Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Marinazia Cordeiro Pinto

Ocupações de escolas como acontecimento: uma democracia por vir

Rio de Janeiro
2024

Marinazia Cordeiro Pinto

Ocupações de escolas como acontecimento: uma democracia por vir

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.ª Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P659 Pinto, Marinazia Cordeiro
Ocupações de escolas como acontecimento: uma democracia por vir / Marinazia Cordeiro Pinto. – 2024
247 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Teoria do discurso – Teses. 3. Movimentos estudantis – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Marinazia Cordeiro Pinto

Ocupações de escolas como acontecimento: uma democracia por vir

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 26 de abril de 2024

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Drª. Alice Ribeiro Casimiro (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Marcelo José Derzi

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Dirce Eleonora Nigro Solis

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

_____

Prof. Dr. Rafael Haddock lobo

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

_____

Prof. Dr. Gustavo Gilson de Sousa Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Apesar de aceitar que

não se pode dedicar uma escritura...
ela, por um estranho movimento – movimento este
que só lhe concerne -, acaba por endereçar-se,
secreta e obliquamente, mas também sem álibi e sem
restituição, por amor e infidelidade, a alguém.
Rafael Haddock-Lobo

Eu dedico esse texto ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

Sem querer anular o dom, mas talvez fazendo isso, tenho a necessidade, para além da praxe, de registrar os meus agradecimentos. Não falo de dívida porque, como algo incalculável e impossível, ela nunca poderá ser levantada, nunca poderei ser verdadeiramente cobrada, porque o valor nunca poderá ser estabelecido. Sendo assim, o de que falo aqui nessas linhas é de reconhecimento. Um reconhecimento que, em algum sentido, é apenas a Deus. É o entendimento de que foi Deus que me presenteou com:

- Meus pais, Ari e Marlene, que conseguiram, em situações, por vezes, tão adversas, irem muito além do cuidar.

- Mauro Renato, meu companheiro de vida. Pessoa que me acompanha e apoia desde antes dos primeiros estudos na Letras.

- Matheus Cordeiro, meu filho, que sempre acha que vou conseguir e, dessa forma, muitas vezes, me convence disso.

- Minha família, pela paciência frente a tantos "não posso", "tenho aula", "tenho que estudar".

- Alice Casimiro Lopes, minha orientadora, com quem queria ter aprendido a misturar competência com sensibilidade; firmeza com apoio; inteligência com paciência. Esse texto de tese traz as marcas dessa caminhada com tudo que ouvi, li e vi nessa convivência.

- Marcelo Moraes, o *culpado* por eu ter enveredado por esse caminho. Tantos textos, tantas explicações, são incontáveis. Mesmo sabendo que somos sempre pessoas inéditas, existe uma Marinazia antes e outra depois dessas leituras, conversas e reflexões.

- Dirce Solis e Rafael Haddock-Lobo, professores que o momento virtual da pandemia trouxe para mim e que eu nunca mais larguei. Gratidão por tantas aulas incríveis e por tanta generosidade ao ensinar.

- Prof. Gustavo Oliveira, por vir de tão longe para continuar aqui as contribuições que já deu ao meu trabalho pelas palestras que ouvi e os textos que li.

- Júlio Nogueira, amizade que atravessa as décadas. Pessoa que já considerava como dado esse doutorado, mesmo quando eu ainda iniciava a escrita do projeto. Um poeta que me acompanha, mesmo quando estamos longe, com apoio e proteção.

- Bruno, meu aluno, meu diretor, meu amigo. Difícil imaginar essa caminhada sem seu apoio e carinho.

- Ana Paula, amizade que me ensina superação e cuidado com o outro.

- Susana Huguenin, minha amiga. Gratidão por me ler, por me ouvir e por me ajudar com pesquisas e buscas sobre os temas, além de dividir comigo sua rica experiência na educação.

- Heloisa, gratidão por seu apoio em tantos momentos dessa escrita.

- Cleide, Maria José, Joana por terem deixado esse momento de estudos mais leve e alegre.

- Luana, Leonardo, Marcio, Lobato e todos os professores do Projeto MQ. É bom seguir acreditando com vocês.

- Nelma, Susana, Umbelina, Norma, Nádia, muito mais que amigas, um apoio espiritual na caminhada da vida.

- Adriano Negris, amigo que, de forma leve e despretensiosa, ensina caminhando, tomando um cafezinho. Aquela pessoa de quem dá vontade de gravar as conversas.

- Raquel, amizade que, de tão boa, parece ter se atrasado na vida.

- Bruno Godoy, amigo nos erros e nos acertos. Papo bom e muita presteza em ajudar. Aquela carona pra Campo Grande que a *lógica* não explica.

- Bruno Fernando, meu irmão de doutorado. Foram 4 anos bem rápidos!

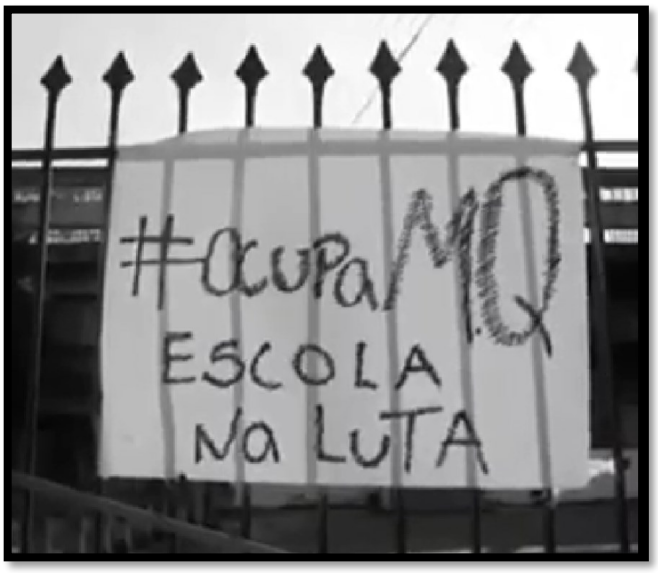
- Alunos e colegas do 225, convivência que vai me fazendo professora.

- Meu grupo de pesquisa, cada um do seu jeito, cada um com sua pesquisa e todo mundo ajudando todo mundo.

- O ProPEd, onde aceitei que aquilo que a gente estuda e aprende precisa sair da nossa estante. Precisamos ter coragem de querer que nossos textos, mesmo ainda iniciais talvez, sejam lançados para as leituras e os sentidos que lhes serão dados.

Obrigada, Deus, por essas pessoas!

Obrigada, Deus, por esse caminho!



Desenhe-as primeiro em pele de imagem... *Kopenawa*

Denegação e caos, exclusão e antagonismo, nesse caso, podem ser pensados como movimentos que matizam a subjetivação pela alteridade, a falta de uma consciência ou previsão sobre os rumos da política, sobre o devir das articulações. O que se pode fazer é se doar ao envolvimento, é decidir, é tentar racionalizar o que não possui razão. É tentar dar conta daquilo sobre o que não se tem (nunca se teve) controle. É tremer, articular e decidir frente a esse todo outro/ameaça que traz o movimento, que desordena, que acontece, que nos (faz) acontece(r).

Hugo Costa e Alice Lopes

Je n'ai jamais pu raconter une histoire."
(DERRIDA, 1998b)

"Não fui ainda capaz de escrever como eu sonhava escrever."
(DERRIDA, 2005)

RESUMO

PINTO, M. C. **Ocupações de escolas como acontecimento:** uma democracia por vir. 2024. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Neste trabalho, discorremos, a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e da Desconstrução de Jacques Derrida, sobre as ocupações de escolas no ano de 2016. Em um primeiro momento, discutimos o entendimento das ocupações como acontecimento ou programa. Nesse movimento de tentar trazer as ocupações para o nosso texto, para o nosso contar, deparamo-nos com a im-possibilidade de dizer o acontecimento ocupação tal qual ele se deu. Entretanto, em um movimento paradoxal, entendemos a necessidade de contar esse acontecimento, mantendo-o vivo. Ao pensarmos a escola, temos que ela é significada como um *lugar* de negociações constantes. E, a partir do quase-conceito derridiano *différance*, trazemos o CIEP 225 Mário Quintana, escola da Zona Oeste do Rio de Janeiro que foi ocupada por alunos por um período de 53 dias. Ao pensar a educação escolar, refletimos sobre os espectros que obsediam essa educação. Pensamos, então, no espectro da colonialidade, como uma *repetição* de uma cosmovisão salvacionista e um discurso de verdade próprios da Modernidade. Em um contraponto ao espectro da colonialidade, trazemos o espectro do quilombo, enquanto uma confrontação das hegemonias que constituem a educação, em um movimento de desconstrução da colonialidade. Um movimento que, além de tensionar aparentes consensos, é ao mesmo tempo violento e festivo. É na luta política das ocupações que as subjetividades das ocupantes e dos ocupantes se constituem. Sendo assim, em um entendimento de que as subjetividades não são fixas, estão sempre em um movimento de vir a ser que nunca se fecha, entendemos essas subjetividades como subjetividades da falta. É por essa perspectiva que trazemos as alunas e os alunos do CIEP 225 e, mais especificamente, as alunas e os alunos da ocupação. Ao trazer as ocupantes e os ocupantes, trazemos também, para pensar as relações que se efetivaram no dia a dia das ocupações, a noção de hospitalidade que nos possibilitou refletir sobre a abertura que é, em algum sentido, *fechamento* - acolhimento, agenciamento, articulação; e, em outro sentido, fechamento em relação ao outro que chega e com quem não se permite interagir e adentrar o espaço da escola. Em uma reflexão sobre o momento do pós-ocupação, nosso texto discorre sobre os moldes e os objetivos ao se propor reestruturar, de forma aligeirada, os grêmios estudantis, a partir de uma perspectiva de protagonismo juvenil, no sentido de empreendedorismo de si. Depois desse caminho trilhado, queremos afirmar que, em muitos sentidos, os rumos que a educação tomou no Brasil se constitui, com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, como uma oposição às demandas das ocupações. Propomo-nos, por fim, a pensar os espectros da ocupação no CIEP 225, a partir da noção de *democracia por vir,* em um entendimento de democracia enquanto aquilo que estará sempre na categoria de algo a ser buscado, que nunca se presentificará em sua plenitude. Mas que nos impõe uma responsabilidade, um investimento radical.

Palavras-chave: Ocupação; Desconstrução; Teoria do Discurso; Acontecimento.

RÉSUMÉ

PINTO, M. C. **L'occupation de leur bâtiment scolaire comme une événement:** une démocratie à venir. 2024. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Dans cette thèse, à partir de la théorie du discours, d'Ernesto Laclau, et de la théorie de la déconstruction, de Jacques Derrida, nous discutons d'un événement social mis en place par des étudiants d'un lycée dans la banlieue de Rio de Janeiro, en 2016 : l'occupation de leur bâtiment scolaire. Dans un premier temps, nous discutons de la compréhension de cette occupation en tant qu'*événement* ou *programme*. Ensuite, nous sommes confrontés à l'*im-possibilité* de raconter cet événement tel qu'il s'est produit. Cependant, dans un mouvement paradoxal, on comprend le besoin de le raconter afin de le faire vivre dans notre mémoire. Etant donné que l'école est un lieu de négociations constantes et, sur la base du *quasi-concept* derridien de *différance*, nous analysons le Centre Intégré d'Éducation Publique (CIEP) 225 Mário Quintana, un lycée de la région ouest de Rio de Janeiro, occupé par des lycéens pendant 53 jours. Lorsque l'on pense à l'éducation scolaire, on réfléchit aux *spectres* qui la hantent, au *spectre* de la colonialité, comme une répétition d'une vision salvatrice du monde et comme un discours de vérité typique de la modernité. En contrepoint au spectre de la colonialité, nous apportons le spectre de *quilombo* (un concept symbolisant un espace de refuge), comme confrontation des hégémonies qui constituent l'éducation, dans un mouvement de déconstruction de la colonialité ; un mouvement qui, en plus de tendre l'apparent consensus, est à la fois violent et festif. La subjectivité des occupants se constitue à travers la lutte politique, pendant cette manifestation. Par conséquent, en comprenant que les subjectivités ne sont pas figées, elles sont toujours dans un mouvement de devenir qui ne finit jamais, nous les comprenons comme des subjectivités de *manque*. Dans cette perspective, nous observons les lycéens du CIEP 225 et, plus particulièrement, les étudiants participant à l'occupation. Nous réfléchissons sur les relations qui se nouent dans les activités quotidiennes des occupations, la notion d'*hospitalité* qui nous a permis de réfléchir sur l'ouverture qui est, dans un sens, *clôture* - accueil, agence, articulation - et, dans un autre sens, fermeture par rapport aux autres lycéens avec lesquels ils ne sont pas autorisés à interagir et qui sont interdits d'entrer dans l'espace scolaire. Pendant ce moment post-occupation, notre texte discute des modèles et des objectifs en proposant de restructurer, de manière élémentaire, les "grêmios estudantis" (dont la structure ressemble à celle des maisons de lycéens), dans une perspective de protagonisme des jeunes, dans le sens de l'*entrepreneur de soi-même* (terme utilisé dans la Base Nationale Commune Curriculaire - BNCC - de façon dépourvue d'esprit critique).
Après ce long chemin, nous constatons que la direction prise par l'éducation au Brésil se constitue, avec le BNCC et la réforme de l'enseignement secondaire, à bien des égards, comme une non-réponse aux exigences des occupations. Finalement, nous proposons de réfléchir aux spectres de l'occupation dans le CIEP 225, à partir de la notion de *démocratie à venir*, dans une compréhension de la démocratie en tant qu'un but qui ne se présentera jamais dans sa plénitude et, par conséquent, ceci nous impose un investissement radical à son accomplissement éphémère.

Mots-clés : Occupation des lieux; Déconstruction; Théorie du discours; Événement.

