
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

GERALDO FERREIRA DOS SANTOS

CURRÍCULOS EM REDES E MOVIMENTOS DE OCUPAÇÕES NOS
COTIDIANOS DO ENSINO MÉDIO: OU SOBRE JUVENTUDES E RESISTÊNCIAS

VITÓRIA
2020

GERALDO FERREIRA DOS SANTOS

CURRÍCULOS EM REDES E MOVIMENTOS DE OCUPAÇÕES NOS
COTIDIANOS DO ENSINO MÉDIO: OU SOBRE JUVENTUDES E RESISTÊNCIAS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S237c Santos, Geraldo Ferreira, 1962-
Currículos em redes e movimentos de ocupações nos cotidianos do ensino médio: ou sobre juventudes e resistências / Geraldo Ferreira Santos. - 2020.
167 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículo. 2. Ensino médio. 3. Resistências. I. Ferraço, Carlos Eduardo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

GERALDO FERREIRA DOS SANTOS

**CURRÍCULOS EM REDES E MOVIMENTOS DE OCUPAÇÕES NOS
COTIDIANOS DO ENSINO MÉDIO: OU SOBRE JUVENTUDES E
RESISTÊNCIAS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 04 de setembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Danielle Piontkovsky
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo

Prof. Dr. Antônio Henrique Pinto
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Maria Regina Lopes Gomes
Universidade de Vila Velha

AGRADECIMENTOS

Não é fácil indicar a quem agradecer. Com tantos anos de atuação docente e quase uma década no Programa de Pós-Graduação em Educação desta minha querida universidade, citar um sujeito nessas redes produzidas e nas quais me produzi é tarefa impossível.

Certamente a meus colegas de docência que me instigaram a problematizar sempre nossos cotidianos de trabalho tenho muito a agradecer. Muito de mim é um pouco de cada um deles.

Aos estudantes da escola que se tornou meu campo de pesquisa e que foram fundamentais para a produção desta tese, pois a recepção e suas contribuições certamente foram indispensáveis.

Também aos funcionários da escola pesquisada pela compreensão quando de minhas intervenções; aos colegas professores que se dispuseram a contribuir, seja acompanhando os encontros com os alunos, seja liberando os estudantes para nossas conversas, seja fornecendo com muito prazer suas atividades desenvolvidas com os jovens. À equipe gestora também devo um agradecimento especial, pois as pedagogas e o diretor me proporcionaram toda a liberdade de movimentação nos espaços e tempos escolares de que necessitava.

As contribuições do meu orientador, o professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço, foram fundamentais para produzirmos um campo problemático e compor nossos teóricos com a empiria. Estas escritas nos contêm.

Os carinhos e afagos dos professores do doutorado e de outros que sempre gravitavam à minha volta também foram muito importantes. Vocês não fazem ideia quanto! Como me ensinaram, em especial a professora Janete Magalhães Carvalho e a professora Martha Tristão. Tento ser assim com meus queridos alunos e alunas.

Aos meus colegas da Turma 13 meu obrigado pelas conversas suaves e ruidosas, porém respeitosas e amigas.

Fundamental também foi a acolhida e contribuições tão valiosas dos colegas de nosso Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos e em especial à Cristina Lens Bastos de Vargas, parceria de quatro anos, mas que se consolidou para outros tantos.

Com certeza me esqueci de muitos. Mas sempre me retorna numa lembrança a reviravolta desses aparentemente “esquecidos”.

Essas redes complexas das quais fiz e faço parte me conectam no visceral compromisso com uma educação pública e gratuita digna à nossas crianças e jovens que passam pelas escolas deste nosso Brasil. Mesmo nestes tempos sombrios neofascistas, nós estamos sempre aqui serenamente resistindo, produzindo cotidianamente com nossos jovens momentos felizes de viver.

[...] de uma coisa estamos convencidos, não apenas em função de nossas experiências anteriores, mas sobretudo devido à nossa opção política, à qual procuramos ser fiéis – a de que nada teremos a ensinar aí se não formos capazes de aprender *de e com* vocês.

Paulo Freire (1977, p. 93)

RESUMO

A pesquisa aconteceu na busca por apresentar como o movimento de ocupação de uma escola pelos estudantes de ensino médio da rede estadual no Espírito Santo provocou implicações nas discussões curriculares. Os discursos dos jovens apelavam para que todos assumissem as diferenças entre seus amigos e o respeito aos colegas em um protagonismo para a produção de uma escola sem exclusão. O desejo da interação entre eles e o senso de solidariedade se mostram com muita força. As conversas apresentam as ações de apropriação e reordenamento dos cotidianos escolares. Cotidianos esses que, por processos autoritários, vêm impondo uma reforma do ensino médio por meio de um currículo-padrão compondo uma Base Nacional Comum Curricular. Reforma como um dispositivo, cujas forças enunciam ora um poder pastoral com suas determinações científicas dogmatizantes, ora com as exposições dos diferentes como estranhos a serem execrados sob sutis suplícios, produzindo uma ambiência competitiva atroz, ora, com muita frequência, enunciam a disciplina como um cânone da instituição escolar e ora, predominantemente, com crescentes assujeitamentos por monitoramentos permanentes dos processos de subjetivações dos estudantes, mesmo com uma aparente liberdade de fluidez. A pesquisa aposta em dimensões inventivas, éticas, estéticas e políticas dessas ocupações consideradas como movimentos de resistência aos mecanismos de controle ao currículo-padrão da reforma do ensino médio. Pesquisar com os cotidianos foi uma opção política na condição de *educadorpesquisador*, acreditando na capacidade criadora das práticas, sempre investindo na produção de um *fazersaber* nas lidas cotidianas na escola. Habitar esses interstícios problematiza a condição nômade da juventude, que é sempre tensionada pela fixidez identitária. Estar nômade expõe a complexidade de conflitos de interesses quando se trata do currículo escolar, em especial, do ensino médio. Os modos autoritários de implantação de projetos educacionais no Espírito Santo e as lutas contra esses modos são exemplos desse cenário onde os secundaristas tiveram uma ação determinante de deslizamentos, instabilizando e desacreditando governos. Deslizamentos, que vão se constituir como alterações profundas nas relações cotidianas dessa escola. Nas conversas com os estudantes, como um campo de multiplicidades próprio, o currículo escolar vai a partir da ocupação se apresentando como relações hierárquicas fluidas.

Palavras-chave: Currículo. Ensino médio. Resistências.

ABSTRACT

The research was an attempt to present how the movement of occupation of a school building by high school students from the state network in Espírito Santo provoked implications in the curricular discussions. The young people's speeches called for everyone to assume the differences between their friends and also respect for them as a way of empowerment to produce a school without exclusion. The desire for interaction between them and the sense of solidarity are very strong. The conversations present processes of appropriation and reorganization of school everyday lives. Through authoritarian processes, those school everyday lives have been imposing a High School curriculum reform that aims to follow a standard curriculum that composes the Common National Curricular Base. Such reform is a device, whose forces sometimes enunciate a pastoral power with its dogmatizing scientific determinations, sometimes with the exposures of different ones as strangers to be executed under subtle tortures, producing an atrocious competitive ambience. They frequently enunciate the discipline as a canon of the school institution. Sometimes such forces predominantly increase subjection by permanent monitoring of the students' subjectivation processes, even with an apparent freedom of fluidity. The research bets on inventive, ethical, aesthetic and political dimensions of these occupations considered as movements of resistance to the control mechanisms of the standard curriculum of the High School reform. Researching with everyday life was a political betting in the condition of educator-researcher, believing in the creative capacity of practices, always investing in the production of a doing-knowing in the daily work at school. Inhabiting these interstices problematizes the nomadic condition of youth, which is always tensioned by identity fixity. Being a nomad exposes the complexity of conflicts of interest when it comes to the school curriculum, and especially the high school curriculum. The authoritarian ways of implementing the educational projects in Espírito Santo and the struggles against these modes are examples of this scenario where the high school students had a decisive action of slips, unstabling and discrediting governments. Slips, which will constitute profound changes in everyday life relations of this school. Based on the conversations with students as a field of multiplicity of their own, the school curriculum, after the occupations, presents itself as fluid hierarchical relationships.

Keywords: Curriculum. High School. Resistances.

RESUMEN

Buscamos presentar cómo el movimiento de ocupación de una escuela por parte de estudiantes del bachillerato de la red estatal en Espírito Santo provocó implicaciones en las discusiones curriculares. Los discursos de los jóvenes llamaron a todos a asumir las diferencias entre sus amigos y respetarlos en un protagonismo para la producción de una escuela sin exclusión. El deseo de interacción entre ellos y el sentido de solidaridad se muestra con mucha fuerza. Las conversaciones presentan procesos de apropiación y reorganización de la vida diaria escolar. Vida diaria escolar que, imponem una reforma del bachillerato a través de un currículo estándar que compone una Base Curricular Nacional Común. La reforma como un dispositivo, cuyas fuerzas a veces enuncian un poder pastoral con sus determinaciones dogmatizantes, a veces con la exposición de los distinguidos como diferentes y ser maldecido bajo torturas sutiles, produciendo un ambiente competitivo atroz, a veces muy a menudo, enuncian la disciplina como un canon de la institución escolar y a veces predominantemente, con crecientes asujetamientos por el monitoreo permanente de los procesos de subjetivación de los estudiantes, incluso con una aparente libertad de fluidez. La investigación cree en las dimensiones inventivas, éticas, estéticas y políticas de estas ocupaciones consideradas como movimientos de resistencia a los mecanismos de control del currículo - estándar de la reforma del bachillerato. Investigar con la vida cotidiana fue una posición política con la condición de *educadorinvestigador*, creyendo en la capacidad creativa de las prácticas, siempre invirtiendo en la producción de un *hacersaber* en los tratos diarios en la escuela. Habitar estos intersticios problematiza la condición nómada de la juventud, que siempre se ve afectada por la fijación de la identidad. Ser nómada expone la complejidad de los conflictos de intereses cuando se trata del currículum escolar, y especialmente el currículo del bachillerato. Las formas autoritarias de implementar el proyectos educativos en Espírito Santo y las luchas contra estas formas son ejemplos de este escenario donde los estudiantes del bachillerato tuvieron una acción decisiva de resbalos, desestabilizando y desacreditando a los gobiernos. Resbalones, que constituirán cambios profundos en las relaciones cotidianas de esta escuela. En las conversaciones, como un campo de multiplicidad propia, el currículo escolar comienza desde la ocupación presentándose como relaciones jerárquicas fluidas.

Palabras clave: Currículum, Bachillerato, Resistencias.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: SOBRE TRAJETÓRIAS, FLUXOS E SENTIDOS DE UMA VIDA NA CONSTITUIÇÃO DE UM EDUCADOR/PESQUISADOR.....	10
2	CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO PROBLEMÁTICO EM MEIO À COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTOS DE OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PELOS JOVENS, PROCESSOS DE RESISTÊNCIA E TESSITURA DE CURRÍCULOS EM REDES.....	27
3	COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS DO CAMPO PROBLEMÁTICO COM PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO, JUVENTUDES E MOVIMENTOS SECUNDARISTAS	41
4	AS DIMENSÕES ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICAS DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: OU SOBRE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA	57
5	JUVENTUDES, CURRÍCULOS E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA: OU SOBRE OCUPAÇÕES E OUTROS MOVIMENTOS	88
5.1	JUVENTUDES, NOMADISMO E RESISTÊNCIAS.....	103
6	JUVENTUDES, NEOCONSERVADORISMO E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: OU SOBRE PROCESSOS PROTAGONIZADOS PELA BNCC DO ENSINO MÉDIO.....	129
7	O PLURAL E O EFÊMERO DA CONDIÇÃO JUVENIL NUMA DIMENSÃO POLÍTICA EM REDES COTIDIANAS, COMO EFEITOS DE RESISTÊNCIAS A UM CURRÍCULO IMPOSTO.....	154
	REFERÊNCIAS.....	158

1 INTRODUÇÃO: SOBRE AS TRAJETÓRIAS, FLUXOS E SENTIDOS DE UMA VIDA NA CONSTITUIÇÃO DE UM *EDUCADORPESQUISADOR*¹

*escrevo se não
picharia muros,
padarias e repartição*

Renan Andrade (2016)

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos (DELEUZE, 2002, p.14).

Sempre uma tentativa de atualizar o passado na condição de estudante, em negociações com o presente e apresentando as correlações em fluxos (DELEUZE; GUATTARI, 1996), num complexo contexto, com aquelas professoras, aquelas salas, aquele grupo escolar, aqueles quadros-negros, naquelas carteiras de ferro fundido. Multiplicidades de crianças, o rigor de um sistema de clausura, uma vara sempre em posição a repreender olhares, gestos, murmúrios e os atrevimentos mais explícitos dos hiperativos. O silêncio, como estratégia de sobrevivência ao “[...] disciplinamento e regulamentação das epistemologias que melhor serviram à hegemonia científica moderna (e ao) poder centralizado no Estado através de instituições reguladoras da sociedade [...]” (COELHO, 2013, p. 50).

Sensações na tentativa da inexpressão, talvez. Tramas com processos de constantes tensões, buscando a cada instante arregimentar o monopólio da atenção, certamente com incursões de ruptura. Coexistência de repreensões com burlas que “[...] traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam [...]” (CERTEAU, 2011, p. 91). Apresentações, elogios e diversas solicitações. Em boa parte do primário, do primeiro e do segundo grau, há quase sempre uma sensação de prestígio e desprestígio com o predomínio do segundo. Mesmo com participações e envolvimento, ainda há muita invisibilização.

¹ Como sugere a professora Nilda Alves (2010), também optamos em unir palavras numa tentativa de apresentar a complexidade da vida, evitando a simplificação forjada pelo binarismo. Assim, “Esses termos aparecem juntos para indicar a necessidade que temos, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos de problematizar os limites que herdamos das ciências modernas” (ALVES, 2010, p. 1211).

Quantas ideias, reclames, percepções e experiências silenciadas. A sensação de desempoderamento era permanente. Sensações reforçadas pelas vitorias rigorosas do uniforme. “Levante a calça (de tergal verde-azeitona). Sem uniforme completo? Volte para casa e traga a mãe!”. Por vezes só a meia fugia ao padrão (tempos de ditadura militar). Daí o rigor na vistoria da “farda” da “tropa” como “[...] algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, (para) a máquina de que se precisa” (FOUCAULT, 2010, p. 131). Longa espera para a justificativa à diretora, que sempre era a mesma: o salário do pai atrasado, etecetera e tal (e a aula acontecendo). Mesmo assim, com participações do Clube de Ajuda ao Próximo, mobilização para ajudar colegas com mais dificuldades. O rigor, a disciplina e o isolacionismo junto aos encontros solidários como “[...] multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 44) com fluxos molares, duros, macropolíticos, coexistindo com forças moleculares, micropolíticas.

As micropolíticas, como microscópicas infiltrações molécula a molécula, vazam por entre, preenchem e interferem nas estruturas, tensionando então as macropolíticas. Indissociam-se. Tensões. Assim, as macropolíticas trazem também, nos seus interstícios, conexões e desconexões com microintervensões. Tensões. Micropolíticas podem estabelecer relações rizomáticas com macropolíticas. Uma está em continuidade com a outra. Tensões. Política menor e hegemônica se constituem em contaminações mútuas. Tensões. É a impossibilidade de um estado puro.

Apesar de o sentimento predominante ser o de descrédito no Outro, a necessidade de outro ou outra para determinar, desconsiderando a possibilidade da criação, numa lógica do clichê e de minimalismos, os entrecruzamentos de linhas, fluxos, acontecia numa complexa rede de interação. Desterritorializações e reterritorializações num nomadismo, como Deleuze e Guattari (2012) nos ajudam a pensar.

São produções de máquinas de guerra, contra os órgãos de poder de Estado, processos locais coexistindo à soberania estatal como bandos, marginais, grupos minóricos segmentarizando a sociedade, tentando escapar do aparelho de Estado que sempre cerceia o desejo, já que ele é um risco que se apresenta à ordem estabelecida. “É um *monos* muito diferente da ‘lei’” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25). Para esses autores,

[...] o Estado não se explica por um desenvolvimento das forças produtivas, nem por uma diferenciação das forças políticas. É ele, ao contrário, que torna possível o empreendimento das grandes obras, a constituição dos excedentes e a organização das funções públicas correspondentes. É ele que torna possível a distinção entre governantes e governados [...]. Parece evidente que o Estado surge de uma só vez, sob uma forma imperial, e não remete a fatores progressivos [...]. Em todo caso, está descartado que a guerra produza um Estado, ou que o Estado seja o resultado de uma guerra cujos vencedores imporiam desse modo uma nova lei aos vencidos, uma vez que a organização da máquina de guerra é dirigida contra a forma-Estado, atual ou virtual. Não se obtém uma explicação melhor para o Estado invocando-se um resultado da guerra, em lugar de uma progressão das forças econômicas ou políticas (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22 - 23).

Daí o desejo de se mobilizar, de se desterritorializar, mesmo com o risco de ser reterritorializado, recuperado em tudo do que se está fugindo, como o Estado e territorialidades passadas. Um nomadismo que nunca recupera territórios passados, primitivos, tradicionais. A constante mobilidade vai caracterizar o nômade. São os trajetos entre pontos que constituem uma vida nômade. “A vida do nômade é *intermezzo*. Até os elementos de seu habitat estão concebidos em função do trajeto que não para de mobilizá-los” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 53). Nomadismos, como os bandos de capitães de areia,² de Jorge Amado, as tribos jovens, os grupos de jovens estudantes em aplicativos das redes sociais, incapturáveis pela forma-Estado, sempre em riscos, sem nenhuma garantia, sempre em trânsito.

O que é evidente é que os bandos, não menos que as organizações mundiais, implicam uma forma irreduzível ao Estado, e que essa forma de exterioridade se apresenta necessariamente como a de uma máquina de guerra, polimorfa e difusa. É um *nomos*, muito diferente da ‘lei’. A forma-Estado, como forma de interioridade, tem uma tendência a reproduzir-se, idêntica a si através de suas variações, facilmente reconhecível nos limites de seus polos, buscando sempre o reconhecimento público (o Estado não se oculta). Mas a forma de exterioridade da máquina de guerra faz com que esta só exista nas suas próprias metamorfoses; [...] Não é em termos de independência, mas de coexistência e de concorrência, *num campo perpétuo de interação*, que é preciso pensar a exterioridade e a interioridade, as máquinas de guerra de metamorfose e os aparelhos identitários de Estado, os bandos e os reinos, as megamáquinas e os impérios (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24 - 25).

Também a arte, em seus fluxos e metamorfoses, coloca-se como um meio para uma vida forte, potente e fora de toda essa armadilha que neutraliza essa potência experimental do desejo e que, como uma máquina de guerra, tenta escapar e enfrentar o Estado. Trabalhos com tinta guache, ampliações com a técnica renascentista do quadriculado, eventos comemorativos, festas organizadas pelos estudantes, além de muito esperados, são possibilidades de produção de efeitos de

² Do romance *Capitães de areia*, de Jorge Amado, São Paulo: Companhia das Letras.

euforia e ameaça. O rigor opressor da preparação para as apresentações deixando marcas permanentes, em um misto de sentimentos incoerentes de afeto e subserviência e orgulho, tensão, alegria e vaidade, sempre possibilitando o vazar ou o fugir. “[...] alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação: aquilo que se atribui a uma ‘evolução dos costumes’ [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94).

Uma adolescência de nulidade aparente, recheada de pensamentos, posições e ações, numa instituição federal de ensino, nos anos de chumbo do regime militar, inclusive com o advento do “desaparecimento” de alguns de seus estudantes. Num contexto muito repressor. Um dos maiores prazeres era a burla, a indisciplina sorrateira sem a conotação política no sentido convencional. Mas, sempre política! Pedaco, Cegonhinha, Marli, Tida, Gato, Dentinho, Crocodilo, Bandeira, Mocinha, Contra Deus e Carioca, o círculo de amigos. Furtos noturnos no pomar, nas granjas, na cozinha, as bebedeiras nos bares próximos, caronas em caminhões de bagaço de cana, longas caminhadas aos forrós da região, movidos a limãozinho (cachaça com limão e açúcar), com sentimentos de clandestinidade. Num aprisionamento severo, mas produzindo práticas de liberdade e inventando outros modos de vida.

Para Foucault (2016, p. 246), “[...] A liberdade é a condição ontológica da ética [...] pois o que é a ética senão a prática refletida da liberdade?”. Considerando as verdades como produzidas a cada tempo, as práticas de liberdade são as produções e escolhas de verdades. Cuidar de si nada mais seria para o autor do que a condição de escolha de uma verdade dentre as muitas possibilidades.

Eufóricos eventos culturais, as “Horas Sociais” com participações dos jovens nas peças de teatro, recitais de poesia, apresentações nos festivais de canção. As palestras às quintas-feiras, após o obrigatório Hino Nacional, também marcantes. Sempre com jovens, produzindo e apresentando em público. Os *saberesfazer*s desenvolvidos pelos trabalhos na produção de plantas baixas em nanquim sobre papel milimetrado que ainda coexistem. Tamanho interesse e participação nesses momentos não eram acompanhados das possibilidades de intervenções desejadas em outros contextos onde as normas eram impostas sem a desejável participação dos jovens. Ora! Por que tão solicitados à participação em várias situações e tão desconsiderados em outros cotidianos educativos? Mas a potência da juventude

estava na invenção de outros modos de vida mais solidários, acolhedores, apostando nas amizades e na alegria em meio a uma rede que se pretendia estável, repressora.

Uma rede produzida por um Estado com o objetivo de manter-se, desenvolver-se e consolidar-se. Para isso, faz-se necessário o governo de cada instante da vida dos governados, “[...] impondo uma individuação padronizada da qual decorre, conseqüentemente, certo empobrecimento no desenvolvimento de relações entre as pessoas” (NALDINHO; CARDOSO JÚNIOR, 2009, p. 45).

Foucault (2006, p. 236) considera que a criação do Estado Moderno se deu “[...] desde o século XVI [...] e se desenvolveu de modo contínuo. Esta nova estrutura, [...] é [...] um tipo de poder político que ignora os indivíduos, ocupando-se apenas com os interesses [...] de uma classe ou um grupo dentre os cidadãos”. Para isso foi fundamental intensificar cada vez mais uma racionalidade política de governabilidade do indivíduo.

O aprofundamento da individualidade, segundo Foucault (2006, p. 237), ocorre porque esse estado nada mais é do que “[...] a matriz moderna da individualização ou uma forma do poder pastoral”. Para isso, a racionalidade política dispôs da polícia (no reino francês) desde o século XVIII para gerenciar tudo na vida de cada um dos governados. A polícia deveria tratar “[...] da religião, da moralidade, da saúde, do abastecimento, das ruas, pontes e calçadas e dos edifícios públicos, da segurança pública, das artes liberais, do comércio, das fábricas, dos empregados e dos carregadores, dos pobres. [...] a polícia cuidava aparentemente de tudo” (FOUCAULT, 2006, p. 312) na vida de cada um e de todos, genericamente e no particular. Num colégio em regime de internato, os “chefes de disciplina” nada mais cumprem senão o papel de polícia em cada instante da vida de seus jovens alunos internos.

Tal racionalidade política impõe uma padronização aos processos de singularidades tornando o indivíduo assujeitado. Essa imposição se dá na repressão constante de relações potentes e de difícil controle sobre o indivíduo. Para Foucault (2006), das muitas possibilidades relacionais, a amizade é a que desde muito tempo produz desconfiança e ameaça ao Estado e às suas instituições. A aposta ética, estética e política de resistência a essa dominação é a promoção de novas formas de subjetividades que recusem esse tipo de individuação e que libere o indivíduo do

estado e do modo de sujeição com o qual ele está relacionado há muitos séculos, com o fortalecimento do tecido relacional na sociedade.

A invenção, pelo sujeito, de uma ética e uma estética de existência emergindo de uma subjetividade entendida por Foucault (1984) como a prática de si, vai se caracterizar pelas “[...] formas da relação para consigo (e as práticas que lhes são associadas) que foram definidas, modificadas, reelaboradas e diversificadas[...]” (FOUCAULT, 1984, p. 31), a partir dos códigos morais da Antiguidade e da moral cristã. Para o autor, as práticas de si constituem uma ética que não se reduz a atos de uma regra, lei ou valor puramente impostos; o indivíduo se inscreve nas práticas cotidianas.

Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem ‘modos de subjetivação’, sem uma ‘ascética’ ou sem ‘práticas de si’ que as apoiem. A ação moral é indissociável dessas formas de atividades sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições (FOUCAULT, 1984, p. 27-28).

Assim Foucault nos ajuda a pensar que não é mais possível reduzir a subjetivação a um modo imposto por saberes e a relações de poder vigentes. A inscrição do sujeito nessa cultura vai caracterizar-se por resistências que o ser humano produz em frente ao imposto. Como proposto por Foucault (1984), a forma de subjetivação ou produção de subjetividades, como práticas de si, é entendida pelo filósofo como uma ética e uma estética de existência significando a constituição de um sujeito histórico e múltiplo. Sob as regras impostas, emergem regras facultativas. Foucault problematiza esse ato de inventar-se a si como componente inseparável da ideia de liberdade. Essa invenção ativa de si se dá pelas resistências aos poderes. Portanto, para o autor,

[...] se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder. [...] se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade de todo o lado (FOUCAULT, 2006, p. 8).

Nesse tecido relacional a que Foucault (2006) se referiu, as diferentes intensidades dos fluxos invocam um nomadismo, “[...] desterritorializações de elementos rígidos” (ALVIM, 2009, p. 8) e reterritorializações constantes em devires. Quando nos deslocamos “[...] de um dado território nos lançamos para outros espaços inimagináveis [...]”. O pensar é sempre insatisfação, pensar é um ato de resistência” (FERNANDES, 2018, p. 4). Para Deleuze e Guattari (2011), o pensamento é intempestivo, é criação, é o imprevisível. Mas Deleuze (2014) considera que cada

reterritorialização produz agenciamentos que têm como elementos dispositivos de poder, em numa relação simbiótica,

[...] o desejo une-se a um agenciamento determinado; há um co-funcionamento [...] não seriam os dispositivos de poder que agenciariam ou que seriam constituintes, mas os agenciamentos de desejo é que disseminariam formações de poder [...] (DELEUZE, 2014, p. 3).

Resistir, então, é deslocar-se continuamente. Esses diferentes movimentos e essas microcriações se constituem como processos de resistência. Invenções de novas existências de vida na microfissura, na micropolítica, nas microrredes que se tecem nos cotidianos da escola. Atos de criação em frente ao controle fascista. Na atual conjuntura política mundial e nacional, “[...] há sem dúvida motivos para ser pessimista, contudo, é tão mais necessário abrir os olhos na noite, se deslocar sem descanso, voltar a procurar os vaga-lumes” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 49).

Na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1980, muitas novas relações, mas poucas com as redes anteriormente conectadas. Ansiedade, insegurança, muita euforia, impossíveis de representação. Movimento estudantil, partidos políticos ditos de esquerda, autonomia de estudos e de produção acadêmica nunca experimentados com tamanha intensidade. Confrontos e parcerias com professores autoritários e amigos, respectivamente, já no início do primeiro período de 1981, produzindo uma densa rede de relações acadêmicas.

Essa complexidade (MORIN, 2010) aumentava com as participações no centro acadêmico em calorosas discussões que *mixavam* problemas do curso, da universidade, do Espírito Santo, do Brasil, do mundo, sobre questões ditas ecológicas, partidárias e acadêmicas. Contexto propício para envolvimento em movimentos estudantis, sindicais, populares, partidários, ecológicos (hoje chamados de ambientais). Inconcebível era a ideia de anexo, acessório e de coadjuvante em qualquer questão.

Foi no movimento estudantil dos anos 80, que se deram as grandes mudanças, com a participação na diretoria do Centro Acadêmico de Ciências Biológicas, como representante estudantil na Comissão Permanente de Integração Curricular (CPIC) do Curso de Ciências Biológicas, como representante estudantil no Conselho de Ensino e Pesquisa e como membro da diretoria do Diretório Central dos Estudantes da Ufes. Enfrentamentos com professores autoritários, com estudantes retrógrados e

tendências políticas estudantis (em nossa percepção da época) equivocadas, invasões de restaurantes universitários, invasões da Reitoria da universidade, luta pela integridade da Biblioteca Central recém-construída para fins de estudos, organização de greves do curso, organização e participação em passeatas, distribuição de panfletos e discussões políticas acaloradas pelos *Campi* de Maruípe e Goiabeiras nos atravessaram como acontecimentos. Uma infinita possibilidade de liberdade ou de produção de liberdade. Possibilidades de pensar e agir de modo diferente, em que os limites históricos são problematizados. Abertura de uma paisagem de possibilidades (CARDOSO, 1995).

Fomos lançados para novos processos de singularização de uma efervescência, como a ebulição de um líquido cujas partículas se deslocam intensa e aleatoriamente perdendo energia e empurradas, depois retornam à fonte de energia e se dispersam num movimento constante a ponto de se deslocarem e se desmancharem no ar intensificando sua aleatoriedade. Percebemos a força desses movimentos nas manifestações por mudanças na graduação especificamente, na universidade e também nos caminhos da reconstrução da democracia brasileira em geral. A força dos estudantes é demonstrada nessas experiências que irão influenciar todos os momentos nos processos de subjetivação da vida desses jovens. Vidas que se singularizam e se constituem a cada instante. Imanência. Essa percepção da força do estudante irá repercutir em nossa relação com os alunos, quando, na condição de professor, realizamos nossa pesquisa de mestrado e, finalmente, e pesquisa de doutorado.

Em plena abertura democrática nos anos 80, com a produção de relações potentes no estímulo à participação e numa possibilidade de complexificar as redes cotidianas das escolas, tem início a minha carreira docente ainda como graduando no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo.

Na condição de professor, agora compondo nessas redes, em outros processos de criação, a aposta foi nos cotidianos da escola pública como *espaçotempos* (ALVES, 2001) de *saberesfazeres* com maiores possibilidades democráticas. Seria, então possível, numa ação conjunta com os alunos e as alunas, a subversão de uma rotina escolar vítima de mecanismos disciplinadores e reguladores (FOUCAULT, 2010). A

nossa aposta, como educador, sempre foi nos jovens como inventores de novos sentidos de culturas, de currículo, de resistências³ e de vida.

Durante a pesquisa de mestrado, em campo, realizada em 2013, tantas questões os jovens apresentavam que seriam necessárias maiores interações para, assim, desenvolver a pesquisa com esses estudantes. Quando tivemos a oportunidade de conversar com alguns professores, nas reuniões ou nos intervalos, nenhuma menção às questões que eram de grande interesse para os estudantes, como relacionamentos, amizades, a necessidade de perceber o que se passava com esses jovens.

Consideramos, como educador que somos, impossível que não haja preocupações dos profissionais da área no que diz respeito aos desejos dos jovens. Porém, o que deveria ter mais relevância no ensino médio, nas redes que se constituem nos cotidianos da escola da pesquisa, parece ter sido relegado a uma importância secundária. Esses interesses dos jovens e os processos de resistências por eles produzidos são aspectos que, em nossa opinião, merecem maior amplitude para outras pesquisas. Na dinâmica em que se constituem os cotidianos escolares, queiramos ou não, muitos sentidos de currículo podem ser problematizados e ressignificados como nas narrativas em conversas tecidas com os jovens secundaristas,⁴ durante a pesquisa de mestrado:

No recreio, fica cada um no seu canto. Às vezes tem aluno que chegou, esse não conhece ninguém, fica sozinho na sala trancado. Aí se ocorrerem, teatro, esses negócios assim, as pessoas se juntarem, às vezes um colega não ficaria sozinho, quieto na dele, e ia interagir mais com as pessoas [...]. É porque gostar de ficar sozinha é raro [...] imagina se você interagisse com a escola toda? Poxa! Dava o recreio, saía conversando com um, cumprimentando outro, [...] precisa nem de ser amigo. Mas cumprimenta, passa por alguém que te conhece, olha que coisa legal. Que nem eu que sou do 2º ano, eu tenho uns colegas do 3º ano. Eu acho isso uma coisa legal, eu gosto disso (BETRAN, ensino médio, noturno, 2013).

A união que há entre alunos e o renascimento da vontade de estudar de tudo um pouco (SILVIO, 2º EJA, noturno, 2013).

³ Resistências, como o oposto de reagir. Ação como criação, compondo forças inéditas, possibilidades de existências. As resistências são, para Foucault, subtrair-se das relações de forças no campo do poder, entrar em relação com outras forças (FOUCAULT, 1988).

⁴ Utilizaremos o termo secundarista sempre nos referindo aos estudantes do ensino médio, como faz a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubess), criada em 1948, segundo o sítio da entidade. Também utilizaremos o termo movimento secundarista sempre nos referindo aos movimentos políticos reivindicatórios organizados e protagonizados pelos próprios estudantes secundaristas orientados ou não por suas entidades representativas no âmbito municipal, estadual e federal.

Trazer imagens, filmes, mostrar na prática mais incentivos (professor para aluno), ou seja, aulas mais interativas (SULAMITA, 2ª série, ensino médio, noturno, 2013).

Consideramos que a “voz” dos alunos é a grande presença na escola e sua grande potência. Apostamos numa escola atenta. Uma “Escola como um espaçotempo de enredamentos em que jovens e adultos, que dela fazem frequência, tomem a voz” (SANTOS, 2013, p. 135). As ocupações das escolas pelos secundaristas, a partir de 2015, nos “disseram” isso. Uma pesquisa que sirva como ferramenta, com teorizações a serviço do pesquisador. Deleuze (1979, p. 71), em entrevista com Foucault, considera que

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante [...]. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou.

Pesquisa que sirva para produzir sentidos da/na superficialidade em continuidade ao interior das coisas com os alunos e alunas na tentativa de escapar do controle do discurso hegemônico da modernidade. Sentidos que provoquem efeitos de complexificação em que os diferentes sentidos coexistam nos interstícios das formalidades curriculares e que, passando imperceptíveis pelas relações autoritárias predominantes na cultura escolar, a subvertam.

Como parte das armas, no campo de batalha travada nessa guerra declarada, que é o currículo com os cotidianos, a escola dispõe da voz dos alunos. Ela se torna então importante nessa disputa de poder contra a prescrição imposta. As diferentes vozes na escola intimidam as instâncias de poder, tiram as instâncias de poder do campo da hipocrisia explicitando-os (SANTOS, 2013, p. 132).

Portanto, estava colocada nesses cotidianos acadêmicos “[...] a questão da juventude no currículo escolar como uma produção cotidiana” (SANTOS, 2013, P. 60), feita numa complexa e fluida rede de produção de sentidos. São essas impressões que têm nos instigado nestes estudos de doutoramento.⁵ Esses modos de ser escola

[...] coexistem com o científico, mas ficam o tempo todo menosprezados pelo domínio dos paradigmas da ciência moderna [...]. Esse processo de invisibilização dos demais saberes que não obedecem aos *critérios científicos de verdade* nem aos critérios da filosofia e teologia também é produtor de tensões [...] nos espaçotempos escolares (SANTOS, 2013, p. 69).

⁵ A pesquisa de doutorado dá continuidade à pesquisa do mestrado e vai sendo composta, em todo o texto, de dados produzidos e que são apresentados para possibilitar problematizações que se aproximam dos processos inventivos dos jovens como novos modos de existências e que podem contribuir para a constituição de currículos com os estudantes.

Talvez as tensões produzidas pelos jovens sejam uma, senão a mais importante, força de invenção dos currículos escolares.⁶ Nesta tese, são essas tensões produzidas pelos jovens estudantes secundaristas que buscamos perceber como se apresentam nas redes de conversas.⁷ Produção dos múltiplos possíveis usos e ressignificações, buscas pelos desdobramentos dos processos de subjetivações e outras tantas possibilidades percebidas nos discursos e em outras formas de expressão, mas tão ignoradas nos cotidianos escolares, são hiperforças que colocam e têm colocado em crise o ensino médio dentro e fora do Brasil.

Acionando tantos interesses de diversos setores da sociedade, do campo econômico (empresarial), político ou social, o ensino médio se apresenta como mais uma vítima do processo de implantação de uma concepção monolítica de sociedade predominantemente liberal e competitiva, que potencializa um neodarwinismo social⁸ perverso. Mecanismos de oposição e reação a essa investida são certamente produzidos pelos jovens estudantes. Esses mecanismos se tornaram nosso principal interesse nesta pesquisa. As ocupações das escolas pelos estudantes, invertendo a ordem na relação hierárquica de poder institucional, foi o estopim que desencadeou nossos estudos.

Assumindo nossa vivência escolar como professor em regência nesses últimos 30 anos, sempre nos interessaram esses mecanismos inventivos e potentes dos secundaristas, apesar das permanentes tentativas de despotencialização e submissão dos estudantes. Esses movimentos, historicamente, têm nos apresentado a força que os estudantes secundaristas exercem nesse jogo que Foucault (2006) denomina de relações de poder.

⁶ Como orienta Nilda Alves (2011, p. 18), o currículo escolar, como “[...] A multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo, exige, de início, a incorporação das ideias de *redes de conhecimentos* e de *tessitura do conhecimento* em rede [...]”.

⁷ Optamos por apresentar, por todo o texto, dados produzidos na pesquisa no sentido de já criar movimentos de problematização entre teoria e empiria. Não apresentaremos dados ao final da tese.

⁸ O Darwinismo Social é uma corrente intelectual criada por vários autores que “[...] produziram trabalhos de análise social e política influenciada pelo evolucionismo entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX como Herbert Spencer, Ernst Haeckel, Cesare Lombroso, William Graham Sumner e John Fiske, entre outros. [...] do ponto de vista das ideologias políticas, o Darwinismo Social apresentou uma gama variada de possibilidades de apropriação e foi usado para defender uma série de concepções políticas que travavam conflito no final do século XIX e início do século XX, como o *laissez-faire* do capitalismo liberal, o nacionalismo imperialista, a eugenia e mesmo políticas progressistas de reforma social” (COSCIONI, 2018, p. 351).

Foi o que as ocupações das escolas brasileiras pelos jovens secundaristas, a partir de 2015, nos demonstraram, apesar de não terem sido só elas. Basta constatarmos as determinações de reformas administrativas na rede de ensino público no Estado de São Paulo e Paraná em 2016, com a truculência impositiva, convictas do controle centralizado das relações de poder. Ao que assistimos foi um espetáculo político se estendendo num crescimento exponencial como uma grande rede de contaminações, com uma avalanche de ocupações de escolas de ensino médio pelos estudantes. Um movimento que nos pareceu turbilhonado sem centralização de lideranças ou partidos políticos, ou, ainda, matiz ideológica hegemônica. Essas insurreições

[...] pertencem a história. Mas, de certa forma, lhe escapam. Um movimento com que um homem, um grupo, uma minoria ou todo um povo diz: ‘não obedeco mais’, e joga na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida – esse movimento me parece irredutível. Porque nenhum poder é capaz de torná-lo absolutamente impossível [...] (FOUCAULT, 2006, p. 77).

As revoltas escolares dos estudantes interrompem um curso da história fraturando um determinado projeto (Foto 1). Essa fratura se dissemina entre os demais jovens e sai do controle de qualquer estrategista. Foucault (2006, p. 81) considera que essa fratura “[...] é ‘antiestratégica’ [...]” e nos alerta sobre a ação do intelectual em “[...] ser respeitoso quando uma singularidade se insurge, intransigente quando o poder infringe o universal” (2006, p. 81). O revoltoso está “[...] na história – revolta-se contra um estado de coisas histórico – e fora dela – ao rebelar-se contra o estado de coisas, coloca-se fora dele, portanto fora da história [...]” (RAGO; GALLO, 2017, p. 315).

Foto 1 – Ocupação da Escola Estadual de Ensino médio Campo de Pesquisa



Fonte: https://www.gazetaonline.com.br/cbn_vitoria/reportagens/2016/10/mais-de-900-manifestantes-ocupam-escolas-no-espírito-santo-1013990439.html

Estávamos definindo o campo problemático a ser pesquisado no doutorado: os enredamentos no currículo produzidos pelos alunos e alunas do ensino médio como uma força que nos pareceu desprestigiada nos cotidianos escolares. As ocupações das escolas públicas de ensino médio foram a tomada de voz desses jovens no Brasil, mas também no Espírito Santo.

