assim produziram seu material de divulgação e comunicação), bem como oficinas de: yoga, cultura africana, dança, gênero, lutas, capoeira, inclusão, retórica, tarô, literatura, leite e seus derivados, origem dos alimentos que comemos, meditação, Teatro da Acácia, fotografia, entre outras.

Além dessas, a listagem que segue registra atividades realizadas na Unidade Realengo do Colégio Pedro II. Houve atividades culturais e palestras – com professores e estudantes universitários – a respeito dos seguintes temas: neurolinguística; efeitos da PEC; ONG’s e projetos sociais; Michel Foucault; drogas; jovens embaixadores e oportunidades internacionais; PL “Escola sem partido”; retórica; autoestima e pressão pré-ENEM; mulheres na história; educação e capitalismo. Receberam variadas doações. Realizaram, ainda, debate sobre educação popular e diversos aulões para exames (de português, redação, biologia, história, geografia, química, matemática, física), assim como aulas (de história de momentos específicos, economia, redação para o ENEM). Organizaram e dinamizaram reuniões de estudantes, reuniões com pais e professores, monitorias com os próprios estudantes e professores (de francês, alemão, teoria musical, entre outras).

19 Fonte: https://www.facebook.com/pg/ocupaCP2real/posts/?ref=page_internal



Fizeram vários mutirões de limpeza²⁰ (#ocuparécuidar), produziram cine debates (drogas, gênero e sexualidade) e com séries (feminismos e TV). Agenciaram rodas de conversa (a respeito de: gênero; universidades populares; relacionamentos abusivos; juventude e mercado de trabalho – efeitos da PEC 241; direitos humanos; distopias e utopias; a importância de coletivos feministas em escolas e universidades; o papel do homem dentro do movimento feminista). Elaboraram encontros de: apresentação musical, dança africana, sarau e jongo. Tiveram uma feira de africanidades. Organizaram e participaram de campeonato de futsal, atos e manifestações no centro da cidade, estudos sobre a PEC 241 e sobre o PL “Escola sem partido”. Receberam visita e apoio de artistas renomados, desenvolveram atividade com a presença da Anistia Internacional e realizaram o Festival Ubuntu. Em pouco mais de um mês.

E o Colégio ainda foi zona eleitoral das eleições municipais e a ocupação dispôs-se a sediar a realização do ENEM em algumas salas, mas não foi contatada pelo Ministério da Educação (MEC) e assim não se realizou qualquer diálogo sobre o assunto. Depois de nota emitida pela ocupação, o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira) informou que não mais havia tempo para “rever o cancelamento” dos locais de prova²¹ onde havia ocupações.

É possível perceber uma série de aulas e aulões, atividades tradicionalmente desenvolvidas nas escolas, somadas a debates feitos a partir do interesse, da expectativa e em exercícios de velocidade e lentidão de estudantes. Muitos temas que, habitualmente, não são discutidos nas escolas e na formação de ensino médio, ameaçados ainda mais a partir de agora, com a chamada “Reforma do Ensino Médio”, proposta pela Medida Provisória 746/2016. Mas, nem por isso, ausentes da agenda política implementada por estudantes em suas ocupações. Afinal, são temas que afetam diretamente a vida política no presente e também no futuro. Não esqueceram, entretanto, de promover atividades e oficinas em que havia explicitamente a preocupação com o cuidado da vida estudantil, com os corpos, um cuidado consigo e com os outros, ao modo do que Foucault recuperou na história da cultura grega, helenística e romana, por meio da noção de *epiméleia heautoû* (o cuidado de si). Mais do que conhecer e conhecer-se, Foucault encontra na referência do mestre Sócrates aos jovens discípulos, um acoplamento importante ao princípio do “cuida-te de ti mesmo”: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (Foucault, 2006, p. 7).

O *cuidado de si* é, ao mesmo tempo, uma atitude, para consigo, para com os outros e para com o mundo; também é uma forma de atenção, de olhar; e, ainda, uma série de ações, que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais “nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (Foucault, 2006, p. 15). Assim, o filósofo francês recupera essa noção para dar forma do que se pode criar no hoje, no presente de nossas vidas, sendo o cuidado de si coextensivo à vida, de modo a realizar um trabalho de si para

20 <https://www.facebook.com/ocupaCP2real/photos/pcb.1157372004332410/1157371787665765/?type=3&theater>

21 <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/11/alunos-que-ocuparam-pedro-ii-se-prontificam-nao-interferir-no-enem.html>



consigo, que caracteriza uma ascese e também uma estética, nada individualistas ou isoladas das relações com os outros e com o mundo. Relações que são, portanto, mediadas pela cidade e pelo outro. E, com o retorno a Sócrates e Platão, Foucault (2006) identificou que a pedagogia era insuficiente, havia sempre um *déficit pedagógico* e, justamente por isso, a necessidade de cuidar de si.