LISTA DE SIGLAS

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CIEMS – Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva

IESK – Instituto de Educação Sara Kubitschek

MQ – CIEP 225 Mário Quintana

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEJA – Novo Ensino de Jovens e Adultos

NEM – Novo Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PO – Professor orientador

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDUC/RJ – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

UEZO – Universidade Estadual da Zona Oeste

“

SUMÁRIO

	PRIMEIRAS PALAVRAS: uma quase confissão	12
	INTRODUÇÃO	17
1	**RUÍNAS DA OCUPAÇÃO**	26
1.1	**Ocupações: programa ou acontecimento?**	42
1.2	**"É possível contar o acontecimento"?**	48
1.3	**As ocupações no foco da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**	62
1.3.1	Democracia por vir: negociações sem fim	62
1.3.2	Formações discursivas: constituintes do social	65
1.3.3	Formações discursivas nas ocupações	69
1.3.4	Particularismo e Universalismo nos embates políticos	84
1.3.5	O *nóix* da Ocupação	92
1.4	**As ocupações a partir de Jacques Derrida**	99
1.4.1	O Direito e a Justiça em uma reflexão sobre as ocupações	110
1.4.2	"O fim da História", "O fim da escola"	113
2	**QUE ESCOLA É ESSA? – PENSANDO A ESCOLA A PARTIR DA NOÇÃO DE *DIFFÉRANCE***	116
3	**ESPECTROS DA ESCOLA**	129
3.1	**Espectros da colonialidade**	130
3.1.2	A desconstrução da colonialidade	151
3.1.3	O espectro do quilombo	154
3.1.4	A festa enquanto alegria e luta	162
4	**QUEM ERAM AS/OS OCUPANTES? – SUBJETIVIDADES EM FALTA**	166
4.1	**As alunas e os alunos da escola**	171
4.2	**As alunas e os alunos da ocupação**	172
4.2.1	Os dois lados da hospitalidade	180
4.3	**Protagonismo juvenil – uma reflexão**	185
4.4	**Reestruturação dos grêmios – estratégia de controle dos corpos**	188
5	**ESPECTROS DA OCUPAÇÃO**	201
5.1	**Espectros da ocupação no CIEP 225 – uma democracia por vir**	201

5.2 **A resposta negativa às ocupações nos documentos oficiais da educação no Brasil**..... 212

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 230

REFERÊNCIAS..... 233

PRIMEIRAS PALAVRAS: uma quase-confissão

> Somente amanheci com a certeza de que revirar aquelas caixas e revisitar papéis era inadiável. [...]. Restos e rastros de outros tempos, nem sempre formando uma ideia de pertencimento, pedaços do que um dia eu fui. Ou tentei ser.
>
> *Alice Lopes*, 2022, p. 32

Trago essas primeiras palavras em um tom diferente do tom do texto da tese. Embora não acredite em lugares fixos, de uma certa forma, falo com vocês de um lugar, o lugar de professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro que, em 2016, vivenciou a ocupação da escola em que já trabalhava por tantos anos. Nesse movimento de refletir sobre as ocupações, quero dizer – em um tom quase-confessional – que iniciei a escrita do meu projeto de doutorado e também o meu doutorado com uma ideia *segura* sobre o que eu sabia, ou melhor, achava saber sobre as ocupações. É nesse sentido que preciso insistir em uma pretensiosa analogia entre essa minha experiência de escrita e a escrita de Euclides da Cunha, em "Os Sertões".

Euclides da Cunha é um autor que tem sido revisitado por muitos estudiosos da literatura e de outras áreas, muitos deles pós-estruturais; um autor do qual eu os convido também a uma releitura. O desejo de ensaiar essa analogia, com esse autor, se dá por razões que vão muito além de fazer uma alusão ao fato de que essa tese também se apresenta - por incapacidade de escrever sem estruturar - em três partes, tal como "Os Sertões" (A Terra – O Homem – A Luta), mas agora em outra ordem que explicamos no trabalho (A Luta – Os Ocupantes – A Escola).

Penso em um Euclides da Cunha que, nas palavras de Ricardo de Oliveria (2002, p. 513), foi "um verdadeiro defensor dos mais elevados ideais científicos e soldado da civilização", que, *paradoxalmente*, também trazia "nas profundezas da sua alma o sonho do sertão-refúgio". Alguém que performava, ao mesmo tempo, "o intelectual militante, o cientista, o político e o homem do sertão" (OLIVEIRA, 2002, p. 513). O jornalista enviado a Belo Monte era só mais um jornalista republicano que abraçava o imaginário de prosperidade, cultura e progresso que adviriam do novo regime. Um Euclides dividido entre "a crença na civilização e no progresso" e a crença romântica em um sertão mítico, "imagem de um paraíso terreal" (p. 514). O Euclides entusiasta do progresso é o *mesmo* Euclides que, aos dezoitos anos, bradava contra

a violência que o progresso impingia à natureza[1]. A designação para cobrir o episódio de Canudos desloca violentamente o imaginário de sertão que Euclides acalentava. O Euclides do Cientificismo, mas que também era um romântico que descrevia a natureza bucólica e paradisíaca dos sertões, foi confrontado nessa missão por uma terra árida, cuja principal característica que ele parece descrever na primeira parte do seu livro é a escassez. "O confronto com a realidade dilacerou internamente o escritor" (OLIVEIRA, 2002, p. 526).

O autor de "Os Sertões", o mesmo que se referiu ao acampamento de Antônio Conselheiro e seus seguidores, em algumas de suas correspondências, como um *arraial maldito* (CUNHA, 1997) e engrandecia o heroísmo do exército brasileiro que combatia a selvageria no sertão; o mesmo que, "nos artigos feitos para os jornais, omitiu a crueldade vivenciada em Canudos e as decepções com o sistema político" (BRIZON; CARDOSO, 2020, p. 2), parece querer se redimir ao escrever a sua obra de maior destaque, o romance "Os Sertões". Guardando as devidas proporções, eu, como professora de uma escola ocupada, também simplificava o movimento entre os que queriam um bem para a escola e os que queriam o mal da educação. Estudar, ler, pensar a política como um movimento constante de negociações, pensar a desconstrução como um movimento de deslocamento de binarismos hierarquizados e fixos me permitiu também, por meio desse trabalho, me redimir das minhas certezas que, embora eu não soubesse, eram frágeis certezas que se transformaram em dúvidas. Mais do que dúvidas, eu me deparei com aporias que não me foram paralisantes, mas que me impulsionaram em um caminho de reflexão sem fim, em que cada afirmação do senso comum foi perdendo forças para uma rede de sentidos que se disseminam, cuja fixidez seria resultado de hegemonias sempre passíveis de serem descentradas.

O livro de Euclides da Cunha "é, acima de tudo, profundo exame de consciência não só individual, mas possivelmente coletiva" (OLIVEIRA, 2002, 517/518), é só mais uma etapa da metamorfose por que passou o escritor que, "mesmo utilizando da ciência positivista e buscando a objetividade, o autor ultrapassa o saber científico, negando-se a seguir à risca o que este prescrevia" (BRIZON; CARDOSO, 2020, p. 2). Talvez por isso, juntamente com Lima Barreto e outros, faça parte da galeria dos *malditos* e *loucos* da literatura brasileira.

Esse texto de tese também é o meu movimento de reconhecimento de que pouco sei e de que sigo me assombrando frente a esse e outros acontecimentos da política. A Marinazia de

[1] Um dos primeiros textos de Euclides da Cunha, publicado no jornal O Democrata, em 1889, intitulado "Em Viagem".

2016 não é a Marinazia dos anos que se seguiram às ocupações, não é a Marinazia de hoje e não será a de amanhã. Nossas apreensões, nossas experiências e sensações nos multiplicam, multiplicam nosso olhar. Aquilo que vi, hoje vejo diferente, sinto de outra maneira, guardo de outra maneira. Peço licença a Rafael Haddock-Lobo (2011, p. 23) pra dizer que "é na escrita destes textos que espero me encontrar".

Confesso aqui minha trajetória marcada por inúmeras contradições e profundos dilemas. Confesso as vezes que, tal qual Euclides da Cunha nos seus últimos anos, olhei para a política, mormente a política educacional nos anos que se seguiram às ocupações, com profundo desalento. Eu também, tal qual esse autor, "ia vendo o tempo passar e as coisas gradativamente piorarem mais e mais. O sonho acabara e ele [e eu] estava mergulhado num enorme pesadelo" que culminou para ele nos primeiros momentos do século XX e para mim em 2018.

Esse processo de doutoramento, as leituras, as reflexões me trouxeram de volta para sala de aula. De repente, eu parei de achar que podia ou que devia controlar os efeitos da minha aula. De repente, eu me senti mais comprometida, mesmo – e talvez por isso – aceitando que a educação é acontecimento. E hoje, tal qual Euclides da Cunha escreveu ao seu amigo Reinaldo Porchat, "não dou para a vida sedentária [...] já vivo a idealizar uma vida mais movimentada, numa comissão qualquer arriscada" (CUNHA, 1997). Quero viver! E esse viver inclui tudo. Inclui projetos de trabalho de cunho social, acadêmico e de outros tipos também, mas inclui a vida em todas as áreas que se apresentarem para mim. Vou esperar o corpo parar, não serei eu a decidir pará-lo.

Apesar de eu também em algum momento ter depositado todas as minhas esperanças no cálculo e acreditar que tudo dependia de mim, da minha rigidez, do meu engajamento; apesar de, aos 23 anos, já nas salas de aula do CIEP 225 Mário Quintana, eu acreditar em uma educação teleológica, salvacionista, hierarquizante e me empenhar muito para, a partir da literatura e da gramática, trazer os alunos para o lado de cá de uma cultura que daria para eles um futuro melhor; eu quero ainda ter tempo de pensar diferente, de fazer diferente. Eu quero ainda seguir aprendendo cada vez mais a respeitar o outro como o outro e não como alguém que deva se encaixar a algum molde que não se explica a não ser pela desigualdade social que hierarquiza pessoas, linguagens e culturas.

Como na "narrativa complexa em que o narrador não é uno, mas múltiplo [...] narrativa euclidiana [...] [que] encena uma metamorfose da terra, do homem e da luta, não simplesmente do ponto de vista da ciência, mas, sobretudo, da experiência artística e multiperspectivada do sertão [...] o narrador euclidiano não é estático, mas mutante ou personativo" (SILVA, 2009, p. 55); a nossa vontade, nesse texto de tese, que, provavelmente, tenha ficado só no âmbito do

sonho, do desejo, seria não *desespantar* o espanto que marca os acontecimentos e que marcou o acontecimento das ocupações no Estado do Rio de Janeiro. Embora saibamos que esse é um risco iminente, quase intrínseco, aos trabalhos acadêmicos, tentamos fugir de domesticar o acontecimento. No entanto, aceitamos que "assim que alguém se esforça em dizer uma coisa com clareza, se dá conta de que essa coisa só é clara, porque foi simplificada" (LOPES, 2019a, p. 3). Apesar de aceitarmos o movimento de tese como um movimento de simplificação, queremos seguir também aqui nos assombrando com os assombramentos que nos cercam a todo instante. Assombramentos que, se não podemos explicar, delimitar, definir, muitas vezes, abandonamos a uma pretensa não existência.

Lembro-me de Gonçalves Dias em seu épico poema "I-Juca Pirama", quando o eu-lírico nos diz "meninos eu vi", no afã de dar a sua narrativa poética um tom de verdade, de testemunho. No entanto, sabemos com Derrida (2010) que o visível se dá a partir do invisível e que não há verdades fixas para serem vistas e testemunhadas, o que há são espectros. Não podemos visualizar, mesmo quando enxergamos, mesmo quando estamos presentes, contemporaneidade que Derrida também desloca.

Pois bem, eu estava lá no meio desse furacão. Mas esse presenciar é sempre revestido de incertezas e ruínas. Ruínas que não nos propomos a reconstruir, já que a ruína é a singularidade da não inteireza que é o que sempre temos. Sendo assim, esse ver é sempre a partir de um ponto de vista (*point de vu)* que é, simultaneamente, perspectiva e enceguecimento. Não é porque presenciamos que, mesmo no instante do evento, temos mais do que memória do evento. Só o que temos sempre é memória. Nossas vivências são memórias. Vemos e guardamos aquilo que nossos afetos nos permitem *ver* ("o real sempre nos escapa"). Lembrando, com Dirce Solis, que memórias não são lembranças que se diluem com o tempo.

Nesse movimento de manter a distância a distância, temos uma escola – o CIEP 225 Mário Quintana – que assim como a caatinga, aliada dos sertanejos no combate, como nos traz Euclides da Cunha em sua obra – "há uma verdadeira aliança do sertanejo e da natureza nesse combate que não é apenas do homem, mas também do mundo" (SILVA, 2009, p. 56) -, a escola não é tão somente o espaço da luta. Esse espaço ocupado pelos corpos dos alunos, em muitos sentidos e momentos, protagonizou a luta. Sendo assim e também por isso, esse texto de tese não é em meu nome. É uma tentativa, desde já fracassada, de trazer o dizer de uma escola, o dizer de todas as escolas ocupadas e não ocupadas. Tal qual performou o autor de "Os Sertões", não trazendo um narrador que fala "em nome próprio, pois assume a voz coletiva da comunidade de Canudos condenada ao martírio histórico" (SILVA, 2009, p. 57); eu também, embora aceite a im-possibilidade de falar pelo outro, quis trazer vozes diversas nesse texto, quis tentar

não me prender apenas a mim. Nesse intento, a escuta ativa, apesar de ser sempre um por vir, como nos diz Marcelo Moraes, foi uma busca que me acompanhou durante esse processo de escrita.

Euclides da Cunha, com seu texto de múltiplas perspectivas, "não se fixa em nenhuma delas, não se apresentando, portanto, dogmaticamente com respeito à terra e ao homem" (SILVA, 2009, p. 57). Uma leitura que desconsidere esse movimento talvez seja responsável "pela série de equívocos que a recepção crítica euclidiana, ao encarcerar o narrador em apenas uma das perspectivas narrativas, vem produzindo" (SILVA, 2009, p. 57). O drama dessa obra não se prende apenas a Canudos, mas aos abundantes preconceitos e hierarquizações presente na nossa sociedade. Da mesma forma, as Ocupações das escolas não diziam respeito e não dizem respeito apenas a um *bando* de alunos e suas demandas, suas insatisfações. As ocupações refletem uma não permanência das coisas. As ocupações refletem que, por mais plenas e imutáveis as realidades queiram se mostrar, essa plenitude é sempre fraturada e, por isso, passível de ser deslocada pelo *monstro* da imprevisibilidade, pelos acontecimentos.

Tal como os personagens reais/fictícios de Euclides da Cunha "são marcados pela desordem, pela não objetividade, pela ousadia e se posicionam de forma contrária aos ideais de civilização, racionalidade e evolução presentes na época em que viveram" (BRIZON; CARDOSO, 2020, p. 11), as ocupantes e os ocupantes, em muitos sentidos, também podem ser traduzidos como esses que tumultuam, que tiram o sossego, que questionam e confrontam o *inquestionável* sempre foi assim. Ambos com um quê de rebeldia e ingenuidade que os faziam fortes e perseverantes. Ambos dramatizavam "uma crítica ao autoritarismo e à repressão" (IDEM, p. 13) que eles entendiam fazer parte da realidade que não queriam mais para si.

Enfim, são gente que é tida como louca! Gente que precisa ser contida, reprimida. No caso de Belo Monte, gente que precisa ser morta ou encarcerada. No caso dos alunos da ocupação, gente para quem precisamos aumentar o som do canto da sereia do individualismo e dos lisonjeiros estímulos a um futuro que só depende de seus próprios esforços, em um movimento de busca do apagamento do outro e do coletivo. Dito de outra forma, gente que precisa também ser condenada à impossibilidade do progresso de si e à busca de suas vontades pessoais satisfeitas, acima de tudo e todos, em uma engrenagem que visa torná-los apenas peças que permitem que a mesma continue funcionando e gerando a energia que mantém o sistema.