Na escola campo de pesquisa para o doutorado, em conversas entre/com os jovens estudantes, constatamos que os desdobramentos do movimento de ocupação da escola organizado e efetivado por eles em 2016, como um acontecimento, produz ruptura de relações consolidadas, de discursos que “[...] rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis ” (FOUCAULT, 2014, p. 55). Para o autor, novidades discursivas se instauram produzindo novas regularidades sem a tradição e as estruturas. “Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito” (FOUCAULT, 2014, p. 55). É possível estabelecer nexos entre essas discursividades e as descontinuidades de causalidade mecânica. Para Foucault (2014, p. 56), é “[...] preciso aceitar introduzir a casualidade como categoria na produção dos acontecimentos”.

É preciso entender por acontecimento [...] uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta (FOUCAULT, 1979, p. 28).

São agora novos modos de subjetivação da condição estudantil dos jovens secundaristas como novidades, em processo de definição de papéis no contexto escolar. A novidade já não é mais um acontecimento, mas campos de experimentações e de transformações com os quais os jovens se deparam.

Frequentando quase diariamente a Escola campo de pesquisa, procuramos estabelecer contato e interlocução com alguns estudantes com os quais tivemos maior proximidade durante a ocupação dessa escola. Esses estudantes, lideranças na ocupação, apresentaram-nos os demais rapazes e moças que frequentavam a 3ª série e, em conversas com esses remanescentes da ocupação da escola, da qual também participamos, apresentaram suas impressões sobre as novas configurações nas

relações de poder que se estabelecem nos cotidianos da escola e que vão se constituindo numa produção curricular.

Esses e outros dados produzidos em pesquisa (como conversas entre estudantes e discussões sobre chapas com vistas à eleição para a diretoria do grêmio) são aqui apresentados em grande extensão (apesar de nossas tentativas de reduzi-los para maior conforto do leitor) por acharmos necessário um melhor entendimento dos sentidos produzidos pelos jovens, tentando garantir a possibilidade de pensar com eles o que estavam discutindo em relação ao tema de nossa pesquisa e por isso queremos nos desculpar antecipadamente por essas narrativas se apresentarem longas.

Para nós, são de fundamental importância serem trazidas dessa maneira. Também algumas longas citações que consideramos relevantes estão sendo registradas assim, pois, de outra forma, estaríamos comprometendo o entendimento do autor citado, seu conceito ou ideia apresentada. Por isso também nos desculpamos:

Após a ocupação eu acho que os alunos tiveram um pouco mais de liberdade, porque, no dia a dia, assim, a gente tá aqui, a gente não vê muita liberdade de fazer muitas coisas aqui na escola. E a partir do momento que estava na ocupação, os alunos estavam sem supervisão, professor, coordenador e tal, diretor. Então os alunos, [...] tiveram mais acessibilidade a muitas coisas que não tinham antes, no caso, né? Acessaram muitas coisas aqui, dentro da escola e tal. Muitas áreas que a gente nunca tinha ido, muitos alunos foram e tiveram acesso a essas áreas. Eu acho que teve mais liberdade dentro do ambiente da escola mesmo. Não liberdade assim, com o coordenador, nem com o professor, nem nada, não, mas liberdade no ambiente escolar que a gente estuda, que tem muita coisa que a gente não podia perguntar. Isso aí foi muito bom.

Depois da ocupação, abriu muito, não só pra mim mas, eu acho que pras outras pessoas também. A questão de como vê as coisas. A gente teve acesso a pegar papel de documento que juiz mandava pra cá falando pra gente sair. Eu acho que esse contato foi bom porque a gente começou a sair da visão de ensino fundamental que ainda tinha. A gente tava no primeiro ano ainda. Tirou um pouquinho dessa visão, desse quadradinho e quebrou isso. Nossa, é tudo isso! Não é só o coordenador, o diretor, é uma esfera muito maior. Então, eu acho que deu essa amplitude para os alunos também. Essa questão da participação política dentro do governo, do Estado, essas questões.

É, tipo, até porque não tinha ninguém acima da gente pra poder tá resolvendo essas questões. Foi um período que a gente pôde ver que a gente tinha maturidade pra poder resolver certos tipos de coisas. Tanto, tipo, aqui teve várias pessoas perguntando o que a gente estava fazendo, perguntando o que a gente precisava pra poder manter a gente aqui dentro e poder resolver as coisas aqui dentro também. Acho que foi um momento que a gente pode vê a nossa maturidade ali.

Igual tá aqui, a participação da vizinhança ajudou muito.

Porque teve até a parte que ficou trancada algumas áreas aqui, da escola, e muitos alunos não tiveram acesso, tipo, alimentação e essas coisas assim. E vieram pessoas de fora, maior parte da vizinhança e ajudou bastante os alunos. Isso foi muito importante porque ganhou meio que o carinho dos vizinhos, entendeu? Porque, até então, eram só os vizinhos e a escola, pronto. E agora os vizinhos têm mais, assim, conhecimento dos alunos; os alunos tem mais conhecimento dos vizinhos, tem mais intimidade e tal.

É que a escola não é só diretor, coordenador que trabalha aqui. Nós, alunos, também temos poder dentro da escola, porque a gente ocupou a escola. Não foi diretor e pedagogo que tirou a gente daqui. E a gente conseguiu o que a gente queria.

Pra mim é uma questão de respeito porque é igual as tias da limpeza. Elas tinham, mesmo a gente ocupando a escola, elas não podiam, a gente não podia deixar elas entrarem na escola, mas elas tinham que cumprir carga horária. Então, a gente levou comida, a gente levou colchonete pra elas ficarem lá fora. A gente foi adquirindo o respeito, mas respeitando os outros também. Igual as coordenadoras, as pedagogas, a gente foi tendo um relacionamento em que tipo assim: 'Ah! tá certo que elas são superiores, mas não ficar só mandando, entendeu?' Foi tendo todo um processo de eu posso brincar com elas e tal, mas primeiro o respeito, entendeu? Independente do cargo que ela ocupa.

Isso desenvolveu na época da ocupação.

Se desenvolveu uma relação muito melhor. É porque, tipo, elas brincam com a gente, a gente brinca com elas, mas tem uma hora de respeito, entendeu?

O diretor mesmo, teve uma relação mais amigável. Até então a gente conhecia o diretor como "O Diretor", entendeu? E depois que ele começou a vir aqui, os alunos tiveram mais aquele bate-papo de forma mais amigável, como amigo, não como "O Diretor". Tipo, era "O Diretor" e a gente, agora é o Fulano,⁹ não é "O Diretor", é o Fulano. Tanto que ele tem intimidade com os alunos pra falar coisas que outros diretores não tinham, entendeu?

Pesquisador – Reduziu a distância?

Todos – Sim

E também teve muito professor que apoiou durante a ocupação. Eu acho que, assim, teve, como é que fala, mais respeito da parte do professor com o aluno. Porque viu que o aluno num tá aqui só por obrigação. Viu que o aluno tá aqui lutando pelos direitos deles e do professor. Porque, no caso da ocupação, os alunos estavam aqui, lutando pelos direitos dos professores também. Houve muito apoio do professor e tal, teve uma relação mais amigável. Depois disso, sim, muitos alunos, principalmente quem estava de frente, teve uma relação melhor com o professor, uma relação mais de amigo (Fragmentos de conversas com os alunos que participaram da ocupação da escola).

⁹ Resguardamos o anonimato da direção a escola.

Foto 2 – Conversas com estudantes participantes da ocupação da escola em 2016



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Sentidos de autonomia, flexibilização às hierarquias estruturais, respeito, simetria e liberdade de enredamentos no contexto escolar se constituem em um currículo que vai se tecendo na vida cotidiana escolar e para além dela. A desenvoltura com que os jovens se dirigem à pedagoga, à direção e à coordenação, os conhecimentos dos espaços escolares antes inacessíveis aos estudantes por normas disciplinares, na ocupação, passaram a ser de relações simétricas tanto com autoridades quanto com os locais de gestão. Esses contextos passaram a ser geridos pelos próprios estudantes que também deveriam garantir o controle do uso de materiais, como papéis, equipamentos e outros. Espaços e procedimentos completamente desconhecidos que subitamente deveriam ser conhecidos e gerenciados pelos estudantes.

A produção de saberes nesses movimentos é inimaginável. De passivos usuários do espaço e tempo escolar, cuja relação com os adultos “responsáveis” pela escola era de obediência mecânica, os estudantes se tornam os maiores responsáveis pelo espaço, tempo, funcionamento e controle. Tudo dentro de um arcabouço legal totalmente desconhecido por eles. As relações de controle da Secretaria de Educação sobre a escola tiveram que ser redimensionadas, pois as relações de autoridade sofreram uma inversão imposta pelos ocupantes da unidade escolar. Para os jovens de idades que variavam entre 14 e 16 anos, são novidades e aprendizagens produzidas e apropriadas a todo instante do movimento de ocupação.

Findo o movimento, nossa conversa com os estudantes remanescentes daquela ocupação nos mostrou as aprendizagens que se estabeleceram nos cotidianos da escola. Um currículo muito mais rico, tensionado, equidoso, enredado, no qual os

jovens politicamente se fazem presentes nessas redes que se produzem a todo momento não mais como partícipes mecânicos, mas como ativos interventores, organizadamente, inclusive via grêmio estudantil.

Assim, as redes inventivas de currículos nos cotidianos do ensino médio em composições *estéticas, das sensações* (DELEUZE; GUATTARI, 2010) permanentes entre a juventude e os demais processos escolares, podem ir se constituindo como mecanismos de resistência às formas curriculares determinadas pela concepção empresarial de educação. As ocupações das escolas foram acontecimentos que levaram a desterritorializações, produzindo novas paisagens, novos processos rizomáticos, novas hecceidades perceptíveis na conversa acima. É nessa trama, em fluxos contínuos e em tantas outras, que tem se constituído a escola.

Apesar das constantes tentativas de silenciamentos dos jovens, a pesquisa aconteceu nesses enredamentos na busca por apresentar como esses movimentos de ocupação protagonizados pelos estudantes de ensino médio da rede estadual no Espírito Santo provocaram implicações nas discussões curriculares. Currículos que se produzem entre os jovens, em suas relações com o mundo e que tensionam o currículo escolar imposto por todos os lados sobre esses estudantes.

Foto 3 – Fragmento de conversas dos estudantes pelo WattsApp



2 CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO PROBLEMÁTICO EM MEIO À COMPLEXIDADE DAS RELAÇÕES ENTRE MOVIMENTOS DE OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PELOS JOVENS, PROCESSOS DE RESISTÊNCIA E TESSITURA DE CURRÍCULOS REDES

Numa condição de estudante, produzíamos tessituras com os cotidianos escolares de forma contínua e avidamente por todos os “recantos” da escola/universidade. Já na condição de professor, em permanente contato com os alunos, percebíamos a potência presente, mesmo sob repressão, nesses sujeitos ordinários que, com maneirismos sutis em suas relações, numa tentativa de anonimato (o que sempre vazava), produziam escapes, transgressões, enfrentamentos e abalos curriculares.

Durante o mestrado, nas *entrevistas conversas* onde produzimos dados durante a pesquisa, estava se apresentando uma riqueza de sentidos materializados pelos estudantes que merecia uma extensão de estudos. Finalmente, com o movimento de ocupação das escolas pelos secundaristas e participando permanentemente do processo, enredamo-nos com os coletivos e com lideranças estudantis. Esses enredamentos aguçaram nossa percepção da força dos modos de vida dos estudantes nos cotidianos das escolas ocupadas e nos mostraram como esses cotidianos negligenciaram o poder que se estabelece entre os jovens e que provoca abalos sísmicos nesses cotidianos.

Portanto, pensando na impossibilidade de dissecar cada minúcia do movimento que se mostrava turbilhonado, consideramos importante intensificar nosso enredamento com a escola na qual tivemos mais participação no movimento de ocupação. “Trabalhar com essa *astúcia* que aprende a se esconder para ser, a se dispersar para ficar invisível, tentar captar essas *maneiras de usar* é muito difícil pois nunca estão dentro dos padrões [...]” (ALVES, 2001, p. 21). Assim, a continuidade da pesquisa, agora na condição de estudos de doutoramento, apresenta-se como uma natural consequência.

Consideramos o movimento de ocupação das escolas de ensino médio uma convulsão nas redes curriculares que se constituem cotidianamente na escola e para além dela. Em suas relações com o mundo, os estudantes problematizam o currículo contribuindo para a sua complexificação. Como protagonistas, mesmo

desprestigiados, eles apresentam seus sentidos de escola, de futuro, de vida. Segundo Sônia (ensino médio noturno, 2013),

[...] ele [o professor] tava falando sobre as células-tronco, [...] isso tá muito agora em evidência, porque domingo eu vi até no Fantástico uma menininha que foi gerada justamente [...] eles separam quando tá na ovulação ainda. Eles tiraram uma célula-tronco pra poder desenvolver, pra salvar a irmãzinha dela. No caso, foi um bebê desenvolvido 'in vitro', que se falam, né? [...] foi justamente o assunto que tocou e isso, assim, fala muito porque, na verdade, eu sou católica. Então, a partir do momento que há a conjugação do esperma com o óvulo, é vida. Então [...] a igreja é contra. Então, se você tirar ali, pra eles já é um aborto, mesmo que você fale que ali é uma célula, que não vai desenvolver. Mas, se você deixar ali, vai desenvolver um outro bebê, um outro ser. [...] me deixou impressionada até mesmo porque tiraram, depois de um ano, depois fizeram um implante numa outra criança que era a irmãzinha da menina. A menina foi curada de um câncer, está bem, tá todo mundo bem, [...] era medula óssea. Então, quer dizer, era uma vida? Ou não era uma vida? Mas salvou uma vida. Isso foi comentado na semana passada na aula do Jorge, Biologia [...]. Ah! Mexeu, porque eu não sei mais qual é a minha opinião, é vida ou não é vida?

Alunos cristãos, cuja doutrina bem se conhece, entraram em crise de valores acerca da vida, segundo relato da aluna com a concordância imediata dos demais colegas na roda de conversa. Um acontecimento que atravessou esses alunos, produziu instabilidade os lançou ao desconhecido, estabelecendo a crise e mobilizando a produção de outros sentidos. (SANTOS, 2013, p. 125-126).

Narrativas como essas das aulas e nas *entrevistas conversas* com estudantes durante a pesquisa de mestrado apresentam a força das produções de sentidos que sempre acontecem, tecidas nos encontros, em momentos de aula ou não. Valores científicos e morais¹⁰ colocados em turbilhão nos confrontos estabelecidos nos vários cotidianos escolares que produzem um currículo enredado, tecido entre e pelos jovens, com ressignificações variadas. As narrativas que se apresentaram, tanto por oralidades como por posturas corporais, modos de sentar, de se debruçar sobre as carteiras, no uso de aparelhos celulares durante as aulas, uso de fones de ouvido sob os cabelos, conversas baixas, olhares, apresentaram modos de rejeição aos mecanismos disciplinares.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da 'vigilância', mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que 'maneiras de fazer' formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou 'dominados?'), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. Essas 'maneiras de fazer'

¹⁰ Contamos com a contribuição de Foucault (1984, p. 26), quando afirma que moral se refere a “[...] um conjunto de valores e regras de ação proposta aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.”.

constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam de espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de 'táticas' articuladas sobre os 'detalhes' do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da 'vigilância'. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina [...] (CERTEAU, 2011, p. 40 - 41).

Quando se estabelece uma relação de colonialismo do pensamento sobre os estudantes, respostas miméticas se apresentam como performáticas e a repetição se dá na parcialidade. O Outro, num movimento de vaivém cultural, repete e cresce ou subtrai numa ambivalência que, “[...] para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença” (BHABHA, 1998, p. 130). Essa performance a que Bhabha (1998) se refere perturba a normalização do discurso iluminista, aciona os poderes disciplinares e intensifica a vigilância. Isso propõe a liberdade, produz mais efeitos e tentativas de assujeitamentos. Como consequência, trocas de bilhetes e desvios de assuntos em aula vão se constituindo como resistências dos estudantes nos cotidianos de uma escola aos moldes do discurso moderno. São resistências no plural que

[...] não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; [...] (e)las são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, [...] pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem [...] clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos [...]. Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais (FOUCAULT, 1988, p. 106-107).

Estava, assim, apresentando-se, na pesquisa, um campo problemático que poderíamos complexificar. As juventudes, como tentávamos entendê-las, participam na constituição enredada dos currículos nos cotidianos das escolas e são produtoras de outros processos de existências ante o imposto. Tal pesquisa em si se constitui como campo de resistência, quando resiste

[...] aos processos instituídos de pesquisa, aos modos-bolha de existir. Resistência precária submersa nas águas múltiplas. Resistência: existência monstruosa, híbrida Uma existência quase-aquática, quase-não-aquática.

Existência no labirinto das águas. Experiência no labirinto. Sem saída. Sem entrada. Só entre (CLARETO, 2011, p. 22).

Esse currículo escolar monstruoso e em tensão às prescrições existe, (re)existe e resiste na forma de invenção, criação, resistências ao treinamento, à mecânica norma de ação etc. “Podemos dizer que o que faz a força e a capacidade de inquietação do monstro é que, ao mesmo tempo que viola a lei, ele a deixa sem voz” (FOUCAULT, 2001, p. 70). Nesse contexto, Foucault (2001) trata a noção jurídica no seu sentido lato. O monstruoso contradiz a lei e a natureza. O monstro produz, então, o estranhamento. Como nos diz Deleuze (1988, p. 91), “[...] só a sua existência já é uma resistência”. Nas relações cotidianas nas escolas, há sempre possibilidades de produção de anomalias. São relações de poder que, segundo Foucault (1979, p. 241),

[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. [...] é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de 'baixo' e se distribua estrategicamente. [...] Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea.

Essas rupturas das normas, produzindo anomalias por dentro das redes nos cotidianos das escolas em continuidades com outras tantas redes, são demonstrações de mecanismos de resistências. Embora esses mecanismos ocorram a todo momento nas escolas, foram as ocupações das escolas de ensino médio no Brasil e no Espírito Santo, pelos estudantes secundaristas, no período de fins de 2015 até início do ano de 2017, em protestos contra, dentre várias questões, as reformas do ensino médio em curso, parece-nos, que melhor se apresentaram como as monstruosidades a que Foucault se refere. Ruptura inusitada, inesperada e desautorizada pela ordem jurídica com apoio do corpo social e em resposta a ingerências autoritárias do Estado numa sociedade que aceita, como valor primeiro, a democracia. Jovens de 14, 15, 16 e 17 anos (legalmente menores de idade) em enfrentamento por sua participação nos próprios destinos educacionais e de toda a sociedade.

Ocupações com possibilidades de autogestão democrática de suas escolas, passeatas, bloqueios de vias públicas, invasões de repartições públicas, destruição de equipamentos públicos e privados, violentos confrontos de rua com a polícia resultando em dezenas de feridos demonstraram a magnitude da reação violenta do Estado atordoado com um movimento desconhecido por todos. Não se tem notícia, na história do Brasil, de uma “revolta” em que jovens secundaristas organizassem

tamanha ação política em favor da educação além da adição de pautas de interesse de toda a sociedade.

Assim, poderes constituídos, partidos políticos e diversas outras organizações sociais foram pegos de surpresa diante da complexidade e disseminação do movimento político dos jovens. Os poderes públicos ficaram atônicos com tamanha repercussão dos manifestos dos secundaristas que demonstraram a monstruosidade (FOUCAULT, 2001) desse movimento que teve alcance na opinião pública nacional e internacional.

Monstruosidade que, para Foucault (2001), acontece na inflexão da lei, que se coloca como exceção, como o proibido. Os coletivos jovens que protagonizaram as ocupações das escolas enfrentaram o impossível e o proibido. “Ele (o monstro) é a infração, e a infração levada a seu ponto máximo” (FOUCAULT, 2001, p. 70). Atordea a lei, deixando-a em situação de um silêncio perplexo. Fomenta a supressão e a violência pela lei. Movimentos monstruosos, então, segundo Foucault (2001), colocam-se fora da lei. São marginais, são anormais, de fora das normas jurídicas. Um movimento monstruoso emerge das discrepâncias dos contextos e de suas irregularidades. Movimentos “Com o emaranhado de forças constituindo o mundo. [...] Sem respostas prontas e imediatas” (CLARETO, 2011, p. 20).

A própria Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não apresenta respostas prontas para as escolas, já que, em seu art. 35, caberia a cada contexto escolar, antes de predeterminações do Ministério da Educação, buscar atender às finalidades para o ensino médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, [...].

Finalidades, como consolidar e aprofundar conhecimentos do ensino fundamental, preparar para o trabalho e para a cidadania, buscar o aprimoramento como pessoa humana, formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica e, por final, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos

produtivos certamente não cabem na clausura da Lei nº 13.415/2017.¹¹ A escolha de itinerários formativos acabará sendo definida a partir das possibilidades das redes de ensino.

Dessa forma, a considerar os atuais contextos escolares com deficiência de professores como também da disponibilidade de recursos financeiros e materiais, corre-se o risco da oferta de itinerários de baixo custo em detrimento dos reais interesses e necessidades dos jovens. Segundo a Lei nº 13.415/2017,

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

[...]

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

A disponibilidade de uma Base Nacional Comum, em arranjo com apenas um itinerário formativo, podendo o jovem cursar um novo itinerário apenas após a conclusão do ensino médio, vem na contramão das diversas lutas por um ensino médio público e de qualidade no Brasil. Esse ensino médio, que se pretende oficial brasileiro, tende a

¹¹ A Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, que revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

reduzir as possibilidades dos jovens, ao invés de ampliá-las. Isto é, restringi-los à chantagem da sobrevivência, qual seja, o seu despejo no mundo do trabalho precarizado.

Em nossa pesquisa de mestrado, presenciamos a chegada de professores de Inglês e História somente no mês de maio. Dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2017) revelam a carência de professores de Física e Química no Brasil.

Ramos e Heinsfeld (2017, p.18298) nos ajudam a argumentar que a Lei nº 13.415/2017

[...] se mostra limitada quanto às potencialidades desse nível de ensino, promovendo um estímulo à visão utilitarista do conhecimento e intensificando a proposta dual do ensino propedêutico *versus* ensino profissional, negligenciando as demais finalidades elencadas para o ensino médio propostas na Lei nº 9.394/1996.

Essas potencialidades irrompem a bolha do cognoscível instrumental. Bolha esta que não se sustenta, tamanha a potencialidade da vida cotidiana dos jovens do ensino médio. Essa lei desconsidera “[...] que existe toda uma vida de práticas, conhecimentos e experiências de professores e estudantes e que esses são sujeitos de direitos e não apenas consumidores de políticas governamentais” (ANPED, 2016).

As juventudes secundaristas, aparentemente desatentas, rebelam-se contra esse estado de coisas, produzem um protagonismo nunca experimentado pela sociedade brasileira e assumem a gestão das escolas, ocupando-as. Dão mostras incontestáveis do poder que se constitui nas relações microscópicas da sociedade, instabilizando currículos e governos. É a crise do poder disciplinar. Para Deleuze (2013), o confinamento, lugar da disciplina, não permite nenhuma abertura. Com a potência num plano da virtualidade, a atualização se dá quando da potência passamos para nossa existência.

O poder disciplinar, segundo Deleuze (2013), interfere nesse meio como um filtro que só permite passar para a realidade o que lhe convém. Tentativas de aprisionamento do virtual para neutralizar toda a potência criativa normatizando a repetição buscam extrair qualquer possibilidade inventiva para tornar a vida mera reprodução.

Foto 4 – Ocupação das escolas pelos secundaristas



Fonte: Imagem gentilmente cedida por Suzany Goulart Lourenço (2017).

As singularidades capturadas sinalizam para um objetivo comum. A disciplina atravessa as diferenças, forçando a fixação dos múltiplos numa mesma forma. A invenção da diferença deve ser regulada. Das multiplicidades possíveis, extrai-se um binarismo. Cabe, então, a tradição, a gestão, o planejamento, a evolução, o progresso. À tentativa do controle da criação e do acontecimento, gerado pela gestão, adiciona-se a *clausura espaçotemporal*. Hospitais e escolas, por exemplo, deixam de ser espaços de ações específicas sobre seus corpos e estendem suas ações ao conjunto social. A escola deixa de ser apenas o espaço da educação das crianças e jovens e passa a envolver também a família. A Biopolítica, como Foucault (1979) já havia percebido, seria o modo de gestão da vida como um todo, porém a disciplina não contém os fluxos, nem as ideias. A sociedade disciplinar se vê na impossibilidade de contenção da multiplicidade. Esses mecanismos de contenção não são suficientes para impedir os fluxos da disciplina pelos espaços.

O poder disciplinador, então, provoca crises na sociedade. As experiências das duas grandes guerras, da ascensão do fascismo e nazismo na Europa e no resto do mundo com suas variadas nuances, dos movimentos de libertação colonial, das implantações de ditaduras impossibilitaram o retorno ao poder disciplinar que se mostrou inviável seja pelas críticas às atrocidades stalinistas como pelo holocausto nazifascista e seus desdobramentos, seja no mundo socialista ou no mundo capitalista, respectivamente, ou ainda pelas políticas de dominação colonial e ditatorial pelo mundo.

Nesse contexto, movimentos políticos dos anos 50, 60 e 70 caracterizaram-se pela resistência à disciplina. O que se apresenta é um quadro conjuntural favorável à

possibilidade de novas formas, agora tecnologicamente mais avançadas, de “permissão” sob controle como meio de redução das tensões pelas ruas. A intensificação das conexões econômicas, produzindo um mercado mundial sob a chancela do neoliberalismo, favorece a constituição de uma nova ordem política. A disciplina não submete mais o sujeito a espaços e tempos definidos, mas o que temos é uma sociedade que controla o sujeito em qualquer espaço e tempo de vida.

A ocorrência paulatina desses fluxos forjou a sociedade, de disciplinar, a tornar-se sociedade de controle. Portanto, o conceito foucaultiano de Sociedade Disciplinar, antes de ser descartado, é agora superado, segundo Deleuze (2013), pelo conceito de Sociedade de Controle numa combinação entre disciplina e biopolítica. O controle é, para Deleuze, o refinamento da disciplina. As instituições de confinamento permeáveis às tensões externas continuam com o externo. Logo, não há mais dentro e fora.

Para que o controle seja contínuo, deve represar, conduzindo e sintonizando os fluxos na passagem do virtual ao atual. Com a captura do desejo a partir de dentro, controla-se a potência de um corpo. Assim é mais inteligente e mais produtiva a escolha do seu melhor momento. Modulação adaptável de vida para cada corpo. A produção não se dá mais em turnos padronizados, mas em turnos flexíveis. Talvez nem mais em turnos, mas em tempo integral. Também o espaço educacional é integrado num padrão nacional, global ou transnacional de educação escolar. É o capitalismo que determina, nos fluxos, que a educação escolar seja empresarial e o educando seja um empreendedor de si. “[...] os controles são uma modulação, como uma moldagem auto deformante que mudasse continuamente, a cada instante [...]” (DELEUZE, 2013, p. 225). É a cooptação da multiplicidade com a permissão de certa flexibilidade num território, por modulação dos fluxos. A diferença capturada é aprisionada num grande campo de concentração.

Dessa forma, na aceitação de cada subjetividade, extrai-se dela o máximo para nutrir a máquina capitalística. Das crianças para o consumo passivo, da busca pela experiência do jovem para o consumo sazonal da moda, da luta das mulheres para a disponibilidade na condição de refém na empresa, do homossexual, ideal pela disponibilidade, para cargos de gerência, do gay (conhecedor dos corpos masculinos e com um relativo domínio das noções de cortes e modelagens) como vendedor de produtos masculinos.

São garantidas as diferenças desde que estejam enclausuradas numa grande bolha de homogeneização. A bolha não pode aparentemente tocar nos processos de subjetivação, pois o espaço lhe impõe a homogeneidade. O ar é o mesmo para todos. Daí a necessidade da inclusão para o consumo. A lógica do lucro se apropria da lógica do voto, ou a lógica do voto, da lógica do lucro. Economia e política fundem-se. Assim, nesses novos contextos, o controle vai se mostrando cada vez mais eficiente que a disciplina. Para isso, vale-se da mídia e seu poder de persuasão disputando produção de sentidos e produção de pensamento. Os axiomas produzidos naturalizam a nossa obediência que passa a ser um hábito deixando de ser uma questão de disciplina.

Problematizar sempre é a estratégia de resistência à sociedade de controle. O otimismo em frente ao mundo e nossa posse dele novamente valorizando cada acontecimento por menor que seja, produzindo pequenos campos de sobrevivência, como quilombos, sejam talvez nossas estratégias de resistência ao controle. As ocupações das escolas pelos seus estudantes (Foto 5) podem se apresentar como uma dessas resistências, conforme podemos constatar nas falas dos estudantes:

Foto 5 – Ocupação escolar pelos secundaristas



Fonte: Imagem cedida por Suzany G. Lourenço (2017).

[...] A escola é como uma comunidade social e ética e de valores, como vocês pretendem alcançar e satisfazer as necessidades de gays da comunidade estudantil no local?

O que a gente quer fazer é interatividade de verdade, é sair falando. É passar nas salas, é passar no recreio, juntar alunos em grupo, é diversificar tudo. Na nossa escola isso é complicado. Racismo, casos de homofobia e isso é inaceitável. O que a gente prega é algo como um ambiente totalmente inclusivo. Um país diversificado, milhões de maneiras, milhões de tipos de pessoas diferentes. O que a gente quer fazer principalmente é unir todos esses tipos com projetos culturais. Dias que sejam totalmente voltados para questões raciais, religiosas. Principalmente [...] espontâneas, discursos idiotas contra negros, contra mulheres, contra LGBTs. Isso deve ser tratado

pela nossa chapa independente de qualquer coisa, [...] pregando cartazes, passando em sala, falando separado por grupos [...].

Sobre a educação especial, eu gostaria de saber o que vocês vão fazer a respeito? Sobre educação especial, sobre pessoas que têm graus de autismos diversos na escola e o que vocês vão fazer para tornar a escola mais produtiva 'pra' eles?

A gente não debateu muito sobre essas questões, eu não tenho essa resposta pronta. Eu posso ver. Pelo menos eu não tenho. Minha chapa pode ter [...]. Eu, como leigo, com o pouco que eu conheço, com o que eu sei, o que eu consigo fazer, na minha capacidade, com a minha chapa, é a interação com ambas. A gente tem uma sala separada só pra pessoas com necessidades especiais. E eu vejo, até entendo que excluir essas pessoas que não conseguem se comunicar com a gente é um erro. Excluir essas pessoas com problemas especiais em salas separadas [...].

Eu vou só acrescentar o que o [...] falou, em questão a educação especial, ninguém aqui é ignorante em relação a isso. Todos nós sabemos que aqui, dentro da escola, quem já descobriu um amigo nosso que tem autismo, que é surdo, ou que tem uma deficiência, ou qualquer tipo de deficiência.

Todo mundo aqui prefere andar com alguém que tem as mesmas habilidades físicas que você do que com a amiguinho seu a quem está faltando alguma coisa [...] no corpo. Então a principal coisa que a gente quer fazer com relação a isso, assim como para acabar com os grupos radicais, é pegar pesado sobre isso. Porque isso é uma coisa que choca. Você coloca uma pessoa na escola sendo que ela é diferente da gente e deixa vazar, não. A gente tem que falar sobre isso. Assim como a gente tem que falar sobre depressão, sobre o grupo LGBT, sobre os negros. Às vezes você! É nítido, é nítido, que todo mundo aqui... tá faltando conhecimento em relação a isso. O principal meio de resolver esse problema é na conversa, no diálogo.

Eu só queria fazer um comentário a respeito da deficiência que eles são excluídos na sala. Eu queria dar um exemplo na minha sala. Quando eu entrei tinha uma aluna que ela era cadeirante. Ela saiu da escola porque ela se sentia excluída. Então eu concordo muito com essa interação que precisa fazer como se falou, porque, independente do que a gente é, no caso, somos todos seres humanos e todos merecem ter o mesmo respeito. É isso.

O discurso da chapa [...] tem um foco muito grande voltado para identidade e as minorias. Porém, quando foi questionada a respeito dos deficientes, a chapa alegou não ter uma resposta pronta, contando que os deficientes é uma minoria. Então como é que vocês, com um discurso tão voltado para a representatividade das minorias, não têm uma resposta pronta pra deficiente?

[...] a gente nunca afirmou que a gente era representante ou embaixador da bandeira de nenhum tipo de minoria. A gente falou que a gente queria uma interação total. Agora vou passar para [...] falar (Fragmentos de conversas dos alunos com as chapas do Grêmio Estudantil em formação pós-ocupação da escola).

Com narrativas colocadas no campo ora da diferença ora da diversidade, expondo as próprias limitações e se dispondo a enfrentá-las, os estudantes debatem questões que se evidenciaram no período do movimento de ocupação. Na ocasião, alargaram-se os espaços e tempos para que se proliferassem discursos, problemáticas de direitos civis, organização política, multiplicidades culturais que nos cotidianos regulares da escola sofriam apagamentos pela lógica instrumental hegemônica.

No debate apresentado, como efeitos daquele movimento, as chapas em campanha eleitoral para o Grêmio Estudantil retomam com muita força nessas narrativas. A ocupação da escola se coloca como uma agressiva resposta contra as investidas dos reformadores empresariais da educação. Esse movimento se apresenta como o maior risco para o naufrágio do projeto neoliberal, e atualmente fascista, de gestão da educação pública nacional. A ocupação possibilitou aos secundaristas experimentar a produção de currículos de momento, criativos, inventivos, cuja existência já caracteriza uma negação à standardização da educação nacional. O significativo envolvimento do público presente ao debate também reforça que essa rejeição não se caracteriza por um movimento político de quadros ideologizados, mas por um movimento coletivo, mesmo distante da organicidade tradicional dos movimentos protagonizados pela dita esquerda tradicional. Daí um debate bombardeado de perguntas caracterizando um ambiente insuflado de indignações contra os diversos dispositivos indutores e repressores produzidos e impostos aos estudantes nos cotidianos da escola, mesmo reconhecendo as contribuições de professores.

Resistir a dispositivos (DELEUZE, 1996) de produção de subjetividades, de assujeitamento, constituídos em situações específicas a fim de atender a necessidades muito próprias, sempre é possível. Para Foucault (1979, p. 222), essas táticas de assujeitamento não são inventadas por um indivíduo ou grupos de indivíduos cujo objetivo seja servir a seus interesses ou subordinar o corpo social a elas, mas são

[...] organizadas a partir de condições locais e de urgências particulares. Elas se delinearão por partes antes que uma estratégia de classe as solidificasse em amplos conjuntos coerentes. E preciso assinalar, além disso, que estes conjuntos não consistem em uma homogeneização, mas muito mais em uma articulação complexa através da qual os diferentes mecanismos de poder procuram apoiar-se, mantendo sua especificidade. A articulação atual entre família, medicina, psiquiatria, psicanálise, escola, justiça, a respeito das crianças, não homogeneiza estas instâncias diferentes, mas estabelece entre elas conexões, repercussões, complementaridades, delimitações, que supõem que cada uma mantenha, até certo ponto, suas modalidades próprias.

Reivindicações, como ambiente que propicie a criatividade, a inventividade, a multiplicidade, foram incorporadas a dispositivos empresariais de forma que essa incorporação capitalística trouxesse a intencionalidade da supressão dessas reivindicações. Jovens em movimento, discutindo suas estratégias de ação no Grêmio Estudantil, apresentam discursos de resistência nesse contexto micropolítico. Nas

condições escolares presentes, os discursos dos jovens de 14, 15 e 16 anos apelam para que todos assumam as diferenças entre seus amigos escolares e o respeito a eles, num protagonismo para a produção de um currículo escolar múltiplo, sem exclusão. O desejo da interação entre eles e o senso de solidariedade se apresentam com muita força nas conversas em campo de pesquisa.

Atenta ao que acontece entre os estudantes do ensino médio, percebemos que as conversas apresentam processos de apropriação e reordenamento, mesmo que sejam provisórios, dos cotidianos escolares. Cotidianos esses que, por processos autoritários, vêm impondo uma reforma do ensino médio por meio de um currículo-padrão compondo uma Base Nacional Comum Curricular. Reforma como um dispositivo cujas forças enunciam ora um poder pastoral com suas determinações científicas dogmatizadas e dogmatizantes; ora as exposições dos diferentes como estranhos a serem execrados sob sutis suplícios, produzindo uma ambiência competitiva atroz; ora, com muita frequência, enunciam a disciplina como um cânone da instituição escolar; e ora, predominantemente, com crescentes assujeitamentos por monitoramentos permanentes dos processos de subjetivações dos estudantes e professores, ainda que com uma aparente liberdade de fluidez .

Esta pesquisa aposta nas dimensões inventivas, éticas, estéticas e políticas dessas ocupações consideradas como movimentos de resistência aos mecanismos de controle mais amplos da sociedade e, por efeito, aos currículos-padrão da reforma do ensino médio. Isso permite propor outros sentidos mais complexos de currículos que podem ser produzidos a partir dos desdobramentos dessas ocupações entre os jovens estudantes.

Considerando a problemática exposta, nossa tese tenta apresentar os efeitos expansivos dos movimentos de ocupação das escolas protagonizados pelos estudantes de ensino médio e implicações para a discussão dos currículos pensados como redes de saberes e fazeres. Partindo dos movimentos das juventudes, nosso objetivo geral se constitui em cartografar, a partir dos movimentos de ocupação da escola pelos jovens do ensino médio, os efeitos na produção cotidiana dos currículos.

Como objetivos específicos, nossa intenção é problematizar os processos de ocupação da escola pelos estudantes, buscando compreender: os efeitos dessas ocupações que ainda se fazem presentes nos cotidianos do ensino médio; os

processos de resistências que se constituem nos cotidianos da escola; a participação dos jovens na produção de resistências ou não às prescrições impostas pela escola, pela Secretaria de Educação e pela legislação nacional.

3 COMPOSIÇÕES POSSÍVEIS DO CAMPO PROBLEMÁTICO COM PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO, JUVENTUDES E MOVIMENTOS SECUNDARISTAS

Detivemo-nos em publicações de pesquisas na forma de dissertações, teses, artigos de pesquisa empírica, estados da arte, dentre outros. Priorizamos produções acadêmicas que abordassem os cotidianos dos jovens no ensino médio de escolas públicas. Há que se considerar a juventude como uma das forças que tensiona a constituição de currículos como redes de *saberesfazeres* e produtora de processos inventivos de resistências. Esses outros modos dos jovens nos cotidianos escolares manifestam-se como formas de sobrevivência aos mecanismos de controle no ensino médio que, nas últimas décadas, têm atingido requintados assujeitamentos pelos chamados reformadores da educação.

A busca por trabalhos que tratassem das relações entre cotidianos escolares, currículos em redes, juventudes e processos de resistência, temas de nosso interesse, mostrou-se extremamente árdua. Os levantamentos foram realizados nos últimos cinco anos, cujas abordagens se aproximaram de nosso tema. Pesquisamos no Banco de Artigos de Pesquisa Pública, no Grupo de Trabalho de Currículo (GT-12) da Anped, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também nos Repositórios Institucionais da Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal Fluminense, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais, Pantheon (Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, em pesquisas publicadas em revistas científicas, como Educação e Sociedade, Holos, Educação Temática Digital (ETD), além de estudos nacionais do Instituto Cidadania e da Fundação Perseu Abramo.

Predominam pesquisas abordando a participação dos jovens em discussões e ações nas políticas públicas em geral e nas políticas públicas voltadas aos jovens. Muitas publicações dedicam-se a descrever, desvendar o envolvimento, interesse e a importância da juventude nos processos políticos do Brasil. Outras temáticas recorrentes nas publicações estudadas por nós foram: a definição do perfil dos jovens,

questões relacionadas com diversidades étnico-raciais, comportamento sexual, diversidade de orientação sexual, participação em partidos políticos, participação em diferentes expressões culturais, dentre outras.