Ao percorrer as modificações pelas quais o cuidado de si passou ao longo dos tempos, Foucault chegou à noção de *prática de si* que seria, necessariamente, uma prática social. A prática de si envolve relações de amizade, práticas com a saúde, exercícios físicos, atividades com a leitura e a escrita, tendo tempo para escrever o relato do dia, fazer anotações acerca do sono, entre outros. *Prática de si* como uma arte, uma técnica de vida. Chegando a ser possível falar de uma “cultura de si”, que se desenvolveu na época helenística e romana, e envolvia esforços e sacrifícios. E havia, sobretudo, uma nova ética da franqueza verbal com o outro, chamada *parrhesía*. Essa *prática de si* que tinha como finalidade chegar ao cuidado dos outros, em sua dimensão social e política, depreende-se, desde os textos de Platão, era aberta à cidade, aos outros, mas, depois, por volta dos séculos I e II aparece como algo fechado em si mesmo. No cristianismo, a ideia de salvação, que antes era remetida a escapar de uma dominação ou escravidão; de uma coerção que ameaça, podendo recobrar a liberdade e independência, torna-se algo que implica em um renúncia a si.

Na Antiguidade, os processos de ocupar-se de si mesmo que Foucault estudou remetiam ao exercício da conversão, sendo esse um processo longo e contínuo, que ele preferiu chamar de auto-subjetivação (Foucault, 2006, p. 263). De um modo esquemático, podemos dizer que o filósofo contemporâneo reconheceu em Platão a conversão pensada no sentido de *epistrophé* platônica, ou seja, de uma oposição entre este mundo e outro, de encontrar uma verdade que estaria fora do sujeito, pelo privilégio do conhecer. Ao contrário, na cultura de si helenística e romana, ocupar-se de si e a conversão se dão na própria imanência do mundo, conduzindo a “nos deslocarmos do que não depende de nós ao que depende de nós” (Foucault, 2006, p. 258). Nesse caso, há modificação do sujeito e qualquer efeito de austeridade ou de prescrição detalhada jamais será efeito de uma obediência à lei. Já, no cristianismo, a *metánoia* cristã organiza-se em torno da renúncia a si e da reversão súbita do ser do sujeito a uma hermenêutica prévia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o que foi apresentado neste artigo, em relação às ocupações no plano internacional, um fato interessante aconteceu meses antes de existir o OWS e merece destaque. Foi criado um grupo no Facebook denominado “Democracia Real Ya - Nueva York”, na sequência dos movimentos de maio de 2011 na Espanha. À medida que o grupo cresceu nas redes sociais, em 21 de maio daquele ano, houve um encontro presencial na Universidade de Columbia – Estados Unidos,



constituindo-se assim toda uma fértil adesão de estudantes universitários e pesquisadores. Essa situação mostra como a universidade se apresenta como um espaço importante para as articulações. E, enquanto tal, como agente significativo no contato entre unidades escolares, sendo a própria universidade uma delas. Escolas e universidades como territórios a partir dos quais se fazem pesquisas e se conectam narrativas e saberes diferentes. A universidade forma para a escola básica e com a escola também aprende, tendo, sobretudo, muito o que aprender com os movimentos de ocupação estudantil secundarista.

Diante da premente retirada da obrigatoriedade de filosofia como disciplina no currículo de Ensino Médio no Brasil, junto à temível aprovação de um projeto de Lei como o “Escola sem Partido”, as colocações de Michel Foucault ao final do curso proferido no Collège de France entre os anos de 1981 e 1982, fazem-se mais agudas ainda. No rigoroso inverno francês, o pensador apontava que o desafio da filosofia ocidental era compreender como, de que modo:

o mundo pode ser objeto de conhecimento e ao mesmo tempo lugar de prova para o sujeito; de que modo pode haver um sujeito de conhecimento, que se oferece o mundo através de uma *téchne*, e um sujeito de experiência de si, que se oferece este mundo, mas na forma, radicalmente diferente, de lugar de prova? (Foucault, 2006, p. 591)