INTRODUÇÃO

> Todo começo é sempre um recomeço. E não havendo
> ponto de partida determinado, correto, verdadeiro,
> pode-se começar de onde se quiser.
> *HADDOCK-LOBO*, 2011, p. 28

Essa pesquisa recebe o título *Ocupações de escolas como acontecimento: uma democracia por vir*. Sabemos que o título performa uma promessa e queremos desde o início afirmar um movimento de desconstrução no sentido de que, por mais que prossigamos na busca impossível de fazer valer o nosso título, na busca im-possível de cumprir a promessa, queremos estar preparados para a vinda do outro (DERRIDA, 1987), do outro que vai ler esse título e esse texto e também o meu outro que vai ler o que eu mesma escrevi. Falar, escrever, escutar – lembrando que a escuta nunca é passiva (MORAES, 2021c) – é sempre o exercício de suplementar, de sempre dizer outra coisa, porque os sentidos se disseminam (DERRIDA, 1973).

A promessa dessa pesquisa é, a partir do movimento de ocupações de escola no Rio de Janeiro, no ano de 2016, afirmar a dinâmica da escola como uma dinâmica de constantes negociações de sentidos, em que as práticas hegemônicas são continuamente pressionadas por outras possibilidades que são excluídas e confrontam, de forma mais ou menos intensa, o que está posto como natural e inquestionável. Esse confronto é característico do movimento democrático, em que a democracia se constitui como uma *democracia por vir,* porque, mesmo que os valores de liberdade, igualdade, cálculo de maioria pareça uma norma na grande parte da política internacional, ela "permanece de parte a parte uma obscura questão de por vir (DERRIDA 2009b, p. 159). Dessa forma, a democracia é sempre movimento, sempre busca, nunca presentificação, nunca alcance, nunca finalização. E, nesse movimento de uma *democracia por vir,* queremos reconhecer, com Derrida (2003a, p. 117), que "dizer, tematizar, formalizar não são gestos neutros ou apolíticos, vindos depois em desaprumo. Tais gestos são tomadas de partido num processo", que pode ser um processo de engajamento por uma *democracia por vir*.

No período em que as escolas foram ocupadas e essas ocupações foram decretadas judicialmente legais, acompanhadas e protegidas pela Defensoria Pública do Estado, os alunos assumem a responsabilidade de gerir toda a estrutura de uma escola desde o físico até o administrativo, passando pela segurança, a limpeza e a alimentação. Qualquer pessoa que, antes desse processo, ocupava um lugar de autoridade tem a sua autoridade esvaziada logo ao chegar

à escola, tendo que mostrar um documento de identidade para ter o direito de acessar aquele espaço.

Além disso, as práticas que antes ocupavam o centro da rotina da escola, nos dias de ocupação, foram descentralizadas, no que podemos identificar, pedagogicamente, como um primeiro movimento desconstrutor (DERRIDA, 2001b). Dizemos "pedagogicamente", porque os dois movimentos que "compõem" a desconstrução - inversão de hierarquias seguido de desierarquização -, não se dão dentro de uma linearidade temporal, um após o outro. Essa visão é apenas pedagógica para facilitar a compreensão do deslocamento de hierarquias, efeito da desconstrução. Nesse movimento, abriu-se espaço no centro para as práticas antes entendidas por muitos na escola como alternativas, tais como rodas de conversa, apresentações culturais, atividades em espaços externos à sala de aula, entre outras. Seguindo nessa linha, o segundo movimento da desconstrução é performado, em algumas escolas, ao fim da ocupação. As aulas, tal como aconteciam na escola, convivem agora com outras configurações de aulas, numa relação de não hierarquia entre umas práticas e outras.

Propomo-nos, de início, a discutir, nesse trabalho, se, no sentido derridiano da palavra, pode-se afirmar que as Ocupações foram um acontecimento. Propomo-nos também a discutir se as ocupações propiciaram um por vir e, ainda pensando com Derrida, um por vir que é trazido pela repetição que, além de ser representação, traz consigo algo novo (MORAES, 2020a). Em Derrida, o acontecimento é algo imprevisível, algo que não se pode controlar (DERRIDA, 2018a). Seria, então, "um talvez que se afina com a impossibilidade; cuja força, a força do que acontece, comporta para o agente, no momento da decisão, certa passividade diante da decisão do outro que chega" (SOLIS; ROSÁRIO, 2019, p. 204). Considerando essa definição de acontecimento, educação também é acontecimento, porque está relacionada àquilo que desestrutura o estabelecido, porque não pode ser calculada. A educação traz a marca da imprevisibilidade, "sem a qual, [...], não há educação digna desse nome" (SILVA: MACEDO, 2018, p. 176).

Considerando que "toda tarefa começa com a aparição do espectro, que disjunta o tempo" (HADDOCK-LOBO, 2011, p. 66), considerando também que as ocupações espectram a rotina do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente a rotina das escolas, é que nos propomos a escrever esse texto, em que o CIEP 225 Mario Quintana é a escola a partir da qual pensamos, mais diretamente, as ocupações. Discorremos, então, na primeira parte desse trabalho, sobre o acontecimento ou o programa das ocupações, a partir de uma reflexão derridiana sobre a im-possibilidade de se dizer um acontecimento. Trazemos um questionamento sobre a relevância da memória na construção de uma narrativa. Pensamos, com Derrida, acerca da inexistência de um real a ser apreendido pela narrativa; o que implica o entendimento de que a

realidade é sempre discursiva e, quando buscamos interpretar um acontecimento, criamos sentidos únicos e não trazemos sentidos prontos a serem transportados pela narrativa. Essa parte do trabalho caminha para uma teorização a respeito da enunciação, sobre quais os sentidos dos documentos históricos, dos testemunhos em forma de entrevistas, dos registros diversos ao se narrar um acontecimento no sentido estrito e no sentido derridiano desse significante. Nesse ponto, destacamos o caráter performativo da narrativa em um entendimento da enunciação como um fazer do acontecimento.

Seguimos, nesse capítulo, pensando a ocupação sob o foco da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. A partir dessa teoria, afirmamos que o movimento de Ocupação foi um exemplo de luta antagonística em que, em contraposição a um "eles", estabelece-se um "nós" (LACLAU, 2011). Esse "eles" e esse "nós" se constituem pelo processo de equivalências e trazem nessa constituição uma heterogeneidade que, apesar de não ter sido apagada, é provisoriamente representada como homogênea, frente ao que Laclau denomina exterior constitutivo. Na perspectiva das ocupantes e dos ocupantes, o "eles" correspondia ao sistema educacional *efetivado* na escola e às políticas educacionais do governo estadual. Juntamos às noções trazidas por Laclau na Teoria do Discurso, a noção de um *nóix,* pensado por Marcelo Moraes (2021c; 2020b) em seus textos *Becos, ruas, esquinas e marquises* e *A rua é nóix*, como um nós que possui um sotaque, uma marca social e geográfica. Isso porque "não podemos retirar o corpo das relações que o constituem – e essas relações são sempre específicas, tanto econômica quanto historicamente" (BUTLER, 2018, p. 164).

Da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, trazemos também para essa pesquisa as noções de formações discursivas. Laclau sustenta que essas formações são o ponto de partida para todos os sentidos presentes na sociedade. Todos os sentidos se constituem de forma aberta dentro da discursividade. Para essa teoria, não existe a separação entre pensamento e ação, símbolo e realidade. Dessa forma, as ações são tidas como construções discursivas.

Outras noções da Teoria do Discurso são importantes nesse trabalho que vai buscar investigar as formações discursivas no movimento das ocupações. São elas: demanda, articulação, significantes flutuantes, significante vazio, antagonismo e hegemonia, com as quais operamos**.**

A nossa proposta, ao relacionar o movimento das ocupações com as políticas de currículo, é trazer para essa pesquisa a ideia de constantes negociações como marca do *espaço* da escola e dos espaços relacionados às questões referentes à escola. Para tal, além das noções da Teoria do Discurso de Laclau, trazemos as noções derridianas de herança e repetição. Junto a essas noções, recorremos também, ao final do capítulo I, às noções de Direito e Justiça, em uma

reflexão a partir de Derrida. Finalizamos esse capítulo, fazendo uma analogia entre o fim da História trabalhado por Derrida (1994), em *Espectro de Marx*, e o fim da escola, vaticinado por muitas vozes em uma reação desesperada diante do *terror* da ocupação.

Em seguida falamos da escola, o CIEP 225 Mário Quintana. É a partir da experiência das Ocupações vivenciadas por nós, nessa escola, que tratamos desse movimento. Não intentamos afirmar essa experiência no CIEP 225 como um paradigma das ocupações, mas sim como um caso contextual, com suas próprias contingências. Pensamos, no capítulo dois, a escola como um entre-lugar, um lugar de fronteira, cuja im-possibilidade de definição se dá a partir do quase-conceito derridiano *différance,* destacando-se aqui a ideia de escola como lugar paradoxal de consenso-conflituoso. Escrevemos sobre o CIEP não de forma isolada, mas a partir de uma contextualização radical, discorrendo sobre os sentidos dessa escola na articulação geográfica-histórica-social de que faz parte; em um movimento de constituir e ser constituída pelos elementos dessa articulação. Seguimos com o capítulo três, em que trazemos o espectro da colonialidade e uma reflexão sobre a desconstrução da colonialidade, conectando essa desconstrução ao espectro do quilombo. Essa conexão se dá no sentido de que os movimentos sociais de resistência ao que está hegemonicamente instituído, como entendemos que aconteceu nas ocupações de escolas, trazem rastros da luta histórica dos quilombos.

Em uma tentativa de entender a necessidade de padronização advogada por muitos documentos normativos da educação no país - normatividade que, por mais que se hegemonize em um período curto ou longo de tempo, nunca é plena -, podemos pensar que esses documentos foram produzidos – e são lidos – em uma herança da colonialidade que se percebe na crença no Real e no teleológico. Um espectro da colonialidade nas definições de verdades que se propõem a alcançar os *povos bárbaros*, trazendo-os para a luz. Uma herança da necessidade de estabelecer uma hierarquização entre as pessoas e suas epistemologias, como se essa hierarquização fosse natural e inevitável, e não resultado de relações contingentes de poder. Sendo assim, uma colonialidade que possui um padrão de ser humano e de cultura considerado superior às demais culturas. Quando se empreendem documentos que delimitam caminhos, que descrevem procedimentos, que definem resultados a serem alcançados; reafirma-se, a todo momento, que existe um padrão, que existe uma verdade e que todos devem se submeter a ela. Esse é o objetivo da norma, que se perpetua já que é considerada positiva por muitos. Essa é a herança que se repete, que nos vem como um retornante, como algo que nos é familiar e que se impõe à nossa história como um fantasma que se recusa a ir embora (MORAES, 2020a).

A crença em um cidadão de formação integral pertencente a uma sociedade *mais civilizada, mais justa, mais evoluída* reedita a herança da colonialidade. Um entendimento

semelhante ao que dividia a humanidade em países do Norte e países do Sul, em que os países do Norte seriam os países do espírito, dos homens íntegros e mais civilizados; enquanto os países do Sul seriam formados por uma cultura selvagem, primitiva, que necessitava ser iluminada pelos valores do Norte. Uma herança que nos faz acreditar que a educação formal sozinha tem o poder de resgatar pessoas, tem o poder de aprimorar as relações na sociedade. Os efeitos dessa normatização são o de continuar dividindo o mundo em civilizados e não-civilizados, continuar acreditando que alguém precisa ser resgatado. Continuar colocando na conta de determinados saberes formais uma desejável "evolução" do ser humano. "Essa alegação revelaria vários outros discursos em torno de um imaginário social de referência de superioridade/inferioridade, baseado em uma maior capacidade produtiva daqueles que supostamente detêm maiores quantidades de um saber escolarizados" (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 8). Segundo Glenn Savage (2022, p. 12),

> Hierarquizar nações dessa maneira permite novas formas de marco global, aumenta o fascínio em torno da formulação de políticas baseadas em evidências e da abordagem sobre "o que funciona", e possibilita novas redes transnacionais de políticas à medida que os formuladores de políticas buscam emprestar e aprender com as nações "mais em cima" da escala.

Ao trazermos essa perspectiva de herança para o nosso olhar sobre as políticas educacionais, nos propomos a assumir uma atitude de tentar pensar o que, nos documentos que legislam sobre a educação no país, coloca-se no lugar de verdade e o que, nesses mesmos documentos, passou por um processo de apagamento, nos termos de Derrida (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004). Somos herdeiros de uma herança que não escolhemos e, mesmo quando decidimos que heranças desejamos preservar, nós a traímos pela impossibilidade de trazê-la tal como é/foi. Somos também herdeiros ativos quando observamos além do que é visível, reconhecendo que somos assombrados por espectros.

A herança se dá pela lógica da repetição; diz respeito ao que retorna; aponta para a chegada do estranho que é familiar. Nas palavras de Marcelo Moraes (2020a, p. 29/30),

> A repetição promete, enquanto uma herança, algo que vem na força do retorno. Esse retornante vem enquanto espectro, enquanto assombração. Pois, um espectro é sempre aquele que, resistindo às oposições metafísicas, opera pela lógica da espectralidade, que, não é inteligível, nem sensível, nem invisível, mas que opera pela linguagem, pelos discursos, pelas práticas, pelas técnicas, pelo virtual; espectros que se movimentam pelas práticas do Estado-policial-colonial, da religião, da economia, do capital, pela filosofia e pela não-filosofia, efetuando-se pela teoria ou pela *práxis*, pela *episteme* ou pela política.

Ou seja, se a herança, enquanto repetição, opera pela lógica do discurso, pela lógica da linguagem, podemos dizer, com Derrida ((DERRIDA; RUDINESCO, 2004), que o herdeiro é aquele que interpreta, aquele que traduz o discurso; o herdeiro "discerne de maneira crítica, ele diferencia" (p.17), não é possível "confundir a escolha de uma herança com uma incorporação cega" (p.25).

Não podemos empreender nenhuma análise de algo que nos é contemporâneo, desconhecendo que ali está o passado. Roudinesco (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004) nos diz que "existe ao mesmo tempo mais de um tempo no tempo do mundo". E ainda, em Hamlet, "o tempo está fora dos eixos" (DERRIDA, 1994). Esse tempo fora dos eixos, esse tempo disjunto, esse presente que traz em si o passado e o futuro é o tempo de todas as coisas; é o tempo indecidível com que temos que lidar na nossa relação com as coisas, com o outro e com o outro que está em nós mesmos.

Considerando que Derrida é um filósofo cujos estudos, em muitos sentidos, apontam para uma postura crítica em relação aos processos de colonização e neocolonização, esse trabalho também tem como proposta destacar as possibilidades de compreender o espaço da escola como um espaço que muitas vezes é espectrado por culturas que a todo tempo são obliteradas. Propomo-nos, então, a empreender um estudo que opere, como já afirmamos, dentro de uma proposta de desconstrução da colonialidade, no sentido de permitir vir o espectro da ancestralidade na escola ocupada; um espectro africano, afrodiaspórico e quilombista (BORGES-ROSÁRIO; MORAES; HADDOCK-LOBO, 2020).