Nesse sentido, os trabalhos selecionados apresentam análises com abrangência nacional e de diversos Estados brasileiros. Temos publicações com dados nacionais e também com produção de dados em movimentos de rua ocorridos em São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Já a respeito das pesquisas em ambiente escolar, temos trabalhos oriundos dos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraíba, Alagoas, Rio Grande do Norte e Ceará, o que não impede que, durante esta escrita, numa análise mais refinada, adicionemos ou eliminemos trabalhos.

A questão da juventude no Brasil, até meados do século XX, ressentiu-se de estudos mais apurados. Essa carência teve causas variadas: concepção de juventude, população majoritariamente rural, logo facilmente invisibilizada, ausência de manifestações caracteristicamente dos e pelos jovens, dentre muitas outras. Somente a partir do final dos anos 50 e durante a década de 60, é que os jovens se tornaram visíveis, temidos, respeitados, valorizados, perseguidos politicamente, “desaparecidos”.

Apenas em 2003 é que se iniciam estudos nacionais, pelo Instituto Cidadania, que escolhem o tema juventude como prioridade de trabalho e buscam atualizar os estudos sobre juventude da Fundação Perseu Abramo de 1999, possibilitando mudanças e avanços nos modos como os poderes públicos compreendem as necessidades da juventude brasileira quanto ao trabalho, educação, saúde, cultura, lazer, esportes, vida artística, sexualidade, direitos, participação, segurança e outros.

Uma primeira publicação em 2004, *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*, deteve-se nesses temas envolvendo 34 milhões de brasileiros entre 15 a 24 anos. Em uma segunda publicação, em 2005, *Retratos da juventude brasileira*, os autores trazem, além de dados estatísticos, artigos e ensaios que analisam as informações apresentadas, em que reforçam teses, questionam outras, problematizam, repensam e reequacionam conclusões sobre o contexto juvenil.

Compondo o grupo de pesquisadores e contribuindo com essas análises de dados, Sposito (2005) destaca, na condição juvenil ocidental, a escola e a família como duas agências centrais de reprodução social na Modernidade. A autora, considerando as profundas transformações ocorridas nos últimos 50 anos do século XX, apresenta o conceito de desinstitucionalização para a compreensão das consequências da crise daquelas duas instituições tradicionalmente transmissoras da cultura adulta hegemônica. Esse vácuo institucional tem sido ocupado por variados desdobramentos da condição juvenil, não experimentada pelas gerações anteriores. Segundo a pesquisadora, apesar de a instituição escolar não estar no centro de suas referências,

Os jovens assumem essas referências e, de modo geral, não contestam fortemente sua legitimidade, embora reconheçam limites no impacto que a instituição escolar tem sobre suas vidas [...]. Sabem que a escolarização é uma entre outras possibilidades para se situar melhor no mundo [...]. Consideram a existência de uma relativa abertura para as questões que envolvem o mundo contemporâneo e a própria juventude, mas não estabelecem críticas contundentes à qualidade da educação oferecida. (SPOSITO, 2005, p. 123).

Enquanto alguns grupos jovens adentram à instituição escolar com outras práticas e modos de vida experimentados em contextos diferentes do escolar, como ricas interações com amigos, variadas formas de lazer, consumo e acesso a produções culturais, os jovens que não têm essas oportunidades fora da escola compartilham desse universo com expectativas de apropriação dessas experiências em fases posteriores na sua vida.

Por fim, a autora admite que a condição juvenil no Brasil se constitui numa complexidade de valores sedimentados social e historicamente e que a mudança dessa condição se expressa em mudanças estruturais que reduzam as desigualdades sociais injustas, determinadas por processos seculares.

Essas desigualdades, nas relações do contexto escolar, têm sua continuidade determinada e determinante nos silenciamentos dos jovens. Silenciamentos estes que são susceptíveis a ruidosas rupturas. Vivenciamos recentemente um desses momentos produzidos pelos secundaristas.

Em meio à pesquisa etnográfica numa escola de ensino médio da zona norte de São Paulo, onde se “[...] buscava compreender como os/as jovens segundo sua condição de gênero, se relacionavam com a escola [...]” (CORSINO; ZAN, 2017, p. 28), os pesquisadores Luciano Nascimento Corsino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (2017)

tiveram sua pesquisa atravessada pela ocupação da escola pelos estudantes. Toda a pesquisa se caracterizou pela narrativa dos pesquisadores de todo o processo de ocupação. Em continuidade à pesquisa de campo, consideraram o movimento como um processo de descolonização do currículo e como espaço de confrontos e resistências. As redes de relações entre os estudantes e as instâncias de poder instituído da escola parece terem sido os principais objetos de investigação dos estudos acima.

Nesse caso, as questões políticas nacionais, segundo o trabalho de investigação, não foram o ponto determinante, mas as questões internas dos cotidianos escolares. Os autores apresentam reivindicações dos estudantes, como aulas extracurriculares (intervalo e finais de semana), dedetização da escola, estrutura física para pessoas com deficiência física, organização do grêmio, mais diálogo com professores/as, melhoria das aulas, pista de skate, bancos de concreto, prestação de contas dos gastos mensais liberada para os/as alunos/as, reformulação dos horários de intervalo, remanejamento de professores/as, troca de funcionários, incluindo a diretora e a inspetora, utilização da biblioteca com profissional para atendimento e ventiladores. Segundo os autores, o controle da entrada e saída da escola e a solicitação do vice-diretor aos alunos para entrar e sair da escola (observados pelos pesquisadores) caracterizou a desconstrução de relações de hierarquia anteriormente estabelecidas.

Também em outra pesquisa sobre as ocupações das escolas no sul de Minas Gerais, no município de Alfenas, em escolas municipais, estaduais e em um instituto federal, detectamos análises próximas às anteriores. Segundo Groppo et al. (2017), nesses processos, destacam-se a capacidade de auto-organização dos estudantes: “[...] formam comissões e organizam a limpeza, a conservação, a vigilância, as atividades políticas e formativas. Constroem regras e tomam decisões a partir de assembleias soberanas” (GROPPO et al., 2017, p.145).

As pesquisas em questão consideraram também a formação política advinda das ocupações. Funções tradicionais dos atores educativos, como aluno e professor, definição de papéis segundo faixas etárias e as fronteiras entre o público e o privado são questionadas e/ou rompidas. Os autores percebem essas rupturas como o caso de questões consideradas privativas ao mundo dos adultos sobre as quais os jovens seriam incompetentes ou seria inadequada a sua intervenção, mas que agora estava

sendo protagonizada por eles. Outra abordagem da pesquisa refere-se à formação política que nega o preparar-se para a intervenção no mundo político, mas já considera o jovem um ser político que age e promove mudanças relevantes na ordem social e formação política em relações horizontais.

Em uma das escolas pesquisadas, considerada pela comunidade como tradicional, conservadora e uma das “melhores” escolas públicas do município A, sua ocupação foi liderada por estudantes feministas de diversas turmas posteriormente à formação de um Coletivo Feminista. Segundo os pesquisadores, nas ocupações das escolas da cidade, esses coletivos foram fundamentais nesse movimento. As jovens estabeleceram redes com oito ocupações na cidade, um movimento regional de ocupações no ensino médio articulado no cenário nacional e com outros movimentos estudantis do Estado de Minas Gerais.

Para os pesquisadores, em um momento de crescente estado de exceção no Brasil, o movimento secundarista surge como uma nova categoria de militantes.

Os ‘secunda’, como são chamados pelos estudantes universitários, demonstram capacidade de organização e mobilização, diante do cenário de opressão e da insatisfação pela permanência de anos em uma escola que, na prática, não dialoga com seu contexto e com suas vidas [...]. Demonstram autonomia, capacidade de autogestão, organização do espaço, articulação política e protagonismo estudantil, antes só vistos nos documentos e legislações sobre a infância e adolescência, mas muito pouco experimentados na prática, provavelmente porque, pela primeira vez, as experiências estão sendo propostas por eles próprios, os adolescentes e jovens (GROPPO et al., 2017, p. 154).

É relevante o destaque da pesquisa para o trabalho de politização que precedeu os movimentos de ocupações pela rede de Coletivos Feministas, como já citada, o apoio da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) em algumas escolas e a atuação dos Grêmios Estudantis em outras. Destaque também para a aposta dos autores nas adolescentes e jovens como fomentadoras e militantes de próximos movimentos, como jovens formadas na vivência concreta, mesmo que sofrendo repressão e ameaças.

Ratto, Grespan e Hadler (2017), em pesquisa publicada por artigo que compõe dossiê da revista ETD: Educação Temática Digital, na Escola Estadual Normal 1º de Maio, localizada na zona norte do Porto Alegre/RS, apropriam-se dos conceitos de ciberdemocracia, de Pierre Lévy, e cuidado de si, de Michel Foucault, para analisarem a ocupação dessa escola gaúcha. Princípios da cibercultura seriam responsáveis pela

produção de novos aspectos do espaço público e privado, delineando uma ciberdemocracia. Reconfiguração dos polos de emissão e recepção de falas, conexão e conversação mundial, configurando-se numa inteligência coletiva, têm tornado o computador pessoal em espaço coletivo e, novamente, reconfiguram-se as liberdades e aumentam o nível de democracia.

Os autores problematizam o espaço virtual com possibilidades de emergências de diversas práticas políticas e éticas. “[...] as postagens (textuais ou imagéticas) podem surgir também como uma escrita para se expressar, se conhecer, se sociabilizar e constituir-se como sujeito [...]” (RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017, p. 110).

Para os autores, nesse campo tenso de disputas, vão se constituindo as subjetividades juvenis. Tensões marcadas por vezes pela violência e repressão, pelos estigmas de manifestantes e vândalos. Se não há garantia de processo de singularização, esses movimentos produzem frestas no capitalismo, contágios e disseminações.

Também nessa escola, foram percebidas ações de organização, autonomia, coordenação, discussão organizada de temas nacionais políticos, eventos culturais e manifestações nas ruas próximas. Um movimento real, sem sede nem centralismos, compondo virtualmente pautas atualizadas e revitalizadas. As juventudes “[...] trazem suas escritas múltiplas, impossibilitando respostas únicas e padronizadas, desafiando as políticas de controle conclamam o direito de aprender na diferença. [...] enfim, estão conectadas a um espaço que sobra, um lugar outro” (RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017, p. 114 - 115).

A reapropriação do espaço escolar, na horizontalidade, no protagonismo, na fruição cultural e no reconhecimento do outro, para os autores, torna a ocupação um fazer político pela experiência. Um *ethos* do viver junto.

Severo e Segundo (2017) acompanharam em pesquisa a ocupação de mais de 150 escolas no Rio Grande do Sul em todas as regiões do Estado, empregando os pressupostos do método documentário, realizando nove grupos de discussão com estudantes de nove escolas ocupadas de Pelotas e Rio Grande. Os jovens entrevistados tinham idade que variava entre 12 e 19 anos.

Em análise panorâmica da conjuntura política e econômica do Estado feita pelos pesquisadores, a chamada crise pela qual o Estado do Rio Grande do Sul passava em 2016, segundo alguns setores da política local, tem sido usada para justificar o sucateamento do Estado em geral, com privatizações e extinção de Secretarias e das escolas em especial. Em oposição a essa forma de gestão pública, o cenário político gaúcho tem se constituído por enfrentamentos de servidores públicos contra o governo e mobilizações estudantis, como as ocupações de escolas.

Severo e Segundo (2017) consideram que as ocupações das escolas gaúchas se inspiraram nas ocupações paulistas e foram impulsionadas pelas greves dos professores e funcionários das escolas. Em vários casos, as ocupações potencializaram a mobilização dos movimentos grevistas. Os dois movimentos aconteciam sinergicamente. Também predominavam como a marca das ocupações de 2016, das nove escolas pesquisadas, as pautas locais específicas:

Estas ações alteraram a relação de alguns ocupantes com a escola que frequentavam. Os estudantes notaram que passaram a dar maior valor para as questões da escola. Foi construído um envolvimento diferente, um senso de responsabilidade compartilhada para resolver problemas que antes eram ignorados ou pensados como problema da direção ou dos professores. Essa percepção foi recorrente nos grupos de discussão quando questionado o ambiente pós-ocupação, como se pode notar no seguinte depoimento: A questão da responsabilidade, o cuidado, por exemplo, tu tá passando no corredor tá dia e a luz do corredor tá acesa, tu desliga, tu tá passando e alguma coisa tá suja, sabe aquele cuidado... o carinho que a gente criou com a escola é diferente, a liberdade também, dos espaços, a relação mudou, se sentir proprietário, se sentir parte dela, e não como um lugar que a gente vem e vai embora (Grupo de Discussão da Escola G, 2016). Também na escola D, a organização de uma horta escolar demonstra a fundo as mudanças atitudinais em relação à escola (SEVERO; SEGUNDO, 2017, p. 90).

Esses autores consideram, como resultado dessas ocupações, um maior envolvimento dos jovens nos cotidianos escolares, como protagonistas, inclusive, das práticas que desejavam inserir nos cotidianos da escola. Cuidados com a infraestrutura escolar e nas relações com os educadores também foram elementos ressignificados na vida desses jovens. As divergências sobre o processo de ocupação ocorrido passam agora a ser enfrentadas de maneira direta, sejam as dos educadores contrários à ocupação, sejam as das autoridades nas ruas. Os jovens ocuparam literalmente tudo.

Investigando jovens moradores das periferias do Estado da Paraíba, sobre os modos como criam estratégias de (re)existência para experimentarem outras vivências da

juventude, as pesquisadoras Oliveira e Marques (2016) buscam reconstruir a história de vida de dois jovens moradores da comunidade de São Rafael, em João Pessoa e Zabelê, pequena cidade do Cariri paraibano. Apoiando-se em ferramentas foucaultianas, as autoras consideram que as políticas de juventude no Brasil funcionam como controle da vida dos jovens, o que Foucault (2008) denomina de estratégia de biopolítica.

A necessidade de governar as condutas dos jovens está relacionada, segundo a pesquisa, com dois motivos: a juventude é possuidora de grandes potencialidades para o desenvolvimento econômico e social do país e, devido ao estado de precariedade em que vivem os nossos jovens, como o desemprego nessa faixa etária, as famílias mais abastadas amenizam essa condição prolongando os estudos de seus filhos. Entretanto, a maioria dos jovens, por serem oriundos de famílias pobres, são constituídos em “problema social”. Mesmo que as políticas públicas para a juventude operem biopoliticamente, regulando os jovens, eles sempre reagem das formas mais inusitadas possíveis, considerando que, sob um poder determinante, são geradas forças de resistência produtoras de movimentos libertários. De acordo com o trabalho de Oliveira

Entendendo a resistência como uma força que é capaz de provocar um movimento de não enquadramento e de não adaptação a determinados formatos – e considerando o seu poder de gerar novas realidades –, podemos identificar o seu caráter político (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p.1209).

No relato de Márcia, uma das jovens da pesquisa, como única da família a cursar o ensino superior (Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba), a agora profissional desenvolve ações educativas como alfabetizadora em ONGs na comunidade de São Rafael.

‘Se perguntar quem sou aqui vão dizer: Márcia da rádio, da universidade, da padaria’. Há mais de 10 anos, ela desenvolve ações educativas e de cuidado junto à comunidade. Ela disse que gosta de estar envolvida em trabalhos coletivos, de estar junto de pessoas e fazer parte de grupos. ‘Eu gosto de participar. Tenho facilidade para me relacionar com grupos. Eu sou muito na minha, mas eu gosto de tá participando, de ajudar, de fazer, de contribuir’. Márcia se considera uma referência para outros jovens na comunidade. Além disso, afirmou que não pretende sair da São Rafael, pois gosta do trabalho que lá realiza como alfabetizadora e que valoriza as relações afetivas que estabeleceu nesse lugar (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p.1203).

Cursando Economia na Universidade Federal da Paraíba, único da família a ter acesso ao ensino superior, Helder participa de projetos na área de economia solidária.

Juntamente com 13 jovens, organiza o coletivo juvenil “Atissar”. Desenvolvem projetos culturais em Zabelê. Participando de coletivos, ONGs, associações e outros, sua trajetória é de engajamento com a formação dos jovens, de forma solidária e cooperativa.

Durante sua trajetória escolar, participava do grupo de teatro da igreja e do grupo folclórico da escola. Ele nos contou desse grupo com bastante entusiasmo: ‘Era muito bom; a gente gostava muito porque a gente relaxava, na verdade. Todo mundo fazia questão de ir’. Helder afirmou que o grupo folclórico lhe proporcionou ‘aprendizagens diferentes’ do que era ensinado em sala de aula. Segundo o jovem, o grupo foi um espaço de ‘mudança de consciência’ (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p.1203).

Os relatos são carregados de relações de reciprocidade e de afetividade que os jovens estabeleceram com seus lugares, potencializando a vida sem aprisioná-la. As autoras esperam contribuir para pensarmos, a partir dos jovens e com eles, outras formas de políticas de juventude.

Coexistem com o controle dispositivos de (re)existências. Esses processos experienciados pelos pesquisadores nos cotidianos escolares também são vivenciados por Duarte (2005), em sua dissertação de mestrado. Sua pesquisa tem exposto a desqualificação dos jovens secundaristas, que já sofrem pelo abandono escolar, tendo também seu movimento político invisibilizado. Enquanto nos anos 60, o movimento secundarista se somava ao dos universitários, nos anos 70 e 80, os primeiros são ignorados e/ou caracterizados como “espontaneístas”, “espetaculares”, festivos e sem engajamento político e ideológico, já que não se adequavam aos modelos interpretativos dos anos 60, mesmo com a participação intensiva nas movimentações de rua pelas “Diretas Já” ou pelo *impeachment* do presidente Collor.

Como vimos, as ocupações de escolas pelo país negam essa desqualificação e nos ajudam a entender os modos como operam os jovens no interior desses atuais movimentos e o retorno do movimento estudantil secundarista ao campo de lutas e do protagonismo político brasileiro.

Em outra pesquisa, Souza, Reis e Santos (2015), em estudo de caso numa escola estadual na periferia de Maceió, em Alagoas, com estudantes de 15 a 29 anos concluintes do ensino médio, apresentam-nos pistas dessa insatisfação que produz ora indiferença, ora abandono, ora rebeldia, ora movimentos multidirecionais, ora movimentos unidirecionais instabilizantes.

Estão presentes nos depoimentos desejos de discussão de questões relacionadas com o seu Estado, bairro e ambiente escolar, o reconhecimento da importância da história e dos bens culturais locais na estruturação de informações e na autoestima. Para os pesquisadores,

Trabalhar com jovens – com sua multiplicidade cultural – requer um conhecimento de suas expectativas para que a escola possa ser um ambiente de pertencimento desses sujeitos e consiga explorar toda sua potencialidade, não somente em sua função pedagógica, mas também como local de sociabilidade, de afetos e de desenvolvimento de seres humanos conscientes de si mesmos e de sua relação com os outros (SOUZA; REIS; SANTOS, 2015, p. 8).

Todos os participantes do turno diurno afirmaram que seu lazer se resumia à escola, à igreja, à casa e à internet. No caso de jovens pobres, a necessidade de socialização ganha relevo devido à ausência de projetos públicos de lazer nos bairros. Acrescentam, ainda, no âmbito da escola, a falta de professores e o atrelamento da escolarização às avaliações externas, sempre numa perspectiva de cumprimento de metas quantitativas de desempenho, o que expressam em frustrações.

Os pesquisadores perceberam em alguns jovens já a desistência de qualquer benefício por meio da escola e reduzem sua permanência na instituição apenas à obtenção do certificado de ensino médio e ao encerramento dessa fase da vida. Um dos pontos observados nos relatos dos jovens foi a importância da formação familiar e espiritual/religiosa. Esse aspecto levou os pesquisadores a considerar essa base emocional, afetiva, religiosa, familiar que produz posicionamentos seguros nas questões solicitadas em pesquisa.

Segundo os pesquisadores, “[...] não há uma juventude única, homogênea, mas sim múltiplas, plurais, e além disso, variáveis, mutantes e tantos outros termos que expressam a pluralidade de realidades possíveis nessa fase da vida” (SOUZA; REIS; SANTOS, 2015, p. 15). Daí a necessidade da valorização no ambiente escolar e do diálogo com os modos de expressão dos jovens.

Fischer et al. (2007), analisando narrativas em grupos de diálogos da pesquisa nacional *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*, de jovens da região metropolitana de Porto Alegre, sinalizam para uma escola que os jovens desejam como aquela

[...] que procure entrelaçar conhecimento e saber, que acolha a experiência e a vida que emana dela, possibilitando a construção do sonho de uma vida digna e justa. Consideramos que essa escola demanda um profissional da educação disposto ao ato da escuta dos jovens, seus alunos, tendo como um dos requisitos, de sua formação e de sua prática, essa atitude de tomar consciência de sua situação no campo [...] das relações entre o mundo adulto e o mundo jovem (FISCHER et al., 2007, p. 17).

Para os pesquisadores, as narrativas dos jovens são traduzidas como desejos de um mundo possível mais próximo, imediato, onde direitos e cobranças estão muito presentes na pesquisa. Além disso, que também seja um processo de construção de caminhos para que a escola tenha sentido para o jovem, assim como o saber nela veiculado. A escuta do jovem, como pré-requisito para estabelecer redes de participação e a participação como “modo de se sentir parte” são percepções que os autores utilizam para anunciar a importância das diferentes expressões dos jovens na contemporaneidade. Para isso, consideram a “[...] participação e a cidadania como direitos básicos [...]” (FISCHER et al., 2007, p. 15).

A equipe de pesquisadores amplia suas análises localizando a questão da juventude como um dos problemas mais críticos da sociedade atual, já que os jovens vivem na tensão entre a expansão de oportunidades e a factual capacidade de ação. Estímulos e oportunidades crescentes numa rede de dimensões planetária, tensionados pela angústia do aprofundamento das incertezas.

A angústia da ampliação da autonomia individual e a impossibilidade da não escolha são potencializadas por um contexto perverso dos jovens pobres que, subtraídos da possibilidade de trabalho, se confrontam com a desigualdade aos acessos que, ao ter reduzido seu espectro de escolhas, tem subtraídos seus direitos à juventude.

As narrativas [...] trazem diferentes situações de jovens que não conseguem projetar o futuro, encurralados por uma escola que não qualifica, um mercado de trabalho que os exclui e uma sociedade que não escuta. Ao mesmo tempo, expõem o desejo de fazer parte, acreditando na possibilidade da mudança [...] (FISCHER et al., 2007, p. 16).

A pesquisa traz à superfície a rejeição da palavra apartada das coisas do cotidiano. As falas oficiais se contrapõem às experiências afetivas e emocionais dos jovens. O desafio é a produção do lugar da experiência humana como valor nas políticas públicas para a juventude, conforme concluem os pesquisadores.

Esse mesmo desafio foi diagnosticado por Dayrell e Jesus (2016), na pesquisa *A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil:*

desafios e perspectivas, nas cidades de Belo Horizonte/MG, Brasília/DF, São Paulo/SP, Fortaleza/CE e Belém/PA, desenvolvida pelo Observatório da Juventude da UFMG em parceria com a Unicef, Unesco e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2012 e 2013. Dos jovens que reconheceram aspectos positivos nas escolas, poucos se referem aos cotidianos escolares, seus *espaçotempos* e seus componentes curriculares. Restringem-se às promessas de sucesso em um futuro que possibilite um trabalho melhor e, conseqüentemente, uma renda melhor.

A escola, como *espaçotempo* educativo, “[...] deixa de ser vista como espaço de compartilhamento com as novas gerações dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Perde seu caráter humanizador” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 421). Os jovens entrevistados, apesar dos ditos pelos professores, colegas e da família, por décadas, são privados de formação escolar que cumpra minimamente as promessas da modernidade ou possibilite a percepção de seus direitos e de suas condições de aprisionamento.

Os pesquisadores ponderam sobre os cuidados que devem acompanhar as problematizações feitas em suas análises, pois entendem que são análises “[...] de terceira mão” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 419), visto que interpretam a interpretação dos jovens quanto aos cotidianos escolares, familiares e sociais.

Os autores destacam o recorte de amostragem utilizando jovens de famílias pobres, cuja renda total varia entre um e dois salários mínimos. Nos depoimentos ficaram evidentes os diferentes modos de lidar com a carência material e seus desdobramentos nos diversos arranjos familiares, relação com a violência ou não na família. Rompe-se aí com uma falsa percepção homogeneizadora “[...] do estar no mundo, marcado, quase sempre, pela falta” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 419).

Essas fixações hegemônicas, tendendo à homogeneizações da juventude, têm sido motivo de resistência por parte dos jovens estudantes na pesquisa de mestrado de Ribeiro (2013). Segundo a autora, essas fixações podem se apresentar como relações opressoras, estabelecendo-se, então, disputas de significação. Portanto, há a possibilidade de que outras significações de juventude estejam presentes. A pesquisadora se apropria das discussões pós-marxistas, pós-estruturalistas e da teoria do currículo para analisar documentos, como os Parâmetros Curriculares

Nacionais, o Plano Nacional de Educação e documentos presentes no site da Secretaria Nacional de Juventude. Ribeiro (2013) identifica nesses documentos orientações de significações de controle e produção de sentidos de incompletude dos jovens estudantes, caracterizando a intencionalidade de subalternização.

Para Lacerda (2016), essa subalternização não está posta como definitiva, já que considera que os *praticantespensantes* da escola tecem os currículos *praticadospensados* e neles inscrevem práticas com potencial emancipatório, mesmo com a desqualificação constante da escola pública e dos seus entes. A pesquisadora defende em sua dissertação que, nas “[...] práticas cotidianas são tecidos conhecimentos múltiplos, válidos e que precisam ser reconhecidos, pois não se resumem aos que a cultura hegemônica ocidental moderna apresenta como legítimos [...]” (LACERDA, 2016, p. 7). Tenta, então, contribuir para que as ações emancipatórias sejam percebidas, compreendidas e desinvisibilizadas, o que favorece a democratização das escolas e da sociedade. A autora aposta na educação escolar como contribuidora da tessitura da emancipação social.

Os estudos de doutoramento de Sepúlveda (2012), embora sejam anteriores, apresentam consonância com Lacerda (2016), ao perceberem algumas práticas emancipatórias sendo tecidas por alunos e alunas com orientação homossexual ao lado de tessituras excludentes e homofóbicas. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos, contribuiu para a compreensão dos mecanismos cotidianos de exclusão e sua complexidade, como também dos efeitos emancipatórios produzidos.

Atenta às redes tecidas pelas narrativas de professores e alunos, Coutinho (2012), em sua dissertação, entrelaça-se a essas narrativas cotidianas que tecem rebeldias e que produzem práticas emancipatórias em seus processos educativos e saberes escolares. Utiliza-se da audição das vozes dos alunos em narrativas de suas vivências. Na condição de educadora da escola pesquisada, em uma aposta na narrativa da vida e na literaturização da ciência, estabelece uma trama com os demais educadores e os alunos.

De modo geral, com raras exceções, as tônicas das pesquisas sempre se detinham a dizer como são os jovens, como dar voz aos jovens, como o pesquisador pensa sobre os jovens. São trabalhos de suma importância, mas estavam mesmo interligados à nossa temática, um pouco afastados de nosso recorte especulativo. Nosso interesse

é reforçado pela deficiente presença de pesquisas referentes aos modos como os jovens se posicionam nos cotidianos escolares e que, tensionando-os, resistem ao currículo imposto, compondo com os cotidianos um currículo mais complexo. Buscamos pesquisas sempre numa perspectiva a partir do jovem, com o jovem, da tomada da “voz” pelo jovem. Apostamos nos estudantes adolescentes como pessoas que estão criando movimentos de produção da diferença nos cotidianos escolares. Portanto, também produtores do currículo escolar.

Aproximando-se dessa perspectiva, juventude, currículo e diferença são os temas problematizados por Ribeiro (2017), a partir de análises do II Congresso de Estudantes, Diversidade Cultural e Interculturalidade de Angra dos Reis, realizado em novembro de 2016, o qual o autor utilizou como campo de pesquisa. Considerando que atualmente a temática juventude está em destaque nas pesquisas em educação, argumenta que as subjetividades juvenis são produzidas politicamente e coloca em discussão, no campo do currículo, a ideia de sujeito juvenil ser emancipado com sentidos fixos, a partir de identidades marcadas e, então, considera que políticas para a juventude devem ser políticas culturais e enfatiza o social como em sistema descentrado, portanto, de processos de subjetivação em deslocamentos. Daí o autor pensar o “[...] currículo como uma prática de significação, espaço-tempo de fronteira, como enunciação e as políticas curriculares como culturais” (RIBEIRO, 2017, p. 3).

Ribeiro (2017, p. 5) insiste que os estudos sobre os jovens, em geral, ignoram, “[...] os processos de hibridização, a ambivalência, os fluxos de poder, as negociações de sentido, a alteridade, a configuração relacional e política na constituição do sujeito. Com efeito, é a diferença que é posta à margem”. No referido congresso, o autor decide focar a juventude pelas ambivalências do atual contexto: tristeza/medo, esperança/luta e renovação. Ribeiro (2017) chama a atenção para a importância da ocupação das escolas como uma possibilidade de renovação das lutas democráticas. Na mesa-redonda do congresso, foi mencionada a relevância da ocupação secundarista. Nas apresentações, no referido congresso de estudantes, o autor afirma:

[...] a luta pela democracia, pela escola pública e pela construção *do comum* não terminará em um ponto final: é da ordem do discurso, da relação hegemônica, da articulação em torno de equivalências e diferenças em disputas por significantes que desejamos preencher. O curioso é que tais disputas são postas para fora do currículo [...] (RIBEIRO, 2017, p. 12).

Ribeiro (2017) problematiza um sentido de currículo como enunciação espaço-tempo de fronteira, pois, colocado fora da fronteira, o próprio sentido de currículo é contrariado. Defende que o movimento de ocupação das escolas educa e, portanto, se constitui como prática curricular. O autor encerra argumentando sobre o campo pouco explorado da pesquisa na ambivalência das fronteiras e sua importância para que possamos compreender outros sentidos de condição juvenil, abrindo espaços democráticos para a diferença e a alteridade.

Também Piontkovsky (2013) apresenta, em sua tese desenvolvida numa escola de ensino médio da rede federal de ensino, localizada no Espírito Santo, onde atua como educadora, os percursos de investigação entre/com os jovens, tecendo, junto aos sujeitos praticantes, processos curriculares em movimento com a pesquisa. A autora, apropriando-se de conceitos de Michel de Certeau, considera os jovens praticantes como protagonistas das *teoriaspráticas* curriculares. Não aceita a fixação identitária e idealizada do ser jovem por serem “[...] sujeitos híbridos que habitam entre-lugares culturais” (PIONTKOVSKY, 2013, p. 8).

A pesquisadora produz um estudo que aposta num cotidiano como espaço-tempo relacional, criativo, conseqüentemente, num currículo em fluxo, tecido em redes coletivas e de *saberesfazeressentidos* compartilhados. Para a autora, nessas tessituras se constituem “[...] jovenspraticantes, seus professores e demais habitantes dos cotidianos escolares para além das uniformidades, padronizações e hierarquias das políticas oficiais de currículos” (PIONTKOVSKY, 2013, p. 8). Discute sobre questões ligadas à juventude, educação profissional, ensino médio, relações cotidianas, redes de singularidades, utilizando-se de *imagensnarrativas* desses processos, dentre outros. Pensa o currículo como uma multiplicidade de sentidos, o que dificulta “[...] uma definição única e precisa de currículo” (PIONTKOVSKY, 2013, p. 8).

Gonçalves (2018), em diálogo com Danielle Piontkovsky, também em pesquisa de doutorado com os alunos e alunas, tenta desconstruir a noção de indisciplina por considerá-la complexa, inventiva e criadora. A pesquisadora analisa os dispositivos e táticas utilizados pelos estudantes como escapes das imposições disciplinares da escola. A partir das contribuições de Michel de Certeau, entende as táticas dos alunos como escapes às regras compulsórias e as estratégias como sendo as normas

disciplinares impostas pelas instituições escolares. Também se utiliza das contribuições de Foucault para problematizar o conceito de poder. Para a autora, num cotidiano repleto de inventividade, os alunos e alunas rompem com as normas e os movimentos de normalização. Por fim, a pesquisa apresenta dispositivos e discursos que, além de visar a controlar, tenta também produzir sentidos moralizantes do fazer discente.

Foi na tentativa de explodir, nos cotidianos escolares, com esses mecanismos de assimetria de poder, tentativas de fixação identitária, controles disciplinares, dentre outros que buscavam e ainda buscam imobilizar a vida dos jovens estudantes, que se expandiram pelo país os movimentos de ocupação das escolas públicas pelos secundaristas.

Após os movimentos de ocupações e manifestações públicas, esses jovens mobilizaram as opiniões no país inteiro, ganharam a imprensa nacional e internacional, instabilizando governos estaduais consolidados e executando seu poder político nas relações cotidianas da vida escolar.

Portanto, nossa pesquisa vem contribuir para um maior emaranhamento nessa complexa rede que se constitui os modos jovens de ser e estar nos cotidianos escolares e para além deles, como efeitos desses movimentos estudantis secundaristas que se constituem em currículos de resistências.

4 AS DIMENSÕES ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICA DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: OU SOBRE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

A gente pensa em fazer isso, por exemplo, o máximo de tempo conforme a gente conseguir, porque a gente tem que amarrar isso, para que tenha 55 minutos de aula e pelo menos à tarde, na minha sala, faltando cinco minutos pra terminar as aulas, a gente tem um tempo livre, mais o tempo do recreio, porque são tempos que, tirando das aulas, com a atenção do professor, temos como aglomerar no recreio. Considera-se fazer evento cultural semanal, bissemanal e assim sucessivamente.

Eu acho que tirar o tempo das aulas é meio complicado porque a escola, ela prioriza a educação dos alunos e retirar esse tempo das aulas e dos professores para o recreio cultural é muito mais complicado, entende? Assim, é uma ideia boa, mas é realmente complicado tirar aulas [...].

É essa questão do problema da tarde, os professores compactuam um pouco com essa ideia, gostam do nosso projeto, se envolvem. A educação não é apenas caderno e quadro, cultura é igual ao esporte. A escola, [...] ela não tem o direito, ela tem a obrigação de nos dá educação. Educação 55 minutos vezes três depois mais 55 e mais 55 e mais 55, estudando só no caderno. Isso é uma maneira que já foi tratada e não funciona perfeitamente sem uma interatividade. Todo mundo aqui é adolescente, a gente não serve 'pra' ficar seis horas olhando para um quadro e escrevendo. A gente também tem ideias, pensamento, ideias para serem jogadas em projetos no quadro, e se os professores derem uma aula, eu tenho certeza que a grande maioria dá, a gente consegue fazer um projeto bem articulado de maneira direta. Educação é também cultura, teatro, música (Fragmentos de conversas dos estudantes das duas chapas concorrentes à eleição, sobre a atuação do Grêmio Estudantil).

Tendo a produção cultural como elemento do currículo escolar atravessando o currículo prescrito e os tempos escolares, criticando-os, os estudantes assumem compromissos, perante um auditório lotado de colegas, de diversificar as atividades educativas escolares. Intensidades de intervenção, fios numa rede curricular, agora como protagonistas e abandonando explicitamente a condição de assujeitados. Tanto os tempos escolares impostos quanto a escassez de produção e diversificação cultural são objetos de críticas públicas dos estudantes.

A pesquisa em campo com os cotidianos escolares se apresenta como intervencionista, enquanto também se modulam as imprevisibilidades dos cotidianos. Pesquisar com os cotidianos é uma aposta ético-estético-política na condição de *educadorpesquisador*, acreditando na capacidade criadora das práticas (CERTEAU, 2011), enredado com os nossos jovens alunos, colegas professores, pais, mães e avós, mesmo cerceados pelo instituído, sempre investindo na produção de um *fazersaber* nas lidas cotidianas na escola. Em outras palavras, uma pesquisa, então, em composição com a vida. É fundamental considerar, assim como Carvalho (2009, p. 36),

[...] que os projetos políticos só ganham plenamente sentido quando se atualizam no plano da micropolítica, que é onde se realizam as formas de vida concreta das pessoas, aquele em que se forjam suas expectativas e seus valores, os quais, em última instância, conformam suas escolhas e adesões voluntárias e projetos políticos.

Sem deixar de se conectar com percepções de grande espectro, é no plano micro que acontecem os micromovimentos que ritualizam, mas que também podem produzir microfissuras imperceptíveis no plano macro. O macro é o do assujeitamento, mas nele podem estar o incômodo e o gerador de ruptura. O micro é a sede da ruptura. Macro e micro estão um dentro do outro. O acúmulo e o processo sinérgico instabilizam o macro. Entretanto, a instabilidade já acontece nos interstícios da vida cotidiana, pois, coexistindo, estão os micromecanismos de controle e ajustes com os microprocessos de escapes, que se caracterizam “[...] precisamente pela invenção de múltiplas formas de ação micropolítica. Estas talvez já não caibam no imaginário das esquerdas, [...] menos ainda no binômio esquerda x direita” (ROLNIK, 2015, p. 1). A autora, a partir da premissa de que a constituição do sujeito é uma das experiências da subjetividade, considera que há uma multiplicidade de possibilidades de ativação da subjetivação.

Experiências que se ativam fora de um corpo vivo que produzem efeitos sobre o nosso corpo vivente. São outras maneiras de ver e sentir o que acontece a cada instante. Esses perceptos e afectos (DELEUZE, 2013), como outras formas de sentir o mundo fora-do-sujeito, não comportam o modo capitalístico de sociedade, economia, política etc. Como a esquerda se constitui por dentro da maquinaria já estabelecida, move-se por dentro da máquina capitalística, na sua lógica. Sua capacidade de intervenção se despotencializa. “Abandonar este modo de subjetivação passa por um ‘devir revolucionário’ [...]. Tal devir é impulsionado pelas irrupções de afetos que nos chegam do saber-do-corpo e que nos forçam a reinventar a realidade” (ROLNIK, 2015, p.1).

Com Certeau (2011), podemos considerar os micromovimentos repentinos e inventivos como *táticas* que irrompem as *estratégias* e produzem as diferenças numa vida. Já os movimentos estratégicos se constituem em riqueza de ritualidades, mas também sem a riqueza de inventividades espontâneas. Sem prévia avaliação de bom ou ruim, melhor ou pior, progressista ou retrógrado, democrático ou autoritário, as táticas e as estratégias coexistem nos movimentos, estilhaçando a ideia de dualismos ou binarismos. Na espontaneidade, no inesperado, na criação, podem sobreviver os sonhos, a aventura. Presente, passado e futuro em fusão. Nos cotidianos, o presente

é movimento que se faz e se refaz. Certeau (2011, p. 44-45), tentando entender os movimentos cotidianos, diz:

No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, 'trilhas' em parte ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem.

Trilhas e astúcias que potencializem invenções, evidenciando fragmentos dos sentidos que produzimos dos processos vivenciados, sentidos esses que são múltiplos e que para nós se tornam verdades, nossas verdades. Portanto, a verdade dos cotidianos é múltipla. Assim, não há verdade no singular, as singularidades são efêmeras. A verdade é sempre histórica, tem seu contexto,

[...] é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.10).

Foucault (1979) considera ainda que, no campo da economia política, a verdade é sempre fundamentada no discurso hegemônico da ciência e das instituições científicas. É apresentada como algo posto, determinado, perene e inalterado, isto é, dogmas das ciências. Daí a chancela apenas de uns poucos em desvelá-la. Carregada de intenções econômicas e disputas de poder político, a verdade tem se tornado cada vez mais objeto de difusão e consumo. Sua produção e disseminação também se dá sob o controle de instituições "qualificadas" que gozam desse *status* e, portanto, são *grandes aparelhos político-econômicos*.