Jovens estudantes em ocupações nas escolas no Brasil e mais localmente no Rio de Janeiro, em terras distantes da coroa, antigamente chamadas terras realengas, recusam-se a aceitar que o mundo não possa ser para elas e eles objeto de conhecimento da filosofia, da sociologia, das apreensões físicas e artísticas. Recusam a judicialização da vida e o PL Escola sem partido e, sabendo ou não, colocaram-se à prova, em experiências de si (em que o mundo é reconhecido como sendo aquilo através do que fazemos a experiência de nós mesmos), em que ocupar é não apenas participar ativamente das ocupações, mas também ocupar-se de si. Estão mostrando que querem continuar as discussões sobre gênero e sexualidade, afinal, a temática está em suas vidas e mais, algumas vidas são tidas como inviáveis em um sistema classificatório hierarquizante das diferenças, algo com o que jovens estudantes estão dizendo não quererem compactuar. Por vidas mais vivíveis e sem a produção de sofrimento, também querem dar continuidade à valorização das culturas de matriz africana nas escolas, por meio de saberes, costumes, relações raciais e visibilidades negras.

Aquilo que Foucault denominou como “ética do cuidado de si” pode nos inspirar a olhar para as ocupações estudantis com alguma distância, atenção vigilante e na imanência das relações. Em uma agonística de forças, diante da judicialização da vida por meio de projetos como o Escola sem Partido, existem combates, como o que se utiliza de uma ética do cuidado de si, ocupando e ocupando-se de si. Considerando o que foi apresentado no panorama de atividades, ações e implicações políticas que tomam corpo e lugar nas ocupações, principalmente na unidade Realengo do Colégio Pedro II, podemos pensar com os



jovens (não por eles, para eles ou sobre eles). Mas, pensar COM. Jovens estudantes do movimento de ocupação dizem o que desejam:

queremos uma escola democrática e, visto que o governo não está disposto a negociar conosco ou nos ouvir, alunos do colégio Pedro II, que temos histórico de luta, mostraremos e construiremos a escola que queremos (da página Ocupa Real II).

E, por fim, no panfleto unificado de todos os *campi* do Colégio Pedro II, estudantes dizem por que ocupam: “Queremos, com a ocupação, mostrar que a educação é para nós, estudantes” e, ao afirmarem para que ocupam: “ninguém pode tirar o nosso direito de lutar por ela e garantir que as próximas gerações tenham direito a um ensino melhor que o que tivemos”. Essa é uma história do presente.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, A. (2012). Movimentos de ocupação e os limites da teoria. *Ecopolítica*, 4, 127-141.
- CASTRO, E. (2009). *Vocabulário de Foucault. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica.
- CÉSAR, M. R. A. (2010). Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 12(2), 67-73.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1997). Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. In G. DELEUZE & F. GUATTARI, *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 4., pp. 11-113). São Paulo: 34.
- FELIPE, J. (2007). Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Proposições*, 18/2(53), 77-87.
- FOUCAULT, M. (2004). É inútil revoltar-se? In M. FOUCAULT, *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política* (pp. 77-81). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (2006). *Hermenêutica do sujeito*. Tradução Salma Tannus Machail e Marcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (2008a). *Segurança, Território, População*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (2008b). *Nascimento da biopolítica*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- GIMENES, C. I. (2016). *Ocupar e resistir: entre o político e o pedagógico nas escolas ocupadas*. São Paulo: Boitempo (divulgação). Retirado de <https://blogdaboitempo.com.br/2016/11/02/ocupar-e-resistir-entre-o-politico-e-o-pedagogico-nas-escolas-ocupadas/>
- GUATTARI, F., & ROLNIK, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.



- MARAFON, G. (2013). *Vida em judicialização: o efeito bullying como analisador* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
- PASSETI, E., & AUGUSTO, A. (2014). O drama da multidão e os trágicos black blocs: a busca do constituinte como destino e a ação direta. *Ecopolítica*, 9, 1-16.
- PAREIRA, M. M. (2012). *Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero no espaço escolar*. Lisboa: ICS.
- PIOLLI, E., PEREIRA, L., & MESKO, A. (2016). A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica educativa*, 2(1), 21-35.
- QUEIROZ, F. B. C. (2016). *Produzindo o perigo: imprensa e lei nas Jornadas de Junho* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- ROLNIK, R. (2013). As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In D. HARVEY et al., *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil* (pp. 7-12). São Paulo: Boitempo.
- ROLNIK, S. (2007). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina/ Editora UFRGS.
- ROMANOS, E. (2016). De Tahrir a Wall Street por la Puerta del Sol: la difusión transnacional de los movimientos sociales en perspectiva comparada. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 154, 103-118.
- VIANNA, C. P., & UNBEHAUM, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77-104.

*

Received: December 12, 2016

Final version received: February 24, 2017

Published online: February 27, 2017