Quando nos referimos a uma proposta de desconstrução da colonialidade, estamos querendo pensar, ao mesmo tempo, desconstrução e neocolonialismo. Seguir essa linha de pesquisa no ambiente das escolas é buscar perceber quais os traços da colonialidade espectram a escola e, a partir desse reconhecimento, entender o movimento de Ocupações como um questionamento de práticas institucionais que ainda hoje reverberam uma hierarquia que se constitui a partir da tentativa de apagamento do outro, do diferente e do diferir. Nesse sentido, se considerarmos com Glenn Savage (2022, p. 13) que "o poder está em toda parte (...) [e] que o *potencial de resistência* está sempre presente, a resistência, portanto, não é algo que responde ao poder "de fora", mas está sempre embutida e tecida nas relações de poder", as ocupações são/foram um movimento de resistência de dentro da escola.

Dessa forma, buscamos pensar as Ocupações de escolas no ano de 2016 como desconstrutora dessa colonialidade, já que reforçou um já existente confronto frente ao *modus operandi* característico do "eu falo", "você, aluno, obedece sem questionar". Este é um *modus operandi* que inclui, diante da possibilidade de uma sublevação, atitudes tais como "eu te presenteio com

lanches, passeios". Essas ações, nesse momento de insatisfações diversas, soaram demagógicas, porque pareciam visar conter qualquer possibilidade de insurreição. Entendemos que atitudes de aproximações afetivas e bom relacionamento entre todos nas escolas são sempre positivas, porque promovem um ambiente de bem-estar. No entanto, essas ações, quando não rotineiras, parecem performar uma estratégia análoga às atitudes de colonizadores no encontro com habitantes do espaço que objetivavam transformar em seus espaços, em suas colônias, de forma autoritária, etnocêntrica e violenta.

Quando conjuramos o espectro do quilombo, não estamos falando do quilombo lugar, necessariamente. Assim como trouxemos a colonialidade, enquanto um espírito, uma forma de pensar, uma abstração, uma herança, queremos também trazer esse espírito do quilombo. O espírito que grita uma inconformidade, que tenta trazer para a estrutura outros centros – todos eles instáveis, todos eles precários – que documentos normativos insistem em marginalizar. Esse grito se dá na rotina da ocupação, nas atividades das comissões, nas reuniões com a defensoria e, queremos destacar, nas brincadeiras, nas músicas e nos momentos festivos vividos por esses jovens no espaço da escola. Diz respeito ao quilombo pensado a partir das noções de resistência e hospitalidade. Uma hospitalidade que, apesar de tantos momentos de tensão e até de desentendimentos e ajustes, dá-se na relação com o outro, uma relação que envolve o diferir e que produz a diferença. Esse outro, ao chegar, participa do movimento sendo aceito como parte dele; o que é simbolizado pelo comer junto, sentar à mesa, preparar o alimento; além de cantar e festejar juntos.

A resistência, por sua vez, pode ser natural, inevitável; dada a impossibilidade de se ter uma leitura única de documentos e orientações, que também são constituídos pela diferença e pelo diferir. Além disso, a resistência pode ser um "sim" para a herança que desejamos preservar, de que nos queremos valer quando percebemos que existe uma exclusão de sentidos e de sujeitos no momento que se define como tem que ser a escola, de que maneira o professor deve exercer sua função, que tipo de aluno é desejável formar.

Uma exclusão relacionada à reedição, nos documentos oficiais da educação do país, do "eu imponho minhas verdades porque você precisa delas para evoluir". Trata-se da reedição do "eu trago o sucesso da civilização capaz de acabar com o seu atraso". Essa é a herança da colonialidade reeditada nos documentos oficiais da educação. Mas essa herança é uma entre tantas que é trazida a nós, pessoas do século XXI, sob a forma de espectros que nos rondam e com os quais precisamos conviver, já que "nós, muitas vezes preocupados excessivamente com o corpóreo, ignoramos o que nos assombra" (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 148). Nesse sentido, o espectro do quilombo vem sobre nós como uma herança que não

escolhemos, mas a que respondemos "sim" todas as vezes que questionamos a aceitação de uma única maneira de se realizar alguma coisa e de ser alguém, ou seja, todas as vezes que questionamos o que está colocado de forma hegemônica como tentativa de decidir no lugar do outro e assim o identificar.

Enfim, quando trazemos o quilombo como *modelo* da desconstrução da colonialidade no contexto escolar, estamos evocando uma resistência à crença de que existe um perfil de aluno desejável, encaixado em um padrão definido como único padrão a ser considerado. Uma resistência ao silenciar de vozes que precisam ser ouvidas, porque fazem parte do processo do devir-escola. Falamos do devir porque não acreditamos em uma escola pronta e sim em uma escola que se constrói a cada dia, que nunca é plena, que sempre tem em seu chão negociações e ajustes que fazem parte de seu dia a dia.

No capítulo quatro, abrindo a última parte desse trabalho, em que traremos os ocupantes, discorreremos, sobre as subjetividades dos ocupantes, entendendo subjetividade como constante movimento de identificação, relacionado a uma falta constitutiva. Trazemos, então, sem o objetivo de generalizar, algumas informações sobre o corpo discente da escola e também sobre a constituição do grupo de alunas e alunos que ocupou a escola. Em seguida, trazemos uma reflexão sobre os diversos tipos de ocupações que têm efeito no espaço da cidade e até que ponto podemos entender essas ocupações como sendo um exemplo de protagonismo juvenil. Terminamos com uma reflexão sobre o que significou o movimento de reestruturação do grêmio no primeiro momento do pós-ocupação.

No capítulo cinco, último capítulo de nossa pesquisa, discorremos sobre a ocupação como o próprio espectro que permanece nos corredores da memória dessa escola, trazendo a ideia de uma educação que nunca está inteira, que é sempre por vir. Pensamos sobre os rastros e os efeitos desse movimento no currículo da escola, entendendo aqui currículo como vivências e também como um campo de constantes negociações que fazem desse currículo um devir-currículo. Refletimos também, nesse capítulo, sobre os documentos oficiais da educação no país que podem se configurar como um movimento contrário às demandas das ocupações. Sendo os principais deles e relacionados um com a outro a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Destacamos que as heranças da colonialidade podem ser percebidas nos pressupostos desses documentos. Apesar da proposta de fixidez nos documentos oficiais, o que temos no país são negociações que continuam e que vão continuar sempre, porque nem as identidades e nem os contextos são fixos. Tudo se constrói e se reconstrói constantemente a partir da dinâmica da iterabilidade.

É preciso destacar que nossa proposta não nasce do desrespeito às teorias educacionais tradicionais e também modernas. A nossa vontade aqui é empreender um caminho de desconstrução, não de destruição, porque trata-se de arguir esses modelos, entender seus discursos e estabelecer uma relação de convivência desierarquizada com esses discursos, em que ninguém é detentor da verdade, ninguém tem as respostas; mas todos podem abraçar a responsabilidade desse construir diário do fazer escola. É nessa linha da desconstrução que escrevemos esse texto. Um texto que constitui sim, além de uma pesquisa, uma tomada de posição "em relação a estruturas político-institucionais que constituem e regulam nossa prática, nossas competências e nossos desempenhos" (DERRIDA, 1999, p. 108/109). Não podemos negar nosso posicionamento em nome de uma neutralidade que sabemos ilusória desde o momento que optamos por um tema sobre o qual nos debruçar. Essa decisão já constitui uma escolha, movida por razões, mas também por afetos. Nas palavras de António Villar (2022, p. 6), "los relatos por la comunidad que queremos siempre están atravessados por batallas afectivas y sensibles".

A LUTA

A política é essencialmente uma práxis.

Quanto mais uma situação de exceção ou de decisão [...] é rara ou improvável, mais decisiva, intensa e reveladora ela é, e finalmente mais politizante.

DERRIDA, 2003a, p. 122 e 138

1 – RUÍNAS DA OCUPAÇÃO

Queremos iniciar essa parte sobre o movimento das ocupações com essas palavras de Derrida (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 12),

> Ora, *é preciso* (e este *é preciso* está inscrito diretamente na herança recebida), é preciso fazer de tudo para se apropriar de um passado que sabemos no fundo permanecer inapropriável. [...] Não apenas aceitar essa herança, mas guardá-la de outra maneira e mantê-la viva. Não escolhê-la [...], mas escolher preservá-la viva. (grifo do autor)

Diante dessa citação e do que tentaremos pensar nesse capítulo, sabemos que não podemos nos apropriar do passado, embora talvez seja necessário que nos apropriemos dele, não tal qual ele se deu, porque é impossível, mas de outra maneira, mantendo-o vivo. Entendemos que há algo de positivo no que se perde; entendemos ainda que o relato mais *justo* é o que mantém a distância a distância e aceita que o que se tem é apenas a marca (DERRIDA, 1973). Aquilo que é invisível não se torna visível a partir de relatos ou estudos. As fontes, mesmo que *existam*, não nos possibilitam tornar um passado totalmente conhecido. Em uma perspectiva derridiana, no que diz respeito ao visível e ao invisível, o que temos são deslocamentos e não contrários. Sendo assim, o invisível pode chegar à visibilidade, a partir do invisível. "A percepção pertence desde a origem à recordação" (DERRIDA, 2010, p. 56)

Nesse sentido, nossa proposta é falar sobre o evento Ocupação, entendendo esse passado "não como uma fase estática e fetichizada a ser literalmente reproduzida, mas como conjuntos fragmentados de memórias e experiências narradas" (HALL, 1998, p. 109). E ainda (idem, 2006, p. 25),

> Não é uma origem fixa à qual possa haver um Regresso absoluto. É claro que também não é uma mera fantasmagoria. É *alguma coisa* – e não um mero truque de imaginação. Tem as suas histórias – e as histórias têm os seus efeitos reais, materiais e simbólicos. O passado continua a falar conosco, mas já não nos interpela como um "passado" factual, simples [...] A relação é sempre construída por intermédio da memória, da fantasia, da narrativa e do mito.

E ainda com Derrida (2004b, p. 87), "o tempo, o desenvolvimento temporal, não é o predicado *essencial* do conceito de história: o tempo não basta para fazer uma história.".

Queremos, então, como uma responsabilidade política, preservar esse passado vivo com uma ação paradoxal de se apropriar do inapropriável. Trata-se de uma responsabilidade política porque, como nos disse Luís Moreno Ocampo[2], "Guerras são travadas primeiro no campo de batalha e depois na memória".

Destacamos que essa im-possibilidade de apropriação – que também é necessária - se dá porque "não há, é certo, evento que não seja precedido e seguido pelo seu próprio *talvez*, e que não seja tão único, singular, insubstituível quanto a decisão à qual frequentemente se o associa, nomeadamente em política" (DERRIDA, 2003a, p. 79). Esse *talvez* tem o potencial de impedir qualquer possibilidade de nos referirmos a um determinado tempo sem que seja "duvidando da sua presença, aqui agora, e da sua singularidade indivisível" (idem, p. 86). "O *talvez* é também uma forma de conectar o acontecimento simultaneamente à experiência do possível e do impossível" (LOPES, 2018, p. 111). Trata-se de aceitar que as verdades "são múltiplas, multicoloridas, contraditórias. Então, não há uma verdade em si, mas para além disso, mesmo de mim para mim, a verdade é plural" (DERRIDA, 2013, p. 75). E ainda, nas palavras de Alain Badiou (1994, p. 179),

> Um evento é ligado à noção de *indecidível.* Tomem o enunciado: *Este evento pertence à situação.* Se os senhores pudessem, com as regras do saber estabelecido, decidir que tal enunciado é verdadeiro ou falso, o evento não seria um evento. Seria calculável a partir da situação. Nenhuma regra permite decidir que o evento é um evento. Nada permite dizer: aqui começa uma verdade. Vai precisar fazer uma *aposta.* Por isso *é* que uma verdade começa por um *axioma de verdade.* Começa por uma decisão. A decisão de dizer que o evento se deu. (grifo do autor)

Sendo assim, entendemos que, nas memórias, temos mais invisibilidade do que visibilidade. As memórias que trazemos da ocupação, no CIEP 225 Mário Quintana, se dão à revelia do sol. Em sintonia com Marcelo Moraes (2020a, p. 36), entendemos que "... a metáfora da luz,

[2] Entrevista no Programa Roda Vida do dia 27/02/2023. Luís Moreno Ocampo, advogado argentino que atuou como o primeiro Procurador-Chefe da Corte Penal Internacional, também chamada de Tribunal Penal Internacional (TPI). Sua principal atividade foi acompanhar relatos de crimes contra a humanidade.

da resolução da luz, do brilho, do ouro, do sol, sempre comandou a filosofia, acreditando estar iluminando alguma coisa. [...] Porém, esses autores não desconfiaram que a luz também ofusca." É nesse sentido que aceitamos a beleza do que não se apreende, a força da descontinuidade e da distância entre nós e o outro, o outro da ocupação. É nesse sentido que queremos fugir o tempo todo da ideia de verdade, embora saibamos que a armadilha do querer esclarecer, tornar claro nos espreita em todo esse texto.

Além disso, considerando que "a sociedade, a vida social, [...] nosso lugar como pessoas, dentro das dinâmicas sociais e históricas, estão sempre marcados pela assimetria e pela incompletude, pela falta" (BURITY, 2022, p. 33), destacamos que as negociações políticas são uma constante em nosso dia a dia. Considerando também, com Ball (2016, p. 105), que "as políticas não são encenadas em isolamento", "diferentes tipos de política interpolam diferentes tipos de sujeitos da política" e ainda que "as políticas são transformadas em práticas por meio de um complexo de técnicas, de procedimentos e de artefatos – ou "relações de força"", destacamos que os eventos das ocupações de escolas se deram em vários estados, no final de 2015 até 2017. Centenas de escolas foram ocupadas por estudantes que, a princípio, alegavam não se conformarem com os rumos que a educação vinha tomando no governo Temer. Especificamente, no Estado do Rio de Janeiro, havia um inconformismo em relação aos gastos do Estado e do Município com megaeventos, tais como a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016 (PINHEIRO, 2017, p. 265). Nas palavras de Diógenes Pinheiro (2017, p. 280),

> As ocupações cariocas surpreenderam pela rapidez com que se espalharam e pela qualidade dos debates travados no processo de experimentação de um formato organizativo novo para o próprio movimento juvenil. E representaram, também, uma primeira reação às investidas de grupos neofascistas que buscam um maior controle sobre a Educação, como o *Escola sem Partido* (ESP) e o *Movimento Brasil Livre* (MBL). (grifos do autor)

Apesar de a mídia ter mostrado preponderantemente esse movimento nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, ele se fez presente também em outras regiões do país[3]. O movimento foi uma ação coletiva que tinha um eixo nacional de lutas que poderia ser identificado pela articulação entre os estudantes, pela existência de uma pauta com vários pontos em comum, pelo uso de uma mesma simbologia em seus nomes, feitos com a *hashtag* #Ocupa junto ao nome da escola - identificação do movimento amplamente utilizada nas redes sociais -, pela

[3] No início de 2016, Goiás teve ocupações em cerca de 28 escolas. No Ceará, chegam a ser contabilizadas 69. Mais de 15 ocupações de escola, além de instituições como secretarias e diretorias regionais de ensino e prédios administrativos de São Paulo. No Rio de Janeiro foram cerca de 80, no Rio Grande do Sul 150 e no Mato Grosso mais de 20 colégios estaduais ocupados. (BARRETO, 2018)

troca de práticas e pela autoidentificação enquanto parte de um mesmo movimento. A comunicação entre estudantes de diversas escolas ocupadas foi possível devido às redes sociais. A *ciberatividade* foi característica do movimento das ocupações não apenas para a comunicação entre os estudantes, como também para a comunicação com autoridades envolvidas na questão. Essa atividade na internet também resultou em inúmeros vídeos de divulgação do movimento nas diversas redes sociais. De forma semelhante às manifestações de junho de 2013 no nosso país, o movimento de ocupações, por meio das redes sociais, tentava primar pela descentralização (BASTOS: MARINHO, 2017, p. 14). Como muitas vozes podiam igualmente se posicionar em relação à condução dos rumos do movimento, essa interação virtual contribuiu para que se estabelecesse uma ideia de que se tratava de um movimento sem direção exercida por uma liderança fixa.