A verdade torna-se, então, objeto de confrontos políticos e sociais. Portanto, desvincular a verdade das formas hegemônicas e instaurar a pluralidade de verdades é a saída que Foucault (1979) nos acena. Assumindo que são sempre pluralidades de produções, remete-se a uma paisagem da imprevisibilidade:

O cotidiano, pensado pela ótica da quantidade, é de fato, um espaço de repetição, de norma, de obviedade [...] se, entretanto, recuperamos da nossa vida os aspectos singulares e qualitativos dessas práticas, aparentemente repetidas *ad infinitum*, vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição. Aprendemos que o relevante no nosso fazer é o 'que', que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, e não o 'como', que varia de modo mais ou menos anárquico, e

caótico, não sendo, portanto, passível de análise quantitativa, nem de controle normativo, nem mesmo de regulamentações precisas, apesar de muitas tentativas nesse sentido que vêm sendo desenvolvidas, historicamente, e denunciadas por muitos autores, com destaque para Foucault (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 85-86).

A possibilidade de produção plural de verdades leva à aposta de uma pesquisa com os cotidianos da escola. A produção de percursos plurais será no ímpeto de determinar as metodologias a serem *criadasutilizadas*. Na produção de redes cotidianas, os caminhos percorridos são completamente incógnitos, levados por movimentos caóticos (FERRAÇO, 2008).

Nesse infinito universo inventivo cotidiano, a ciência nunca se mostrou capaz de uma diagnose adequada, como secularmente apregoou. Não há a pretensão e nem a possibilidade de se levantar, identificar, coletar, dissecar, escrever e classificar os processos nos cotidianos. Como composição dos cotidianos, *produtosprodutores* de efeitos, foram registradas percepções durante as nossas “andanças” pela escola, atento aos macromovimentos e bisbilhotando os micromovimentos de rupturas das ritualidades.

No desenvolvimento da pesquisa, procedimentos metodológicos específicos foram elaborados e desenvolvidos em consonância com a cotidiana frequência na escola campo de pesquisa, como observar as entradas e saídas dos estudantes, acompanhar o desenvolvimento de algumas atividades sem sala de aula, circulando pelo pátio durante as aulas e nos recreios, sempre atento às conversas.

Atuamos também criando grupo de conversas em aplicativos com a participação das pedagogas da escola, reunimo-nos com representantes de turma e solicitando sugestões de como proceder na pesquisa, recebendo fotos de conversas dos estudantes para posterior problematização.

Foto 6 – Cotidianos da escola



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Ter os cotidianos escolares como *espaçotempos* de pesquisa, considerando as tessituras de conhecimentos aí presentes, exige os usos de várias teorias à disposição, entendendo que elas cumprem um duplo papel, como orienta Nilda Alves (2001), apoio, mas também limite. O inesperado, o inventivo, os indícios ainda inclassificáveis talvez não se adestrem ao

[...] já sabido, nem as leis, nem as regras e nem os processos (hierarquizar, classificar, separar, recortar, agrupar etc.). É preciso criar uma nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas, perguntando até se são ou precisam ser lógicas (ALVES, 2001, p. 23).

Os modos tradicionais de pesquisa se caracterizam, dentre vários aspectos, pela “coleta de dados”, já que se deseja pesquisar o que está acontecendo, colocando-se, o pesquisador, como observador do ocorrido para posterior catalogação, o que muito se assemelha às pesquisas nas ciências naturais. Na pesquisa com os cotidianos, há uma constante produção de dados das práticas nos contextos dos estudantes, daí a necessidade de o pesquisador se enredar com os pesquisados. A pesquisa se dá no momento da ocorrência dos fatos. O processo de pesquisa se confunde, se conecta em continuidade com as redes de *saberesfazeres* em produções constantes.

Portanto, pesquisar com os cotidianos é estar junto nos movimentos da vida e não estar apenas a observá-los. É sempre uma produção “com”. “Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto” (CERTEAU, 2011, p. 35). Para o autor, os usos dos consumidores nos cotidianos são bricolagens¹² com a cultura dominante produzindo infinitas combinações incalculáveis, segundo interesses, determinando em curso suas próprias regras de usos.

Andrade, Caldas e Alves (2019) fazem uma leitura mais apropriada de autores como Gilles Deleuze e Michel Foucault e, a partir de conversas em seus grupos de pesquisa, e por modificações dos *espaçotempos*, e, e, e, optam por crescer e rever as nomeações (em alguns casos) dos movimentos de pesquisa nos/dos/com os cotidianos.

¹² Para Certeau (2011), bricolagem é a artesanaria com os meios marginais. Uma novidade que surge de uma produção sem relação com um projeto. São arranjos com os resíduos de construções e destruições anteriores. Daí ter resultados imprevisíveis e em atualizações permanentes.

São propostos, então, seis movimentos que também procuramos produzir em nossa pesquisa com os jovens do ensino médio. Em relação ao cotidiano escolar, uma posição de destaque em observação de longe aos modos da ciência moderna é uma impossibilidade. As dúvidas e os aprendizados são uma constante. Estar em interação com os contextos escolares para aí aprender parece a única saída. Um primeiro movimento corresponde ao *sentimento do mundo* e não apenas estar a olhá-lo, mas ser capaz de enredar-se aos sons, tocando nas coisas e pessoas, caminhar por entre as pessoas, sentir os odores da escola, deixar tocar-se pelos jovens, encontrar seus sorrisos, seus estranhamentos, suas surpresas, seus acanhamentos, suas desconfianças, suas indiferenças, seus interesses, suas curiosidades, suas performances, seus barulhos. Trabalhamos com suas razões de vida cotidiana, suas vivências diárias, a multiplicidade de suas criações de *conhecimentossignificações*. Nesses cotidianos, a vida acontece na sua potência.

Estamos afirmando, então, que muitas coisas de nossas vidas e da sociedade se resolvem na imensidão das incontáveis e incomensuráveis relações que os seres humanos estabelecem nas tantas redes educativas que formamos e que nos formam, permanentemente, nos cotidianos (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 24).

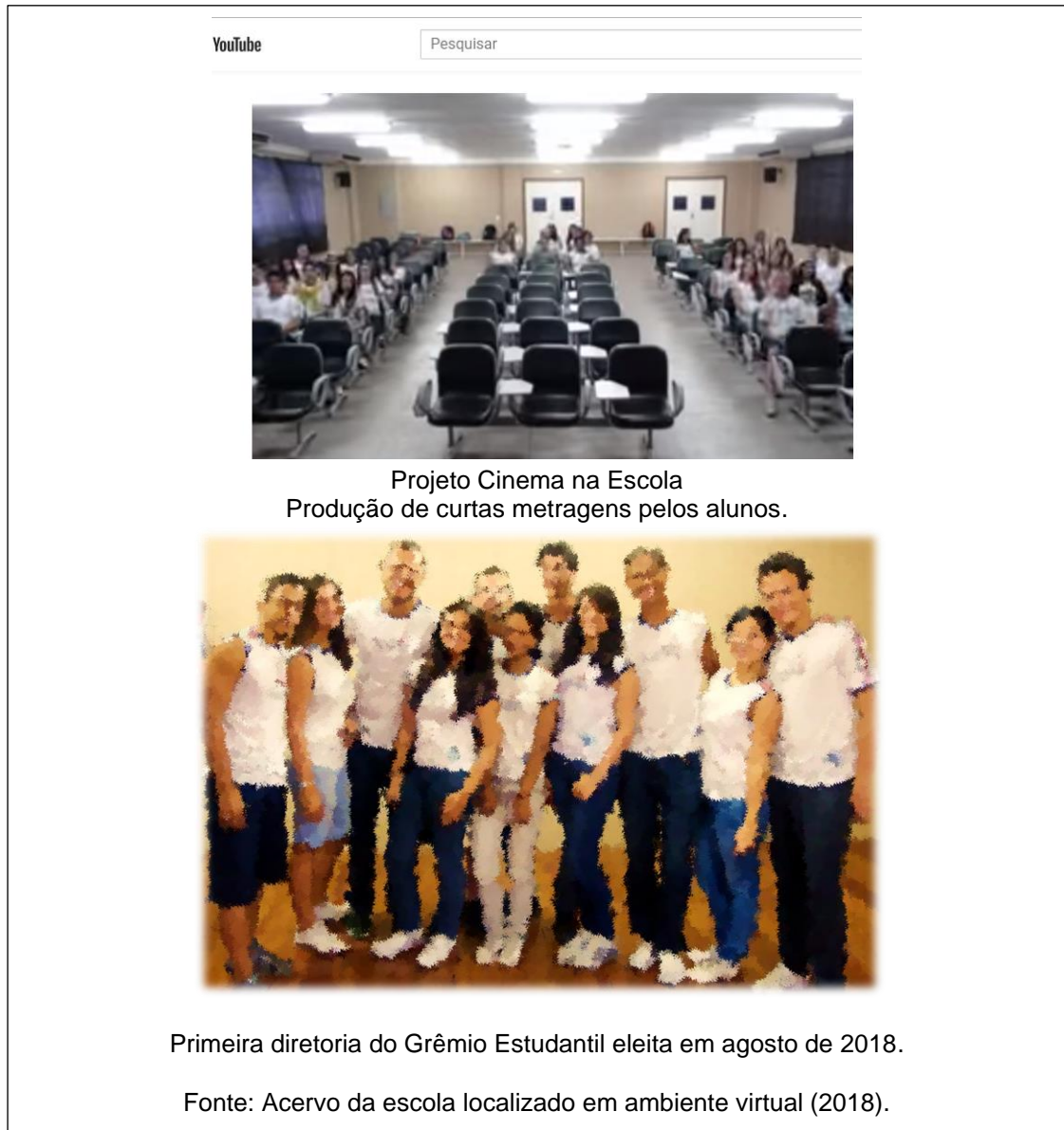
Apropriando-se do conceito de acontecimento de Michel Foucault e de menor de Silvio Gallo, as autoras consideram os cotidianos repletos de acontecimentos menores e, a partir da ideia de Gilles Deleuze e Felix Guattari, como *espaçostempos* de rituais e diferenças. A complexidade dos cotidianos escolares está, então, na profusão de acontecimentos menores além das repetições e diferenças que se constituem em relações entre muitos e diversos seres humanos. Daí a potência de vida que pulsa nesses contextos em contraposição aos vários discursos oficiais que consideram esses lugares e momentos como anacrônicos e improdutivos, necessitando de intervenções para que apresentem as tais eficácia e eficiência.¹³

Como segundo movimento, as autoras propõem *ir sempre além do já sabido* como a possibilidade de criar *fazerespensares* novos a partir de confrontos ou composições com o que já foi pensado e feito. Por isso a necessidade de conhecimento máximo possível do que se pensou, fez, escreveu para negá-lo e seguir. Temos que considerar que esses *saberesfazeres* hegemônicos com os quais dialogamos foram revolucionários no *tempoespaço* em que se constituiriam. Numa relação solidária,

¹³ Para Peter Drucker (1987), eficácia e eficiência são conceituadas como fazer as coisas certas e fazer certo as coisas respectivamente.

[...] ir além deles, com o que aprendemos com eles, realizar ‘conversas’ entre nós e com outras pesquisadoras/es, fazer aparecer modos outros de ‘fazerpensar’ que atendam ao que ainda não foi ‘feitopensado’ e que precisa ser ‘feitopensado’, entendendo que só assim nos é possível ir adiante (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 24).

Foto 7 – Amostra de projetos produzidos pelos e com os estudantes



Criar nossos “personagens conceituais” é o terceiro movimento proposto por Andrade, Caldas e Alves (2019). Não seria encontrar e considerar fontes de pesquisa, mas criar nossos intercessores. Com as contribuições de Deleuze e Guattari, fica fácil entender o que é dito, contado (pela simplicidade das vozes), marcado como rastros nas coisas e modos, nos bilhetes, cadernos, murais, tatuagens, expressões em mensagens nas redes sociais virtuais, imagens de fundo, falas tidas como “bobagens” ditas por meninas e meninos, ensaios fotográficos da cidade pela percepção dos alunos,

expressão de uma pintura de si, conversas a esmo, modos dos encontros no pátio, tudo isso pode ser intercessores fictícios, reais ou virtuais, que permitem que nos expressemos. Daí a necessidade da criação de nossos intercessores (personagens conceituais) que nos faça movimentar nosso pensamento e tentar compreender aquilo que estamos pesquisando.

Como quarto movimento, Andrade, Caldas e Alves (2019) reiteram a importância de uma pesquisa que *narre a vida e literatize a ciência* como outra estética de escrita e enfrentamento à hermética e econômica escrituração científica. Nos últimos 300 anos, a escrita aprendida definia a inserção na sociedade capitalística e sua posição de dominação planetária. Na ciência, a pesquisa ainda hoje impõe uma escrita excludente. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, os cotidianos da vida, especialmente da vida urbana, têm imposto tal legitimidade que

[...] nenhuma pesquisa teórica pode dispensar, mais ou menos frontalmente, de explicitar a sua relação a essa atividade sem discurso, a esse 'resto' imenso constituído por aquilo que, da experiência humana, não foi cativado e simbolizado na linguagem. Uma ciência particular evita esse confronto direto. Ela estabelece as condições *a priori* para só encontrar as coisas num campo próprio e limitado onde as 'verbaliza'. Ela as espera na rede de modelos e hipóteses onde é capaz de 'fazê-las falar' [...] (CERTEAU, 2011, p.123).

Reconhecendo a importância teórica dos contos populares, das crônicas, dos romances, onde a vida é narrada, a literatura serve à ciência e, numa inversão paradigmática, a arte literária serve de modelo ao discurso científico. Para Morin (2010, p. 227), “[...] não são as fórmulas matemáticas que vão nos dizer o que é uma vida humana, [...] foi o romance que [...] nos mostrou esse misto de ordem e de desordem, [...] de acontecimento e de não-acontecimento, de acidentes e de fatalidades que tece nossas vidas”.

Essas narrativas da vida, de acordo com Alves (2001), não significam descrição da vida, mas, sem a possibilidade da aproximação da realidade, como partícipes, produzimos efeitos dela sobre nós. O pesquisador é sempre um narrador praticante que narra e o faz produzindo uma complexa rede de sentidos em continuidade com os relatos que chegam dos movimentos cotidianos da pesquisa. Isso nos desafia “[...] também escrever para aqueles e aquelas que não são nossos tradicionais interlocutores [...] mas produzem em seus cotidianos os conhecimentos significações que dialoguem, [...] aqueles produzidos nas universidades” (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 34). Assim, os enredamentos nos cotidianos de uma escola pública

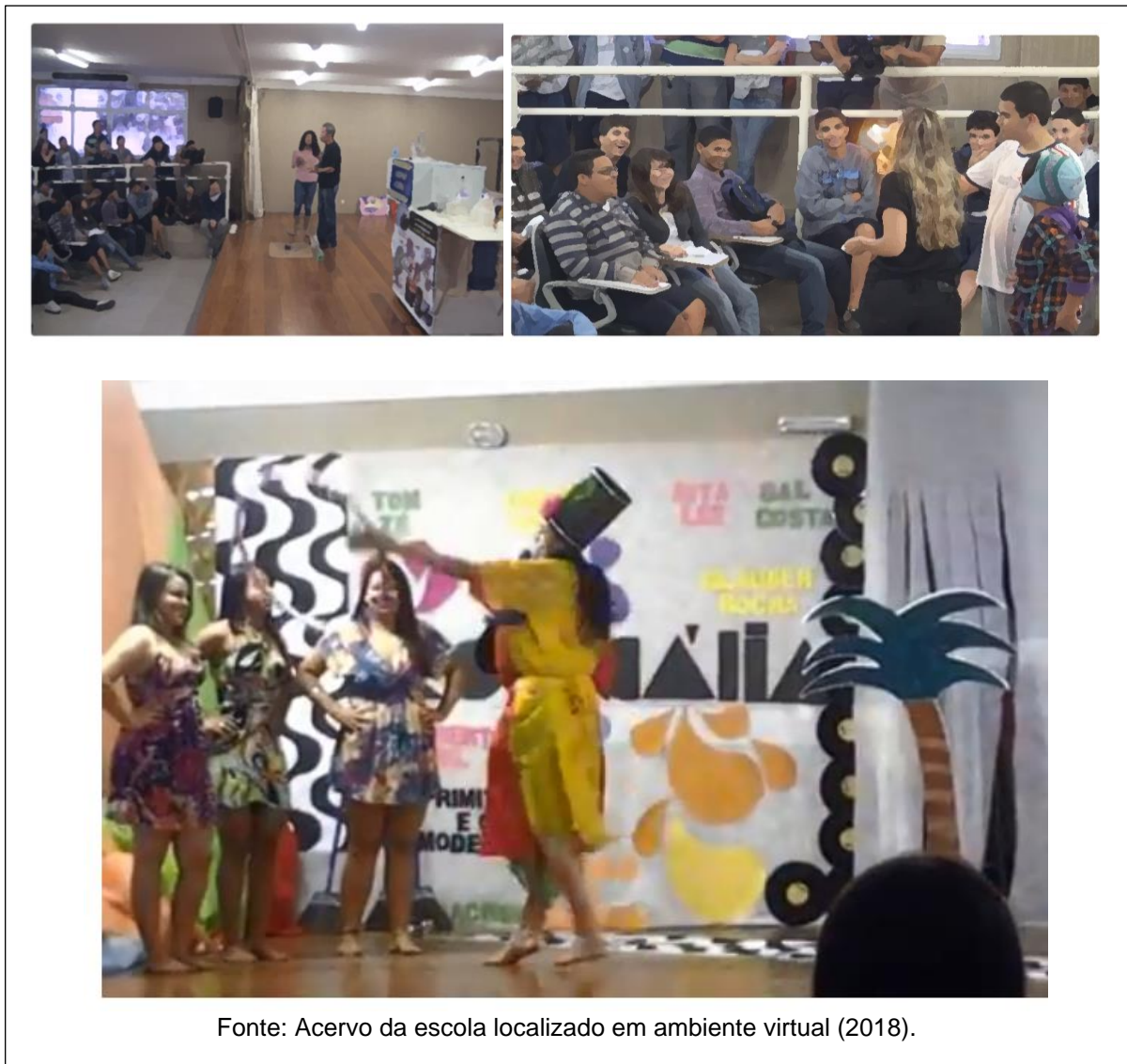
de ensino médio do Espírito Santo, em seus diversos *espaçotempos*, nos turnos matutino e vespertino, foram a condição de relação mais potente durante o percurso da pesquisa em campo.

Foto 8 – Grupos de alunos em conversas no pátio da escola no recreio



Fonte: Acervo próprio (2017).

Foto 9 – Apresentação intervalo cultural (show de Química e teatro) 3ª série matutina



Fonte: Acervo da escola localizado em ambiente virtual (2018).

As mesmas autoras, considerando a presença dos *praticantes pensantes* em todos os processos de pesquisa com os cotidianos escolares, mantêm a proposição de um quinto movimento denominado *Ecce Femina*. A autora se refere, nesse movimento, aos sujeitos *praticantes* nesses cotidianos e faz uma análise crítica aos seus textos anteriores:

[...] não questioneei a existência definidora, em todos os acontecimentos narrados, dos praticantes desses cotidianos. Não se tratava só do que eu, pesquisadora mergulhada neles precisava trabalhar e sentir. Tratava-se, também e em especial, de trabalhar os sentimentos: de quem comia o sanduíche preparado doze horas antes; da professora que sentia, ano após ano, a discriminação da diretora; dessa própria diretora nas decisões que tomava; dos pais nas escolhas que encaminhavam na alfabetização de seus filhos ... E, no entanto, no texto transcrito, todos esses praticantes aí estão

com seus nomes, com o que fazem e com o que sentem. Por que, então, não busquei trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupado com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos de nossas escolas. Talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias é homem, ou ainda, porque deixo as marcas de meus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por espaçotempos ainda não ou impossivelmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, [...] porque as vê em atos, o tempo todo (ALVES, 2003, p. 6).

Dentre outros praticantes que se encontram nas reticências do texto da autora e que são parte integrante fundamental nesta pesquisa de doutorado, estão os estudantes. Observações e conversas com os alunos, educadores e gestores, rastros e marcas deixados pelos jovens, narrativas como possibilidades de transgressões e imagens por eles produzidas têm a maior força metodológica como contribuintes na produção de pistas que ampliam, alteram e produzem outros sentidos de mecanismos de resistências dos jovens a um currículo formal imposto. Assim, a professora Nilda Alves (2008, p. 6) nos ajuda a pensar esses *usos* transgressores que os praticantes fazem nos cotidianos escolares:

Toda a vez que os praticantes (CERTEAU, 1994), uma ou muitas vezes, fazem 'usos', em qualquer 'ocasião' que se apresente, de artefatos culturais múltiplos – de computadores a ideologias; de aparelhos de televisão a valores [...]; de imagens e sons a textos escritos – colocados à disposição para 'consumo' pelo poder proprietário nos espaçotempos compartilhados e por este feito lugar (CERTEAU, 1994) – [...], são inventadas narrativas e são criadas imagens, crescentemente materiais (fotografias, desenhos, vídeos etc), mas sempre, também, imateriais (pensamentos, crenças, histórias etc), que, ao mesmo tempo, dão saída às práticas necessárias ao momento vivido, explicando-as e sobre elas erigindo teorias, e vão significar reservas – e não 'restos' – de conhecimentos e significações para outros momentos que devem vir/que vêm, sempre, em nossas redes cotidianas. É por isso que nos permitimos afirmar que esses conhecimentos e significações não poderiam ser criados de nenhum outro modo, nem em nenhum outro espaçotempo, sendo necessários à vida humana.

Foto 10 – Projetos produzidos com/pelos estudantes



Vídeos produzidos pelos alunos da disciplina de Inglês.



Alunos do Curso Preparatório para as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (Obmep.)

Fonte: Acervo da escola localizado em ambiente virtual (2018).

Foto 11 – Estudos no contraturno preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)



Fonte: Acervo da escola localizado em ambiente virtual (2018).

Como sexto e último movimento, Andrade, Caldas e Alves (2019) propõem a *circulação dos conhecimentos significações como necessidade*. Para compreender melhor o que fazemos e democratizar o acesso ao conhecimento, a divulgação científica tem se tornado cada vez mais uma necessidade. Nesse movimento, nossa atenção à organização de “conversas” com pessoas e instituições que usam nossas produções acadêmicas e também com as questões, as críticas e os possíveis usos equivocados. Com nossos modos de pesquisa, a partir desses seis movimentos, não pretendíamos que seja o modo de pesquisa nos cotidianos escolares, mas uma forma de produção de *fazer saberes* com os sujeitos ordinários praticantes dos currículos que se constituem em nossas escolas públicas de educação básica.

Os usos de *imagens narrativas* (ou *narrativas imagens*) dos sujeitos praticantes – como sugerem Ferrazzo e Alves (2015), em sincronia com os movimentos da pesquisa com os cotidianos propostos por Andrade, Caldas e Alves (2019), o *sentimento do mundo*, *ir sempre além do já sabido*, *criar nossos “personagens conceituais”*, *narrar a vida*, *literaturizar a ciência*, *Ecce Femina* e a *circulação dos conhecimentos significações como necessidade* – têm se apresentado como possibilidades de problematização dos cotidianos escolares numa tentativa de fuga das formalidades e estruturas da modernidade. As *imagens narrativas* se revelam como potencialidades de enredamentos e fluxos do acontecido mais do que como descrição dos cotidianos:

[...] essa narratividade, a história narrada, não significa um retorno à *descrição* que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a 'obrigação' de se aproximar da 'realidade', mas sim de criar um espaço de *lucilo*, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: 'era uma vez...' (ALVES, 2001, p. 31).

Apesar de as *imagens narrativas* terem a possibilidade de que lhe atribuímos um caráter temporal, também é “[...] por meios da arte de narrar histórias, conferimos à imagem uma vida infinita e inesgotável [...]” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 312). Concordamos com Ferrazzo e Alves e, enredado aos cotidianos da escola, buscamos estar atento aos pequenos gestos, às falas turbulentas dos jovens, às *imagens narrativas*, que se reinventam e se reconstituem permanentemente, produzindo multiplicidades possíveis de ensino médio.

Nas redes de conversações, foram se tecendo as discussões, os diálogos, as cumplicidades, os empréstimos de palavras, as trocas entre amigos, as provocações, as lidas com as tensões. Produzem-se caminhos numa artesanaria do improvisado. Nas

dinâmicas das conversas, os elementos detonadores, as furcações bi, tri ou/e multidimensionadas, impedem o controle dos sentidos. Segundo Larossa (2003, p. 212),

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar [...] uma conversa não é algo que se faça, mas é algo no que se entra [...] e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto [...] e essa é a maravilha da conversa [...] que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer.

Nos cotidianos escolares, as conversas exprimem a multiplicidade de currículos escolares como produtoras da diferença, potencializando-as. As conversas nunca terminam; são interrompidas em seu aspecto sonoro, num instante. São pulsações constantes em cada jovem e por isso seus efeitos extrapolam qualquer tentativa de completa catalogação como modo de pesquisa. Movimentos sem qualquer garantia de que o “fim de uma conversa” seja o consenso. Aí está a potência das conversas: dissenso, dúvidas, perplexidades.

Foto 12 – Projetos elaborados com os estudantes



Preservar a água.



Atividades artísticas praticadas pelos estudantes do mês de março.

Fonte: Acervo da escola localizado em ambiente virtual (2018).

Apesar disso, a multiplicidade não está dada. Há a insistente produção dicotômica se impondo. A multiplicidade é sempre uma ameaça, por isso ela tem que ser produzida. Nessa direção, Deleuze e Guattari (2011) nos propõem, então, um pensamento rizomático em contraposição ao arborescente. Em empréstimo ao termo botânico, os pensadores subvertem-no, tratando-o como modo de pensamentos heterogêneos e com quaisquer possibilidades de conexões. Num rizoma, as

[...] cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Para esses autores, “[...] o mundo perdeu seu pivô” (2011, p. 21). Os modelos modernos de pensamento em sistema radicular, sejam axiais, sejam fasciculados, que também nos remetem ao modelo arborescente, produzem pseudomultiplicidades lineares, binárias, o que os reduz em sua potencialidade de combinações e recombinações. Há um empobrecimento da diferença. Consideram, então, a multiplicidade, substantivando o múltiplo. Enquanto rizomática, extingue a ideia de pivô. As multiplicidades têm determinações, grandezas, dimensões que crescem em combinações e mudam sua natureza. São tramas em movimentos constantes que podemos chamar de agenciamentos. Essa dinâmica se constitui somente por linhas. Elas se conectam como relações que se intensificam ou não, complexificando-se.

É impossível a mensuração de um rizoma ou da multiplicidade, pois não há a noção de unidade, a não ser na estacionária “[...] tomada de poder pelo significante ou por um processo de subjetivação [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24). As conversas, por exemplo, como um rizoma, “começam e terminam” sem se concluir, continuam a produzir movimentos de pensamento nos e entre os jovens. Daí a impossibilidade de medida e de sobrecodificação de uma multiplicidade ou de um rizoma.

A potência das conversas está na possibilidade de produção de multiplicidades. A pesquisa em ambiência de conversas se dá com a produção de sentidos a partir de fragmentos produzidos do rizoma em que se constitui uma conversa. As conversações, como modo de pesquisa, são importantes *espaçostempos* de produções de sentidos que sorrateiramente podem produzir movimentos no pensamento como ameaças ao instituído.

Como contribui Carvalho (2009, p. 187), “[...] a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, [...] ocorre [...] por forças em relação”. Como entrelaçamentos de narrativas e sentidos ordenados, as conversações percorrem labirintos que se ramificam e, em incompletudes, passam por terrenos desconhecidos e se reorientam em planícies para produzir novos atalhos de pensamentos que muitas vezes se encerram inconclusas.

Então, o percurso e a imanência se tornam mais potentes que o destino. As impressões, o compartilhamento coletivo de *saberesfazer*es, as problematizações, a relação com a complexidade dos cotidianos da vida, a convivência com a divergência e os conflitos compõem as conversações.

Apesar da indiferença do discurso da Modernidade, predominante nos cotidianos da escola, referente ao uso das conversações, elas sobrevivem nos interstícios curriculares prescritivos, seja nos animados encontros no pátio durante o recreio dos estudantes, seja fora dos *espaçostempos* escolares.

O risco que as conversações apresentam ao paradigma moderno hegemônico da pesquisa em educação se dá na possibilidade da colocação dos indivíduos em relações que extrapolam qualquer ordenamento político, legal e institucional. É a força da microfísica do poder proposto por Michel Foucault (1979) nas microrrelações. Para Foucault, não se pode deter o poder. Portanto, não existe, em nenhuma sociedade, divisão entre quem tenha e quem não tenha poder. Podemos dizer que o poder se exerce ou se pratica. Segundo esse autor, o poder não existe; o que há são práticas de poder nas relações da vida, nos cotidianos do mundo.

Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão [...]. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 1979, p. 183 - 184).

Daí as permanentes tentativas do controle das conversas que, como fluidos em fluxos constantes, produzem, em intensidades variadas e variáveis, iminentes riscos de instabilidade do *status quo*. Portanto há muita potência nas conversações. Ameaças, riscos, escapes, controles, vigilâncias e incômodos coexistem.

A organização dos espaços-tempos escolares, os procedimentos reguladores, padronizadores, utilitaristas e imediatistas aos moldes de ambiente fabril capitalista neoliberal consideram as conversações como núcleos de resistência e de risco à ordem estabelecida.

Entre os jovens estudantes do ensino médio, as conversas acontecem em qualquer espaço e tempo escolar. Já se estabelece aí a resistência ao que Foucault (1997) chama de poder disciplinar. Um poder que adentra, conectando as forças para melhor utilizá-las. Individualiza, decompõe processos, especializa, singularizando até no possível e necessário o controle dos corpos. É “[...] um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Apresenta-se com humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 164). Poder sutil, até travestido de simpatia e de boa camaradagem, mas sempre com um “[...] olhar hierárquico, [...] sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 164).

Essas resistências produzidas pelos jovens se estabelecem nos seus processos de produção de sentidos que acontecem também nas dinâmicas das conversações. Constituem-se a partir de modos de pensar variados e variantes em suas grupalidades como uma dimensão coletiva de existência. Sentidos existentes *foradentro* dos grupos. Não é raro os estudantes estabelecerem animadas conversas nos cotidianos de uma aula ou durante quaisquer atividades escolares e não escolares quando estas não são de seu interesse. Outros modos de vida acontecem nesses *espaçotempos*, o que consideramos como potenciais mecanismos de resistências.

Em oposição à moderna forma da insensibilidade, desperdiçando a riqueza das expressões, a valorização das muitas enunciações “[...] *individuaiscoletivas*, está nas *práticas microbianas, singulares e plurais*”, como nos ajuda a compreender Certeau (2011, p.162), a possibilidade de num efeito cumulativo apresentar inventividades que potencializem uma vida. As narrativas dos estudantes nas conversas podem se manifestar como contraponto às verdades universais e como possibilidades da transgressão. Impressão de produção externa quando, na verdade, é produção nos cotidianos micrométricos. Tais impressões são tentativas de desempoderamentos que se constituem nos interstícios das microrrelações cotidianas. Estão nas confluências

para a produção dos grandes corpos procedimentais, onde se explicitam as disputas de poder.

Para os educadores com larga experiência nesse segmento da educação básica, o maior desgaste na docência com esses jovens é o controle das ditas “conversas paralelas” em aula. Daí, então, fazer uso das conversas para se estabelecer relações em pesquisa que, para Oliveira e Geraldi (2010, p. 26), é:

Utilizar de modo não autorizado as regras do jogo acadêmico, produzindo um ‘lance’ não previsto, embora não explicitamente interdito, expressando conhecimentos em forma de narrativa não científica é um meio de transpor a barreira da dogmatização das normas e da sua legitimação apriorística, é aceitar o desafio de uma efetiva produção de conhecimentos e de prática científica crítica, suspeitando do já sabido e buscando desaprendê-lo para dele fazer emergirem outras possibilidades incabíveis na formatação anterior, e, quem sabe, mais apropriadas àquilo que desejamos pensar, conhecer, tecer, e por que não, contar.

Foto 13 – Encontros e conversas dos estudantes após as aulas em frente à escola



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Assim, arriscar-nos dentre as conversações que se tecem entre os estudantes, fazendo-se frequentes nos cotidianos escolares, foi uma tentativa de, na imprevisibilidade, escapar aos dogmas científicos. O contato com os estudantes que

participaram do movimento de ocupações da escola também foi, tem sido, uma motivação para um possível início de relacionamentos com os alunos na pesquisa. Conversas sobre a ocupação da escola e seus desdobramentos têm se revelado um incurso nos cotidianos dos jovens na escola.

A organização de discussões sobre a “primavera secundarista”, juntamente com os jovens participantes do movimento de ocupação que ainda estavam estudando na escola na 3ª série, além de, na conversa, saber sobre o que percebiam, o que havia mudado nas relações cotidianas que se constituem num currículo escolar enredado foram um dispositivo para a criação de vínculos com outros jovens do ensino médio da escola campo de pesquisa e procuramos, assim, estar acessível à participação das conversas recorrentes.

Outro esforço foi o encontro com jovens que se destacaram participando dos movimentos culturais, reivindicatórios, na organização política para a formação do Grêmio Estudantil. Dessa forma, ampliamos a rede de relacionamento com possibilidade de conversa com um número cada vez maior de estudantes para a produção de dados para a pesquisa. Num desses encontros, em conversas no pátio coberto da escola, um dos estudantes, já nosso conhecido de outras conversas, vem ao nosso encontro dizendo que teria uma assembleia de estudantes e debate com as duas chapas concorrentes à eleição do Grêmio Estudantil. Uma assembleia marcada para as 12 horas, à revelia da direção, e ocorreria no auditório da escola.

Nesse contexto, percebemos como os estudantes se apropriaram do espaço e dos tempos escolares, reportando-nos à conversa dos estudantes remanescentes da ocupação da escola e às suas novas formas de relação com os funcionários, professores e a direção escolar. Ao mesmo tempo, o diretor, atordoado, veio ao nosso encontro solicitando que permanecêssemos com os alunos no auditório, já que ele não poderia ficar por causa de compromissos no seu horário de almoço. Dispusemos prontamente a atendê-lo, porém havia uma professora da escola disponível e ela ficou, então, responsável pelo espaço e pelo evento. Como se houvesse qualquer necessidade de algum responsável por estudantes.

Com o auditório lotado de estudantes, o debate transcorreu naturalmente e a presença e “coordenação” da professora foram totalmente desnecessárias. Os estudantes já tinham organizado todo o processo com a comissão eleitoral que mediou o debate, as

perguntas, as respostas etc. O tempo foi rigorosamente respeitado pelos organizadores de forma e, às 13 horas, todo o trabalho se encerrou. O silêncio do auditório, as perguntas elaboradas, as respostas de cada chapa nos deixaram impressionado com a capacidade de autogestão dos jovens e a potência dessas pessoas que as escolas, em sua mecânica funcional, invisibilizava e até o oprimia. Apresentamos, ao longo da tese, fragmentos dessas discussões na medida em que as falas dos jovens nos remetem a algumas problematizações.

Em pleno movimento estudantil de ocupação das escolas, acompanhar os jovens em audiências públicas com reivindicações por participação nas discussões das políticas públicas estaduais para a educação foi importante para intensificar os enredamentos e acessar-nos em conversas com esses estudantes organizados politicamente.

Pensar e tecer com os jovens, participar de conversas em curso, fotografar e gravar os encontros, como também registrar outros *modosproduções* das narrativas discentes, apresentar-nos em conversas individuais, quando oportuno, estar nos encontros com professores e gestores e demais funcionários para discussão sobre temas de interesse também estão como procedimentos metodológicos.

No desenvolvimento do trabalho, foram consideradas as palavras, assim como os gestos, os semblantes, os risos, os olhares, também as ausências, as problematizações e produções *sentidascriadas* nos modos de intervenção dos jovens estudantes, que fartamente se enredam nos cotidianos da escola campo de pesquisa e produzem fazeres, saberes e poderes curriculares.

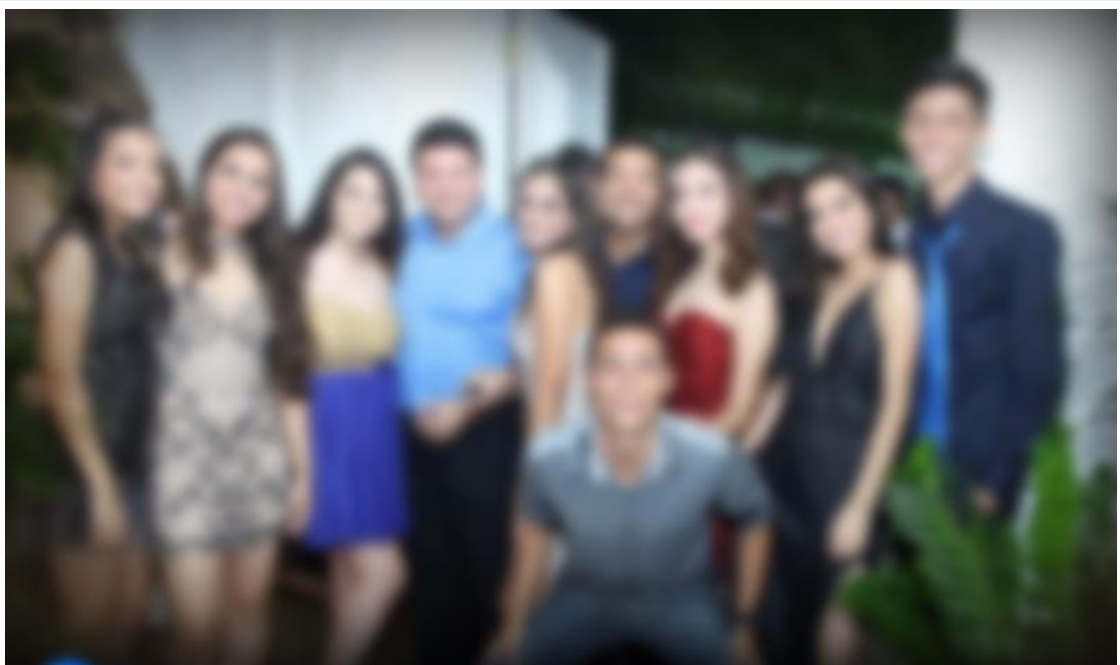
Procuramos estar nos/com os movimentos estudantis secundaristas e em suas iniciativas de participação nos cotidianos, envolvidos com questões educacionais escolares, estaduais, nacionais, dentre outras.

Foto 14 – Envolvimento dos alunos em projetos institucionais
(Intercâmbio Brasil-Canadá)



Fonte: Acervo da escola localizado em ambiente virtual (2017).

Foto 15 – Confraternização de final de ano da escola e de encerramento do ensino
médio para os estudantes do terceiro ano



Fonte: Acervo da escola localizado em ambiente virtual (2018).

Foto 16 – Projeto Matemática por meio de Jogos



Fonte: Acervo da escola localizado em ambiente virtual (2018).

Estar em relações cotidianas da escola campo de pesquisa, em especial com os jovens, significa estar atento aos micromovimentos. Nos macromovimentos, muitas vezes instituídos, possivelmente só se percebe a repetição como forma de garantir a condição de aceitação, mas, nos micromovimentos que escapam à percepção apurada, estão as possibilidades de rejeições, incômodos, burlas e oposições. O que a um desavisado só se apresenta o rito, para um pesquisador cotidianista e os *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 2011), há uma infinidade de tensões. Numa aparente estrutura rígida, inalterável, os sensores do cotidianista percebem microfissuras.

É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem *espaços/tempos* cotidianos (ALVES, 2008, p. 23).

Na vida cotidiana, as microrrupturas estão presentes o tempo todo, o que o discurso hegemônico, como condição de instância de poder, sempre procura desconsiderar. O

compromisso político de nossa pesquisa é acionar as redes, integrando-as numa cinética provocadora de instabilidades.

Pesquisar com os cotidianos escolares significa se contrapor às políticas autoritárias, centralizadas e centralizadoras, que impõem um modelo neoliberal a serviço do projeto de ampliação e manutenção do capitalismo com toda a sua perversidade e que tem como espaço estratégico o campo educacional. Significa apostar na força das invenções que acontecem na escola e que, apesar de, em parte, reproduzirem os discursos hegemônicos da modernidade e seus desdobramentos, também produzem novos modos como possibilidades outras de uma vida bonita, garantindo a diferença como sinônimo de criação e outras formas de existência como resistências. Com a contribuição de Deleuze e Guattari (2012), compreendemos que são máquinas de guerra em frente aos aparelhos de Estado.

A escola escolhida para ser campo de pesquisa reúne vários fatores que são muito favoráveis à nossa atividade: a proximidade de nossa residência, favorecendo frequências constantes para a pesquisa; uma direção que se mostrou interessada e compreensiva com o nosso estudo; e também nosso contato estreito com vários estudantes durante o movimento de ocupações das escolas estaduais (inclusive nessa, *locus* de nossa pesquisa) das quais participamos ativamente. Este último fator foi o que mais influenciou nossa escolha.

Foto 17 – Escola campo de pesquisa



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Foto 18 – Adjacências à Escola campo de pesquisa



Fonte: Google Maps (2017).

A escola campo de pesquisa pertence à rede de escolas estaduais e está sob a gestão da Secretaria Estadual de Educação do governo do Estado do Espírito Santo. Oferece à comunidade, dos níveis da educação básica, apenas o ensino médio. No ano de 2018, a escola ofertou vagas somente para o turno matutino e vespertino, encerrando suas atividades no turno noturno. Portanto, nossa pesquisa aconteceu nesses dois turnos.

Os jovens que dessa escola fazem frequência, em sua maioria, residem no município de Serra, ao norte da Grande Vitória, oriundos das escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental. Há uma priorização de vagas aos egressos do próprio sistema estadual. Fica, então, um restante de vagas disponibilizadas aos estudantes das escolas municipais de ensino fundamental de Vitória, localizadas principalmente no bairro de Jardim Camburi. A escola campo de pesquisa é considerada pela Secretaria Estadual de Educação como uma escola “de referência” em termos de resultados em avaliações de rendimento estudantil.

A escola, em 2018, tinha 28 turmas, 14 em cada turno. Também funcionava pela manhã com as quatro primeiras séries, cinco segundas e cinco terceiras séries. À

tarde, atuava com seis primeiras séries, cinco segundas e três terceiras séries. Num total, aproximadamente, frequentavam regularmente a escola 1.200 jovens matriculados, com 600 estudantes em cada turno. É importante destacar que esses números sofreram variações devido a novas matrículas que ocorreram no início do ano e no início do segundo semestre. Também houve evasões ao longo do ano, daí estarmos tratando de números aproximados.

A estrutura física da escola é considerada, pela Secretaria de Educação e pela direção, como bastante apropriada. Destacam tanto o terreno ocupado como o espaço físico construído da escola como muito adequados em função das instalações, como laboratórios de ciências, auditórios, salas amplas, sala de artes, laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta e com arquibancada, campo de futebol *society*, pista de corrida, amplo pátio coberto e outro descoberto, dentre outros equipamentos.

A localização da escola, quanto à segurança e acesso dos estudantes, é muito boa. O bairro é considerado de classe média, com boa infraestrutura. A presença permanente de policiamento nas ruas que ladeiam a escola confere-lhe a sensação de segurança. Portanto, essa escola, em termos de estrutura física, é bastante privilegiada para atender aos jovens que a ela têm acesso.

A escola possui Conselho de Escola atuante com representação estudantil bastante ativa. No ano de 2018, o Grêmio Estudantil foi organizado inicialmente por uma comissão provisória por meio de um processo eleitoral resultando em duas chapas que, após campanha, foram submetidas à votação. Atualmente, o Grêmio está organizado com diretoria democraticamente eleita.

Com boa infraestrutura, o auditório e as salas de aula da escola também são muito utilizados pela Associação de Moradores de Jardim Camburi e pela Prefeitura de Vitória para discussões do orçamento participativo, quando aconteciam no município, e para encontros de diversas igrejas.

Por fim, Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 97) nos ajudam a pensar o campo de pesquisa com os cotidianos escolares como redes educativas, como

[...] *espaçostempos* em que *ensinamosaprendemos*, formamos e somos formados em meio a redes de *prácticasteorias* nas quais tecemos e entrelaçamos redes de *conhecimentossignificações* produzidos em vários contextos cotidianos em que todos os seus *praticantespensantes* vivem.

Será, então, pela percepção da potência inventiva desses *praticantespensantes* nos cotidianos escolares que será explicitado o que lhes é imposto e o que será negociado, hibridizado, traduzido e mimetizado (BHABHA, 1998). Também as táticas e estratégias desses *praticantes* (CERTEAU, 2011) são produções de pesquisa, já que essas redes são tecidas segundo relações de poder, explicitando-se pressões e opressões, controles, exclusões e subordinações, mas também tensões sociais tanto de pessoas como de saberes e fazeres.

Foto 19 – Projeto Museu Vivo da escola



Fonte: Acervo da escola localizado em ambiente virtual (2018).

Foto 20 – Fragmentos de notícias na imprensa local sobre os resultados em exames de grande escala

Escola campeã da Grande Vitória explica o sucesso

Professores dedicados, execução de projetos, rigor no cumprimento das regras, alunos interessados e pais presentes. Essa é a receita do sucesso da Escola... , em Jardim Camburi, Vitória, para garantir as primeiras colocações em todas as disciplinas avaliadas no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes).

As disciplinas são Biologia, Física, Química, Matemática e Português. "O grupo de professores é unido. Tentamos sempre unificar a metodologia de ensino", conta..., pedagoga do turno vespertino da escola.

Em funcionamento desde 2007, a escola atende a 1.144 alunos de ensino médio. "Desenvolvemos projetos de leitura há quatro anos. Os alunos vão à biblioteca e ficam por uma aula inteira lendo. Estamos formando leitores", conta a professora de Português... .

A escola ainda promove um concurso de contos nos finais de ano e faz uma excursão com cerca de 40 alunos para São Paulo. Entre os pontos de visita, o Museu da Língua Portuguesa. "É um banho de cultura", diz a professora.

O diretor... diz que desde 2009 a escola promove simulados com o mesmo nível de cobrança do Exame Nacional do Ensino médio (Enem). Sessenta alunos da escola foram admitidos em universidades federais no ano passado. Para comprovar o interesse na escola, ele conta que estudantes de Marechal Floriano, Aracruz, Santa Teresa, Vila Velha, Cariacica e Viana estão matriculados na escola.

A família sempre presente também ajuda. "Tem reunião e os pais comparecem. Questionam, mas atendem o que pedimos", conta o diretor.

O professor de Matemática... cita os projetos das escolas. "Dentro dos projetos há as apresentações culturais, desenvolvem o conhecimento cognitivo", afirma. A estudante do 3º ano..., 18 anos, elogia o rigor da escola. "É bom que tenha regras porque é mais organizado. "

"Os professores são muito qualificados e atenciosos. As aulas são dinâmicas. Não são aquelas aulas cansativas. Todo mundo é muito receptivo"... , 17 anos, estudante

"Aqui é bom porque o objetivo é se acostumar com o Enem. Aqui não é fácil. Não querem aluno que só quer moleza. Nós nos desenvolvemos muito mais"... , 19 anos, estudante

Fonte: Gazeta Online 3 de abril de 2016.

Esses enredamentos de significações e subjetividades produzem uma tessitura de conhecimentos que caracterizam os cotidianos das escolas como um ambiente de complexidade, multiplicidade e singularidade. Esse dinamismo pode possibilitar

[...] os processos cotidianos de produzir significados e de constituição de sujeitos, de produção de sentidos sobre si e sobre o mundo, como abertura para a alteridade e para a produção de novos/outros possíveis. Nesse sentido, assumir essas noções como lógica dos cotidianos implica a inutilidade operatória das dicotomias para se compreender como são criados os conhecimentos e as estéticas de existência. Pares binários como identidade/diferença: sujeito/objeto; aprende/ensinar; conhecimento científico/conhecimento escolar; realidade/ficção; dentro da escola/fora da escola; políticas educativas/práticas educativas; teorias/práticas; documentos curriculares/currículos praticados; entre outros, não nos servem mais (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 98).

Quando assumimos essa rede na produção de saberes, os agrupamentos, as classificações, as hierarquizações ou qualquer outra forma de fixação de uma condição se tornam superados. Pensar as pessoas como produções culturais híbridas superpostas (BHABHA, 1998), em processos de subjetivação constante, possibilita-nos apresentar as *praticasteorias* por elas protagonizadas. As pessoas agora não são mais pensadas apenas no seu aspecto biológico, comportamental, cultural ou outro. Assim, assumimos que, nesses cotidianos, “[...] só há diferença, diferenciações como processos vitais, imprevisíveis e incontrolláveis” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 98).

Os cotidianos escolares são lugares de constante criação de currículos em redes *dentrofora* (ALVES, 2005) da escola e em permanente negociação. É um campo de disputa constante. Nesses *espaçostempos*, tem destaque em importância os praticantespensantes das escolas. Professores, estudantes, pedagogos, diretores, coordenadores, serventes, vigias, pais e demais familiares tecem *conhecimentossignificações* que podem deixar as marcas de resistências, criação, insubmissão. Eles também coparticipam da produção de nossas pesquisas, assim como produzimos intervenções nos cotidianos da escola. Nesta tese nos atemos às redes produzidas pelos jovens estudantes do ensino médio.

Apesar das suspeitas de que não há política nas pesquisas com os cotidianos, essas complexas redes são relações de poder. A negociação e a pressão sobre as condições hegemônicas instabilizando-as a todo instante e a desorganização das tentativas de controle com burlas e transgressões propiciam outras possibilidades de vida, criação e aprendizagem. Nessa complexidade e multiplicidade,

[...] necessitamos de diversas linguagens e modos de expressão para comunicar nossos achados. Precisamos de procedimentos em pesquisa que nos possibilitem captar o que os cotidianos escolares nos dizem (fotos, bilhetes, sons, cheiros, sabores e principalmente as narrativas – verbais e

imagéticas- dos *praticantespensantes*) (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p.100).

Achados que são produções de dados, já que a realidade permite uma infinidade de possibilidades de produção de sentidos acerca dela. Essas redes de *conhecimentossignificações* tecidas com os cotidianos são efêmeras. Daí a importância de assumirmos a impossibilidade de radiografia, reflexo, conhecimento da “realidade”. Apenas alguns fios serão possíveis de acessarmos em sua tessitura.

Essas produções de realidades das redes de *praticasteorias* e de *conhecimentossignificações* que se tecem *dentrofora* com as escolas, complexificando ainda mais esses cotidianos, constituem grande contribuição da pesquisa com os cotidianos escolares.

Foto 21 – Momentos de conversas com professores e estudantes, representantes de turma, sobre nossa pesquisa



Fonte: Acervo pessoal (2017).

As tessituras que se produzem *dentro-fora* da escola se mostraram muito relevantes para a nossa pesquisa já que, por ser professor do ensino médio há várias décadas, estamos numa extensa e intensa rede de relações, o que possibilitou a entrada e frequência constante na escola campo de pesquisa. Conhecendo o diretor há 20 anos pessoalmente e como colega de trabalho, na solicitação para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado em sua escola, ele se mostrou muito interessado e lisonjeado pelo pedido. Assim, relações de amizade enredadas com relações profissionais, constituindo-se num currículo complexo sem segmentações dos aspectos da vida, lançam-nos num ambiente de pesquisa extremamente acolhedor. Fomos bem recebidos pelos professores, demais funcionários e estudantes.

Em atividade de pesquisa constante, a partir dos primeiros contatos e reuniões, na tentativa de detectar conversas entre e com os jovens, com a ajuda da direção e da equipe pedagógica, mas, fundamentalmente, dos estudantes que atuaram como lideranças no período de ocupação da escola, procuramos nos aproximar dos professores, dos remanescentes da “ocupação” e dos representantes de alunos das turmas, tanto do turno matutino como do vespertino.

Dessa forma, conseguimos estabelecer relacionamentos com os demais estudantes dos turnos. Foram muitas tentativas de captar conversas dos grupos que se formavam no pátio coberto, pátio aberto, quadra, corredores, durante as aulas vagas, nas entradas e saídas dos turnos. Também tentamos produzir momentos espontâneos de conversas, mas quase todas essas tentativas fracassaram, com raras exceções.

Buscamos, então, elaborar reuniões com os estudantes representantes de turma para compartilhar nossa dificuldade. Uma estudante nos sugeriu passar essa incumbência aos próprios alunos, ou seja, os 18 representantes de turma iriam solicitar aos estudantes de suas respectivas turmas que gravassem, com a permissão dos colegas, as conversas que tivessem, com a garantia do anonimato. Também iriam solicitar as conversas realizadas pelo aplicativo *WattsApp* alegando que se comunicavam muito mais *on line* que presencialmente. Como grande parte dos estudantes são de outros bairros, o deslocamento de ônibus dificultava que se encontrassem com tempo disponível para conversar. As conversas presenciais se restringiam ao recreio e quando tinha alguma aula vaga (o que era raro ocorrer nessa escola, segundo os estudantes).

Conseguimos produzir dados em conversas com os grupos de estudantes que se formavam nos intervalos do tempo escolar, nas entradas e saídas, nas reuniões com representantes, com remanescentes da ocupação da escola, nos debates de eleição eleitoral do grêmio nos dois turnos. Organizando um grupo de conversas *no Watts app*, recebemos muitas contribuições de estudantes avulsos, representantes de turmas, tanto de áudios como de imagens de conversas por escrito entre os estudantes. Foram muitas contribuições que vieram confirmar o que uma das alunas representantes de turma havia afirmado, ou seja, os estudantes conversam muito mais de forma virtual do que presencialmente.

Imprimimos centenas de páginas de conversas, transcrevemos dezenas de páginas de áudios, debates e reuniões, sempre com diálogos abertos e em grupos grandes de estudantes.

As conversas transcritas nos remeteram a temáticas variadas e que produziram os capítulos desta pesquisa. Optamos em apresentar parte desse extenso material em fragmentos ao longo de toda a tese juntamente com os capítulos que entendemos ser problematizadores das conversas dos jovens. Porém, é impossível esgotar tais narrativas na medida em que os jovens tratam de uma enorme variedade de temas entrecruzados numa rede muito complexa e que entendemos ser de grande importância na composição de um currículo produzido com os cotidianos escolares e, portanto, com a participação visceral dos saberes e fazeres dos estudantes do ensino médio.

5 JUVENTUDES, CURRÍCULOS E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA: OU SOBRE OCUPAÇÕES E OUTROS MOVIMENTOS

Nossa, Ester! Mano, chega até ser chato. Mano, a Jessica é qual?
 Só que a Ester não fica falando assim, é mais que chato, chega a ser assédio já.
 Hum! Pegou o papel da Bárbara já?
 Mano, ela é muito chata, velho!
 Tipo, o Pedro, ele faz assim, noooossa que fofo, ai!! Dá uma risadinha, aaaai que fofo!
 Tipo, ela quer muito ficar com Pedro.
 Ah não! Ah não! Isso é um animexozo de harém.
 Ah! Ah! Ah! Ah! Tipo, deixa eu fazer meu drama sem interferir, por favor;
 É obvio, chega uma hora que fica óbvio demais.
 Pedro tá popular. Popular? Desde ano passado doido, o cara não percebe, não? Percebe nada, né?
 [...]
 Cara, ela tá tão na sua. Cara, ela tá tão na sua. Cara ela, tá tão na sua!!!
 Mano, todas as meninas gostam do Pedro.
 Ano passado as meninas gostavam dele? Não gostavam?
 Todas, a Crislaine, Dalila, a Julia.
 Ele é o cara.
 O problema que elas falam, literalmente, todas as meninas, menos a Clarice, só que lembrando o que a gente estava falando, animexozo de harém.
 [...]
 Porque sempre tem alguém “pra” odiar cara.
 Nunca, no mundo, todo mundo vai concordar sempre com a mesma coisa.
 Até o nazismo, porra nenhuma, tem gente que gosta, tem sempre um pessoal “pra” gostar e odiar alguma coisa.
 Você pode ser feio que for, pode ser que alguém da Indonésia vai gostar de você.
 Você ficou sabendo que nazistas cubanos não é “nazistas cubanos”?
 Neonazistas venezuelanos foram para Alemanha e apanharam de neonazistas alemães?
 Cara, quem matou mais: nazismo ou comunismo? O comunismo!
 O comunismo matou muito mais e aconteceu em uma época diferente e uma área bem maior.
 Já falei que os universos são quase iguais, então! Não é tão muita diferença, não.
 Imagine se tivesse durado tanto. Se o nazismo tivesse durado tanto.
 Porque o nazismo é o nacional socialismo. Basicamente...
 Então, foram as proporções, proporcionalmente ele não matou a mesma coisa que o comunismo.
 Por que você saiu de lá, Pedro?
 Puta que pariu, Pedro.
 Cadê a menina que você estava conversando?
 Pedro, agora já foi, né?
 [...]
 Fala que ela é bonita.
 Começa a elogiar ela.
 Quando não é “pra” ser, não é pra ser.
 A vida é assim, cara, ela segue o rumo que ela tem que seguir.
 E o cabelo é bonito, ela é bonita.
 Infelizmente a vida segue a...
 Ele não vai chegar assim. Nossa! Ela é muito bonita, sabia disso, não chega assim.
 Aí fala que essa menina não é da responsa?
 Ela tirou dez em tudo. Em Humanas.
 Que bom!

Vou te passar um vídeo taylorismo e fordismo,
 Mano, que bom ela vai te passar um livro de Psicologia, Oh, Artur!!
 É muito ruim quando você quer falar uma coisa e esquece.
 Vou te mandar um negócio lá para você estudar, porque também vou ver
 ainda.
 Como você não viu e quer mandar uma pessoa ver? Pode ser uma merda e
 não ter nada a ver com o assunto.
 [...]
 Era o que a professora tinha falado?
 Um palavrão, um negócio que as duas últimas aulas, vai ser normal.
 A última é Biologia.
 Até que Biologia é legal, cara, mais pela matéria.
 Aqui, é só o Caio não atrapalhar amanhã.
 Atrapalhar o quê?
 (Silêncio)
 É, mesmo que o Pedro não ligue, com certeza, a garota liga.
 Eu não vou reclamar disso, mais vou rir.
 Esse mês foi aniversário do meu irmão. Fez um mês, caraca!
 Eu ia perguntar isso, já nasceu?
 Já fez aniversário?
 Não mesversário.
 Caraca, veio, já fez aniversário? É porque eu acho que ani é de ano, né? Mas,
 se ele falasse mesversário, mas ele falou eu também falei.
 Bicho, se botar isso em uma prova, em uma redação, você erra.
 Aniversário de nascimento do Pelé, é redundante.
 Ah! Ah! Ah! Ah! Qual é a graça?
 Com isso nós concluímos, o Kid Bengala é pau para toda obra.

Transcrição de áudio fornecido pelos estudantes de conversas no pátio da escola
 (5-4-2018).

A conversa aconteceu no recreio entre quatro estudantes com uma profusão de assuntos, produzindo uma rede que apresenta os diferentes interesses dos jovens. Essa rede se constitui de atravessamentos de personagens animados modeláveis (animexozos) de jogos virtuais (harém) de origem japonesa (cômicos ou românticos de convivência ou disputas entre, no mínimo, três jovens por um outro do sexo oposto), cujo resultado é a modelação dos próprios jogadores (animexozos) em hibridização com disputas na vida real. A virtualidade e a realidade coexistem na vida dos estudantes. Atravessamentos de discussões sobre a (in)validade de metanarrativas de regimes políticos enredados com questões dos cotidianos escolares próprios do ensino médio se apresentam nessa conversa como um amplo complexo contexto com o qual esses compõem e se compõem. Tanta complexidade da condição juvenil dificulta uma fixação identitária.

A ambição de evidenciar as especificidades das juventudes impede que elas sejam concebidas como qualquer outra condição da vida. A primeira dificuldade está na definição do que vem a ser juventude. Certamente não se consegue uma única

definição para todas as épocas da vida humana. Como qualquer momento da vida, a ideia de juventude é uma construção social. Parece-nos que ela se situa no interior do que apresenta margens móveis entre a dita dependência da infância e a dita autonomia do adulto. Nenhum limite fisiológico pode se sobrepor às determinações culturais de uma sociedade.

Com esse olhar cruzado e ambivalente, no qual se misturam atração e desconfiança, as sociedades sempre ‘construíram’ a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irreduzível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos, ou – melhor ainda – como uma realidade cultural carregada de uma imensidão de valores e de usos simbólicos, e não só como um fato social simples, analisável de imediato (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 8).

Evitando uma linearidade histórica, mas apostando numa multiplicidade de possibilidades, a condição juvenil se pluraliza e se constitui sem sequenciamento padronizado e sem uma ordem de pré-requisitos. As diferentes marcas das juventudes são dispersas e aleatórias nos diversos espaços e tempos.

A produção das existências juvenis está relacionada, em muito, às interferências das imagens produzidas nas articulações ou nas interfaces entre as artes, as mídias e o consumo. Dessa forma, as identidades se pretendem e mostram-se movediças, voláteis e, até certo ponto, reativas às padronizações culturais. Subterfúgio imagético das ideologias transfiguradas em objetos, comportamentos e estilos, as juventudes mimetizam-se numa teia de toques e estreitamentos que revelam a complexidade do seu existir, sobretudo, se pensadas as tentativas vãs de adequá-las aos espaços subjetivos prévia e repetidamente engendrados pelos mecanismos de contenção e repressão sociais atuantes nos recortes da história (SILVA, 2013, p. 81).

Foi no século XX, especificamente após a Segunda Guerra Mundial, com o aumento da escolarização massificada e a formação de um mercado direcionado à juventude, que se criou um nicho para uma cultura jovem própria no Ocidente. Tão importante como a luta de classes, estabeleceu-se uma luta entre gerações e o fascismo (e aí incluímos também o nazismo), apesar de arcaico e antecipador, serviu de “[...] advertência de alguns aspectos inseridos numa concepção do moderno como aceleração, anomia, técnica e domínio” (PASSERINI, 1996, p. 351).

Nos Estados Unidos da América, na primeira metade do século XX, a adolescência, segundo Passerini (1996), foi anunciada como uma faixa etária de hiperatividade e inércia, sensibilidade social e autocentrismo, intuição aguda e loucura infantil. Também aqui a valorização do serviço militar foi considerada como possibilidade de explorar as potencialidades dos jovens para disciplinar seus impulsos.

No pós-guerra, com as experiências do fascismo e nazismo, no debate sobre a adolescência, adquiriram relevo: garantias de liberdade e autogoverno, estabelecimento de uniformidade, coletividade e uso social do potencial criativo dos jovens. Termos como *teenager* (homem ou mulher dos 13 aos 19 anos) e *beat* se tornam linguagem corrente de debates acalorados. Para os adolescentes privilegiados, com interesses comuns, geralmente urbanos, os ambientes com os quais eles se identificavam eram a *High School* com seus clubes e espaços de atividades esportivas, irmandades, bailes, festas, atividades extracurriculares, demais locais associados, além de outros acessórios, como bares para jovens e automóvel.

Como a maior parte dos adolescentes (de qualquer classe social) passavam o dia inteiro na escola, viviam num universo em si, com distinção social por idade. Sem a anterior interação entre pais e filhos ou entre estudantes e professores, os jovens, na maioria do tempo escolar, interagem apenas com seus colegas. Emerge uma “subcultura adolescente na sociedade industrial”. Assim, “[...] apatia e passividade caracterizava uma juventude silenciosa ou então de rebelião aberta mais ou menos violenta” (PASSERINI, 1996, p. 355).

Por um lado, uma separação dos demais grupos sociais, por outro uma alteridade. Termos como tribos, castas, subcultura, oriundos dos estudos etnográficos, demonstravam a centralidade dos jovens nos debates da época. Ora símbolos subprivilegiados ora excessivamente privilegiados, a indústria cultural saberia bem qual seria sua opção.

Para Passerini (1996), essa guetalização dos jovens produziu duas grandes vertentes de discussão: uma que atribuía as causas desse processo às crises na escola, família e dos valores tradicionais; a outra que se preocupava em compreender, prevenir e institucionalizar. Para o autor, os debates consideravam que o individualismo-egoísmo nos jovens era favorecido por um sistema educacional que possibilitava um excesso de boa vontade dos educadores por não acreditarem na possibilidade de nenhuma forma de liderança, dadas as experiências do fascismo, nazismo e comunismo. Eram considerados deprimentes e obscenos os ídolos do *Rock and Roll*, as líderes de torcida e suas exhibições e a liberdade sexual que tem como consequência um aumento considerável de gravidez de adolescentes da classe média branca.

Passerini (1996) apresenta pesquisas de James S. Coleman, feitas em várias escolas, cujos filhos variavam entre altos dirigentes industriais e da classe operária, e havia um crescente desconhecimento dos pais das elites sobre o cotidiano de seus jovens. Os tipos de roupas, a popularidade, atrativos exteriores, a condição atlética seriam as condições mais valorizadas entre os adolescentes. Ser estudioso e obediente colocava em risco qualquer possibilidade de popularidade no contexto da escola. Os pais, apesar de preferirem a obediência e os estudos, para verem seus filhos felizes em seu meio adolescente, até os encorajavam a aderir a valores ditos superficiais. Uma incoerência de princípios educativos.

A saída proposta seria a separação de classes com exclusão e rígida hierarquia, normas e competição acirrada. Competições entre turmas, entre escolas que seriam feitas a partir de jogos intelectuais, concursos de teatro, de música, de projetos científicos, de Matemática, de jogos de computador, numa rede que, por fim, alcançaria todas as disciplinas. Em pleno Estados Unidos da América, lançava-se mão de modelos do fascismo italiano: os Jogos Litoriais dos anos 30. Nos debates, era

[...] frequente morder-se a própria cauda, [...] que revelava a natureza projetiva de muitos pareceres – os jovens como lugar de projeção de temores e de desejos reprimidos – e a aspiração de voltar a um ponto de partida sólido e notório. A tentativa de autotranquilização contínua; muita da insistência sobre os jovens como consumidores, novo e gigantesco mercado que se abria à venda da Coca Cola, goma de mascar, balas, discos, roupas, cosméticos, acessórios para carros e carros usados, podia ser transmitida, apesar dos tons de escândalo, ao prazer secreto de ver confirmada a filosofia do consumo que representava uma bíblia do bem-estar americano (PASSERINI, 1996, p. 359-360).

Num contexto de aumento cada vez maior do bem-estar da população estadunidense, com as perspectivas bastante concretas do país em assumir a liderança política e econômica do planeta, a perseguição a qualquer pensamento divergente do capitalista, sendo considerado comunista ou, no mínimo, subversivo, as tensões da guerra fria, além das ameaças constantes de um conflito nuclear num país autoproclamado como cerne do mundo, os *teenagers* eram a primeira geração em contato com esse contexto e sofreram esses efeitos diretamente. As angústias que assombravam essa sociedade atingiram de maneira obscura a adolescência, como o terror à guerra e os questionamentos comportamentais raciais ou sexuais.

Assim, o discurso da delinquência juvenil vai se naturalizando e sendo caracterizado pelo comportamento irregular, linguagem obscena, pelo uso de carros com motores

envenenados, carrocerias personalizadas, com corte de cabelos tipo Elvis Presley ou longos, roupas com estilos afro-americanos e as gangues, cujo conceito era bastante elástico, descreve Passerini (1996).

Esse quadro desenhado da dita delinquência juvenil vai exigir medidas de contenção desses efeitos na juventude americana. Em 1950, várias intervenções governamentais colocam a adolescência com estatuto legal, devendo ser disciplinada e protegida. Foram criadas instituições dedicadas aos transgressores menores de 22 anos, além do envolvimento do Senado e a organização de seminários nacionais sobre as crianças e jovens na década de 60, com a participação de 7.600 delegados e, desses, 1.200 com 16 a 22 anos, envolvendo também psicólogos, educadores, sociólogos, funcionários escolares e judiciários. Para Passerini (1996), estava explícita a preocupação do governo dos Estados Unidos da América com a periculosidade que os jovens representavam para si e para a sociedade, como também a necessidade que eles tinham de proteção e ajuda. Esses debates se estendem à década de 70, agora com a abordagem de uma cultura jovem ao invés de uma delinquência juvenil.

A ideia de uma juventude, como o centro do nascimento do novo e de uma nova geração que deseja superar a encruzilhada, vislumbra a não existência de encruzilhadas. O centro de algo também se volatilizou. A juventude se torna intangível, pluralizada e, de tão estilhaçada, talvez fosse mais adequado falarmos em condições juvenis, no plural, encerra Passerini (1996).

[...] a gente nunca afirmou que a gente era representante ou embaixador da bandeira de nenhum tipo de minoria. A gente falou que a gente queria uma interação total [...].

[...] na nossa escola há uma diversidade religiosa, cultural, étnica e tal. Pode não parecer, mas eu sou bissexual, tem pessoas héteras, tem pan. A escola inteira tem essa grande diversidade. O que a gente quer fazer nesse projeto de articular todas essas demandas é não deixar para a última hora essa interação entre todos os alunos da escola. A gente tem ali fora [...] o setembro amarelo e, ao meu ver, o projeto deu uma leve abalada, mas não funciona. Falar de um assunto tão sério quanto o suicídio em apenas um mês, não faz nada, fazer um cartaz e deixar colado na parede não funciona [...].

Fragmentos de conversas dos estudantes sobre como deveria ser a atuação do Grêmio Estudantil em debate entre as duas chapas concorrentes.

Além da abordagem multicultural com determinação de identidades fixas como mecanismos de lutas por direitos e inibição de preconceitos e discriminações, a abordagem mais fluida, intersticial, fronteira que considera as diferenças nos diferentes, os discursos dos jovens apresentam nesse contexto uma discussão que perpassa no campo dos estudos culturais.

Habitar os interstícios (DELEUZE, 1997a) problematiza a possibilidade da produção do sentido do que seja ser jovem. A existência e inexistência do jovem o coloca em processo de contínua construção e desconstrução. Percorrendo lugares determinados arbitrariamente, como da infância ou do adulto, os jovens migram constantemente habitando no limbo ou no interstício.

Sempre em iminente risco, produzem uma infinidade de sutis e explícitos mecanismos de adaptação de contexto e adequação ao contexto, o que os coloca como em iminente perigo à ordem estabelecida. Ora numa condição crepuscular matinal, considerando promissora a vida adulta, ora considerando como perda a adultez, empoderando-se da juventude, o jovem se vê como num entardecer.

Foto 22 – Entardecer Caminho de São Francisco - Levino Fanzeres
Óleo sobre madeira



Fonte: Disponível em: <http://www.vitorbraga.com.br/leilao2007/catalogo.htm>. Acesso em: 5 de abril 2018.

Esse nomadismo (DELEUZE, 1997b), que é uma constância da infância, aparentemente inócuo politicamente, quando percorre campos de “domínio” da dita adultez se torna ameaça política. É esse nomadismo da juventude o que nos condiciona por toda a vida, sempre tensionado pela fixidez identitária. Daí as doenças na humanidade e as aberrantes violências.

Contrária ao nomadismo está a territorialidade com a determinação de fronteiras. A força da fronteira está na promessa da segurança que, ancestralmente sempre foi almejada por necessidade de sobrevivência. A fronteira demarca as diferenças, mas também estabelece zona de contato, de contaminações, de indiferenciações, de nebulosidade identitária, de ausência de identidade, de intercâmbio, de movimentos, de fluxos culturais, de desterritorializações, de vibrações entre, de inconstâncias, da possibilidade de a diferença ser criada com toda a sua potência, do devir, da multiplicidade, da desordem, das tensões, das disputas por novos territórios, por novas fronteiras, novas territorialidades, por uma nova ordem...

As fronteiras – de linhas –, em maior aumento, tornam-se zonas onde se criam nesse campo diferentes produções fixas com demarcação de outras fronteiras e fluxos e zonas, como uma fractalização do pensamento. Tensões entre paralisias e movimentos do pensamento. “São lugares de ódio e da mortandade. Elas são [...] também lugares onde moram o desejo utópico, a reconciliação e a paz [...]” (FRIEDMAN, 2002, p. 5). Nessas zonas de fronteira, as relações de poder se acirram de uns sobre os outros e contra as tentativas de dominação.

Na zona de fronteira, são intensos os fluxos de ideias, de pessoas. Sincretismos e hibridizações acontecem a todo instante, contra qualquer forma de regulação. Daí esse lugar ser um permanente campo de guerra. Aparelho de Estado e máquinas de guerra estão em confronto explícito. Campo de guerra, com massacres, violências, sentenças que se desejam perpétuas, ferimentos abertos com potência de morte, cicatrizes e outras marcas que moldam uma vida inteira.

Entre dois territórios de contextos culturais arbitrariamente fixados – a infância e a adultez –, a juventude está sempre sendo localizada como zona de fronteira. Sem a marcação etária, a fuga das tensões que potencializam a vida, pela determinação de parâmetros homogeneizantes na forma da retórica moderna, o ser jovem antes de potente é associado ao ser instável, desequilibrado, de transição, em fôrma-ação.

Como hibridações culturais, as juventudes estão sempre em processos e misturas onde conseguimos perceber as diferenças que, em sincretismo, produzem um diferente em constante diferenciação. Esse hibridismo cultural “[...] apresenta-se como algo de transgressivo, como uma força criativa capaz de abalar [...] e até mesmo derrubar as formações hegemônicas” (FRIEDMAN, 2002, p. 7).

Foto 23 – Manifestação de secundaristas contra a reestruturação da rede pública estadual de São Paulo



Fonte: Disponível em:
<https://www.flickr.com/photos/romeritopontes/22865635064/in/photostream/lightbox/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Foto 24 – Atividade artística de criação de autopercepção, a partir de *Selfies* utilizando aparelhos celulares dos estudantes da 1ª série do ensino médio



Fonte: Acervo próprio (2018).

Constituindo-se como uma forma de resistência a todos os mecanismos de controle cultural que se impõem cotidianamente sobre os jovens a fim de “educá-los”, esses movimentos culturalmente hibridizantes, os quais caracterizam a juventude, têm sua dinâmica determinada pelas relações de poder nas redes das quais os estudantes secundaristas fazem parte. Portanto, aí se trava uma luta ferrenha de disputa de poder sobre essas criaturas.

A impossibilidade de territorialidade estável da juventude, hibridizando misturas constantes, e pelo seu caráter performativo, torna-a um campo de experimentações inusitado, criativo, único. Performances únicas, sem possibilidades de reprodução, fogem ao modelo de identidades fixas. Portanto, processos de subjetivação pulverizam fronteiras, tornando-as zonas de estilhaços. Observada a distância, a juventude nos parece homogênea, mas, com a aproximação, apresenta-se como zonas turvas e em turbulência. Em contexto exarcebados das grandes metrópoles, as turbulências produzem ecos estrondosos de fácil percepção e análise.

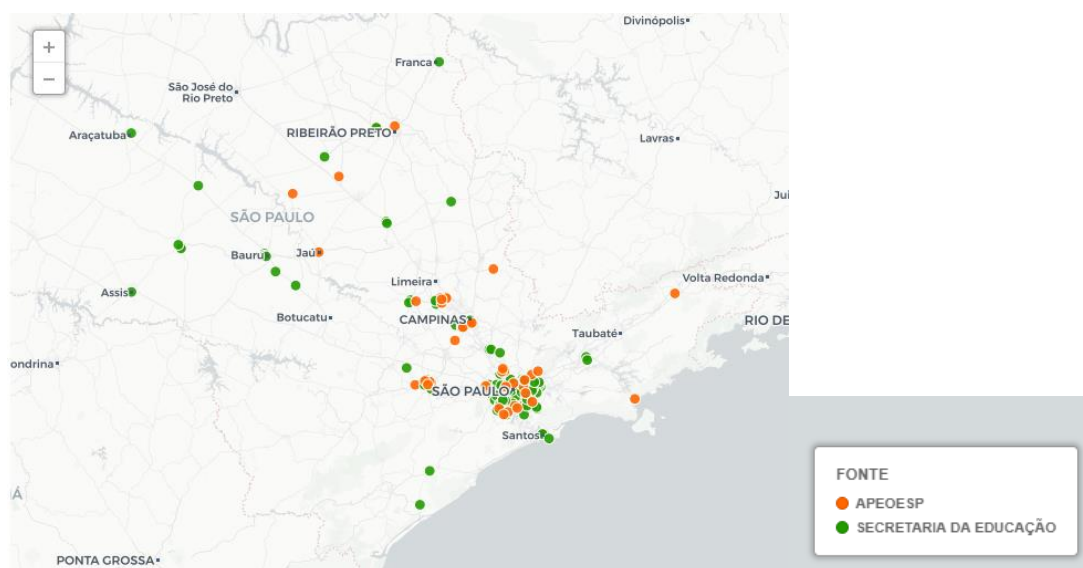
Mesmo que em alguns casos essas transgressões se apresentem como novas formas de resistência produzindo reações ou outras ações, ainda percebemos fixações identitárias. Também pensamos que as tensões que se instalam nos cotidianos das escolas propiciam a produção dos clichês, provocando processos que, nem sempre, são perceptíveis, mas que produzem rupturas. As forças que enclausuram o pensamento numa *imagemnarrativa* clichê também são tensionadas pelas forças de uma vida que sempre se impõe. Apresenta-se, assim, a potência da vida desses jovens do ensino médio como parte dos praticantes do currículo nos cotidianos escolares. São esses mesmos jovens que, a partir das *selfies* acima, produzem uma imagem fixa de si, rompem abruptamente com relações clichês de poder na escola e dela se apropriam de forma insurgente.

Foto 25 – Recorte de publicação na imprensa, acerca dos protestos de estudantes em São Paulo

MAPA DAS ESCOLAS ESTADUAIS OCUPADAS EM SÃO PAULO

Alunos protestam contra a reorganização escolar promovida pelo governo de SP. Mudança prevê a divisão de escolas por ciclos, transferência de alunos e o fechamento de 93 escolas para prédio ter outro fim educacional

PUBLICADO EM: 25/11/2015, ATUALIZADO EM 27/11/2015



Fonte: Disponível em:
<http://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/2015/escolas-ocupadas-em-sao-paulo/>
 Acesso em: 15 ago. 2018.

Foto 26 – Manifestação de rua dos secundaristas de São Paulo



Fonte: Disponível em: <https://ubes.org.br/2017/mp-da-reforma-passa-pelo-senado-a-toque-de-caixa/>. Acesso em; 15 ago. 2018.

Foto 27 – Secundaristas protestam contra a máfia da merenda



Fonte: Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/foto/2016-04/manifestacao-dos-estudantes-secundaristas-em-sao-paulo>. Acesso em: 17 ago. 2018. Autora da foto: Rovena Rosa/Agência Brasil.

Foto 28 – Militares cercam a Escola Estadual Fernão Dias, em Pinheiros, ocupada por estudantes contrários à reorganização imposta pelo governo do Estado de São Paulo

≡ MENU
G1
JORNAL NACIONAL

Edição do dia 04/12/2015
04/12/2015 20h45 - Atualizado em 04/12/2015 21h00

Governo de SP suspende plano de reorganizar o sistema de ensino

Secretário estadual de Educação deixou o cargo. Em mais um dia de protestos, estudantes interditaram vias da capital paulista nesta sexta (4).

FACEBOOK
TWITTER
GO+
PI




Fonte: Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/12/governo-de-sp-suspende-plano-de-reorganizar-o-sistema-de-ensino.html>. Acesso em: 19 ago. 2018.

Porém, em um contexto de menor magnitude, os movimentos das juventudes devem ter sua projeção ampliada, o que possibilita uma melhor percepção para estudos, porque mantém a intensidade indiferente à projeção que lhe é dada. Seja por milhares

de jovens numa grande avenida, seja por um pequeno grupo de jovens num pátio escolar, os movimentos, tanto turbilhonados como unidirecionais, estão acontecendo. Quando se tenta definir uma zona de fronteira da juventude, esta estará produzindo em seu interior novas feições, criando outras zonas de fronteiras. Sempre são fronteiras.