O movimento das ocupações no Estado do Rio de Janeiro foi considerado por alguns estudiosos como parte de uma segunda onda de ocupações de escolas no Brasil que já ocorriam desde 2015 (TOMAZ, 2020). A primeira ocupação de escola nesse Estado se deu em 21 de março de 2016. Desde essa primeira escola ocupada, podemos pensar esse movimento como uma reação a várias situações que ocorriam na Educação do Estado relacionadas, entre outros fatores, ao fato de que "as verbas destinadas à Educação no Estado do Rio caíram de 10,7 bilhões até 7,8 bilhões de 2015 a 2016"[4]. Outro ingrediente que podemos considerar, somado ao corte de verbas, diz respeito ao descrédito do governo em função de inúmeras denúncias de fraude e de má administração[5]. Além de pautas relacionadas a questões do âmbito do Estado, essa segunda onda foi caracterizada por "pautas nacionais, como o protesto contra a PEC 241/16 (conhecida com a PEC do teto de gastos), o protesto contra a Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória[6] 746/2016 e o Protesto contra a PL 867/2-15, conhecida como Escola sem Partido" (ROCHA, 2020,62).

Em relação à capacidade de reagir a um cenário indesejado, temos que, segundo Butler (2018, p. 165/166), "toda capacidade de reação ao que acontece é uma função e um efeito de vulnerabilidade – de estar aberto a uma história, registrando uma impressão ou tendo algo impresso no entendimento". Nesse sentido, "uma Okupação[7] torna-se uma batalha diária, uma

[4] https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html
[5] https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso/rio-de-janeiro/acoes/processo-penal-operacao-mascate/denuncia/arquivo
[6] Medida Provisória: norma que se equipara a Lei sancionada pelo Presidente da República. Esse mecanismo pode ser efetivado quando se tratar de circunstâncias relevantes e urgentes. Após a promulgação, a Medida Provisória deve ser votada até 45 dias na Câmara dos Deputados e no Senado Federal para ser convertida em Lei Ordinária.
[7] "A grafia da Okupação com "k" aponta a assombração de um simulacro-fantasma. O "k" não pode ser pensado como um simples erro de cópia (...) ao contrário, trata-se de um simulacro que parece zombar das seleções feitas

constante recordação da necessidade de resistir" (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 136), frente às circunstâncias que se apresentam. Dessa forma, as Ocupações de escolas podem ser entendidas, em relação a práticas políticas não cotidianas, "a constituição de novos espaços de atuação política, em que o sentido de cooperação é amplamente reforçado em duas esferas: "física", o local de vivência dos estudantes e de suas famílias, e "simbólica", a disputa pelo discurso legitimador da ação dos jovens" (ROCHA, 2020, p. 63).

Essa reação se espalhou principalmente pelos bairros mais centrais. Nas periferias, poucas escolas viveram esse processo. Apesar disso, percebíamos, em todas as escolas, incluindo-se as mais distantes, que elas não estavam alheias ao movimento; notávamos também, por outro lado, características específicas do movimento em cada escola ocupada. Na escola em que nós trabalhávamos, a ocupação se deu quando, em 05/04, às 18h, os alunos do grêmio informaram à direção que não sairiam das dependências da escola a partir daquele dia, configurando assim a ocupação. A direção já vivia, nos últimos dias, uma apreensão em relação a essa possibilidade. Já tinha chamado os alunos do grêmio para conversar e fazer acordos. Mas, em uma assembleia, na praça em frente à rua da escola, os alunos presentes decidiram ocupar. Configurou-se assim o movimento de ocupação nessa escola que, diferente do mote "mais qualidade na educação" presente no movimento como um todo, trouxe muito forte, como demanda principal, em que todas as outras demandas se incluíam, o que eles chamavam de "mais democracia na escola". Essas demandas, por sua vez, não podem ser confundidas com direitos. Direitos dizem respeito a algo que é definido pelo outro. Laclau trata demandas como reivindicações não atendidas. Afirmamos, com Alice Lopes (2019a, p. 9 e 10), que

> O valor de uma demanda não é imanente, está sempre referido a uma luta política contextual específica, contingente, tornando qualquer projeto comum e qualquer coletivo uma articulação discursiva provisória sem qualquer plenitude ou garantia [...]. Demandas são também da ordem do desejo, objetos que não conhecemos e ainda assim almejamos, ou que sequer sabemos definir que desejamos.

As demandas podem ter duas configurações. Dizem respeito a um pedido ou solicitação, um requerimento realizado diretamente dos canais institucionais (LOPES; MENDONÇA, 2015). O atendimento ou não destas demandas ocorre no plano administrativo. Em não tendo sido alcançada a satisfação desse pedido, essas demandas se tornam reivindicações. Em outra nomenclatura, podemos dizer que existem as demandas democráticas que, quando não

---

pelas "boas imagens". (...) desde esse "k" já supeitaríamos da existência de algum espaço para se tentar rastrear fantasmas e refletir sobre o projeto arquitetônico (...) Aqui a força do "k" pareceu realmente nos conduzir ao fantasma, onde contagiada pela transgressão e desconstrução, próprios desse tipo de *ocupação*, zombou da "boa imagem (...)" (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 136/137, 150).

atendidas, se articulam, por meio de uma representatividade, e institui-se uma relação antagônica entre o "povo" e o poder. As demandas que antes eram demandas democráticas passam a ser denominadas demandas populares, "um corte antagônico passa a dividir negativamente o espaço social entre essas demandas populares articuladas contra a institucionalidade" (idem, p. 83). Vale ressaltar que as demandas democráticas não possuem um conteúdo obrigatório. A transformação dessas demandas democráticas em demandas populares não está relacionada ao seu conteúdo, está relacionada ao fato de não terem sido atendidas, não terem sido solucionadas.

Vale destacar, com Elizabeth Macedo (2018, p. 169/170), que as demandas

> (1) Só existem na medida em que são demandadas, sendo, portanto, contextuais; (2) elas nunca se apresentam da mesma forma a cada reiteração e, nesse sentido, são performativas; (3) os grupos demandantes não são pré-constituídos, são nomeados a partir da demanda.

Em relação ao que nos traz Elizabeth Macedo sobre as demandas, quando ela nos diz que os "grupos demandantes não são pré-constituídos", queremos reforçar com as palavras de Barcellos e Dellagnelo (2014, p. 408) que nos diz, a partir de Laclau e Mouffe, que "as relações sociais são agregados de instituições, formas de organização, práticas e agentes os quais não obedecem a nenhum princípio causal único ou lógica de consistência, diferem em forma e não são essenciais uns aos outros".

Na maior parte das escolas ocupadas no Rio de Janeiro, "Democracia na escola" configurou-se como o significante que reúne todas as demais demandas. Os sentidos das demandas foram se formando e reformando no percurso da história das ocupações. A princípio, configurava-se como uma exigência dos ocupantes de que os alunos fizessem parte das tomadas de decisão na escola e foi se metamorfoseando na exigência da troca do gestor por um gestor eleito pela comunidade.

Nas palavras de Judith Butler (2018, p. 142/143),

> Quando as assembleias se reúnem em espaços públicos para lutar contra a dizimação dos bens de infraestrutura e contra medidas de austeridade que, por exemplo, acabariam com a educação pública, as bibliotecas, os sistemas de trânsito e as rodovias, descobrimos que algumas vezes a luta é pela própria plataforma. Em outras palavras, não podemos sequer lutar por bens de infraestrutura quando não somos capazes de assumi-los em um grau ou outro.

Nesse sentido, as ocupações de escolas, além de terem sido "um movimento que utilizou a estratégia de ocupação de prédios públicos para reivindicar direitos essenciais" (ROCHA, 2020, p. 62), traziam para si a realização das suas próprias demandas quando buscavam estabelecer

entre os ocupantes relações não hierárquicas. Era uma dinâmica que consistia de comissões que assumiam tarefas, tais como: guarda no portão 24h (para receber quem quisesse acessar as dependências da escola, mediante a apresentação de um documento com foto), limpeza, alimentação, finanças, relações públicas, horário de aulas, organização do espaço, eventos culturais; além dos alunos escalados para reuniões fora da escola. A rotina consistia de: cumprimento de tarefas, rodas de conversa, rodas de música, horários de alimentação, cuidados com a horta (plantada pelos ocupantes), aulas com professores da escola e outros professores (incluindo professores universitários que quiseram contribuir com o dia a dia dos ocupantes) (PINHEIRO, 2017). Com esse apoio, muitas atividades aconteceram, como exercícios de meditação, de horta, de redação, de grafite, de filosofia, de geografia, roda de samba, oficinas interativas, entre outras.

Apesar de ter conexão com o Movimento Estudantil institucionalizado, não existia na ocupação do CIEP 225, como foi comum na dinâmica das ocupações de escolas, uma liderança oficial, exercida por um aluno específico, eles faziam questão de passar para quem perguntava que tudo era decidido em grupo. Todas as vezes que foram interpelados para apontar a liderança do movimento, respondiam "nós somos a liderança". Importante destacar também, em relação à representabilidade do movimento, a impossibilidade de uma assembleia representar o todo de um grupo, o todo de uma povo. Em função dessa não representabilidade total dos alunos da escola no movimento de ocupação, estabeleceu-se uma oposição que, em muitos momentos, ameaçou a integridade física dos ocupantes e que primava por desmerecer a conduta deles. Essa oposição, que se fez presente também nas ocupações das outras escolas, recebeu o nome de Movimento do Desocupa e tinha o apoio da direção e de parte dos professores da escola. Importante destacar que o próprio movimento do Desocupa trazia, na sua constituição, posicionamentos diversos que se hegemonizaram em função da discordância, comum a todos eles, em relação à necessidade das ocupações como estratégia de luta. Destacamos também que essa oposição constitui um elemento, entre outros, que nos impede de afirmar as opções políticas das estudantes e dos estudantes do Ensino Médio como homogêneas e fixas. Diógenes Pinheiro (2017, p. 270) escreve sobre essa tensão,

> Em função do clima tenso que marcava a rotina das ocupações, sobretudo à noite, havia uma grande preocupação com a segurança, pois os estudantes eram ameaçados, de um lado, pela polícia e, de outro, por grupos de jovens de direita, que atacavam as escolas com pedras e ameaçavam os estudantes ocupantes. Tais conflitos ocorreram em várias ocupações. O temor de uma invasão violenta gerava preocupação porque muitos ataques ocorridos vandalizaram instalações, visando, assim, acusar o movimento de ocupação de ter depredado o espaço público.

Embora Diógenes Pinheiro, ao discorrer sobre os embates entre o movimento de ocupação e o movimento do desocupa, use a designação "jovens de direita" para se referir aos alunos que eram contra as ocupações, essa identificação "sou de direita" não era ainda comum entre os alunos de Ensino Médio, como se tornou a partir das eleições nacionais em 2018. Parece-nos que a questão deles era uma questão moral. Não achavam certo alunos "no controle". Talvez tenham ficado assombrados frente à monstruosidade que foi *tirar-lhes* a escola tal qual eles conheciam, com sua dinâmica e pressupostos que se pretendiam fixos e que, por isso, lhes trazia segurança. Dessa forma, diante de discursos apocalípticos de fim da escola, foram facilmente *levados* a tomarem atitudes radicais contra o movimento de ocupações. Um dos motes do movimento Desocupa era "queremos aula". Nesse ponto, é importante destacar que, apesar de acontecerem em moldes diferentes, alguns de nós professores demos aula no período da ocupação. Não assinávamos o ponto, mas dávamos aula. Os alunos contrários à ocupação, em sua maioria, não assistiam a essas aulas, mesmo assim tínhamos uma boa audiência. Muito temos a refletir, nesse ponto, sobre o quanto um modo diferente de dar aula pode ser visto como "não aula", em função de, de alguma forma, quebrar com a normatização do que se entende, em muitos contextos, por aula. Podemos pensar também no quanto esse deslocamento gera desconforto e reações antagônicas. Nesse sentido, o repórter da Agência Brasil, Akemi Nitahara (2016), em seu artigo intitulado "Alunos pedem desocupação de escolas do Rio de Janeiro para volta das aulas", registrou a fala de uma aluna integrante do movimento *Desocupa,*

> Apesar de os estudantes que ocupam as escolas afirmarem que estão ocorrendo aulas "mais dinâmicas". Evelin afirma que a escola foi transformada numa "colônia de férias". "Eles estão fazendo baderna. Deveriam estar com uniforme e não estão, afinal é uma escola. Eu não sou a favor disso. É uma colônia de férias ou uma escola? Aula de música, de baile, de fotografia? Cada dia, eu sou mais contra a ocupação.

Nesse ponto, vale ressaltar que, da mesma forma que ocorreu com os alunos das escolas ocupadas em São Paulo[8] no ano anterior às ocupações de escolas no Rio de Janeiro, essas escolas tiveram notas acima da média no Exame Nacional do Ensino Médio (BASTOS; MARINHO, 2017).

Seguindo aqui com Edison Fernandes (2023), em sua explanação no Painel Temático "Ocupações, protagonismo juvenil e itinerários: escolhas possíveis", coordenado pela Prof. Dra. Alice Casimiro Lopes, no 41º Encontro Nacional da ANPED, quando ele nos diz sobre o lugar das estatísticas nas reflexões sobre as coisas do mundo,

> Se, por um lado, pode-se atribuir aos números certo logocentrismo ou desejo de acesso imediato ao significado (metafísica da presença), por outro, Derrida nos adverte que "não há texto externo", ou seja, os números também servem para descrever a instabilidade e a indeterminação da linguagem, de seus significados e significantes, [...]