Performances linguísticas e dramáticas (inclusive parodiando o discurso dominante) com o corpo, o vestuário, sexual, eventos esportivos e artísticas em geral, com uma profusão de mimeses, interferência de discursos regulatórios e singularizações podem também resultar em hibridizações culturais como mecanismos de resistência.

Foto 29 – Escola estadual de Diadema foi a primeira a ser ocupada: em busca de espaços mais democráticos



Fonte: Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/11/um-ano-apos-inicio-de-ocupacao-de-escolas-em-sp-alunos-crescem-em-consciencia-e-participacao-7852.html>. Acesso em: 25 set. 2018.

“As formas híbridas produzidas através da mimese performativa ou da paródia nas zonas fronteiriças situadas entre o que é diferente dissolvem a fixidez da fronteira no acto mesmo de a transgredir” (FRIEDMAN, 2002, p. 12). Assim, para Bhabha (1998, p. 131), “[...] a mímica passa a ser simultaneamente semelhança e ameaça”.

A mímica torna as identidades performáticas. As singularidades dos jovens coabitam as representações tornando, num grupo, cada jovem uma combinação e recombinação imprevisível. Esse vaivém por identidades acentua a incompreensão

do jovem como uma entidade estável que ora adere a determinados comportamentos, noutra instante os rejeita, constituindo-se em contradições nesse campo de possibilidades. A juventude resiste à impressão de uma marca. Assim, nesses movimentos, Deleuze e Guattari (1997, p. 28) contribuem com a ideia de bandos e suas fronteiras para considerarmos essas possíveis mobilidades da condição juvenil:

[...] como numa matilha de mosquitos onde cada indivíduo do grupo desloca-se aleatoriamente até que vejam todos seus congêneres num mesmo semi-espaço; então, ele corre para modificar seu movimento de maneira a entrar no grupo, sendo a estabilidade assegurada às pressas por uma barreira. Ora é um animal preciso que traça e ocupa a borda enquanto chefe de matilha. Ora ainda a borda é definida, ou duplicada por um ser de uma outra natureza, que não pertence mais à matilha, ou jamais pertenceu, e que representa uma potência de outra ordem, agindo eventualmente tanto como ameaça quanto como treinador, outsider..., etc. Em todo caso, não há bando sem esse fenômeno de borda, ou anômalo. É verdade que os bandos são minados também por forças muito diferentes que instauram neles centros interiores de tipo conjugal e familiar, ou de tipo estatal, e que os fazem passar a uma forma de sociabilidade totalmente diferente, substituindo os afectos de matilha por sentimentos de família ou inteligibilidades de Estado. O centro, ou os buracos negros internos, ganham o papel principal. E aí que o evolucionismo pode ver um progresso, nessa aventura que acontece igualmente aos bandos humanos quando eles reconstituem um familialismo de grupo, ou até um autoritarismo, um fascismo de matilha.

5.1 JUVENTUDES, NOMADISMO E RESISTÊNCIAS

Em ambiente de múltiplas verdades coexistindo com tanta potência, configuram-se batalhas, a todo instante, por hegemonia, apesar da defesa constante do desejo de uma dita harmonia. A guerra mundial, antes localizada geograficamente, temporal, de causa direta e específica, expande-se para todo o planeta, tornando-se virtual, permanente e, em todas as causas, espaços e tempos. São batalhas contínuas para a aquisição e manutenção de domínios, contra-ataques para a conquista ou defesa. A guerra se expande para além das fronteiras nacionais e econômicas, para outros territórios da vida humana. As fronteiras se permeabilizam aos diversos enredamentos econômicos, financeiros, logísticos, enfim, culturais, na constituição do que Hardt e Negri (2001, p. 27) denominam de Império.¹⁴

[...] julgamos necessário notar que o que era conflito ou competição entre diversas potências imperialistas foi, num sentido essencial, substituído pela ideia de um poder único que está acima de todas elas, que as organiza numa estrutura unitária e as trata de acordo com uma noção comum de direito

¹⁴ A discussão de império trazida neste momento ocorre na tentativa de insinuar as possibilidades de expansão das redes curriculares, a partir das conversas dos/com os estudantes secundaristas. Porém, traz também a dificuldade de ampliação da discussão pela restrição de espaço de escrita na tese, mas que merece, por parte do leitor, um maior aprofundamento. O conceito de Império proposto pelos autores acima é mais uma ferramenta (com a qual coadunamos) para um pensamento problematizador de nossos tempos vividos.

decididamente pós-colonial e pós-imperialista. [...] um projeto original de produção de normas e de instrumentos legais de coerção [...].

Para os autores, o Império se constitui na medida em que predominam a comunicação (cooperação) e o trabalho imaterial (linguagem) como forças produtivas em escala global, mas também local, estendendo-se às microrrelações. “[...] engloba a totalidade do espaço do mundo, apresenta-se como ordem a-histórica, eterna, definitiva, e penetra na vida das populações, não só nas interações, mas no corpo, na mente, na inteligência, na afetividade” (PELBART, 2002, p. 1).

Foto 30 – Fragmentos de conversas entre estudantes do terceiro ano do ensino médio da escola campo de pesquisa

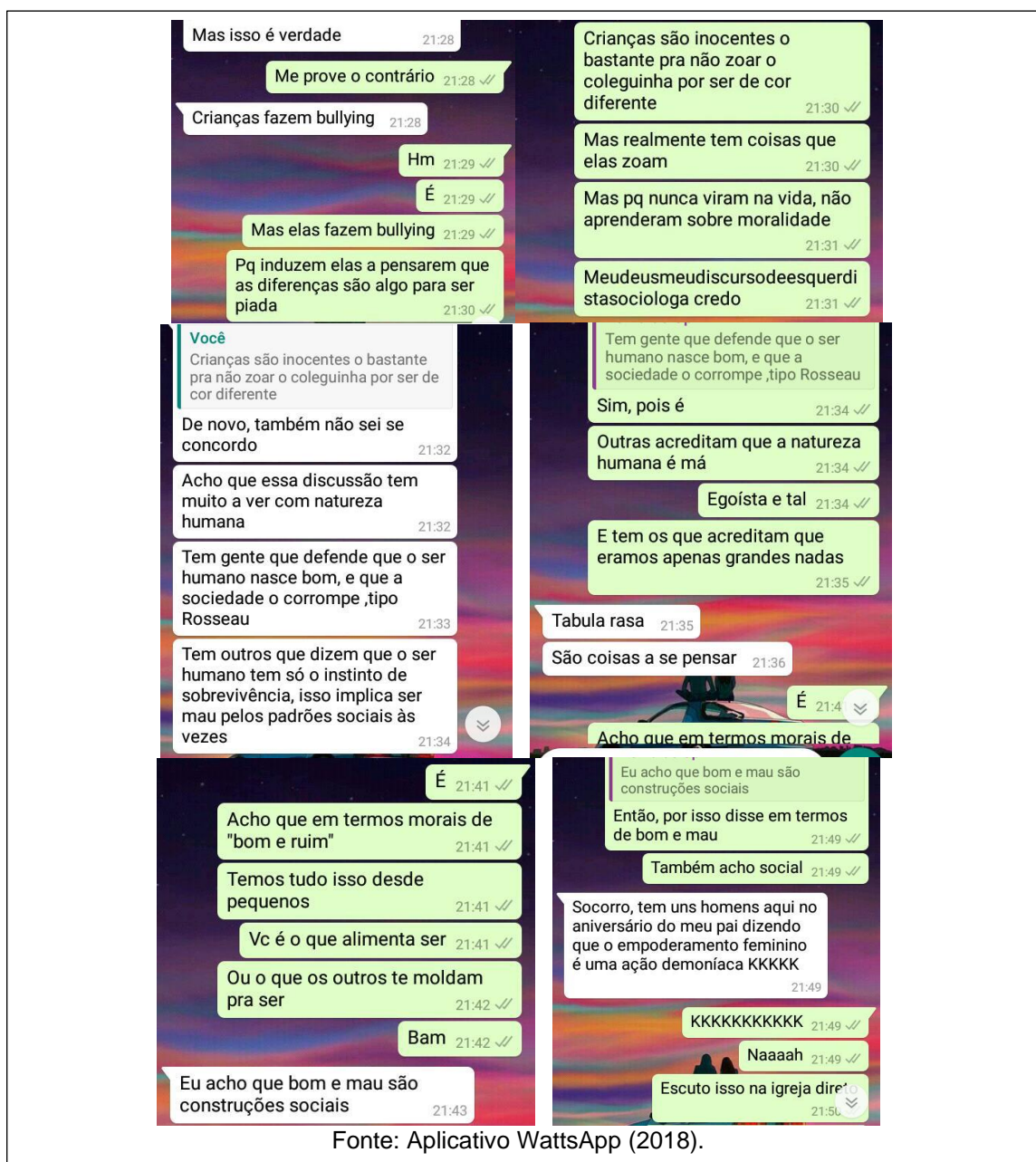
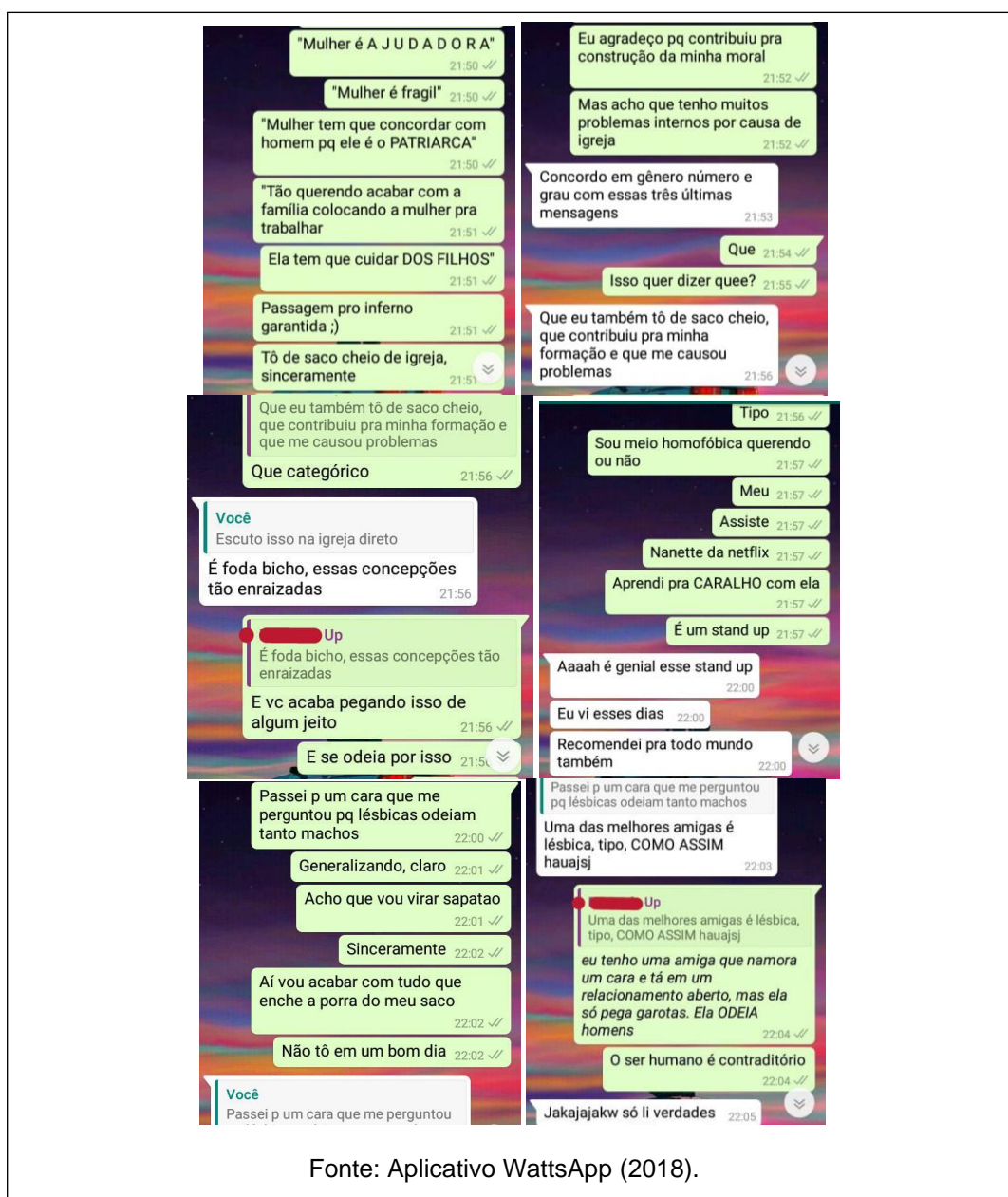


Foto 31 – Fragmentos de conversas entre estudantes do terceiro ano do ensino médio da escola campo de pesquisa



Portanto, a guerra se virtualiza. Essa é a guerra real que vivemos e é como os estudantes nos apresentam em conversas nas imagens copiadas de aplicativos de redes sociais e enviadas por eles.

Essas disputas se apresentam como relações de poder desequilibradas e perversas do *Bullying* na escola, disputas sexistas de desempoderamento feminino, complexidades envolvendo as várias possibilidades de condições sexuais e a força da religião se impondo na educação dos jovens.

Na conversa, a importância e o incômodo da influência da Igreja Cristã se destacam pela intensidade de intervenção na vida cotidiana dos jovens. O Cristianismo se impondo à família, quando não, associando-se a ela no controle das condutas dos estudantes, ditando seu comportamento em frente a valores sexuais, concepção de bom e ruim em contraposição ao que se busca discutir nas escolas públicas sobre liberdades de expressão de ideias, do corpo, dos desejos, o que Foucault vem chamar de cuidado de si (FOUCAULT, 2007). Influências se impondo e enredando-se nos currículos do ensino médio. Um Poder Pastoral que se desenvolve e que nos ajuda a compreender essas tensões entre o Cristianismo e as instâncias do Estado.

No campo teológico, presente na conversa dos estudantes, o mundo e o Brasil experimentam, nesse momento, a força do poder pastoral que Foucault (2008) tão bem estudou e que atualmente se apresenta de modo radical sob a forma de fundamentalismos judaicos, cristãos e mulçumanos, tema sobre o qual Armstrong (2009) desenvolve estudos desde o final do século XIX até os nossos momentos atuais.

Para Foucault (2008), surgida primeiramente no Oriente mediterrâneo pré-cristão, a ideia de governo dos homens se dá pela organização de um poder pastoral e pela direção das consciências e das almas. O termo governamentalidade utilizado por esse autor foi uma tentativa de evitar que se pense que

[...] 'governar' não seja a mesma coisa que 'reinar', não seja a mesma coisa que 'comandar' ou 'fazer lei'; supondo-se que governar não seja a mesma coisa que ser soberano, ser suserano, ser senhor, ser juiz, ser general, ser proprietário, ser mestre-escola, ser professor [...] (FOUCAULT, 2008, p.155).

O estudo da governamentalidade, para o filósofo, vem da necessidade da abordagem da problemática do Estado e da população. É a essa relação que o autor irá se dedicar na medida em que considera que “[...] quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008, p.164). Será a partir do século XVI que governar passa a ter um significado político, porém, para Foucault, governava-se o deslocamento das pessoas no espaço, a subsistência material, a alimentação, os cuidados e cura a um indivíduo, o exercício de mando de alguma ação prescritiva ao zelo ativo e benéfico. Governar refere-se ao controle sobre si e sobre os outros, sobre o próprio corpo, mas também sobre a alma e suas ações, como num processo de comércio, de troca, num sistema que passa de um para o outro. Governar

também pode significar impor um regime, como num regime de tratamento a um doente para uma cura.

Parece-me que o pastorado esboçado, constitui o prelúdio do que chamei de governamentalidade, tal como esta vai se desenvolver a partir do século XVI. Ele preludia a governamentalidade de duas maneiras. Pelos procedimentos próprios do pastorado, por essa maneira, no fundo, de não fazer agir pura e simplesmente o princípio da salvação, o princípio da lei e o princípio da verdade, por todas as espécies de diagonais que instauram sob a lei, sob a salvação, sob a verdade, outros tipos de relações. É por aí, portanto que o pastorado preludia a governamentalidade. E preludia também a governamentalidade pela constituição tão específica de um sujeito, cujos méritos são identificados de maneira analítica, de um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, de um sujeito que é subjetivado pela extração de verdade que lhe é imposta. Pois bem, é isso, a meu ver, essa constituição típica do sujeito ocidental moderno, que faz com que o pastorado seja sem dúvida um dos momentos decisivos na história do poder nas sociedades ocidentais (FOUCAULT, 2008, p. 243).

A ideia e a organização de um poder pastoral, segundo Foucault (2008), vai se caracterizando na figura de um pastor (um rei, o deus, um chefe) em relação às suas ovelhas (os homens) como um rebanho desde o Egito antigo, na Assíria, na Mesopotâmia e, principalmente, nos hebreus. Nessas civilizações, se Deus é o pastor dos homens, o faraó, ou o rei, ou o chefe da tribo, como pastores desses homens, serão subalternos a Deus. Portanto, “[...] o pastorado é um tipo de relação fundamental entre deus e os homens [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 167).

Entre os hebreus, o pastorado se desenvolveu de maneira especial e se torna essencialmente e *quase exclusivamente* religioso. Os profetas são considerados como os que receberam de Deus o rebanho para conduzi-lo. É um poder religioso que tem como fundamento o poder de Deus sobre seu povo. Foucault atenta que não há qualquer semelhança com relação à ação dos deuses gregos. Nunca houve condução dos homens na *polis* como um pastor conduziria suas ovelhas. O poder pastoral se exerce sobre o rebanho em deslocamento, sobre a multiplicidade de movimentos, sem se ater a um território.

Assim, o Deus grego atém-se aos muros da cidade e aos templos e o Deus hebraico é errante, tribal, nômade. Esse Deus mostra a direção a seguir em busca de um território e, no percurso, as campinas verdes para prover o alimento, o abrigo, o repouso ao rebanho. Um poder caracterizado, segundo Foucault (2008, p. 171), apenas para fazer o bem, salvar seu rebanho: “O poder pastoral se manifesta inicialmente por seu zelo, sua dedicação, sua aplicação infinita [...]”. Zelar para que

tudo ocorra o melhor possível com cada animal sempre. Toda preocupação do pastor é com os outros e nunca consigo.

Para Foucault, esboça-se aí um poder de caráter voluntário e intermediário entre o rebanho e os pastos, a alimentação, ou seja, a salvação. Não há terror, força, violência, temor no poder pastoral. É o poder do cuidado de cada ovelha, individualmente. Busca as desgarradas, cuida das feridas. Um poder individualizante na medida em que dirige todo o rebanho, mas não permite que uma só ovelha escape. Totalidade e individualidade coexistindo. Segundo o autor, esse será o grande paradoxo do pastorado cristão e das técnicas de poder da modernidade: estar monitorando todos e cada um, o que se tentará com a disciplina e, posteriormente, com a sociedade de controle por meio das tecnologias da informação e comunicação. A constituição da ideia de um poder soberano se deu alheio ao pensamento grego e romano e foi introduzido no Ocidente pela Igreja Cristã. Essa igreja materializa esse poder em mecanismos institucionalizados e instala dispositivos no interior do Império Romano.

[...] de todas as civilizações, a do ocidente cristão foi sem dúvida, ao mesmo tempo, a mais criativa, a mais conquistadora, a mais arrogante e sem dúvida, uma das mais sangrentas. Em todo o caso, é uma das que certamente praticaram as maiores violências. Mas, ao mesmo tempo, [...] o homem ocidental aprendeu durante milênios o que nenhum grego sem dúvida jamais teria aceitado admitir, [...] se considerar uma ovelha entre ovelhas. Durante milênios, ele aprendeu a pedir sua salvação a um pastor que se sacrifica por ele. A forma de poder mais estranha e mais característica do Ocidente, aquela que também viria a ter a fortuna mais vasta e duradoura, creio que não nasceu nas estepes e nem nas cidades. Ela nasceu no âmbito do homem de natureza, não nasceu no âmbito dos primeiros impérios. Essa forma de poder tão característica do Ocidente, tão única, creio, em toda a história das civilizações, nasceu, ou pelo menos inspirou seu modelo no pastoreio, na política considerada assunto de pastoreio (FOUCAULT, 2008, p. 174).

Esse poder pastoral transformou-se nesses 15 séculos (entre o século III e o século XVIII), deslocado, desmembrado, integrado de diversas formas, mas nunca abolido, de acordo com Foucault (2008). Para o filósofo, esse é o poder do qual não nos libertamos. Com o advento da Reforma e da Contrarreforma, houve um fortalecimento do poder pastoral. O sistema feudal é varrido do Ocidente após passar por um profundo processo de reflexão, mas o pastorado ainda não passou por essa fase de revolução profunda. Passa a coabitar a filosofia feudal, na qual predomina o pastorado restringindo a reflexão filosófica, com substituição e despotencialização da filosofia grega, hegemonizando-se e colocando-se como a ciência das ciências, a arte das artes e sobre os demais saberes.

Diferente dos hebreus que consideravam que, fora de Deus, não havia pastores, na Igreja Cristã, o pastor adquire uma certa autonomia, que se intensifica com a Reforma Protestante, institucionalizando o pastorado com suas leis, regras, técnicas, procedimentos. Em toda a hierarquia da Igreja se instalam privilégios além das tarefas bem definidas do pastor em relação ao seu rebanho. Assim, Foucault (2008) considera que a noção grega de economia (gestão particular das famílias, bens, riquezas, escravos, mulher, filhos) passa por Gregório de Nazianzo, no pastorado, a se chamar economia das almas, regime das almas ou conduta das almas, como o autor prefere, por considerar esse um dos elementos fundamentais introduzidos no Ocidente pelo poder pastoral. Agora, além da prosperidade e riqueza da família, essa forma de gestão também irá se ocupar da salvação das almas. Aquele regime “[...] vai adquirir agora as dimensões, se não da humanidade inteira, pelo menos da cristandade inteira. [...] deve incidir sobre a comunidade de todos os cristãos e sobre cada cristão em particular” (FOUCAULT, 2008, p. 254).

O primeiro pastor seria Cristo, seguindo na hierarquia pelos apóstolos, papa, bispos e os abades que estão à frente de suas comunidades. Com a organização das paróquias, os padres passam a ser considerados pastores, na Idade Média. Até o século XVIII, pelo menos, vai ser um traço do Ocidente cristão, apesar de funcionarem de maneiras diferentes, a interferência do poder pastoral no político criando todos os tipos de aliança imagináveis. Para Foucault (2008), essas alianças se dão menos entre a Igreja e o Estado e mais entre o pastorado e o governo.

Ao longo de toda a Idade Média e no final do século XVI, grandes limitadores externos provocaram uma crise do pastorado. Foucault (2008) considera que a resistência passiva da população às obrigações impostas, como a confissão, mas também resistências ativas, como as Bruxarias e o Catarismo (com seus dois deuses) produziram reações violentas do pastorado, especialmente no sul da Europa. Por fim, a problemática relação com o poder político e econômico na segunda metade da Idade Média estaria como fator constante no foco da crise do poder pastoral.

Ocorreram também insubordinações mais localizadas de resistência a um modo de conduta com preferência para um outro modo de condução. Tida como desordem, a resistência a um modo de conduta passa a ser considerada como contraconduta. O maior exemplo de contraconduta, segundo o filósofo, foi o de Martin Lutero, sem

conotação política e nem econômica, apesar de, *a posteriori*, ter desdobramentos políticos e econômicos.

As deserções, a partir do momento em que ir à guerra deixa de ser uma questão de voluntariado ou mercenarismo, tornam-se uma questão ética, patriótica. Sua adesão (à deserção) pela recusa à morte do outro, ou pela própria morte, e torna-se uma contraconduta. Outro fator gerador da crise do poder pastoral foi o surgimento, a partir do século XVIII, das sociedades secretas com fins de produção de complôs, de revoluções políticas e sociais, sempre na busca de que esses sujeitos possam ser conduzidos de outra forma. Foucault (2008) também considera os protocolos médicos, já no fim do século XVIII, como produtores de novas condutas seguidas de reações de recusas e revoltas.

Numa atmosfera de resistências, revoltas e insurreições de condutas, do século XV ao século XVIII, o poder pastoral das almas passa para um governo político dos homens. Foucault (2008) destaca que, com a Reforma e a Contrarreforma no século XVI, se intensificam nas formas, em extensão e temporalidade, um pastorado, com intervencionismos e controles espirituais, da vida material e cotidiana das pessoas como nunca na história. Da assunção aos céus, problemas materiais, higiene, à educação das crianças, nada escapava ao controle do poder pastoral.

Governar o mundo pastoralmente, para Foucault (2008), seria a submissão desse mundo à salvação, em que ele próprio deveria construir sua salvação na obediência e na decifração da verdade oculta. Esse “[...] mundo inteiramente antropocentrado, [...] de prodígios, de maravilhas e de sinais, enfim, um mundo de analogias e cifras, [...] forma manifesta de um governo pastoral de Deus sobre este mundo [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 316), entre 1580 e 1650, tudo isso desaparece com o advento da *episteme* clássica e sua ordem classificatória ora matematizada e ora atuando pela taxinomia. “Quando se trata de ordenar as naturezas simples, recorre-se a uma *máthêsis* cujo método universal é a álgebra. Quando se trata de pôr em ordem naturezas complexas, é necessário constituir uma taxinomia e, para tanto, instaurar um sistema de signos” (FOUCAULT, 2007, p. 99).

Agora *mythos* e *logos*, segundo Armstrong (2009), como modos de pensar, falar e chegar ao conhecimento, seriam essenciais e complementares para se chegar à verdade. Entretanto, durante o século XIX e o século XX, a ideia de Estado Nacional

se consolida como também se determina objetivamente o secularismo (inicialmente pelo Tratado de Vestfália). Essa separação da religião da política caracteriza o que filósofos gregos já postulavam. Nos tempos atuais, acreditou-se que o secularismo seria irreversível e que os homens mais racionais não teriam mais necessidade de religião ou que ela se restringiria ao âmbito privado. A partir do século XVIII, europeus e estadunidenses alcançaram tamanho desenvolvimento científico e tecnológico que passaram a considerar o *logos* como o único modo de se chegar à verdade e que o *mythos* seria o caminho falso e supersticioso à verdade.

Armstrong (2009) considera que o Estado Moderno vem acentuando o secularismo até as décadas finais do século XX. Já no início desse mesmo século, a publicação do livro *Fundamentos cristãos: a famosa coleção de textos das verdades bíblicas fundamentais*, patrocinado por empresários e escrito por intelectuais evangélicos de destaque da época, levou ao termo Fundamentalistas Cristãos. Estava, então, colocado o conflito entre fundamentalistas cristãos e cristãos modernos dentre os cristãos evangélicos. O Fundamentalismo

Serve para rotular movimentos que, apesar de suas diferenças, guardam forte semelhança. No início de seu monumental Projeto Fundamentalista, em seis volumes, Martin E. Marty e R. Scott Appleby afirmam que todos os 'fundamentalismos' obedecem a determinado padrão. São formas de espiritualidade combativas, que surgiram como reação a alguma crise. Enfrentam inimigos cujas políticas e crenças secularistas parecem contrárias à religião. Os fundamentalistas não veem essa luta como uma batalha política convencional, e sim como uma guerra cósmica entre as forças do bem e do mal. Temem a aniquilação e procuram fortificar sua identidade sitiada através do resgate de certas doutrinas e práticas do passado. Para evitar contaminação, geralmente se afastam da sociedade e criam uma contracultura; não são, porém, sonhadores utopistas. Absorvem o racionalismo pragmático da modernidade, e sob a orientação de seus líderes carismáticos, refinam o 'fundamental' a fim de elaborar uma ideologia que fornece aos fiéis um plano de ação. Acabam lutando e tentando ressacralizar um mundo cada vez mais céptico (ARMSTRONG, 2009, p. 11).

Então, caracteriza-se pela tentativa de se salvar a identidade religiosa que, segundo seus partidários, está sendo absorvida pela cultura ocidental moderna, pois consideram esse um processo irreversível.

Para a professora Karen Armstrong (2009), os fundamentalistas terão sua expressão mais evidenciada no final da década de 1970, quando se rebelam contra a hegemonia do secularismo na tentativa de recolocar a religião no centro do palco político. Em sua análise, Boaventura de Souza Santos (2018, p. 186) considera que,

[...] nas últimas décadas este projeto modernista foi posto drasticamente em causa quando, para surpresa de muitos, as identidades e as lealdades

primordiais da etnia e da religião ganharam nova força, ao mesmo tempo que o caráter nacional do Estado e o secularismo entravam em crise.

Como nos diz Foucault (2008, p. 197), “[...] o poder pastoral que se exerceu como poder é sem dúvida algo de que ainda não nos libertamos”. Nesse final do século XX e início do século XXI, vem se evidenciando com toda a força e influenciando, em tempos de democracia liberal, eleições presidenciais e parlamentares em grandes e poderosos Estados Nacionais, além de se enredar nas microrrelações da sociedade, nos recantos entre os mais abastados e os mais miseráveis de todos os continentes.

A partir do século XVI, o poder se institucionaliza na forma de Estados Nacionais. Para Foucault (2008), instala-se aí uma crise no poder pastoral que perdura até o final do século XX, mesmo com reveses de incursões contra um secularismo que irá se estabelecer pós-revolução francesa e se disseminará por todo o Ocidente cristão, atingindo o mundo mulçumano, judaico, hindu, nipônico e chinês. A soberania do Estado Nacional (preconizada pelo tratado de Westfália em 1648) será, então, delineada no que Foucault (2008) denomina de Poder Soberano. A soberania é o poder supremo, a propriedade do Estado de ser a Ordem Suprema. Nada acima do Estado Nacional resiste como superior. A governamentalidade que se esboça no pastorado cristão na Europa Ocidental se institucionaliza no Estado Nacional. “Mas o Estado nada mais é que uma peripécia do governo, e não o governo que é um instrumento do Estado. [...] o Estado é uma peripécia da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 331).

Com autoridade suprema, a soberania tem como instrumento o Estado Nacional. O Estado tem como razão a dominação sobre as pessoas e se reveste de meios para instituir, manter e aprimorar o processo de dominação. Para a garantia da manutenção do poder disciplinar para além das instituições família, escola, empresa, exército, reformatório, hospital, nas quais a disciplina domina os corpos, seus movimentos e modos de vida, o Estado Nacional se apresenta como um dispositivo eficiente. Segundo Foucault (2010, p. 164),

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. ‘Adestra’ as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais —

pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente [...]. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

Os procedimentos disciplinares remontam à Antiguidade. No Exército Romano já se configuravam mecanismos disciplinares e punitivos. Por toda a Idade Média, os mosteiros cumpriam protocolos disciplinares rigorosos. Foucault (1979) identifica, no final do século XVII e no século XVIII, que a disciplina se torna uma técnica de exercício de poder: “[...] começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII” (FOUCAULT, 1979, p.105). Ao mesmo tempo em que se configura o poder disciplinar, o Ocidente vai inventando o Estado Nacional. Esse se disporá como fundamental para a garantia do sucesso do controle via poder disciplinar, na medida em que o aumento da complexidade da sociedade, desde o século XVII, não consegue enclausurar o indivíduo apenas no interior das instituições.

Com o aumento da complexidade da sociedade ocidental, graças à industrialização, à aglomeração urbana, aos fluxos migratórios, dentre outros fatores, o poder soberano, aparelhado pelo capitalismo e para manter o controle social, precisava de atender às necessidades básicas de sobrevivência da população, fruto de muitas revoltas e instabilidades em seus territórios. As técnicas disciplinares agora são utilizadas pelo Estado para estabelecer padrões de conduta a fim de garantir a sobrevivência e a qualidade de vida dos cidadãos. “[...] as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. E em linhas gerais [...] para lhe dar um nome, de biopoder” (FOUCAULT, 2008, p. 3).

Biopoder é o poder sobre a vida. O autor não acreditava na ideia do contrato social, ou seja, na ideia de o indivíduo abrir mão da própria liberdade para manter a igualdade para todos, colocando o soberano para cuidar de si e garantir que todos sejam iguais. Para Foucault (2008), o poder não garante a liberdade de alguém. O poder é um domínio sobre o outro, no sentido da desigualdade, do controle de um sobre o outro,

de um saber mais que o outro, de domínio, massificador. Conforme o autor, é a estatização do biológico. O indivíduo perde sua própria autonomia para o biopoder. Já no século XX, o biopoder abrange o biodireito que o indivíduo adquire à vida, e a bioética que irá definir pela morte ou pela vida do indivíduo.

A disciplina, o biopoder e as biopolíticas, implementadas especialmente pelo Estado em processo de construção, direcionam a vida de seus cidadãos. Para o filósofo, a vida humana está atrelada à política. Na problemática da biopolítica, a política está atenta à nossa vida. Tornamo-nos produto dela e o poder sobre a vida está com o soberano. Ficamos com nossa vida dependente e sob risco de ser destruída pelo Estado. O Estado pode eliminar a vida do indivíduo pelo direito como em ditaduras, Estados de Sítio, instauração do Estado de Exceção.

Ainda sobre essa questão, os brasileiros negros e jovens das periferias urbanas são considerados criminosos e, assim, o Estado (polícia) os elimina cotidianamente. Controla-se quem nasce, quando nasce, como nasce, quem morre, onde morre, quando morre. As práticas higienistas médicas, cuja intenção é a manutenção da vida, também servem ao interesse de controle do Estado. O poder soberano tornou-se uma força superior aprimorando tecnologias disciplinares. Assim, o homem perde seu valor e torna-se objeto. São os assujeitamentos para os quais Foucault (2008) chama a atenção.

No entanto, o poder soberano tem se atualizado. O significado produzido no século XVI vem se modificando e se adequando às pressões da economia, política e ao enredamento cultural que se complexifica a todo instante. Como reação aos constantes riscos de instabilidade, os Estados têm se agregado em blocos, e apesar de sua força local, o arranjo global tem se expandido. A começar pela criação da Liga das Nações, em meados do século XX, e, posteriormente, à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) cujos fins seriam a prevenção e arbitragem em conflitos internacionais. Mais recentemente, agora por necessidade de proteção econômica, blocos de nações têm se estruturado pelo mundo, fragilizando ainda mais o significado original de Estado Soberano.

O Estado, fragilizado a serviço dos empresariados nacional e internacional, precisa do controle da educação escolar. Daí a “necessidade” de uma Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que sirva de orientação interna da escola e de parâmetro para avaliações nacionais que fortaleçam o Poder Soberano. O alinhamento dessa Base Nacional deve atender aos preceitos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a fim de submeter a educação escolar ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou *Programme for International Student Assessment*. Esses movimentos de controle atestam a força da economia sobre as demais áreas da vida humana e o enfraquecimento da soberania do Estado Nacional. Consideramos que os exames nacionais, em sintonia com exames internacionais, evidenciam o que Foucault (2008) nos apresenta como um Estado a serviço de um governo e nunca o inverso. Complementamos: um governo a serviço de um processo de controle planetário, imperial como nos dizem Hardt e Negri (2001, p. 185).

A ideia de soberania como poder expansivo em redes é posta no gonzo que liga o princípio da república democrática à ideia de Império. O Império só pode ser concebido como uma república universal, uma rede de poderes e contrapoderes estruturada numa arquitetura ilimitada e inclusiva. Essa expansão imperial nada tem a ver com o imperialismo, nem com esses organismos estatais projetados para conquista, a pilhagem, o genocídio, a colonização e a escravidão. Contra esses imperialismos, o Império estende e consolida o modelo da rede de poder.

Estamos, então, na sociedade de controle. Após a Segunda Guerra Mundial, conforme Deleuze (2013), as sociedades disciplinares analisadas por Michel Foucault entram em declínio. Situam-se adequadamente entre o século XVIII e o século XIX e seu apogeu se dá no início do século XX. Os grandes confinamentos e o ordenamento do tempo, dos espaços, muito explícito nas fábricas, mas também em diversas instituições da sociedade, como nas famílias, escolas, exército, hospitais, reformatórios, asilos, prisões e outros controles rigorosos já não produziam os efeitos esperados. Reformas anunciadas a todo momento apenas adiavam uma incapacidade de um modelo de controle que entrava em exaustão.

A complexidade produzida a partir da Segunda Grande Guerra, num contexto de guerra fria, extremamente competitiva tecnologicamente, prima pela criatividade dentro de um projeto de hegemonia planetária, como a humanidade nunca vivenciou. A guerra de trincheiras, estática, é literalmente sepultada e agora a “guerra de movimento” permanece e, apesar do período pós-guerra, predomina no mundo. A fluidez e rapidez das mudanças necessárias nessa disputa não se contêm em ambiente de clausura.

Assim, ao mesmo tempo novos outros movimentos reivindicatórios são criados em decorrência das experiências dramáticas de duas grandes guerras produzidas e vividas em território europeu, pressionando os grupos hegemônicos pelos seus reconhecimentos. Seja pelas disputas entre potências arrastando os dogmas e estilhaçando-os, seja pelas tensões sobre as instituições tradicionais para mudanças em diversos matizes, os fluxos, agora são a regra. Em meio a esse turbilhão ético, estético e político, a sociedade disciplinar precisa se reinventar para a garantia do controle da sociedade. Nas juventudes, a partir dos anos 50 do século XX, esses turbilhões se mostraram com mais intensidade.

A governamentalidade dos indivíduos agora se dá por formas instantâneas de controle ao ar livre em substituição à disciplina em sistemas fechados. Como diz Deleuze (2013), cabe agora, antes do temor, a busca de novas armas. Se, no controle rígido da disciplina, o risco era o motim, agora o controle é de modulação constante com ajustes permanentes, como salário por produtividade, meritocracia, formação permanente, empresa como virtualidade, regida por “gerentes” sofisticadamente chamados de executivos, o intangível mercado (aliás intangibilidade é uma constância) e também indivíduos customizados, regidos por senhas que rastreiam seus movimentos e pelas pesquisas por amostragem.

O marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça impudente de nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua (DELEUZE, 2013, p. 228).

Câmera aqui fora também?

Mas tipo assim, aquilo ali é o quê?

É um fio, deve ser pra encapar e colocar energia só, mas para colocar câmera tem que ter colocado alguma coisa, tem que ter, sei lá, uma boa iluminação.

Laísa, toda vez no final do recreio tem um cheiro forte pra caramba, sério?

Ali atrás?

Nunca senti, não percebi, não sabe o que é cheiro de maconha, não?

Nossa! Sinto direto.

Porra! Sinto direto.

Nunca percebi.

Nossa, mano, quase todo recreio.

'Vei' tem um, tem um cheiro forte pra caramba.

Aí, culpa da Bea.

Nossa! Nunca vi.

Bea, te amo.

Eu não falo nada.

Não esqueceu não, mas eu não sei por que tirou o sensor do muro, mas e as vassouras?

A vassoura deixa aí [risos].

'Olá' eles saindo com a gente. 'Olá', tem gente no estacionamento (Transcrição de áudios de conversas dos alunos no pátio da escola em horário de recreio).

O homem é agora modulado e confinado em endividamentos e numa constância competitiva, com coleiras e tornozeleiras eletrônicas para penas substitutivas, avaliações continuadas numa lógica empresarial nas escolas e a vigilância panóptica constante. Sem nenhum pudor, um capitalismo que produz no planeta três quartos de pobres confinados em guetos e favelas pressionando, pelas migrações em massa, e ameaçando suas fronteiras.

Sem o desprezo pelo motim, as saídas devem também se atualizar. As sociedades de controle têm como aliadas em sua atualização as máquinas de informática. As tecnologias de informação e comunicação tornaram eficientes os enredamentos da sociedade de controle.

Dorme o dia todo assim, tipo, você dorme em nível *extreme, hard!*

Assim... Por mais que eu tente ser o cara dos animes, eu sou aquele cara que gosta mais de desenho, às vezes até tento, mas não dá... às vezes eu assisto anime pra tapar buraco de afro. Geralmente eu não vejo muito desenho, mas, dos desenhos que eu vi, eu gostei mais dos animes que eu vi.

Quais foram?

Eu só vi três até agora. Eu quero ver *Hikimori, Space, O vazio*, assim... Os que tenho *recordância*, eu gosto mais de desenho do que de anime.

Eu tô pretendendo terminar *Samurai Jack* pra poder assistir à quinta temporada que tá lançando agora!

Tão fazendo *remake* de *Samurai Jack!*

Não é bem um *remake*... O criador ele não gostou do final e tá lançando uma quinta temporada com um final que ele gostou, que ele achou melhor, e aí vou querer assistir *Samurai Jack*, vou querer assistir *Wander over Yonder*. E... vou querer assistir um desenho pra crianças que é muito legal, tem uns papos cabeça, são umas coisas legal de lá, é *BoJack Horseman*.

Ah! Eu já vi!

Aaah! O *BoJack!*

BoJack é o cavalo esquisito!

É muito foda!

Sai uns papo cabeça *BoJack Horseman*, mas cê vai ficá depressivo!

Eu já sei que é depressivo, eu já vi cinco minutos.

Tem uns desenhos da *Cartoon* que eu não lembro o nome que eu quero assistir que sai umas coisas muito legal, uns ensinamentos de vida.

Ele tem uma *bad* muito boa. Eu não sei como ele consegue fazer isso, tem mais uns dois ou quatro que eu não lembro o nome que são antigos, mas não são tão antigos assim, são por lá... 2014... 2010... 2015... 2016...

Um dos melhores motivos de eu não gostar de anime é... ele é uma indústria de lançamentos, tipo... nunca um anime surge por criatividade, ele sempre surge pra ganhar dinheiro. É bem raro os que surgem por criatividade. Geralmente os que surgem por criatividade eles são bons.

Mas eles acabam morrendo!

É! tipo... isso que é triste.

A não ser que ele faça muito sucesso, ele não morre.

Fullmetal Alchemist... Cara, eu sinto que a maioria das pessoas que dão dez

pra *Fullmetal* não viram *Fullmetal* direito, eles só dá dez porque é a moda dar dez!

[...]

Eu queria achar um desenho legal pra ver, mas eu não sei onde achar uma lista...

Quer uma lista?

É, pode ser! Porque, por algum motivo, eu não gostei mais de desenhos do que de animes. Mas é mais porque um desenho é geralmente um pouco mais rápido e ele, eu não sei... tipo... um *Hikimori*, ele é mais passar uma visão do que só contar uma história... Não sei explicar, não...

Ele geralmente é mais gostoso de ver também. O desenho, por algum motivo, é mais gostoso de ver, anime sei lá...

One piece parei de assistir porque tá muito enrolado e *Kono Suba*...

Fullmetal Alchemist cara, é aquele anime: quando ele tava no meio com os *plots* eu achei muito foda!

Tipo, tava muito bom, mas sei lá... Depois que fiquei sabendo um *plot*... eu vi o final recentemente.

Quantos episódios exatamente têm todos os *Fullmetal* juntos?

Quantos episódios têm todos os *Fullmeta*?

Tipo... tem que ver *Brotherhood*, que ele é cem por cento canol! Ele tem a melhor animação, mas ele não é infinitamente melhor que o primeiro.

Mas quantos episódios tem?

Ele tem... sessenta... sessenta e cinco...

Brotherhood tem quantos?

Brotherhood tem sessenta e *Alchemist*....

Fullmetal por causa dos episódios, por mais que eu goste... Eu li a premissa, recebi muitos *splots*, mas eu pensei que tinha sessenta episódios, mas os episódios finais não vi muito assim...

Vou vomitar!

Coloca a cabeça pra fora quando for vomitar!

[...]

Segura um pouco, cê vai chegar no terminal, você pode vomitar.

Ai, meu estômago! Mas provavelmente eu não vá vomitar. Eu sempre demoro horas e horas, eu fico sofrendo com aquele enjoo...

Eu também!

[...]

Quais ônibus que eu posso pegar?

Você mora onde?

Moro num lugar que ninguém conhece!

Tá, mas e o nome?

Novo horizonte

Você conhece Novo Horizonte?

Conheço, meu avô mora lá.

Eu não moro lá, eu moro lá perto.

Então é Cidade Continental!

Você conhece o Extrabom? É lá perto! Ninguém conhece (Transcrição de áudios fornecidos pelos alunos de conversa na saída da escola em direção ao terminal de ônibus).

A produção de novos programas buscando suprir ou produzir novas utilidades e as mudanças de linguagens constantes, como de programas para aplicativos, definem bem a dinâmica da sociedade de controle. Os aplicativos são atualizados constantemente. Nunca é inútil revoltar-se, mas revoltas também devem passar pelas redes virtuais e por novas formas de enfrentamento aos assujeitamentos.

Uma das questões mais importantes diria respeito à inaptidão dos sindicatos: ligados, por toda sua história, à luta contra disciplinas ou nos meios de

confinamento, conseguirão adaptar-se ou cederão o lugar a novas formas de resistência contra as sociedades de controle? Será que já se pode apreender esboços dessas formas por vir, capazes de combater as alegrias do marketing? Muitos jovens pedem estranhamente para serem "otivados", e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas (DELEUZE, 2013, p. 230).

As manifestações nas ruas se tornaram uma resistência que já foi incluída. Como cidadãos somos convocados a participar e pedir. O movimento operário da primeira metade do século XX, os movimentos contraculturais dos jovens da segunda metade desse mesmo século e as lutas dos negros, das mulheres e dos gays foram linhas de fugas reterritorializadas pelo instituído. A rebeldia da juventude é permitida desde que não abale a ordem instituída. "Talvez um dos desafios das lutas da juventude seja mesclar a resistência ao existencial: fazer a festa micropolítica contra o controle adulto" (CARVALHO, 2014, p. 259).

Dessa forma, também os jovens são resgatados por um poder central e se tornam um dos maiores consumidores de padrões periodicamente estabelecidos. São esses deslizos e acomodações a razão do sucesso da sociedade de controle. O funcionário que se torna colaborador, o aluno e o filho que se tornam amigos do pai e do professor aprimoram os rastreamentos e os controles. Uma nebulosidade foi jogada nas fronteiras entre o poder e a resistência. Mídia, operário, estudante, mulher, gay, negro, imigrante, todos podem ser molares (sujeitos assujeitados, produtos dos modos dominantes e controladores) ou moleculares (os menores, dos modos de uma minoria). Linhas que formam o mapa (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Compondo o mapa, irrompem as linhas de fuga, os devires.

Toda sociedade, mas também todo indivíduo são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós - mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90).

Coexistindo com a produção dominante, há a produção minoritária. Coletivos jovens são intoleráveis pelo poder controlador: as atitudes fora de controle e os contra o controle. O Império (HARDT; NEGRI, 2001) atinge sua hegemonia máxima, então, e, como postulou Michel Foucault, tendo o Estado Soberano completamente a seu serviço, modula e monitora os padrões de comportamento.

Como respostas, novos modos de vida têm insurgido como movimentos sociais, de maneira crescente. Movimentos ditos organizados ou não, mas sempre trazendo em si a imprevisibilidade, a força da desordem, da perda do controle, da impossibilidade da total doutrinação. Forças inegociáveis por serem múltiplas, oscilantes e insubordinadas.

O caos desses movimentos era/é inaceitável – porque não controlável - e, quando estes apareciam, foram – e continuam sendo - sistematicamente reprimidos, pela força. Quando, com o surgimento das chamadas 'ciências sociais e humanas', passaram a ser estudados pelas ciências, os movimentos caóticos foram sistematicamente ignorados ou eram vistos como acidentais. A busca da 'ordem', hegemonicamente, determina, então, a existência de políticas disciplinares, seja pelas forças práticas de governos, seja pela tentativa de organização do pensamento sobre elas, mas, também, durante quase dois séculos, os estudos da sociedade se dedicaram a estudar as formas 'organizadas' de movimentos naqueles lugares permitidos pelo próprio capitalismo, como as únicas existentes (ALVES; ALMEIDA, 2015, p. 171).

A força do caos nas manifestações políticas dos estudantes secundaristas,¹⁵ por exemplo, constituiu-se cada vez mais potente e explícita na sociedade e, por isso, tem criado reveses de mesma intensidade pelos amigos da ordem, o que vem produzindo novos e mais aguerridos movimentos e novas respostas violentas.

Foto 32 – Pais e funcionários da Escola Campo de pesquisa em Vitória



Fonte: Disponível em:
<https://tribunaonline.com.br/alunos-desafiam-a-justica-e-impedem-entrada-de-professores>.
 Acesso em: 27 jun. 2018.

¹⁵ Manifestações contrárias à Proposta de Emenda Constitucional nº 241, transformada em Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal e dá outras providências.

Foto 33 – Ocupação de escola de ensino médio em oposição à PEC 241: o Estado impondo-se sobre os jovens que produzem movimentos de resistência



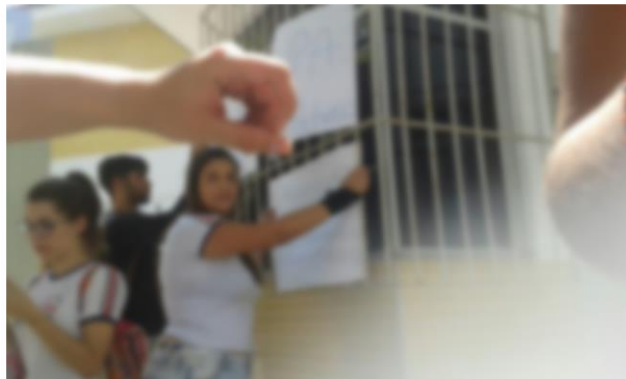
Fonte: Acervo pessoal (2017).

Foto 34 – Ocupação da escola campo de pesquisa pelos estudantes



Fonte: Disponível em: http://hmgazetaonline.redegazeta.com.br/_conteudo/2016/10/noticias/cidades/3990312-alunos-ocupam-escola-em-jardim-camburi.html. Acesso em: 27 jun. 2018.

Foto 35 – Ocupação da escola em oposição à reforma do ensino médio



Fonte: Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2016/10/alunos-ocupam-escola-em-jardim-camburi-1013990312.html>. Acesso em: 27 jun. 2018.

Nesses movimentos de resistência, a criação está em constantes fluxos, produzindo novas criações. “[...] as dinâmicas dessa criação são melhor expressas pela metáfora das redes – sempre inúmeras – que os seres humanos formam e nas quais se formam [...]” (ALVES; ALMEIDA, 2015, p. 172). Essas são dinâmicas de criações que se constituem na vida cotidiana e que nos permitem uma sobrevivência.

Em redes de conversações, essa sobrevivência é possível. Professores, com as intervenções dos alunos da segunda série do ensino médio, produzem movimentos de potencialização do sensível como máquina de combate ao controle da sociedade. Registros fotográficos da percepção dos estudantes com ampliação dos detalhes cotidianos da cidade buscam romper com a maquinaria capitalística que assola especialmente a vida urbana.

Foto 36 – Atividades de arte-educação com proposta aos estudantes para a produção de sentidos nos cotidianos da cidade



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Subdimensionados pelas “forças políticas organizadas”, esses atuais movimentos dos jovens, que apresentam tanto volatilidade de manifestação quanto força política, de ignorados ou invisibilizados, começam a ser mais pesquisados por setores da comunidade científica. Apropriando-se da metáfora das redes, os estudos com os cotidianos já vêm, há alguns anos, tentando compreender esses movimentos.

As tentativas da ciência moderna em entender e controlar o caos cotidiano da vida têm fracassado. A ciência tenta, a partir de fragmentos, descrever, mensurar e replicar, em condição de laboratório, as partes. Mesmo assim, as infinitudes cotidianas da vida permanecem. A angústia da impotência é substituída pela hipocrisia da ordem protética imposta. Essa substituição é expressa em projetos de poder político-econômico-social. A ciência, então, torna-se projeto de controle, de dominação.

Na educação escolar, essa lógica também se instala, impondo prescrições curriculares. Entretanto, o que de fato acontece são currículos em movimentos constantes,

[...] em meio à complexidade caótica dos cotidianos escolares, os currículos estão sendo tecidos com os fios-sentidos-efêmeros de diferentes escolas, religiosidades, famílias, redes sociais, fabulações, saúdes, cidades, trabalhos, sexualidades, lazeres, amizades, alteridades, consumos, solidariedades, entre tantos outros fios que, com maior ou menor intensidade, vão entrelaçando os currículos em meio à complexidade praticada nas escolas (FERRAÇO; SÜSSEKIND, 2016, p. 15).

Assumir a existência das redes que são tecidas nos cotidianos escolares (e em todos os cotidianos da vida) dificulta os mecanismos de controle. São práticas cotidianas, adotadas pelos praticantes ordinários da escola como processo de produção de outras existências possíveis. “Assim pela diferença, em redes, lançamo-nos ao desafio das escolas contemporâneas” (SÜSSEKIND; FERRAÇO; GOMES, 2016, p. 370) e suas possibilidades de (re)existências.

Segundo Castro (2016, p. 387), para Foucault, “[...] a possibilidade de resistência [...] não é essencialmente da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem da estratégia e da luta”. As redes cotidianas curriculares, potencializadas em tempos de tentativas de seu aniquilamento, constituem, ainda de acordo com o autor (2016, p. 288), o que Foucault considera resistência como luta “[...] contra as formas de sujeição que vinculam o sujeito consigo mesmo e, desse modo, asseguram sua sujeição aos outros”. Concordamos com Castro (2016) e Foucault. Além da dominação e da exploração, nossa luta hoje é contra sofisticados mecanismos de sujeição e formas de aprisionamentos da subjetividade.

[...] todas as lutas atuais giram em torno da mesma questão: quem somos? Elas são [...] um rechaço à violência exercida pelo Estado econômico [...] que ignora quem somos individualmente, e também um rechaço à inquisição científica ou administrativa que determina nossa identidade (CASTRO, 2016, p. 290).

6 JUVENTUDES, NEOCONSERVADORISMO E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO: OU SOBRE PROCESSOS PROTAGONIZADOS PELA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Foto 37 – Estudantes na tribuna da Assembleia Legislativa do Espírito Santo discutindo as reformas da educação pública estadual



Fonte: TV Ales (2016).

É muito triste que hoje a gente esteja aqui para debater que a educação, ela não retroceda, né? Eu acho que a gente deveria estar aqui, nessa tribuna, hoje, debatendo, na realidade, os rumos que o nosso Estado daria pela implantação, por exemplo, de nossa universidade pública estadual [...].

Nós tivemos aí a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE) que foi, assim, um absurdo. Quem acompanhou viu que foi dado a toque de caixa, que foi aos mandamentos do nosso governador, que essa casa se silencia quando o Palácio Anchieta grita. Enquanto a gente tiver isso, a gente não vai conseguir avançar com a educação capixaba.

É um absurdo que o que a gente está debatendo é que as nossas escolas não sejam fechadas. Então, assim, a gente, os estudantes do Espírito Santo, não só do Espírito Santo, mas de todo o país, estão agora travando grandes lutas contra o fechamento de escolas. Nós passamos por isso recentemente em São Paulo, em que o nosso... a Ubes e a Upes, entidades estudantis que representam os estudantes secundaristas que são os que estão sofrendo

com esse fechamento de escolas e de turmas, travaram uma grande luta contra o governo Alckmin contra as atrocidades dele, que não respeitava e não dialogava com os estudantes. E hoje o temos o mesmo reflexo no Espírito Santo. E aqui, o recado é o mesmo: não vai ter fechamento de turmas, não vai ter fechamento de escolas e, sim, nós teremos muito diálogo para que se tenha o implantação do 'Escola Viva' [...]. Nós realmente queremos, sim, a escola de tempo integral, mas nós também queremos muito diálogo para que ela seja implantada da melhor forma para estudantes e professores e não somente a cargo do que o nosso governador deseja. Eu acho que, durante todo o processo de implantação do 'Escola Viva', o maior problema foi a falta de diálogo que a gente vê atualmente desse governo.

O diálogo ele simplesmente não existe. Quando a gente tem um fórum que tinha da 'Escola Viva', ele simplesmente deixa de existir. Um fórum que existia no Plano Estadual de Educação, ele simplesmente deixa de existir. É uma falsa sensação de que de fato se tem um diálogo, e não se tem. E é isso o que nós, estudantes, pedimos minimamente: um diálogo para que sejam atendidas as nossas necessidades, não só de quem deseja implantar, de quem deseja comercializar nossa educação.

Nós queremos uma educação de qualidade, nós queremos uma educação de tempo integral, mas nós queremos ela feita com diálogo para que ela atenda a todos nós [...].

Na manhã de segunda-feira, está tendo uma ocupação em São Mateus na Superintendência, se todos não sabem. Nós tivemos um estudante [...] eu deixaria aqui toda a solidariedade dos estudantes e dizer que não será prendendo quem está lutando por manter as escolas abertas que esse governo chegará e conseguirá implantar nenhum projeto para pagar dívida de campanha (Audiência pública para a discussão do projeto de escola integral Escola Viva – 09-12-2015 – Assembleia Legislativa – Diretora da União Nacional dos Estudantes (UNE)).

Em um mapeamento (sempre incompleto) do contexto em que insurgem as chamadas reformas educacionais, reportamo-nos ao período pós-regime militar no Brasil e aos demais sistemas autoritários no mundo, como sinal do ressurgimento da possibilidade de hegemonia do neoliberalismo. Movimentos que têm provocado uma onda de ações de crescente precarização do trabalho e a supremacia dos conceitos de eficiência, eficácia, meritocracia, dentre outros.

Coerente com um projeto internacional neoliberal de contenção dos processos democráticos em curso, na tentativa de impedir as multiplicidades de experiências de vida dos povos e de implantar uma homogeneização, as forças neoconservadoras, produtoras e impositivas que concebem a constituição da sociedade regida pelo mercado, têm atingido frontalmente a educação escolar.

No Brasil, pelo menos dois eventos já estão produzindo efeitos devastadores no campo educacional: a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

para a educação infantil, ensino fundamental e uma reforma do ensino médio que, posteriormente, foi incorporada à BNCC.

A discussão da “necessidade” de uma BNCC tem, há muito tempo, a adesão de diferentes segmentos do campo educacional. Segundo Alves (2014), de 1981 a 1983, e atendendo a um chamado do MEC para discutir a formação de professores (que rejeitam o documento final) e, mais tarde, com a criação da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), as discussões propunham a organização de uma Base Comum Nacional com um *caráter localnacional* (ALVES, 2014).

Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto, nunca tenha aceito este documento que fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações – no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje. Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido *a priori* por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas [...]. Ou seja, entendia-se que a proposta dessa BCN surgiria de vivências locais – múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante (ALVES, 2014, p. 1470-1471).

Esse processo de discussão foi atravessado pela elaboração e promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), à revelia das reuniões nacionais, regionais e locais que estavam em curso. Na nova LDBEN, em seu art. 26 (BRASIL, 1996), é curiosa e “inexplicavelmente” cunhado o termo Base Nacional Comum no que se refere às modalidades de ensino:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O termo Base Comum Nacional, na LDBEN, também aparece em seu art. 64 (BRASIL, 1996) e se refere à formação de profissionais, havendo, então, uma inversão do termo:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Seria uma tentativa de negociação do Ministério da Educação com os movimentos antagônicos em face à conjuntura política de então? Está colocada a ideia de produção coletiva aos educadores, mas com imposição padronizada às crianças, jovens e adultos na educação escolar? Seria uma captura política dos profissionais da educação para um projeto neoliberal em curso que se imporia como homogeneizante aos estudantes? Que outras tantas questões um texto da importância de uma lei complementar à Constituição Federal traz em suas entrelinhas? Não desejamos apresentar respostas a essas questões, mas pensamos que elas podem ser problematizações importantes nas discussões sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, como uma verdade e garantia para o alcance de uma dada qualidade para a escola pública.

Esse projeto foi precursor da imposição de diversos documentos curriculares, como parâmetros nacionais, referenciais curriculares e processos avaliativos nacionais homogeneizantes. Estava, assim, colocada a subserviência da educação brasileira ao processo neoliberal em disputa por hegemonia internacional e nacional.

Com um novo governo caracterizado pela possibilidade de negociações com os movimentos sociais, buscou-se a aprovação, no Conselho Nacional de Educação, de diversas diretrizes educacionais setoriais, como Educação de Portadores de Necessidades Especiais, Educação de Jovens e Adultos, dentre outras. Em paralelo, articulava-se a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), finalmente assinado em 25 de junho de 2014.

Como pretexto de cumprimento do PNE, ainda com as contribuições da professora Nilda Alves (2014), surpreendentemente reaparece como urgente a necessidade da implantação da Base Nacional Comum Curricular, mesmo que metas mais imprescindíveis, como o do Piso Salarial Profissional Nacional para o “[...] magistério público da Educação Básica (tenha) encontrado enormes dificuldades de implantação, pelos mais diferentes motivos, na maior parte dos estados e municípios brasileiros” (ALVES, 2014, p. 1476).

A professora questiona por que, apesar das 20 metas a serem cumpridas no PNE como ideias e medidas importantes e inovadoras, a BNCC adquiriu importância central. Nilda Alves (2014, p. 1476) conclui sua narrativa e análise alertando para “[...] a facilidade com que as teorias e os esquemas são importados/exportados enquanto as práticas não o são”.

Considerando que o Plano Nacional de Educação apresenta mais de 254 estratégias para o cumprimento de suas metas e que a Base Nacional Comum Curricular corresponde a apenas uma estratégia, presente nas Metas 2, 3, 7 e 15, Macedo (2015, p. 893) destaca que “[...] se outras estratégias se mostrarem mais adequadas ao atingimento das metas, entendo que ganham prevalência e devem ser usadas”. As metas apresentadas abaixo corroboram a preocupação da autora.

[...]

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

[...]

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

[...]

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

[...]

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

[...]

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...].

[...]

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

[...]

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...].

[...]

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE [...] (BRASIL, 2014, p. 7, 8, 13, 25).

As contribuições da professora Nilda Alves (2014) são, então, relevantes quando sugerem processos curriculares ao invés de produtos curriculares. O comum como constituição a partir das diferentes experiências nos cotidianos escolares, ou seja, o comum como convergência e não como imposição a priori de burocratas.

Pactuando com Alves (2014) quanto à importância crucial da escola na constituição de um possível currículo comum, a professora Elizabeth Macedo (2015) questiona o que tanto atrai e tanto incomoda na escola. Considera que as ditas “opiniões contrárias” não são “opiniões”. Após 50 anos de teorizações no campo do currículo no Brasil, as pesquisas têm mostrado “[...] que o sujeito da educação é singular, que o desejo do controle é matar o sujeito ou, pelo menos, suas possibilidades de responder de formas diversas à sujeição” (MACEDO, 2015, p. 903).

Sentidos de sujeição e controle tornam a ideia do comum bastante problemática. Apostamos num comum não como consenso, numa perspectiva representativa, mas como “[...] comunidade [...] descentrada, [...] na qual os homens são singularidades e a comunidade, uma multidão de singularidades” (CARVALHO, 2009, p. 162). Cunha e Silva (2016) salientam sobre os cuidados na análise e questionamentos dos discursos que apostam em uma Base Nacional Comum Curricular, porque variadas concepções podem determinar diferentes sentidos do que vem a ser comum e para

quem deve ser explicitado. Uma distribuição padronizada de conhecimentos, ou que traga em sua essência a competitividade em *rankings* internacionais, não atende, como orientação educacional (se o objetivo for orientar), a um país com as diferentes culturas e saberes.

Esse modelo de base é, em verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam. Assim, esse rosto buscado toma como parâmetro o quadrilátero aprendizagem-competência-qualificação profissional-empregabilidade, sendo a aprendizagem convertida em competências que visam, nessa perspectiva, à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima e, num círculo viciado e vicioso, é transformado/transportado para itens de aferição de 'desempenho' em avaliações de larga escala (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 485).

Carvalho, Silva e Delboni (2017), ao se apropriarem do pensamento foucaultiano, tratam um currículo nacional como um dispositivo biopolítico na medida em que as tecnologias de controle dos corpos se refinam à regulação dos modos de vida do corpo social. Para as autoras, independente do contexto disciplinar com sua administração de horários, seriação, sequenciamentos de conteúdos, compartimentalização disciplinar ou contexto de controle, com a valorização das competências individuais, flexibilização de trabalhos interdisciplinares, há a tendência para a padronização e homogeneização para a formação do capital humano.

Como saída à disciplina e ao controle que pode estar atingindo magnitudes planetárias nesse novo século, as autoras apostam na biopotência do

[...] desejo coletivo de conexão com os múltiplos contextos e cotidianos escolares, assim como com a ideia de currículo como um corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum plural. Nesse sentido, a comunidade escolar necessita minimizar os fatores que induzem à passividade ou à potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização curricular. Ou seja, pôr em comum o que é comum, estar-em-comum, estar-com (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 500).

Por fim, preocupada com o teor da terceira versão da BNCC¹⁶ apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em nota pública, em abril de 2017, critica a audiência privilegiada aos especialistas em detrimento das demandas das comunidades escolares, instaurando uma lógica centralizadora quanto aos processos de avaliação,

¹⁶ A terceira versão da BNCC aparece, no momento da discussão acima, como a última versão até então. Atualmente, estamos com a versão finalizada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 4-12-2018, e homologada pelo Ministro da Educação, em 14-12-2018.

de ensino e aprendizagem, homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia das escolas.

A entidade destaca sua preocupação quanto à inspiração internacional de experiências centralizadoras, amplamente criticadas em estudos nesses países; preocupa-se também com o retorno de um currículo centrado nas competências; questiona a concessão do Ministério da Educação às forças conservadoras brasileiras na retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual; e considera redutora a concepção dos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças.

Face às preocupações expostas, a Diretoria da Anped reafirma sua compreensão de que Educação é compromisso com o público, com o bem comum, com a diversidade e respeito às práticas e processos educativos que se encontram em curso nas escolas brasileiras - aspectos pouco considerados pelo documento entregue pelo MEC ao CNE (Anped, 2017).

Em processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular, os professores e estudantes secundaristas são surpreendidos com o envio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, como o primeiro ato do governo Temer no campo educacional (CUNHA, 2017). Segundo Cunha, essa medida determina mudanças estruturais e curriculares no ensino médio brasileiro das escolas públicas e privadas. Um currículo comum para todos, determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 e que agora se desdobra em *cinco itinerários formativos específicos*.

Não obstante à existência, no Congresso Nacional, de um Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, em tramitação, portanto passível de debates e intervenções que, segundo Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em entrevista à revista Carta Capital, “[...] não era um bom projeto [...], o mérito de Reginaldo Lopes (deputado autor do projeto) foi o debate. Ele não tinha deliberado efetivamente sobre o texto dele porque ele estava tocado e sensibilizado com as críticas que ele recebia” (TRUFFI, 2017, p. 5). A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que já começa com o equívoco de ser apresentada como Medida Provisória, incorpora quase todo o conteúdo do PL nº 6.840/2013 com várias diferenças, como a facultabilidade dos chamados *itinerários formativos específicos*. Dessa forma, os estudantes poderiam obter um currículo completo no ensino médio. Cunha (2017, p. 378) considera que, como tal, a Medida Provisória nº 746/2016 marcava um retorno

[...] da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda sua gestão, após dirigir secretarias nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alkmin. Ela retornou ao Ministério da Educação no governo Temer, agora como secretária geral. A concepção da Medida Provisória nº 746/2016 é de sua autoria, evidenciada na separação entre o Ensino Técnico e o Ensino médio, apartação dissimulada nos *itinerários formativos específicos* - quatro propedêuticos e um terminal. Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros.

Em menos de cinco meses, o Poder Executivo federal converte a Medida Provisória nº. 746/2016 na Lei nº. 13.451/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muda toda a estrutura e o funcionamento do ensino médio de 28.025 escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, interfere na vida de aproximadamente 200.000 professores e de 8.300.000 estudantes (MEC/INEP, 2015).¹⁷ Tamanho efeito na educação brasileira se institucionaliza sem uma discussão democrática entre os atores diretamente envolvidos nessa modalidade de ensino. Nesse cenário autoritário, várias manifestações contrárias se apresentam em todo o país desde uma onda de ocupação de escolas pelos estudantes até importantes posicionamentos de pesquisadores e professores do país.

Para o Grupo de Trabalho de Política Educacional – USP (2017), a agora Lei nº 13.451/2017 teve uma tramitação incomum até durante a ditadura militar de 1964/85. Os prazos, então, foram todos reduzidos, impedindo qualquer discussão, leitura e possíveis proposições de mudanças. Ainda, segundo o grupo de pesquisa, a Lei nº 13.415/2017

[...] remodela 6 artigos importantes (art. 24; 26; 36; 44; 61 e 62) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) e introduz um novo (art. 35-A), retirando, na prática, a eficácia de normas legais existentes que fortalecem a formação humana integral, a valorização dos profissionais da educação e, em especial, a real autonomia pedagógica das unidades escolares. Contraria, na essência, o que está disposto no art. 12 da LDB, de que 'os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica' (GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCACIONAL – USP, 2017, p. 1-2).

O mesmo grupo afirma que não há na lei nenhum dispositivo que garanta a oferta simultânea dos tais *itinerários formativos*, considerando as poucas possibilidades dos

¹⁷ Os dados apresentados nesse parágrafo foram extraídos das planilhas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e correspondem a números aproximados a partir das matrículas de 2015. O número relativo aos professores corresponde ao total aproximado de educadores. Muitos trabalham no ensino fundamental e no ensino médio.

sistemas de ensino. Por essa razão, há a tendência de se oferecer apenas um *itinerário* de menor custo e com disponibilidade de professores qualificados na rede de ensino, sem desconsiderar que as escolas privadas, que atendem menos de 10% da população na faixa etária relativa ao ensino médio, farão opção por um currículo mais abrangente e condizente com uma educação que proporcione mais oportunidades de desenvolvimento intelectual, assim postulam os pesquisadores.

Outro aspecto nevrálgico da lei diz respeito à formação do magistério. O enquadramento dos currículos dos cursos de formação docente deverá ter como referência a BNCC. Imposta, a Base Nacional Comum para a formação de professores tem três eixos fundamentais para nortear a formação inicial e continuada dos docentes do Brasil: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Isso significa que, em tese, faltam aos professores esses atributos?

Parece-nos que o MEC desconhece os cotidianos das escolas brasileiras, na medida em que faltam ações governamentais que possibilitem a formação de professores, como salários dignos, já que o piso nacional para os professores ainda não se tornou uma realidade, e a carreira docente, por diversos fatores de gestão governamental, não tem se mostrado interessante aos jovens. Há práticas pedagógicas em condições extremas de adversidades, e se não todos, mas seguramente grande parte dos professores das escolas públicas nacionais estão em permanente engajamento nas suas atividades junto às crianças, jovens e adultos que buscam a educação escolar. Num movimento diverso,

[...] o MEC mais uma vez coloca unilateralmente em destaque um novo documento sem qualquer escuta à comunidade escolar, aos pesquisadores, às escolas e às universidades. Novas diretrizes de formação de professores? Novas para quem? O MEC sabe que as DCN para formação de professores de 2016 foi amplamente discutida e aprovada pelo CNE com amplo debate com todos os setores da sociedade? (ANPED, 2018).

Importantes entidades representativas dos professores pesquisadores do ambiente acadêmico, como a Anped, Anfope e o Forumdir, têm se pronunciado em público divergindo da condução dessas políticas excludentes de amplos espaços de discussão. Esse movimento excludente sinaliza concretamente um projeto de condução dos rumos da educação brasileira a favor de uma minoria que certamente trama contra os interesses e desejos educacionais da população brasileira.

O Grupo de Trabalho de Política Educacional da USP relata que o grupo de especialistas que, no momento, compõe o MEC, quando no Governo Estadual de São Paulo, vetou 13 cursos de licenciatura na USP e tantos outros da Unesp e da Unicamp. Esforço em vão, já que a Constituição Federal garante a autonomia pedagógica às universidades públicas. Exemplos citados apenas para termos uma amostra do caráter golpista da Lei.

Quanto ao ensino integral que consta no Plano Nacional de Educação como “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 11), segundo o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais,¹⁸ a divulgação da expansão progressiva das atuais quatro para as sete horas diárias de permanência na escola foi acompanhada do anúncio de verba para 500 escolas de um total de 19.857 (INEP, 2015) escolas públicas de ensino médio no Brasil. Não há definição de fonte de recursos para essas primeiras escolas e sequer há qualquer indicação de projeto de expansão para as demais.

O texto aprovado pela Câmara de Deputados determina que o limite máximo de carga horária destinado à Base Nacional Comum Curricular, e que ainda não foi regulamentado, deverá ser de 1.800 horas das 2.400 horas a serem cumpridas por todo o ensino médio. Portanto, haverá uma redução e não uma ampliação para a formação geral, cultural e científica dos jovens.

Evidenciamos o interesse pela formação para um dos itinerários, incluindo a preparação para o mercado de trabalho, o que nos parece ser a predominância. Esse interesse é apresentado como a grande novidade da Lei nº.13.415/2017, dissociada dos estudos do ensino médio e das discussões sobre o mundo do trabalho e da sociedade, podendo ser oferecido por centros ou programas ocupacionais ou por outras instituições de ensino e mediados por tecnologias a distância. Nesse caso, corre-se o risco de a certificação se efetivar de forma aligeirada e incerta e, por efeito,

¹⁸ O Observatório da Juventude é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação (FAE), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. Um dos objetivos do programa é a realização de atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens da região metropolitana de Belo Horizonte, além de ajudar a promover o debate sobre o universo jovem.

contribuir para uma trajetória de trabalho precária contrariando a agenda da Organização Internacional do Trabalho quanto à implantação da ação decente para a juventude, organização da qual o Brasil é signatário.

A Lei nº. 13.415/2017, indiferente à realidade atual do ensino médio apresentada pelos censos escolares realizados pelo MEC (2012/2015), relatórios do tribunal de Contas da União (TCU, 2014) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014), não faz qualquer menção às condições materiais e ao trabalho docente, como formação, salário, carreira e jornada fundamentais para se pensar em educação de qualidade. Conforme o Grupo de Pesquisa Observatório da Juventude da UFMG (2017, p. 6):

Em relação às condições materiais (infraestrutura) dos estabelecimentos de EM, o Censo Escolar INEP/2015 mostra que apenas 23% das escolas possui a infraestrutura adequada prevista na meta 7, estratégia 7.18 do PNE (2014-2024). Entre os itens mais críticos, o relatório do TCU (2014) destaca o laboratório de ciências, presente em apenas 44% das escolas; a biblioteca em 66%; e a rede de esgoto em 59%. Este relatório destacou também as disparidades regionais nos dados de infraestrutura. Por exemplo, enquanto a região Sul do país apresenta 36% das unidades de EM com todas as condições previstas no PNE, as escolas da região Norte contemplam somente 5% desses itens. Em conclusão, o TCU considerou a infraestrutura insuficiente para atender a meta parcial de escolarização líquida de jovens de 15 a 17 anos projetada para 2016, enquadrando nessa categoria 475 municípios brasileiros. Tais aspectos, se pensados no contexto de expansão progressiva do tempo de escolarização das atuais quatro para sete horas diárias propostas [...], tendem a contribuir, ainda mais, para o aprofundamento da precarização do Ensino médio [...].

Quanto à formação e condições de trabalho dos professores, o Tribunal de Contas da União, segundo relatório publicado em 2014, apura que há uma deficiência de, no mínimo, 32.000 professores para o conjunto das 12 disciplinas ofertadas no ensino médio no Brasil. Em todos os Estados da Federação, há um déficit de 68,7% de professores de Física, seguido de Química e Sociologia. Tal situação é agravada pelo não cumprimento da Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica.

Dessa forma, minimiza-se a problemática com contratações docentes temporárias, precarizando a condição profissional do professor e desrespeitando a atual Constituição Federal, que exige concurso público para a ocupação de vagas. De acordo com o TCU, em 11 Estados brasileiros, 40% a 67% dos professores são contratados nessa condição. Somando esses fatores às deficiências infraestruturais, a qualidade e a disponibilidade dos vários itinerários formativos aos jovens ficam

comprometidas, constituindo-se conforme as realidades locais das escolas em detrimento dos interesses e pretensões dos estudantes.

Considerando a aprovação da PEC nº. 55, agora PEC nº. 241 e que se torna Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016, e o conseqüente “congelamento” dos gastos com a educação, a área, que já demandava investimentos, com a paulatina redução de recursos, terá inviabilizada a execução da chamada Reforma do Ensino médio. Conseqüentemente, abre-se propositadamente um novo nicho de mercado, qual seja, a terceirização do ensino médio público. Como declarado por Daniel Cara (2017, p. 9, 11 - 12), em entrevista à Renan Truffi,

Agora, eles editaram uma portaria que cria ilhas de excelência [...]. O que eu estou querendo dizer em síntese é que, num primeiro momento, as parceiras público-privadas vão ser orientadas em ilhas de excelência, até para dizer que elas funcionam, o que não é verdade porque elas vão utilizar aquilo que já vinha sendo desenvolvido por boas escolas [...]. Não dá para dizer que é uma privatização de oferta de matrícula, é mais sutil e mais perigosa porque diminui a gestão democrática, o controle social, o processo de gestão fica mais centralizado [...]. Um outro caminho, mais próximo das *charter schools*, muito dedicado à linha da profissionalização, são entidades do setor privado que vão ofertar a trajetória de um ano e meio para os estudantes, em parceria com as secretarias de educação. Então, [...] quem [...] opta por essa profissionalização de baixa qualidade, quando entra no mercado de trabalho, não consegue fazer com que o seu diploma [...] subsidie a ação profissional. O profissional vai para o mercado de trabalho com um curso ruim, [...] prejudica o ingresso no mercado de trabalho e o conjunto da carreira dele para aquilo que a OIT chama de trabalho decente. O que mais prejudica uma trajetória de trabalho decente é exatamente uma profissionalização em cursos de baixa qualidade. Isso numa situação de crescimento econômico, imagina agora.

Essa mesma lógica de criação de ilhas de excelência está operando no Espírito Santo. Desde 12 de junho de 2015, o Governo Estadual impõe à sociedade, à revelia dos educadores, pesquisadores e diversos segmentos da sociedade interessados na educação dos jovens, a Lei Complementar nº 799, que “[...] cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino médio em Turno Único, denominado ‘Escola Viva’, no âmbito do Estado, e dá outras providências”. Com oposição exígua, o projeto de lei é aprovado pela Assembleia Legislativa, apesar das diversas solicitações de debates por diferentes setores da sociedade.

Deputados estaduais considerados progressistas praticamente se calaram diante da imposição de um modelo de “escola vitrine” aos interesses políticos eleitorais da gestão de então. Dos 31 deputados, apenas um se posiciona e enfrenta isolado o

“silêncio” da Assembleia Legislativa capixaba inteira, tentando debater e ouvir professores, estudantes e demais segmentos educacionais. Organizando diversas audiências públicas, o deputado, professor de Geografia do ensino médio, apresenta ao plenário suas contribuições, que são completamente ignoradas.

Nas audiências públicas, estudantes, grêmios estudantis e organizações estudantis municipais e estaduais, além de professores, posicionam-se contra o modo como o projeto de lei tramita na Casa de Leis sem oportunizar o debate por todos. Também nas comunidades escolares¹⁹ nos municípios onde está ou será implantada a chamada “Escola Viva”, os conflitos não cessam. A ausência de discussão e do envolvimento da comunidade tem levado o Governo Estadual a lançar mão de forte intervenção publicitária e, em último caso, do apoio do Ministério Público, usando a força e a coerção da lei para garantir tais implantações do seu projeto político-eleitoral-educacional.