[8] http://www.brasilpost.com.br/2016/10/06/mec-exclui-institutos_n_12376874.html

> qualquer categorização, numérica ou não, só se baseiam em diferenças, sendo que seu significado só pode ser conhecido em contraste com um outro, nunca em relação a si mesmo (o significado de um número depende de sua posição em relação a outros números em uma série numérica).

Trazemos, nessa perspectiva, alguns dados referentes à participação e ao rendimento dos alunos de algumas escolas em 2016, nos anos que antecederam às Ocupações e nos anos subsequentes[9]. Para tanto, trazemos apenas os dados do CIEP 225 Mário Quintana, das outras três escolas ocupadas na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

	2014	2015	2016	2017	2018
MQ	59%	65%	73%	97%	47%
CE Bangu	53%	52%	54%	44%	25%
CE João Salim Miguel	-	-	56%	23%	30%
CE Stuart Edgar Angel	-	56%	54%	47%	40%

Participação em % dos alunos que fizeram o ENEM

	2014	2015	2016	2017	2018
MQ	481 pts	487 pts	481 pts	486 pts	520 pts
CE Bangu	481 pts	483 pts	488 pts	470 pts	510 pts
CE João Salim Miguel	-	-	484 pts	448 pts	507 pts
CE Stuart Edgar Angel	-	487 pts	489 pts	479 pts	522 pts

Média das escolas no ENEM (excluindo a nota da Redação).

Não entendemos que, com essas tabelas, temos acesso à realidade dessas escolas. Objetivamos, no entanto, ao trazê-las, refletir sobre a previsão do impacto do movimento das Ocupações no ano de 2016 frente ao mote do movimento *Desocupa* - "precisamos estudar", "vamos ser prejudicados na prova do ENEM". Diante da preocupação desses alunos, talvez possamos afirmar que as estatísticas não confirmam o temor do Movimento Desocupa que, a todo momento, descredenciava as aulas que dávamos no período das Ocupações. No que concerne à participação, em três das quatro escolas ocupadas, essa porcentagem aumentou, com destaque para o C.E. João Salim Miguel, cuja participação, nos anos anteriores, era tão pequena que não constava sua porcentagem no site do Inep. Em relação à pontuação, também não observamos uma variação que justifique o discurso apocalíptico de que os alunos das escolas ocupadas

[9] https://quedu.org.br/escola

estariam fadados a ser a geração com os piores resultados no ENEM, em relação aos anos anteriores e posteriores.

Mesmo com esse clima de tensão entre “Ocupas” e “Desocupas”, chama atenção a participação ativa de alguns responsáveis no movimento que, sem desconsiderar a autonomia dos ocupantes, ajudavam no que podiam. Destacamos, nesse ponto, com Judith Butler (2018, p. 170) que

> o corpo continua sendo um recurso, mas não um recurso inesgotável ou mágico. Um grupo agindo em conjunto tem que ter apoio para agir, e isso adquire um significado especial quando a ação acontece de maneira crescente como uma forma de reivindicar apoio permanente e condições para uma vida possível de ser vivida.

Esse apoio de alguns pais e pessoas da comunidade foi importante desde os primeiros momentos da ocupação. Entre outros motivos, porque o gestor, ao se ver obrigado a sair da escola, quebrou o encanamento da água, deixando a escola sem água (o que foi restaurado depois por um pai de aluno). Alguns professores, nesse tempo de dificuldade de água, levaram água para os alunos, além de alimentos.

O período da ocupação se encerrou, depois de 53 dias, com a entrega da chave a uma comissão da coordenadoria de educação, Metropolitana IV, em 6 de junho. Em uma reunião entre a Defensoria Pública, a SEEDUC, alguns alunos e uma gestora da escola, decidiu-se que a escola entraria em um momento de transição entre a saída da atual gestão e a chegada de novos gestores, por meio de uma eleição com participação de todos os alunos, funcionários e professores. Esse desfecho se deu em função da demanda principal da Ocupação do 225 – Mais democracia na escola. A condição para desocupar foi a troca de gestores, porque os alunos da ocupação entendiam que a relação da direção com a comunidade se dava na base do autoritarismo, da falta de escuta e de diálogo.

Podemos pensar nas ocupações a partir do que Derrida (2018a, p. 80) afirma, referindo-se a Walter Benjamim, na segunda parte de seu livro Força de Lei. Ele diz não acreditar em uma greve sem violência. Ele destaca que “os grevistas põem condições para a retomada do trabalho, só encerram sua greve se uma ordem de coisas mudar. Há, portanto, violência contra violência.”. Se entendemos que o movimento das ocupações correspondeu a um acontecimento e, como tal, a um processo de desconstrução, afirmamos com Dirce Solis (2010, p.83) que “qualquer desconstrução, não importa a época, creio, aponta a violência própria àquela época e tudo o mais que esta época carrega”. Afirmamos ainda, com Derrida (DERRIDA; FERRARIS, 2006, p. 17/18), que

> a desconstrução, não sendo embora anti-sistêmica, é, contudo, não só a busca, mas a consequência deliberada do facto de o sistema ser impossível; muitas vezes consiste, de modo regular ou recorrente, em fazer aparecer em cada pretenso sistema, em cada auto-interpretação do sistema, uma força de deslocamento, um limite na totalização [...]

Essa força de deslocamento de um pretenso sistema fechado traz nela a violência da desconstrução.

Sendo assim, nós também não queremos aqui aplicar ao movimento das ocupações a designação romântica e idealista de movimento pacífico. Não podemos caracterizar como pacífico escolas *invadidas*, diretores *expulsos* e proibidos de acessar os espaços da escola, pressão de todos os lados – movimento lutando para alcançar mudanças nas escolas; secretaria de educação e parte da comunidade ameaçando o movimento com diversos tipos de reprimendas e agressões. Nas palavras de Derrida (2018a, p. 82), "todas as situações revolucionárias [...] justificam o recurso à violência". E ainda em Derrida (idem, p. 84),

> esses momentos, supondo-se que possam ser isolados, são momentos aterradores. Por causa do sofrimento [...] mas também porque eles são neles mesmos, e em sua própria violência, ininterpretáveis ou indecifráveis. [...] Essa violência é certamente legível, ou inteligível, já que ela não é estranha ao direito. Mas ela é, no direito, aquilo que suspende o direito. Ela interrompe o direito estabelecido para fundar outro.

Segundo Marcelo Moraes (2020a, p. 163), "a questão se tudo é violência nos coloca diante de uma aporia; respondê-la pode limitar o devir da questão". A aporia a que Marcelo se refere se dá porque, quando negamos a violência, talvez seja nesse momento que somos mais violentos. Marcelo (idem, p.164) vai além e nos diz que "a violência é do âmbito cultural e humano". Sendo assim, "o fim da violência seria o fim da cultura". Muito nos remete às ocupações quando esse autor nos diz que "a violência, segundo Aristóteles, é a mudança de um estado fixo para outro". Nesse sentido, o movimento de Ocupações configurou-se como um acontecimento traumático porque, a todo momento, parecia querer romper com o *status quo* de uma escola, cujas dinâmicas parecem sempre querer se manter da mesma forma, embora saibamos que a repetição do mesmo traz sempre o diferente (MORAES, 2020a). Foi um acontecimento traumático porque deixou em algumas pessoas o medo do seu retorno, da sua repetição. Ainda com este autor, temos que a própria resistência pode performar uma violência, recusar-se a mudar de *lugar,* querer permanecer no lugar escolhido é também, em algum sentido, violento. Ainda refletindo sobre a questão da violência, entendemos, com Adriano Negris (2016, p. 154), que "o conceito de violência pertence ao âmbito da lei, do direito e da justiça". Ao

trazermos a violência das ocupações, estamos nos referindo à "violência nela mesma, afastando qualquer critério relacionado à finalidade dessa violência (fins justos ou injustos)" (NEGRIS, 2016, p. 154).

Sobre esses embates, Derrida (2009b, p. 275), em seu livro *Vadios, dois ensaios sobre a razão,* nos diz que esses momentos em que se "põe em causa" qualquer tipo de "soberania" não dizem respeito a uma ação que se dá de forma intencional e planejada. Trata-se de uma ação que "está hoje a operar, é o que (*chega* ou) *acontece* [*arrive*]. É e faz a história através das angustiantes turbulências que vivemos". Além disso, a partir desse filósofo (DERRIDA, 2018a), podemos afirmar que o fato de as ocupações terem sido julgadas legais[10] fez com que o movimento, em algum sentido, não se constituísse como um movimento revolucionário – entendendo como movimentos revolucionários aqueles que, mesmo sendo julgados ilegais, persistem. Caminhando com Laclau (2003, p. 6), podemos trazer para essa reflexão sobre as ocupações de escola o caráter *anti-institucional* do movimento. Isso se dá no sentido de que "a certa altura, ocorre um curto-circuito na relação entre exigências feitas ao "sistema" e a habilidade deste em satisfazê-las". O caráter *anti-institucional* que nos traz Laclau pode estar relacionado ao fato de que as ocupações obtiveram "o direito de contestar a ordem estabelecida" (DERRIDA, 2018a, p. 87) nas instituições escolares do país. Não há nada de comum nas demandas das ocupações que possa justificar esse movimento. Nesse sentido, o movimento não se constituiu em função dessas demandas e sim "procede inteiramente da oposição ao poder além da fronteira" (LACLAU, 2003, p. 6). É em função dessa oposição que uma demanda particular, sem se esvaziar totalmente de sua particularidade, foi alçada a um significante que reúne em si mesmo a totalidade de todas as demais demandas[11]. E no que diz respeito à violência[12] do movimento, o argumento de que a legalidade se opõe à violência é contradito por Derrida (2018a, p. 108) quando ele afirma que "todo contrato jurídico (*Rechtsvertrag)* se funda na violência. Não há contrato que não tenha a violência ao mesmo tempo como origem (*Ursprung*) e como resultado (*Ausgang)*". Nesse sentido, entendemos com Adriano Negris (2016, p. 152), a partir de Derrida, que "o direito é aplicado pela força [...] a força já está contida no próprio conceito de direito. [...] o direito, que não é justiça, precisa da justiça para justificar a sua força".

[10] Não foi assim em 2020, quando alguns alunos ocuparam a escola com o objetivo de impedir o uso do pátio para a construção de salas provisórias de Drywall. A ação da polícia foi contundente em expulsar os alunos do espaço da escola logo na primeira noite.

[11] Discorreremos mais detalhadamente sobre a Teoria Discursiva de Laclau no item I.3 desse trabalho.

[12] "Enquanto não nos damos os meios teóricos ou filosóficos para pensar essa co-implicação da violência e do direito, as críticas habituais permanecem ingênuas e inconsequentes. (...) Uma crítica puramente moral da violência seria, pois, tão injustificada quanto impotente". (DERRIDA, 2018a, p. 95)

Dessa forma, "o direito sempre será o produto de uma violência ou de uma força performativa" (Negris, 2016, p. 153).

E ainda, segundo Derrida (2018a, p. 82), "Aquilo que ameaça o direito pertence já ao direito, ao direito ao direito". E, no que diz respeito à violência, temos que "uma violência somente serviria aos fins do direito se ela fosse autorizada pelo ordenamento legal" (NEGRIS, 2016, p. 155). As ocupações, nesse sentido, foram legais e também violentas. Caminhando com Derrida (2018a) que, em seu livro Força de Lei, reflete sobre o texto de Walter Benjamim (2011 [1921]) – "Para uma crítica da violência" -, queremos fazer uma analogia quando afirmamos que, no movimento de ocupações, a partir da sua legalidade no Estado do Rio de Janeiro, "[os alunos] são autorizados a compartilhar com o Estado o monopólio da violência" (NEGRIS, 2016, p. 156). Podemos dizer, então, que o movimento de ocupações de escolas em 2016, no Rio de Janeiro, foi um exercício do "direito concedido para contestar a ordem do direito existente e criar uma situação revolucionária na qual se tratará de fundar um novo direito" (idem). E ainda, "a reivindicação por infraestrutura é uma demanda por certo tipo de terreno habitável, e seu significado e sua força derivam exatamente dessa falta" (BUTLER, 2018, p. 143). Em movimentos de ocupação de prédios públicos, "o que tende a unificar tais ações – ou inações, dependendo da interpretação – é que todos colocam em questão a legitimidade de um conjunto de políticas ou ações, ou a legitimidade de uma forma específica de governo"; "é um direito civil desobedecer a um regulamento ou a uma lei pública imoral" (idem, p. 210 e 211). Importante destacar, talvez, que essa estratégia de luta não está vinculada [mais] a esse ou àquele posicionamento político. Trata-se de uma estratégia que caracteriza um movimento, repetindo Butler, de questionamento da legitimidade de ações políticas e governamentais.

Considerando a dimensão do legítimo, em um conflito que está chancelado pelo Direito, tal qual se deu com as Ocupações em 2016, podemos trazer o que Chantal Mouffe (2015) nos afirma sobre a relação nós/eles[13] não ser necessariamente uma relação de antagonismo. Dito de outra forma, Mouffe afirma essa relação nós/eles não ser apenas uma relação entre inimigos. Mouffe traz a ideia de uma relação entre adversários em que o *nós* reconhece a legitimidade do eles e vice-versa em uma relação denominada por ela – não mais apenas de uma relação de antagonismo – de "agonismo". Nas palavras da autora (p. 19),

> O agonismo é uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Eles são adversários, não inimigos.

[13] Aprofundamos essa relação nós/eles ainda nesse capítulo no tópico I.3, em que trazemos as ocupações pelo foco da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.

Segundo Mouffe, a existência de meios legítimos para que os lados discordantes se posicionem faz com que se mantenha uma relação de agonismo em vez de apenas um antagonismo que se mantém presente, sendo, nesse caso, um conflito que se organiza. “Adversários inscrevem seu confronto dentro da estrutura democrática, mas essa estrutura não é vista como algo imutável: ela é passível de ser redefinida por meio da luta hegemônica” (MOUFFE, 2015, p.31). Nas ocupações, podemos reconhecer um conflito agonístico. Apesar de concordarmos que “alguma coisa nas ou das assembleias se move fora da jurisdição da soberania do Estado” e ainda que “a liberdade de assembleia deve preceder e exceder qualquer forma de governo que atribua e proteja esse direito de assembleia” (BUTLER, 2018, p. 179 e 180), talvez possamos afirmar, com Bob Jessop (2020, p. 300), que

> por mais plausível que um determinado projeto hegemômico possa parecer em termos de sua articulação pretendida de assuntos e demandas [...], ele só se tornará “diretivo” à medida que forças estrategicamente significativas o apoiem e fontes prováveis de resistência sejam neutralizadas.