É natural o estranhamento do deputado que se posiciona contrário à ausência de discussão da criação de uma rede de escolas de ensino médio de turno único no Espírito Santo com implantação à revelia dos interesses das comunidades escolares. A começar, em nossa opinião, pelo infeliz nome do programa: “Escola Viva”. O que o termo indica sobre as demais escolas da rede estadual de ensino? Que são escolas mortas? Não há vida e criação nessas escolas? Não há possibilidades?

Essa era a percepção do governo quanto às escolas de ensino médio, que ele mesmo gerencia no seu terceiro mandato? Isso sem deixar de considerar que o mesmo grupo político esteve, desde os anos 1980, na Assembleia Legislativa, na Câmara de Deputados, teoricamente preocupado com as questões capixabas além das questões nacionais, e no Senado da República, representando os interesses do Estado. Logo, um grupo político que está intimamente ligado à gestão política pública do Espírito Santo nos últimos 35 anos. Mesmo assim, consideram que são as próprias escolas as únicas responsáveis pelo seu “fracasso”!

¹⁹ Referimo-nos aos segmentos que participam do processo educativo escolar, como professores, funcionários, pais e alunos. Em alguns casos, esse conceito pode ser ampliado, envolvendo “[...] associações de bairro, sindicatos, entidades comunitárias de uma forma geral [...], desde que atuantes no bairro em que a escola esteja situada” (TEIXEIRA, 2000, p. 1).

Esse mesmo grupo político, aliado aos grupos empresariais, sustentáculos de (des)governos e que abandonaram as escolas públicas à própria sorte apostando na “eficiência” das escolas privadas, culpabiliza as unidades escolares e seus profissionais pelos desastres educacionais pelos quais são os maiores responsáveis. Agora com um aumento significativo dos aportes de recursos nas redes públicas de ensino, como resultado de lutas de diversos segmentos da sociedade num ambiente de redemocratização, a elite empresarial capixaba volta seus interesses para a “melhoria” dos índices das redes públicas de ensino.

Certamente o aumento dos investimentos financeiros aos sistemas educacionais públicos não foi acompanhado na mesma intensidade pelo aumento da eficiência dos serviços educacionais. Ainda se apresentam índices de evasão, repetência e, principalmente, de analfabetismo funcional²⁰ alarmantes.

Dessa forma, justificaria a criação de um programa, cujo interesse é criar “ilhas de excelência”, como faz referência, em entrevista, o coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, à revista Carta Capital. Esses projetos ditos de excelência são experimentos em “condição laboratório”, impossíveis de serem replicáveis nas condições de variações multifatoriais constantes tanto espaciais como temporais nos cotidianos das escolas públicas brasileiras.

Nessa linha juntamos a isso a morosidade do governo em expandir, com as devidas adaptações, essas experiências às demais escolas, as discontinuidades das gestões tanto municipais como estaduais, a ausência de comunicação entre os professores e pedagogos para intercâmbio de informações entre as escolas, não sendo incomum os próprios educadores se informarem de inovações numa rede de ensino pela mídia, resistência interna das escolas por mudanças, a escassez de recursos disponibilizados para a generalização de experiências, além do deficiente registro das produções coletivas de atividades pedagógicas cotidianas. Ao invés de ilhas,

²⁰ “O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição” (RIBEIRO, 1997, p. 145).

apostamos em cotidianos escolares que sejam constantes campos de experimentações.

O que se apresenta, ao contrário, é o abandono de políticas públicas educacionais e, como consequência, a demonização de seu caráter público como justificativa para sua privatização, terceirização e precarização. Essa é a lógica desse grupo político em consonância com a dos reformadores da educação no Brasil: o descrédito do Estado na gestão de políticas sociais e a migração dos princípios da gestão privada para a gestão pública. Seria aceitável o inverso, a migração dos princípios da gestão pública para a gestão privada? Se a estatização da sociedade se tornou inaceitável, seria aceitável sua privatização?

Sem o desejo de respostas acabadas ou perenes e com a contribuição do professor Luiz Carlos de Freitas (2018), é possível a problematização dessas questões. O neoliberalismo que se impõe em todo o mundo hoje, como a única metanarrativa de validade inquestionável, vem se organizando técnica e politicamente a partir da crise do pensamento liberal externada, dentre outros aspectos, pela quebra da bolsa de valores de New York em 1929.

Com o crescimento mundial exponencial do movimento comunista como busca por uma outra opção de poder instituído e, especialmente, após a Segunda Grande Guerra em 1945, como também devido às pressões de movimentos de massa organizados e de partidos políticos de esquerda, além do iminente risco de instabilização e derrocada do capitalismo, o pensamento liberal instituiu o estado do bem-estar social (*Welfare State*).

Esses direitos dos trabalhadores conquistados numa conjuntura política e econômica favorável e com uma forte organicidade política e ideológica dos movimentos sociais, sindicais e outros, especialmente na Europa e Estados Unidos, mas praticamente em todo o mundo, efetivaram-se quando o pensamento liberal sofreu desgaste na opinião pública. No Brasil isso não se procedeu de forma diferente durante a era Vargas, quando essa política de intensa assistência social se estabeleceu com sucesso.

Dessa forma, onde o *Welfare State* não foi suficiente para a resolução das carências sociais, impunha-se a força de ditaduras em hibridação de conquistas sociais e perdas democráticas. É evidente que outras forças provocaram desgastes na opinião pública

e riscos à “liberdade econômica”, como o projeto do Terceiro *Reich* (Terceiro Império) protagonizado por Adolf Hitler, baseado em ideias nazistas, como uma radicalização do fascismo italiano de Benito Mussolini, isso na década de 30 do século XX.

Vencidas essas forças que aparelharam os Estados alemão e italiano, era estratégico combater o comunismo que tinha o Estado Soviético como seu maior representante, contrapondo-se ao sistema capitalista. O agravante era que, enquanto o fascismo italiano e o nazismo alemão se colocaram em trincheiras opostas ao sistema capitalista (liberalismo), o socialismo soviético se posicionou junto aos aliados, portanto, no mesmo *front* de batalha e protagonizando papel fundamental na derrota do nazismo alemão. Com o Estado do bem-estar social eficiente na Europa, agora com possibilidades de liberdades políticas em funcionamento ali, com exceção dos Estados Nacionais do Sul (Portugal e Espanha), seria necessário o controle dos países pobres da Ásia, Oceania, África e América, hibridizando controle político e assistência social. Em paralelo, diversas forças convergentes gestionavam as necessárias reformas do liberalismo, imerso em crises, para a garantia de sua sobrevivência e de seus negócios.

Com o colapso econômico do modelo socialista e seu conseqüente enfraquecimento das opiniões públicas nacionais e internacional nos anos 70, juntamente com uma crise econômica nessa mesma década, essa “[...] ‘nova direita’ [...] procura combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com o *autoritarismo social*” (FREITAS, 2018, p.13).

Com o surgimento de novas e eficientes formas de controle político da sociedade, pressões do mercado, ávido por expansão de suas fronteiras de negócios no planeta, devido à intensificação da competição, tornaram urgente a formação de profissionais que respondessem a essas novas demandas das tecnologias de informação e comunicação. Essa avidez por diversificação de negócios e de reservas financeiras, buscando a estabilidade num instável ambiente empreendedor com vistas à perenidade de seus empreendimentos, fez o pensamento liberal buscar, ao longo da segunda metade do século XX, com a ajuda de pensadores, pesquisadores, acadêmicos, empresários e lideranças políticas, formatar o que vem a se tornar o chamado pensamento neoliberal.

Segundo Freitas (2018), o socialismo democrático e a social-democracia que se desenvolvem a partir da segunda metade do século XX, em paralelo ao “novo” liberalismo econômico, consideraram apenas o viés econômico do neoliberalismo desprezando sua ausência de compromisso com a democracia e sua posição política consistente na resistência às teses progressistas daqueles grupos mais populares.

A ‘nova direita’ e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação. [...] as garantias deveriam ser incluídas nas constituições de forma a se tornarem praticamente irrevogáveis, mesmo por caminhos que pudessem significar uma ruptura com as teses da democracia liberal (FREITAS, 2018, p. 22).

O autor considera que, para os neoliberais, a democracia é desejável, mas não é necessária. Portanto, os direitos políticos não compõem o elenco de pressupostos incondicionais do liberalismo econômico. A vertente política do neoliberalismo percebeu a necessidade de treinar uma nova geração de pensadores para atender às formulações das ideias de livre mercado e da retomada do liberalismo clássico como oposição ao socialismo e à social-democracia. Nessa perspectiva, novos pensadores eram necessários para produzir novas lideranças que ocupariam postos de comando de forte influência. Portanto, economia e educação em estreita relação nesse novo projeto de supremacia.

Conceito, como o de liberdade, é pretexto para se abrir mão de democracia nem que para isso se legitimem golpes militares e golpes jurídico-parlamentares, como o que ocorreu no Brasil em 2016. Tal violência política é justificada como essencial na remoção de obstáculos a qualquer tese que envolva alguma relevância do papel do Estado. Essa nova direita radical se utiliza de qualquer meio para atingir o dito livre mercado e a dita liberdade individual em detrimento do bem-estar coletivo. Esse modo de pensar se ramifica por toda a sociedade, em nível municipal, regional e nacional, nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, em órgãos de controle, midiáticos, em diversos setores da juventude, nas Igrejas etc.

Na crença da onipotência do livre mercado, em qualquer iniciativa que o coloque em risco, lança-se mão de relações judicializadas (*lawfare*) em detrimento da política. Cabe, então, dificultar a organização dos desfavorecidos, evitar a transferência de impostos e renda aos mais pobres, infiltrar-se no movimento sindical e em federações de trabalhadores, destruir as organizações que defendem os direitos humanos,

discriminar imigrantes, atuar contra ações de proteção e preservação do meio ambiente, cancelar as regulamentações sob as corporações, privatizar o que for possível. Para isso produzem reivindicações expostas publicamente com defesas insistentes e dotadas de forte apelo popular de convencimento. Qualquer iniciativa de interesse popular é tratada como comunista, esquerdista, com ações orquestradas, nacional e internacionalmente, confundindo-se com o darwinismo social.

Em um ambiente de livre mercado, estaríamos em condições ideais para a competição acirrada entre as pessoas cujo objetivo é o sucesso do mais apto, o mais dedicado. Essa é a base da meritocracia ignorando as reais condições (ou falta delas) em que os indivíduos estão inseridos. Portanto, se o mundo é regido pela concorrência, especialmente as crianças e jovens devem ser preparadas para a competição, adquirindo-se, então, feições do fascismo e nazismo. Defendem um modelo de educação reacionário e conservador sem qualquer perspectiva humanizante que objetive a transformação social.

É esta visão social que também embasa as 'soluções' propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma 'empresa', as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na 'empresa', os processos educativos têm que ser 'padronizados' e submetidos a 'controle' (FREITAS, 2018, p. 28 - 29).

No Brasil, essas ideias se apresentam de diversas formas e uma delas, com mais aceitação da opinião pública, é o movimento que se posiciona como "apolítico", mas com um compromisso de serem "todos pela educação". Capturado pela lógica neoliberal, defende a ideia da "[...] 'empresa' como modelo social" (FREITAS, 2018, p. 44), mas também percebe a oportunidade de negócios desde pequenos empreendimentos locais, como a criação de grandes conglomerados educacionais nacionais pautados naquilo que é a chamada Revolução 4.0 (atividades econômicas transformadas pelas novas tecnologias e processos de trabalho), cuja intencionalidade subliminar se apresenta nas expressões "competências e habilidades". Assim o Brasil, considerando o processo de universalização do ensino fundamental concluído, a universalização da educação infantil e do ensino médio em curso, pelo tamanho de seu mercado atual e potencial, torna-se um ambiente extremamente propício a esse projeto em curso no mundo.

Com uma rede de escolas de educação básica formada por 184.100 escolas, segundo o Censo Escolar de 2017 (INEP, 2018), e, dessas, aproximadamente 140.000 serem de escolas públicas, o Brasil se torna detentor de um gigante mercado propício à terceirização de serviços, como gestão escolar, aluguéis de serviços de informática, além de fornecimento de materiais didáticos. O país, então, transforma-se em alvo dos interesses empresariais nacionais e internacionais, principalmente considerando que, por pressões próprias de um ambiente democrático, há a tendência da universalização da educação infantil e do ensino médio determinado pelo cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação, com o conseqüente aumento ainda maior dessa rede.

A exemplo do que vem ocorrendo no mundo, a produção de um descrédito das ditas “eficiência e eficácia” do Estado e na gestão pública tem direcionado as propostas neoliberais para uma investidura na desqualificação da escola pública gerida pelos governos municipais, estaduais e federal resultando em defesas da entrega desse patrimônio público à gerência de instituições de natureza não governamentais, como institutos, fundações e congêneres, que têm, como membros de seus Conselhos Deliberativos e assessorias técnicas, grandes corporações, como bancos, indústrias e outros, financiados com recursos da população.

O nível mais elevado desejado pelos defensores desse modelo de sociedade é a privatização da educação escolar. Sem interferência dos governos e das escolas, a ideia é o uso dos recursos para a instrução das crianças nas suas próprias casas, pelos pais, tendo a cultura da família como o balizador do processo educativo do filho. Outra defesa dos ditos reformadores da educação seria o processo educativo ser regido pelo pleno livre mercado, por *vouchers* (vale ou cheque).

Nesse sentido, o dinheiro público seria passado diretamente aos pais para que matriculassem seus filhos na escola que desejassem segundo os resultados apresentados pelos mecanismos de avaliação, predominantemente: testes em alta escala regionais, como o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes); nacionais, como os do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e internacional, como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – *Programme for International Student Assessment*

(Pisa). O caminho para um projeto dessa magnitude é a terceirização das escolas para a iniciativa privada com fins lucrativos ou não (mas que sempre obtêm lucro). Freitas (2018) chama a atenção para a impossibilidade de existência de ideia da “meia-privatização” ou “meio-mercado”.

Daí a “necessidade”, no Espírito Santo, da consultoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), criado em 2003, na condução pedagógica da chamada “Escola Viva”. Instituto que conta com “parceiros estratégicos”, como o Instituto Natura (que, com uma rede de parceiros, executa e apoia projetos para a educação pública, no Brasil e na América Latina, pautados pela eficácia, equidade e coesão social) e o Instituto Sonho Grande (ISG).

Tendo como missão atuar na melhoria do ensino público brasileiro, estabelecer parcerias com outras ONGs e fundações ligadas à educação e buscar novas oportunidades de melhoria na educação por meio de pesquisa e estudos, o ISG tem como visão mensurar, pelos próximos 15 anos, o impacto que o instituto proporcionaria à educação básica do Brasil. Idealizado por Marcel Telles e presidido por Igor Lima, ex-vice-presidente da Kroton (em associação entre a Kroton e a Anhaguera, passa a formar a maior empresa de educação do mundo), com passagens por Harvard e Mckinsey (empresa americana de consultoria empresarial), e o ISG faz estudos para avaliar resultados e aumentar o impacto da iniciativa.

O ICE também conta com “parceiros técnicos”, como o Instituto Qualidade de Ensino (entidade privada apoiada por uma rede de empresas paulistas), o STEM – Brasil (entidade privada subsidiária da World Fund for Education, com sede em New York) e com “investidores”, como o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, a Fiat/Chrysler, a Jeep, a Trevo-Tecnologia Social, a EMS (empresa paulista do ramo farmacêutico) e a entidade Espírito Santo em Ação-Esação (organização não governamental de natureza privada do empresariado capixaba). O ICE tem prestado serviços às Secretarias Estaduais do Maranhão, Espírito Santo, Paraíba, Pernambuco, São Paulo, Goiás, Sergipe, Ceará e Piauí, como também às Secretarias Municipais do Recife, Rio de Janeiro, Vitória, Sobral (CE), Arcoverde (PE) e Igarassu (PE), segundo o site do próprio instituto.²¹

²¹ <http://icebrasil.org.br/>

A organização não governamental Espírito Santo em Ação foi criada em 2013, em meio à crise institucional desse Estado, segundo o site da ONG. Atualmente é composta por: presidente do Conselho Deliberativo, Alexandre Nunes Theodoro (diretor geral do Centro Universitário – Faculdades Integradas Espírito-Santenses – Faesa); diretor-presidente, Fábio Brasileiro (diretor da Vale, mineradora multinacional); diretor de gestão, Paulo Wanick (diretor de Finanças, Riscos & Compliance e Tecnologia da Informação da ArcelorMittal Tubarão, do Grupo ArcelorMittal – maior fornecedor mundial de aço bruto); diretores institucionais Nailson Dalla Bernadina (diretor Sicoob Central ES – Sistema de Cooperativas de Crédito do Brasil), João Brito Martins (diretor geral – EDP Distribuição Espírito Santo, distribuidora de energia elétrica, Energias de Portugal) e Rimaldo de Sá (fundador e diretor-executivo da Beta Rede, holding de comunicação completa). Inspirada no Estado do Ceará e de Santa Catarina, porém com modelo inédito, a Espírito Santo em Ação tem como principal objetivo

[...] organizar e se articular para propor um novo modelo de desenvolvimento para o Espírito Santo. E a partir dali, então, contribuir com a construção de uma consciência cidadã, com a promoção do pluralismo político e ideológico, com a ética e a responsabilidade social, principalmente no setor empresarial (ESAÇÃO, 2019, p. 1).

Conforme os empresários idealizadores da organização, o desejo era colaborar para a retomada das características de destaque do Estado para “[...] revigorar a economia, moralizar a política e resgatar a autoestima dos capixabas” (ESAÇÃO, 2019, p. 1). Com a “estabilidade institucional” do Estado, segundo o empresariado capixaba, caberia agora à Esação pensar o desenvolvimento do Espírito Santo para os próximos anos até 2035. Considerando-se com capacidade diferenciada de promover a articulação entre agentes públicos e privados, seus trabalhos se estruturam na área social por meio dos projetos de educação, na área econômica em ações para uma gestão pública eficiente e na área institucional com a formação de lideranças. Nessa concepção,

[...] o Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social, pois é um mau gestor (Schuler, 2017) e impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo e – mais importante – sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural. Considerando esses fundamentos, a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem a intervenção do Estado. Nisso consiste o modelo final pensado para a educação (e outras áreas sociais) pela ‘nova direita’ neoliberal. Essa é sua proposta mais

desenvolvida e serve para ela como um ponto de referência (FREITAS, 2018, p. 31 - 32).

Da constituição dos grupos empresariais que comandam o Espírito Santo em Ação, cujo trabalho, juntamente com o Governo Estadual, no que tange à educação, se dá prioritariamente na educação integral, formam-se os grupos nacionais e internacionais interessados pela problemática educacional, dentre os quais se encontram mineradoras, bancos, siderúrgicas, distribuidoras de energia elétrica, grupos educacionais privados, empresas de comunicação. Isso “coincide” com o ressurgimento, numa nova versão pós-quebra da Bolsa de Valores de New York, por volta de 1929, de um liberalismo enredado de forma planetária que Hardt e Negri (2001) irão denominar de império.

Curiosamente, a mesma elite econômica e política que, em cinco séculos, “não consegue” estruturar os serviços públicos com capacidade técnica de gestão da educação pública brasileira, defende a necessidade de consultoria técnica por organizações não governamentais oriundas do setor privado e criadas há menos de uma década. Estranhamento, em especial, é o grupo político que participa de formas variadas da gestão da educação pública no Espírito Santo desde 1982, ou seja, há 38 anos, também necessitar desse tipo de consultoria. Foram políticos eleitos para gerir a “máquina pública”, mas que, na verdade, não acreditavam na gestão pública. Atitudes desconhecidas aos eleitores em pleito eleitoral, que podem ser consideradas como atitudes golpistas.

A face privada da gestão educacional, em implantação com seus modos de controle autoritário, deu-se explicitamente na Lei Complementar nº. 799, de 12 de junho de 2015, que cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências:

[...]

Art. 6º A execução dos planos, dos projetos e das ações desenvolvidos nas Escolas Estaduais de Ensino médio em Turno Único será supervisionada por unidade gerencial específica da SEDU, com as seguintes competências:

[...]

V - estabelecer metas de desempenho para as unidades escolares em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional;

VI - realizar, anualmente, a Avaliação Individual de Desempenho dos docentes e dos membros da equipe gestora da escola, a partir de metodologia específica, a ser fixada por ato do Secretário de Estado da Educação.

Não se apresenta na Lei Complementar nº. 799 qualquer mecanismo que garantisse a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar. São metas e mecanismos de avaliação determinados pela equipe gestora sem qualquer alusão a alguma participação escolar.

Também a caracterização do programa como uma política de governo e não de Estado está explícita em:

Art. 9º As Escolas Estaduais de que trata esta Lei Complementar contarão com suporte pedagógico, tendo a seguinte composição:

- I - coordenadores de áreas;
- II - auxiliares de laboratórios;
- III - auxiliares de biblioteca;
- IV - auxiliares administrativos.

Parágrafo único. As funções mencionadas nos incisos II a IV serão exercidas por servidores do quadro efetivo ou contratados em Designação Temporária.

A possibilidade de contratação por designação temporária que, pelo histórico do grupo político em questão, é o que tem prevalecido, caracteriza-se como política sem compromisso com a criação de equipes permanentes estatutárias, própria da constituição de programas perenes de ação estatal. Novamente, os usos de artifícios para o controle e padronizações do processo educativo por metas e com uma relação trabalhista pautada na coerção dos educadores.

Assim, a aprovação da Lei nº 799/2015, no âmbito estadual, e da Lei nº. 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017, no âmbito federal, apresenta-se como mais um movimento biopolítico (FOUCAULT, 2008) de standardização dos processos educativos escolares, adequando-os à avaliação de caráter internacional, nacional e segmentar das diversas modalidades e níveis educacionais, como uma amostra do projeto de sociedade que se deseja formatar e controlar.

A biopolítica é uma modalidade de ação que, como as disciplinas, é endereçada a uma multiplicidade qualquer de modo a torná-la padronizada. Se as técnicas disciplinares transformam os corpos, as tecnologias biopolíticas se dirigem a uma multiplicidade, às populações, aos processos coletivos específicos, no caso, ao currículo e à docência. Enfim, o biopoder tem como objetivo a gestão da vida, no sentido de que visa a reproduzir as condições de existência de uma população nos moldes da maquinaria capitalística [...]. Dessa forma, os processos de singularização são apropriados para transformar-se em individualidades seriadas, que consistem em substituir os modos de vida por padrões universalizantes de modelização [...] (CARVALHO et al., 2017, p. 3.).

Nesse entendimento, estar nômade nos cotidianos escolares ou enclausurado em dogmas, normas rígidas disciplinares ou falsas possibilidades de escolhas,

monitorado por um controle sutil permanente, expõe a complexidade de conflitos de interesses quando se trata do currículo escolar e, em especial, o do ensino médio. Os modos autoritários de implantação do projeto “Escola Viva” no Espírito Santo e as lutas contra esses modos autoritários são exemplos desse cenário onde os secundaristas tiveram uma ação determinante de deslocamento instabilizando e desacreditando governos que se autointitulavam como irretocáveis. Mais que isso, foram desacreditados eleitoralmente pelo menos em nível local.

7 O PLURAL E O EFÊMERO DA CONDIÇÃO JUVENIL, NUMA DIMENSÃO POLÍTICA EM REDES COTIDIANAS, COMO EFEITOS DE RESISTÊNCIAS A UM CURRÍCULO IMPOSTO

Se a infância com suas peculiaridades é sempre uma perigosa ameaça de ruptura com as permanentes tentativas de capturas, cerceamentos e assujeitamentos (FOUCAULT, 2006a) pela máquina capitalística, a condição juvenil, que também é uma condição da experiência humana, apresentando-se tanto na ausência quanto na busca de uma presença social, é um campo de batalhas sanguinárias, numa guerra de destruição. Catastrófico assim mesmo.

Para tanto, basta lembrarmos as perseguições, torturas, desaparecimentos e mortes dos jovens causados pela polícia política no regime militar no Brasil nas décadas de 60 e 70 e ver, nas ruas do Paraná, São Paulo e Vitória, nos anos 2013 e 2016, como a polícia tratou os secundaristas em manifestações públicas. Nesses casos, os ataques são explícitos, diuturnamente. A condição juvenil historicamente foi temida e monitorada e reprimida e explorada, e..., tornando-se um território da condição humana constantemente sob ameaças.

Estar em devir-jovem sem permitir tornar-se um adulto universal (DELEUZE, 1997a) tem potência de política com intensidades de enfrentamentos ao que se apresenta como ameaçador. “Um devir é algo ‘sempre contemporâneo’, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo” (KOHAN, 2004, p. 7). Em devir-jovem os estudantes do ensino médio produzem fluxos com velocidades entre acelerações e lentidões que podem colocar tudo a perder nas artimanhas da padronização de um currículo escolar determinado, neotecnicista. Movimentam as redes cotidianas na escola inserindo, subtraindo e deslizando, onde as forças duras molduram e generalizam arbitrariamente. Uma força molecular que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.

Juventudes que habitam outras linhas que não somente as duras. Uma juventude em devir é uma juventude menor (GALLO, 2002). Juventudes como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. Interrompem a história num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; resistem aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes. Juventude como intensidade, nômade como os jovens franceses no século XIX. Diante do

menosprezo dos sindicatos e patrões, da convivência dos pais a toda sorte de exploração e maus-tratos, com uma remuneração aviltante, sem aprendizagem, em atividades repetitivas dificilmente possibilitando ascensão profissional e, por fim, sem vínculos contratuais, restava ao jovem operário de 16 aos 18 anos evadir-se.

Perrot (1996) mapeia diversas rotas que os jovens faziam pela França, o que chamavam de *Tour de France*. Trabalhavam por semanas em fábricas e pequenas oficinas e dormiam em quartos alugados, hospedarias ou em granjas, frequentavam os bordeis, conheciam moças. Participavam de várias greves e rebeliões, tornavam-se militantes republicanos ou socialistas. Nomadismo que, como um longo ritual de passagem, vai inserir o jovem à “[...] iniciação ao ofício, à sociabilidade, ao amor e à política [...]. Tempo essencial de ruptura, de descoberta, de escolha pessoal, de encontros e de inserções na vida pública [...]” (PERROT, 1996, p. 115). Um situar-se intensivo no mundo, um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 7).

Deslizamentos que, na ocupação da escola pública de ensino médio usada como campo de pesquisa, vão se constituir como alterações profundas nas relações cotidianas que compõem o currículo dessa escola. Como um campo de multiplicidades próprio, o currículo escolar vai, a partir da ocupação, se apresentando como relações hierárquicas fluidas.

Nossa pesquisa esteve atenta ao que resistiu às imposições externas e internas à escola, ao que produziu movimentos no pensamento e relações cuja hierarquização fosse fluida, em que a solidariedade de saberes e fazeres se constituísse no que chamamos de um currículo enredado.

Jovens apresentando novas intervenções éticas, estéticas e políticas em sala de aula, percebidas nas sugestões e participações nas atividades desenvolvidas coletivamente; nas relações com seus professores em composição ao invés de subserviência; nas relações de diálogos permanentes com a equipe pedagógica; na definição das atividades e encaminhamentos da escola; nas preocupações da direção em estar sempre circulando entre os alunos interagindo para perceber as suas demandas (na fala do diretor “O que a ocupação da escola mudou nos alunos eu não sei, mas em mim, mudou tudo. Hoje vivo no meio deles. Ouço-os mais, fico atento aos alunos”); na preocupação de respeitar os diferentes processos de subjetividades dos

colegas; na iniciativa da organização do Grêmio Estudantil com a participação protagonizada pelos estudantes remanescentes do movimento de ocupação, à revelia de políticas de organização de Grêmios Estudantil da Secretaria Estadual de Educação; nas preocupações com a inclusão dos colegas com necessidades especiais; nas proposições de organização e funcionamentos dos cotidianos da escola; na atenção das pedagogas às demandas dos estudantes a todo o momento; na tentativa dos professores em atender às necessidades de vida desses jovens.

Também as mazelas escolares já tão conhecidas, estudadas e, historiografadas, coexistem com todas essas mudanças de estado de espírito pós-ocupação e que passaram com intensidades a compor o currículo escolar. As problematizações acerca da disciplina, do rendimento, da diferença e diversidade, da relevância dos exames em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio, dos desvios de objetivos por parte dos alunos na ocupação da escola são parte de entulhos do neotecnicismo, das relações de opressão aos corpos juvenis e tentativas de aprisionamento do pensamento.

As conversas dos adolescentes, que são consideradas incômodos prejudiciais ao rendimento e ao domínio de turma, e a aprendizagem apresentam muita potência. Elas já produzem efeitos de resistência ao currículo e se compõem como parte do currículo escolar. Camufladas e boicotadas, as conversas sobrevivem subterraneamente à superfície do silêncio e da obediência. Aí está a potência das conversas dos secundaristas.

É na potencialização desses fluxos que pensamos um currículo no ensino médio. Sem a mitificação da juventude e nem a ideia de um currículo produzido sem “eles”. Mitificada num currículo prescrito, a juventude pode adquirir os contornos simbólicos de regimes fascistas, como o da Itália de Mussolini e da Alemanha de Hitler nos anos 30 do século XX, conforme apresentado pela pesquisadora da história e crítica da arte Laura Malvano (1996). Para Mussolini, seu regime é a juventude. Juventude eterna, vigorosa, inovadora, com todas as suas energias, subversor dos valores velhos. Segundo Malvano (1996), uma simbiose do regime fascista à ideia de juventude. Esses assombros rondam a educação pública brasileira nestes tempos atuais.

Apesar de sermos sempre assombrados por um cognitivismo instrumental, podendo nos comandar tentando afirmar a neutralidade, negando que os conhecimentos

devem ser movidos pelos afetos, pensamos um currículo nos cotidianos escolares que assumam plenamente a invasão pelos movimentos sociais e políticos. A luta é sempre contra o direcionamento dos movimentos e pela potencialização do turbilhão. O que será e o que produzirá o currículo serão os rastros deixados pelo caminho de vidas produzidos pelos e com os jovens estudantes que pela escola passam numa participação que sempre requer o engajamento. Um engajamento que se constitui no estímulo à participação. Em engendramento dos heterogêneos, uma democracia participativa que faça composições num campo de multiplicidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis: DP, 2001.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, ano 4, n. 7-8, jan./dez 2003.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas SP, v. 31, n.13, p. 1195 - 1212, out/dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo SP, v.12, n. 3, p. 1.464 - 1.479, out./dez. 2014.

ALVES, N.; ALMEIDA, N. A. O pensamento curricular e os movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro/ RJ, v. 16, n. 43, p. 170-181, out./dez. 2015.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVIM, D. M. O rio e a rocha: resistência em Gilles Deleuze e Michel Foucault. 2009. **Intuito**, Porto Alegre/RS, v. 2, n. 3, p. 78 - 90, nov. 2009.

ANDRADE, R. de. **Poemas riscados**. Vila Velha: Gráfica e Editora Canela Verde, 2016.

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas 'conversas' acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L. F.; SÜSSEKIND, M. L. (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, política e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ARMSTRONG, K. **Em Nome de Deus**: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores**. 2018. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 2018. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Nota pública da Anped sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/news/nota-publica-da-Anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Nota da Anped sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017.

Disponível em:

http://www.Anped.org.br/sites/default/files/nota_da_Anped_sobre_a_entrega_da_terceira-versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

BHABHA, HOMI K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

CARDOSO, I. A. R. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, São Paulo, n. 7, p.1 – 2, out. 1995.

CARVALHO, D. O que é resistência na sociedade de controle? **Revista Fronteiras** (on-line), v. 16, n. 3, p. 257-260, 2014.

CARVALHO, J. M. et al. **Currículo e docência na sociedade de informação e capacitação**. 2017. Disponível em: <https://gt12curriculo.wixsite.com/blog>. Acesso em: 2 set. 2017.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. 2017. **Revista e-Curriculum**, São Paulo/SP, v.15, n. 2, p. 481 - 503, abr./jun. 2017.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et al., 2009. v.1.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um pequeno percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2011.

CLARETO, S. M. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. A. S.; VEIRA, A. L. V. S. (org.). **Entre composições**: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

COELHO, G. Não há silêncio na juventude silenciada. In: BERINO, A; FILHO, A. V.; SOARES, M. C. S. (org.). **A fatura das juventudes**: tramas entre educação, mídia e arte. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD: Educação Temática Digital**: dossiê sobre as ocupações, Campinas, SP, v.19, n.1. p. 26, 26 - 48, jan./mar. 2017.

COSCIONI, F. J. O Darwinismo Social na geografia humana do início do século XX: o caso da obra Influences of Geographic Environment, de Ellen Semple. **Geosp – Espaço e Tempo** (on-line), v. 22, n. 2, p. 349-365, 2018.

COUTINHO, M. C. G. C. **Tecer cotidianos, tecendo rebeldias**: narrativas femininas sobre EJA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ, 2012.

CUNHA, K. S.; DA SILVA, J. P. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 14, n.4, p. 1236 - 1257, out./dez. 2016.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 38, n.139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

DAYRELL, J; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 37, n.135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RGS, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.

DELEUZE, G. **Abecedário**. 1988. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 5 maio, 2017.

_____. **Desejo e prazer**. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/03/desejo-e-prazer-gilles-deleuze/>. Acesso em: 4 abr. 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 34. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1997a. v. 4.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1997b. v. 5.

_____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

_____. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 1.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 5.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. O que é um dispositivo? **O mistério de Ariana**. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIDI-HUBERMAN, G. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE, M. J. F. **Representações dos movimentos político-culturais da década 60 nos jovens de ensino médio**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DRUCKER, P. F. Eficiência empresarial. **Revista Exame**, n. 367, jan. 1987.

ESAÇÃO. **História do Espírito Santo em ação**. Disponível em: <http://esacao.org.br/conheca/>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ESCOLA PROFESSOR JOSÉ RENATO PACHECO. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-20.2465713,-40.2712732,741m/data=!3m1!1e3>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. **Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015**. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências, 2015, Vitória, 2015.

FERNANDES, C. **Deleuze, a arte e o ato de resistência**. Disponível em: <https://filosofiaevidadblog.wordpress.com/2018/05/23/deleuze-a-arte-e-o-ato-de-resistencia/>. Acesso em: 5 fev. 2019.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP et al. 2008. p. 101.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa/PB, v. 8, n. 3, p. 306 - 316, set./dez. 2015.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018.

FERRAÇO, C. E.; SÜSSEKIND, M. A. Apresentação. In: FERRAÇO, C. E. (org.). ... **currículos em redes**. Curitiba: CVR, 2016.

FISCHER, N. B. et al. **Narrativas juvenis em grupos de diálogos**: nos conteúdos da experiência o significado da existência. Trabalho apresentado na VII Reunião de Antropologia do Mercosul, Porto Alegre, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martin Fontes. 2001.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. É inútil revoltar-se? In: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos e escritos V** - ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, S. S. O "falar da fronteira", o hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. Tradução de João Paulo Moreira. **Eurozine - Revista Clínica de Ciências Sociais**, p. 1-17. Disponível em: <http://eurozine.com/pdf/2002-06-10-friedman-pt.pdf>. Acesso em: 5 out. 2018.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RGS, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.

GONÇALVES, V. B. **Táticas e estratégias**: uma desconstrução da noção de indisciplina no cotidiano escolar. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Rio Grande do Sul, Brasil, 2018.

GROPPO, A. et al. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD: Educação Temática Digital**: dossiê sobre as ocupações, Campinas, SP, v.19, n.1, p. 141-164, jan. / mar. 2017.

GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCACIONAL – USP. **A quem interessa a reforma do Ensino médio do Governo Temer?** ADUSP (Associação de Docentes Da Universidade de São Paulo). São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/conj-pol/2805-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer>. Acesso em: 29 ago. 2017.

HARDT, M; NEGRI, A. **Império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores educacionais**. 2017c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadoreseducacionais>. Acesso em: 20 out. 2018.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O.(org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LACERDA, E. F. **As redes de poderes e saberes tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares e suas relações com a tessitura de práticas pedagógicas emancipatórias**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/R.J., 2016.

LAROSSA, J. A arte da conversa. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aqui? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEVI, G. ; SCHMITT, J. C. (org.). **História dos jovens 1**: da Antiguidade à Era Moderna. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagens e desenvolvimentos para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 36, n.133, p. 891 - 908, out./dez. 2015.

MATUOKA, I. Os secundaristas avançam contra Temer. São Paulo. 2016. **Carta Capital**. 18 out. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-secundaristas-avancam-contra-temer>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília, 2017.

_____. **Censo escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília, 2018.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria de Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NALDINHO, T. C. ; CARDOSO JÚNIOR, H. R. . A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, p. 43-56, 2009.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE. **Texto para discussão**: Reforma do Ensino Médio – MP 746/2016. Belo Horizonte, Minas Gerais. 9 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>. Acesso em: 18 set. 2017.

OLIVEIRA, M. L.; MARQUES, L. R. Políticas de juventudes: histórias de vida, educação e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 37, n.137, p. 1.203-1.222, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, I. B; GERALDI, J. W. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B.(org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis/RJ: DP et al.; Faperj, 2010.

PASSERINI, L. A juventude, metáfora da mudança social: dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, G.; SCHMITT, J. C. (org.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PERROT, M. A Juventude operária. da oficina à fábrica. In: LEVI, G.; SCHMITT, J. C. (org.). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PIONTKOVSKY, D. **Hibridizações curriculares nos cotidianos de uma escola de ensino médio**: ou sobre a força dos jovens na invenção de uma vida bonita. 2013. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil, 2013.

PELBART, P. P. Resenha de Império. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 4, out./dez. 2002.

RAGO, M.; GALLO, S. (org.). **Michel Foucault e as insurreições**: é inútil revoltar-se? São Paulo: Intermeios, 2017.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. S. S. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2017, Curitiba: **EDUCERE**, 2017. p. 18284-18300, 2017.

RATTO, C. G.; GRESPAN, C. L.; HADLER, O. Ocupa 1º de maio: ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. **ETD: Educação Temática Digital**: dossiê sobre as ocupações, Campinas/SP, v. 19, n. 1. p. 99 -118, jan./mar. 2017.

RIBEIRO, P.C. **Isto não é um jovem!** A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - ProPEd, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2013.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997.

RIBEIRO, W.G. **A ponta do iceberg está sendo disputada**: juventude, currículo e diferença. Trabalho apresentado na 38ª Reunião da Anped, 2017, São Luís.

ROLNIK, S. **Entrevista com Suely Rolnik**: a hora da micropolítica. Madrid, 2015. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/rul/20790860.htm>. Acesso em: 27 mar. 2019.

SANTOS, S. **Construindo as epistemologias do Sul**: antologia essencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2018. v.1

SANTOS, G. F. **Redes de saberes-fazeres, complexidade e tensões**: os cotidianos do ensino médio de uma escola pública do Espírito Santo. 2013. 149 f. (Dissertação de Mestrado)- Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, E S, Brasil, 2013.

SEPULVEDA, D. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar**: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2012.

SEVERO, R. G.; SEGUNDO, M. A. S. Ocupatadores: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. **ETD: Educação Temática Digital**: Dossiê sobre as ocupações. Campinas/SP, v. 19, n. 1. p. 73-96, jan./mar. 2017.

SILVA, M. O. Juventudes inventadas. In: BERINO, A.; FILHO, A. V.; SOARES, M. C. S. (org.). **A fatura das juventudes**: trama entre educação, mídia e arte. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

SOUZA, E. O.; REIS, R. ; SANTOS, J.M.C.T . Identidades juvenis e experiência escolar no ensino médio. **Holos** (on-line), Natal, ano 31, v. 4, p. 3, 2015.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2005. v. 1, p. 87-128.

SÜSSEKIND, M. L.; FERRAÇO, C. E. ; GOMES, M. A. O. Currículo-resistência-invenção em redes de pesquisadores: perplexidades e desafios cotidianos. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 9, n.3, p. 363 - 371, set./dez, 2016.

TEIXEIRA, B. B. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte/MG: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1.

TRUFFI, R. Reforma do ensino médio é um retorno piorado à década de 90. **Revista Carta Capital**, São Paulo, fev. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-um-retorno-piorado-a-decada-de-1990>. Acesso em: 20 set. 2017.