Nesse sentido, vale destacar que as escolas ocupadas possuíam canais abertos e interagiam com diversas instituições, como a Polícia Militar, o Conselho Tutelar, a Secretaria de Educação, as promotorias do Ministério Público[14], como podemos constatar nessa decisão de 01 de junho de 2016, da Defensoria Pública[15]:

> A Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro obteve decisão favorável na Justiça para que o Estado permita a manifestação pacífica de alunos que atualmente ocupam cerca de 50 escolas estaduais. Em audiência realizada na quarta-feira (1º de junho), a juíza Gloria Heloiza Lima da Silva, titular da 2ª Vara da Infância, da Juventude e do Idoso da Capital, acolheu parcialmente o pedido formulado em Ação Civil Pública movida pela Defensoria e garantiu a continuidade das ocupações, desde que não prejudiquem a atividade educacional.
> Sendo assim, a manifestação pacífica poderá ocorrer nos espaços comuns da escola, como pátios, auditórios e quadras poliesportivas e em horários que não prejudiquem a atividade escolar. Os alunos que decidirem manter a ocupação também não poderão sofrer sanção disciplinar. Em sua decisão, a magistrada observa que deverão ser livres a entrada e a permanência de professores, funcionários e de alunos que quiserem assistir às aulas.

[14] Em alguns momentos, as ocupações de algumas escolas foram “protegidas” também pelo “poder paralelo” que atuava nas regiões em que as escolas estavam inseridas. Isso porque havia, entre os/as ocupantes, alunos/alunas ocupantes próximos/próximas a pessoas do grupo em questão. Mas, em outros momentos, a relação com este grupo era de ameaça à integridade dos ocupantes.

[15] https://defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/2728-Cdedica-obtem-decisao-favoravel-em.audiencia-sobre-ocupacao-escolar

No total, em resposta às reivindicações apresentadas pelo movimento das ocupações, a Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro e o Ministério Público estabeleceram seis acordos com a SEEDUC.

O conflito agonístico está sempre inserido em relações de poder. O que ocorre é o estabelecimento de uma hegemonia não fixa e que está sempre sujeita a questionamentos em processos antagonísticos ou agonistas. Nesse contexto, destacamos com Viviane Cunha e Alice Lopes (2022, p. 4) que

> Hegemonia não é uma posição social ou um lugar a ser alcançado. Hegemonia é a constituição de um discurso pela articulação de diferentes demandas que se tornam equivalentes na negação de um exterior representado como ameaça ao atendimento a essas demandas. Tal equivalência minimiza, mas não apaga as diferenças entre essas demandas; o diferir permanece em jogo, impedindo uma hegemonia que se pretenda total.

Essa contingência das hegemonias se dá porque "várias forças políticas podem competir em seus esforços para apresentar seus objetivos particulares como aqueles que realizam o preenchimento dessa falta. Hegemonizar algo é exatamente cumprir essa função de preenchimento" (LACLAU, 2011, p. 76). E ainda com Laclau (2006, p. 69), "esta relación por la que una diferencia particular asume la representación de una totalidad imposible y enteramente incomensurable con ella, es lo que llamo una relación hegemónica". Seguindo com Mouffe (2015, p. 31)), temos que "as articulações político-econômicas hegemônicas [...] são construções precárias e pragmáticas que podem ser desarticuladas e transformadas em consequência da luta agonística entre os adversários". Essas articulações acontecem em um determinado momento e em um determinado local. Nesse acontecimento, é "importante não conceber as articulações como baseadas em princípios ou essências, e passarmos a remeter tais articulações à contingência e ao fluxo das demandas sociais" (LOPES, 2019a, p. 16).

De acordo com Butler (2018, p. 143/144),

> o espaço de aparecimento passa a existir no momento da ação política. [...] Mas quando a política está orientada no sentido de criar e preservar as condições que proporcionem vidas vivíveis, então parece que o espaço de aparecimento nem sempre pode ser separado das questões relativas a infraestrutura e arquitetura, e que elas não apenas condicionam a ação, mas participam da criação do espaço da política.

Sendo assim, podemos dizer que o CIEP 225 não se constituiu apenas como o espaço geográfico em que se deu a luta política. Trata-se do que nos diz Judith Butler (2018, p. 144) mais uma vez, "o pavimento e a rua, portanto, devem ser entendidos como exigências do corpo enquanto

exerce seus direitos de mobilidade. Eles se tornam parte da ação em vez de apenas seu suporte". Nessa linha, podemos dizer que o espaço do CIEP condicionou e participou de todo o movimento de negociação no período da ocupação. Destacando que, segundo Diógenes Pinheiro (2017, p. 266),

> As ocupações diferem da maioria dos movimentos sociais, cujas ações consistem na demonstração pública de sua força, através de passeatas com seus desfiles de bandeiras e palavras de ordem, visando reafirmar seu poder de pressão para o encaminhamento de demandas. As ocupações, ao contrário, se fecham para o público em geral e buscam abraçar simbolicamente aquele espaço que acreditam estar ameaçado, repensando seus sentidos.

É possível que muito ainda possa se falar para caracterizar e refletir sobre as ocupações. Muitas implicações podem ser estudadas a partir desse movimento em muitas áreas da pesquisa científica – Sociologia, Filosofia, Educação e outras. Dentro de cada uma dessas áreas, como todo movimento social, esse também pode ser "vasculhado" por diferentes linhas de pesquisa. Mas, ao tentar descrever esse movimento sabemos que, nas palavras de Derrida (2012, p. 132 e 133),

> Logo que tenho uma experiência, tenho uma experiência de rastro. Logo que tenho uma experiência de rastro, não posso reprimir o movimento de interpretar os rastros, de selecioná-los ou não, de guardá-los ou não e, portanto, de constituir os rastros em arquivos e escolher o que quero escolher. [...] Quando interpretamos, não encontramos um sentido que está, ali, dado, e que teríamos apenas que elucidar ou desvelar, mas impomos sentido, constituímos sentido. [...] Preferir esquecer é apenas não preferir guardar. O arquivo [...] não é uma questão de passado, é uma questão de futuro. [...] Seleciono violentamente o que considero que é preciso que se repita, que se guarde, que se repita no futuro. É um gesto de grande violência. O arquivista não é alguém que guarda, é alguém que destrói. Ele guarda muito, mas se não destruísse, não guardaria nada. [...] É o que fazemos todo tempo na vida, a pulsão de arquivo: o que vamos deixar de lado e o que vamos repetir?

Sendo assim, "há o acontecimento que se arquiva, o acontecimento *arquivado* [...] e há o acontecimento *arquivante,* o arquivamento [...] que não se confunde, estruturalmente, com o acontecimento arquivado, embora, em alguns casos, seja-lhe indissociável, até mesmo contemporâneo" (DERRIDA, 2004b, p. 80).

Dessa forma, "o real se apresenta à consciência tão somente como rastro" (HADDOCK-LOBO, 2015, p. 27). O rastro entendido aqui, com Derrida, como a impressão imprecisa da presença; ausência, promessa de presença. "Elle (la memoire) séjourne pour les 'garder' auprès de traces, mais de traces de um passé qui n'a jamais été présent, de trace qui eles-mêmes ne se tiennent jamais dans la forme de la présence et restent toujours, em quelque sorte, à venir,

venues de l'avenir, venue du futur" (DERRIDA, 1988). E "o esquecimento é também aqui importante" (SILVA: MACEDO, 2018, p. 160). Sendo assim, nós falamos sobre a ocupação sempre com a certeza de não conseguir dizer, envolvidos em uma atmosfera de respeito e emoção. Sabemos que "nossas impressões, sensações e sentimentos são também moldados, construídos, e que, por isso mesmo, não devemos nos guiar por sua aparente espontaneidade ou naturalidade" (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 34). A experiência é espectral, porque diz respeito a uma experiência não experienciável. Existe algo que ultrapassa a nossa apreensão, tem a marca daquilo que não experienciamos, porque a ordem do real é a ordem do escapamento. Há algo no *garantido* pelas nossas vivências que não é garantido. As condições de possibilidade são sempre marcadas pela impossibilidade.

1.1 – Ocupações: programa ou acontecimento?

> Como pensar juntos, em duas palavras, o acontecimento e a máquina, o acontecimento com a máquina, este acontecimento com esta máquina? Numa palavra, para me repetir quase maquinalmente, como pensar juntos a máquina e o acontecimento, uma repetição maquinal e o que acontece (arrive)?
>
> *DERRIDA*, 2004b, p. 107

A noção derridiana de acontecimento diz respeito – não se define, porque os sentidos nunca se fecham - "a um *instante revolucionário* inapreensível, daquela *decisão* excepcional que não pertence a nenhum continuum histórico e temporal" (DERRIDA, 2018a, p. 94). É o instante da ruptura, do incalculável, do imprevisível. Partindo desse entendimento, nós nos questionamos se as ocupações de escola nos anos 2015-2017 se constituíram como acontecimentos. E, nesse processo de questionamentos, queremos destacar, com Martin Heidegger (2007, p. 375), que

> *o questionar constrói um caminho*. Por isso, é aconselhável, sobretudo, atentar para o caminho e não permanecer preso a proposições e títulos particulares. O caminho é um caminho de pensamento. Todos os caminhos de pensamento, mais ou menos perceptíveis, passam de modo incomum pela linguagem. (grifo nosso)

Sendo assim, tendo a questão sido posta por nós mesmos quando as ocupações se instalaram nas escolas do Rio de Janeiro e depois por tantas outras vozes, não fugiremos dela e nos propomos, nessa parte do trabalho, a fazer esse caminho de reflexão acerca das ocupações como acontecimentos e também como não-acontecimentos; como da ordem do imprevisível e também como da ordem do programado, do pensado e *plantado* nas mentes dos jovens que se constituíram como ocupantes nesse movimento. Queremos pensar com Derrida (2004b, p. 36),

> Isso nos será possível? Poderemos algum dia, e num só movimento, encaixar um pensamento do acontecimento num pensamento da máquina? Podemos pensar, o que se chama pensar, a um só e mesmo tempo, *tanto* o que acontece (nomeia-se isso um *acontecimento*) *quanto,* por outro lado, a programação calculável de uma repetição automática (nomeia-se isso uma *máquina*)?
> Seria preciso então no porvir (mas somente haverá porvir com essa condição) pensar *tanto* o acontecimento *quanto* a máquina como dois conceitos compatíveis, até mesmo indissociáveis. (grifos do autor)

Derrida (2004b, pp. 35-136) vai nos conduzindo em seu texto *A fita de máquina de escrever* por raciocínios que desafiam qualquer tentativa de fixação de sentidos e nomenclaturas, porque são pensamentos aporéticos. A "grande dificuldade seria, portanto, conciliar com a máquina um pensamento do acontecimento [...], do tipo sempre essencialmente *traumático*, mesmo quando é feliz" (IDEM, p. 107). Ele nos diz que uma obra só permanece, só tem porvir, se puder ser desvinculada, separada de sua assinatura. "Ela supõe, *desse modo,* que uma lógica da máquina se concilie, por mais inverossímil que isso pareça, com uma lógica do acontecimento" (IDEM, p. 39). O filósofo segue, nesse caminho, de entender a obra como aquela que precisa seguir sozinha, sem mais a intervenção do autor, "como se ao contrário do que muitas vezes se pensa, houvesse entre a graça e a máquina, entre o coração e o automatismo da marionete, uma invencível afinidade" (IDEM, p. 51). E ele discorre, em um longo texto, sobre confissão e perdão, de Agostinho e Rousseau, para nos dizer que "o que aconteceu a Agostinho e a Rousseau, o roubo, a falta e a confissão, ainda me acontece; herdo-o por um efeito de sucessão, pelo efeito de complexas máquinas de escrita e de arquivar" (IDEM, p. 64).

Dessa forma, talvez não seja tão decisivo e necessário definir como acontecimento ou como não acontecimento as ocupações no Brasil. Isso porque, insistimos com Derrida, (IDEM, p. 72), no caminho indefinível do

> como pensar juntos a máquina *e* o acontecimento, uma repetição maquinal *e* o que acontece [*ce qui arrive*]? O que acontece ao quê? A quem? E quem chega [*arrive*] a quem? Pois nossa questão sobre a máquina e o acontecimento é também uma questão sobre quem ou o quê, entre o "quem" e o "o quê".

Talvez, possamos, então, considerar apenas o refletir sobre as ocupações que, em algum sentido, é, ao mesmo tempo, máquina de repetição do que aconteceu nas instituições educacionais do Chile (falaremos mais sobre isso) e também acontecimento que surpreendeu governos, gestores e comunidade. Ou seja, não tentar estabelecer as ocupações como um ou outro, como máquina ou acontecimento. Isso porque, segundo Derrida (idem, p. 92) o "acontecimento já tem a estrutura de uma substituição repetitiva, uma repetição". Sendo assim, também não consideraremos importante discutir se Rio repete São Paulo ou Goiás ou o Paraná.

Queremos pensar, com Marcelo Moraes (2020, p. 25), o movimento de repetição quando o autor nos diz que

> No filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin, é possível observar todo o mecanicismo produzindo seus efeitos no corpo, levando-o a um corpo débil e fraco, submisso e que só responderia à solicitação maquinal numa constante repetição do mesmo movimento, abrindo a cada repetição algo de novo e transformador na realidade. *Todos os movimentos de repetição mecânica observada produzem em cada gesto uma alteração da realidade. (*grifo nosso)

Podemos pensar, com Derrida (2004b, p. 106), sobre esse mecanicismo trazido por Marcelo Moraes, a partir de *Tempos Modernos,* que

> Mesmo aí onde a automaticidade é eficaz e "me" desculpa *a priori*, ela me ameaça, portanto. Mesmo aí onde ela me tranquiliza, posso temê-la. Porque ela me corta de minha própria iniciativa, [...] de seu sentido mesmo, e finalmente da acontecimentalidade [...]. De imediato, tem-se a impressão de que, em razão dessa quase-acontecimentalidade ou em razão dessa quase-maquinalidade da obra sobre-vivente, só se está lidando com quase-acontecimentos, [...]

Derrida (2004b, p. 101), ainda nessa tentativa de compreensão do que há de máquina e de singularidade imprevisível no acontecimento, refere-se a uma cena de arquivo em que um fóssil de cinquenta e quatro milhões de anos de um mosquito sugando o sangue de outro animal foi encontrado. Ele reflete sobre a singularidade dessa cena que, embora única, segue se repetindo há milhões de anos.

Sendo assim, mesmo considerando que é inócuo discutir quem repete quem, quando entendemos que o movimento da repetição não estabelece fronteiras entre o maquinal e o acontecimental, entre o mesmo e o diferente que é acontecimento, porque é da ordem do incalculável; trouxemos, como estratégia de discussão, um possível encaminhamento. Levantamos argumentos que poderiam ser utilizados para dizer que as ocupações não constituíram acontecimentos e, em seguida, tentamos conversar com esses argumentos à medida que eles foram sendo dispostos aqui. Tudo que ouvimos e lemos sobre as ocupações como acontecimento e as

ocupações como programa, com que queremos conversar aqui, não é entendido por nós como documentos inquestionáveis ou testemunhos seguros do que aconteceu. No entanto, considerar esse material nos permitiu organizar essa discussão para a qual não temos respostas seguras.

Em primeiro lugar, trazemos as razões pelas quais poderíamos afirmar que as ocupações foram programadas. Talvez, o mais robusto elemento, para reforçar essa posição, seja a existência de um manual de como ocupar uma instituição educacional[16]. Nesse manual, entre outras características na dinâmica das ocupações, temos a orientação para a organização em comissões de que já discorremos no tópico anterior desse trabalho. Os ocupantes tinham suas ações divididas em comissões (comunicação, estrutura, segurança, alimentação, eventos, finanças entre outras que se instituíram em algumas ocupações). Talvez possamos afirmar que, se existe um passo a passo, se existe um manual, se existe um padrão na organização desses movimentos, as ocupações não configuraram um acontecimento. No entanto, entendemos, a partir de Derrida, que todo programa, todo planejamento já nasce fracassado, porque nunca acontece o que está programado. Sendo assim, mesmo que encontremos argumentos para afirmar que a mídia televisiva e outras – como refletiremos no decorrer desse tópico -, de uma certa forma, planejaram ou tomaram parte no planejamento das ocupações, não podemos entender as ocupações como resultado desse planejamento. De alguma forma, ela foi irruptiva, à medida que o que está programado não é o que acontece.

Segundo Paulo César Duque-Estrada (2020, p. 60), "o termo "acontecimento" diz respeito aqui à – necessária, estrutural, intrínseca e potencial – modificação, revolução ou transformação que jaz em todas as coisas ou estados de coisas". Além disso, "o acontecimento [é] pensado como encontros proporcionados pelos choques entre os corpos" (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 128). Sendo assim, os acontecimentos acontecem (MORAES; 2010) em "todas as coisas ou estados de coisas". Os corpos se encontram e as interações não podem ser calculadas (PINTO; MORAES, 2022).

Além disso, acreditamos não podermos perder de vista que, entre as principais estratégias de que os governos se utilizam quando querem desarticular, enfraquecer movimentos sociais é a deslegitimação desses movimentos, por meio de parte da mídia e hoje por meio de redes sociais. Chama-nos atenção que um dos principais canais televisivos, logo após as ocupações de escolas em São Paulo, traz ao ar, em 26/02/2016, em um programa, na época, sucesso

[16] Inspirado no Chile, manual orientou ocupação de escolas. **FOLHA DE SÃO PAULO,** São Paulo, 25 de nov. de 2015. Disponível em: https://www1.folha.uol.com/educacao/2015/11/1710710-inspirado-no-chile-manual-orientou-ocupacao-de-escolas-por-alunos-em-sp.shtml . Acesso em 10/08/2023.

de audiência, principalmente entre os jovens – Malhação[17] – um episódio em que os alunos e alunas ocuparam, com apoio de parte dos professores e parte da comunidade como um todo, os espaços da escola.

Alguém diria "a arte imita a vida", outros diriam, sem modalizar entre uma posição e outra, "a arte conduz a vida". Muitos de nós, de forma velada ou aberta, pensamos que "os alunos e alunas das escolas ocupadas em 2016 estavam "imitando" os jovens e as jovens da série de TV, estavam sendo manipulados e não tinham noção das próprias atitudes". Eis aí um impasse para a interpretação do movimento das ocupações de escolas, talvez até uma aporia, já que não nos proporemos a fornecer respostas, apenas reflexões a partir de estudiosos que pensaram o assunto antes de nós.

Queremos pensar aqui que, nesse movimento de deslegitimar as ocupações, o público-alvo desse programa não foi apenas os jovens. O público-alvo do programa talvez tenha sido mais amplo, talvez tenha sido a sociedade como um todo. Observemos a estratégia de deslegitimação em curso nesse entretenimento. A escola fictícia ocupada chama-se Dom Fernão, em uma *semelhante coincidência* com o nome da primeira escola ocupada em São Paulo, Escola Estadual Fernão Dias. E ainda, se, por um lado, a luta dos alunos de São Paulo, foi para evitar a reorganização da rede imposta pelo governo estadual; por outro, na ficção, professores da escola consideravam positiva, em suas conversas, o projeto de organização das escolas por ciclo e apenas alegavam que não havia tempo hábil entre a proposta e a sua implementação.

Ainda nesse provável processo intencional de deslegitimação do movimento de ocupações, a ficção traz um desentendimento entre os alunos para decidir se um aluno que não pertencia ao Dom Fernão e sim a uma escola privada poderia também ocupar a escola. Na vida fora das telas, o fato de existirem nas ocupações alunos que não pertenciam às escolas ocupadas serviu de argumento para que se tentasse na imprensa uma estigmatização do movimento. Além disso, no mundo dentro das telas, lutava-se para que a escola não fosse demolida com vistas a construir um parque. A temporada termina com uma liminar impedindo a demolição da escola no último episódio. No entanto, e isso é muito importante de ser destacado, na tela, ao fim do enredo, o processo de reorganização segue na sua implementação.[18]

[17] Gênero televiso telenovela que tinha os adolescentes como público-alvo e ocupava 30 minutos dos fins da tarde na emissora Rede Globo de Televisão. O programa foi levado ao ar do dia 24 de abril de 1995 a 3 de abril de 2020, com um total de 27 temporadas e 6.203 episódios.

[18] https://jornalistaslivres.org/malhacao-tentou-construir-mundo-imaginario-sobre-as-escolas-em-luta/

O efeito dessa peça de dramaturgia pode ter sido o de levar a sociedade, até pessoas próximas aos alunos, como familiares e professores, a questionar a luta, a chamar o movimento de moda, tudo isso tirando a força da importante pauta que o movimento nos demais Estados da Federação, assim como foi no Estado de São Paulo, trazia. Algumas pessoas públicas, como o líder do Movimento Brasil Livre (MBL), Kim Kataguiri, alegaram ser o movimento de ocupações de escolas a "ocupação dos desocupados"[19]. O então presidente da República, Michel Temer, se referiu ao movimento de ocupações de escolas, em protesto contra o teto de gastos, como "vandalismo".[20]

Sendo assim, queremos pensar no próximo ponto de nosso trabalho sobre a im-possibilidade de contar um acontecimento. Trataremos como acontecimento não porque conseguimos fechar a questão, mas porque, com Derrida (2004b, p. 75), consideramos que essa seria

> Uma distinção de uma só vez sutil, necessária e problemática. Ela me parece frágil, num processo que, de todo modo, é acontecimental [*événementiel*], dupla ou triplamente acontecimental, no sentido da memória, do arquivo e do performativo: *em primeiro lugar,* para a memória, ele é acontecimental com referência a um acontecimento irreversível e já acontecido; *em segundo lugar*, ele produz, além disso, acontecimento técnico, arquivamento, uma inscrição ou uma consignação do acontecimento; e, enfim, *em terceiro lugar,* é acontecimental num modo a cada vez performativo, [...]. (grifo do autor)

Mais à frente, Derrida (2004b, p. 104) ainda nos diz que

> o acontecimento requer não apenas uma operação, um ato, uma *performance*, uma *práxis*, mas uma *obra*, ou seja, de uma só vez o resultado e o rastro (*trace*) deixado de uma operação presumida, uma obra que sobrevive à sua operação e a seu operador presumidos. Sobrevivendo-lhe, estando destinada a essa sobre-vivência, a esse excesso sobre a vida presente, a obra como rastro implica, desde o começo, a estrutura da sobre-vivência, ou seja, o que *corta* a obra da operação. Esse *corte* lhe garante uma espécie de independência ou de autonomia arquival ou quase maquinal (não digo maquinal, digo *quase* maquinal), um poder de repetição, de repetibilidade, de iterabilidade, de substituição serial e protética de si para consigo. (grifo do autor)

Queremos, nessa força argumentativa de Derrida, *cortar* a ocupação da operação presumida e contá-la não tal como se deu, mas como um acontecimento que se faz singular também na nossa escrita. "O que acontece, por definição, o que advém, imprevisível e singularmente, zomba do performativo. E aqui, por exemplo, nenhum acautelamento performativo, nenhum "eu os conjuro, "faço-lhes um apelo", etc. basta para prevenir o que, como um acidente inantecipável, pode acontecer" (IDEM, p. 119).

---

[19] Folha de São Paulo, 17/05/2016. http://www1.folha.uol.com.br/colunas/kim-kataguiri/2016/05/1771800-a-ocupacao-dosdesocupados.shtml . Acesso em 10/08/2023.
[20] Globo, Rio de Janeiro, 29 de nov. de 2016. https://oglobo.globo.com/eonomia/temer-critica-vandalismo-de-protesto-contra-tet0-de-gastos-205633377 . Acesso em 10/08/2023.

É sobre a impossibilidade de dizer o acontecimento ocupação em sua totalidade e de forma inquestionável, tanto em uma perspectiva dos efeitos nas escolas do Estado Rio de Janeiro quanto na particularidade do CIEP 225 Mário Quintana, que refletiremos na próxima parte desse capítulo.

1.2 - "É possível contar o acontecimento?"

> A história não é, portanto, um conceito temporal.
> A história está relacionada ao "poder", ao "acontecimento e à "ocorrência.
> O arquivo produz o acontecimento, tanto quanto o registra ou consigna.
> *Derrida* (2004b, p. 66)

Mesmo tendo, de uma certa forma, presenciado e participado do movimento de ocupação na escola a que já nos referimos, o CIEP 225 Mário Quintana, entendemos, conforme discorreremos nesse ponto, que, até para nós, e, talvez, em algum sentido, principalmente para nós, devido às emoções que nos envolvem nesse processo, é im-possível contar esse acontecimento.

Derrida afirma que todas as vezes que um acontecimento é dito, "a técnica de dizer intervém e interpreta, seleciona, filtra e consequentemente faz o acontecimento" (DERRIDA, 2012, p. 237); e "a informação não informa somente fornecendo um conteúdo informativo, ela dá forma" (DERRIDA, 1999, p. 145). E ainda com Hugo Costa e Alice Lopes (2013, p. 54, 57), dizer um acontecimento diz respeito à

> incapacidade de deter o conhecimento sobre tudo ou, de outra forma, de expressar que não se pode saber tudo, o que se faz é uma apreensão parcial e diferencial (da história, de uma suposição de realidade). [...] Em relação à singularidade do acontecimento, só há protelação teórica, confissão de não se saber sobre o que se fala, só há ilações vagas, porque não se conhece o que se chama ou nomeia deste ou daquele modo.

Sendo assim, segundo Laclau (2006, p. 12),

> 1) todos los discursos que organizan las prácticas sociales están al mismo nível y son, a la vez, inconmensurables los unos com los otros;
> 2) nociones tales como "distorsión" y "falsa representación" pierden todo sentido.

Dessa forma, não temos a pretensão de mostrar o acontecimento ocupação. Sabemos que "um tal trabalho não poderia ser escrito. Posso apenas girar em volta de um tal tema" (BARTHES, 2001, p. 75). Isso porque, nas palavras de Derrida (2009b, p. 169 e 252), o acontecimento "é único, imprevisível, não dominável por qualquer ipseidade nem por qualquer performatividade

convencional e consensual", "um evento previsto está já presente, apresentável, já chegou ou aconteceu e já está neutralizado na sua irrupção". E ainda, em relação ao acontecimento, ao evento, Derrida (idem, p. 241) afirma que é

> o que *advém*, uma vez, uma só vez, uma primeira e última vez, de forma sempre singular, única, excepcional, insubstituível e imprevisível, incalculável, *do que* acontece assim ou de *quem* chega vindo, ali onde precisamente – e é o fim do horizonte, tanto quanto da teleologia ou do programa calculável, da previsão ou da providência – não se o *vê mais vir*, não mais horizontalmente: *sem horizonte.* (grifo do autor)

Diz respeito, também em Derrida (2018b, p. 29), a

> possibilidades que, ao mesmo tempo, abrem e podem sempre interromper a história ou pelo menos, o curso habitual da história [...] Interromper ou rasgar a própria história, fazê-la tomando decisões, com uma decisão que poderá consistir em deixar vir o outro e tomar a forma aparentemente passiva de uma decisão do outro; exatamente onde ela parece em si, em mim – aliás a decisão é sempre a do outro, o que não me exonera de nenhuma responsabilidade.

Importante considerar também que mostrar o acontecimento reduziria o conhecimento ao objeto e excluiria a dimensão da produção imprevisível. Ainda com Derrida (idem, p. 259) temos que

> Ao valor de im-possibilidade imprevisível, eu associarei o de *singularidade incalculável* e *excepcional*. [...] Um evento calculável e que cai, como um caso, como objecto de um saber, sob a generalidade de uma lei, de uma norma, de um juízo determinante ou de uma tecno-ciência, logo de um poder-saber e de um saber-poder, não é, *pelo menos nesta medida*, um evento. Aí onde não há esta singularidade absoluta do incalculável e do excepcional, nada nem ninguém, nada de *outro* chega ou acontece. [...] A *incondicionalidade do incalculável* dá a pensar o evento. (grifo do autor)

Dessa forma, nas palavras de Paulo César Duque-Estrada (2004b, p. 48), "o relato é, em verdade, apenas isto: *relato do que escapa ao relato*. Outra formulação desse mesmo paradoxo: há uma ilegibilidade na legibilidade mesma do texto; o texto é sempre tão inacessível quanto legível". Nesse sentido, "decidir, agir, pensar, escrever, pesquisar e argumentar nada mais são do que temores e tremores àquilo que sempre fica em segredo, àquilo que não se consegue tratar e que é impresumível" (COSTA; LOPES, 2013, p. 57). É saber que o conteúdo do segredo ficará sempre em suspenso.

E ainda com Judith Butler (2018, p. 149),

> Ainda que venhamos a entender e enumerar as necessidades do corpo em nome das quais as pessoas travam lutas políticas, estamos afirmando que a luta política atinge

> seus objetivos quando essas necessidades são atendidas? [...] *nenhuma palavra pode descrever de maneira adequada o caráter e o objetivo dessa luta humana*, essa luta coordenada ou essa luta coletiva que parece formar um significado de movimento ou mobilização política. (grifo nosso)

No sentido de que as palavras não são capazes de descrever a luta, muitas questões levantadas por Derrida se fazem presentes ao se pensar essa im-possibilidade de se contar um acontecimento. A narrativa dá forma e visibilidade a algo anterior e externo a ela? Ou a narrativa é configurada pelos acontecimentos? Derrida, quando questiona a possibilidade da anterioridade, propõe um movimento diferente do movimento de oposição entre evento e enredo, evento e narrativa. O movimento que Derrida nos traz para pensar sobre o evento e a narrativa (do evento) está relacionado com o sentido de *comunicação.* O filósofo discorre sobre esse termo em seu texto *Assinatura, Acontecimento e Contexto* (DERRIDA, 1991). Segundo Marcelo Moraes (2013a, p. 27),

> No entanto, para Derrida, a palavra *comunicação*, tal como muitas outras, em sua carga histórico-metafísica, carrega muitas questões que são completamente pertinentes para uma desconstrução da metafísica. Deste modo, ignorar as questões que suscitam um questionamento da palavra comunicação implicaria um desentendimento e poderia nos limitar nos avanços da crítica derridiana ao problema da escritura. As perguntas que surgem, muitas vezes, ao se tratar do desentendimento em relação a uma falta de comunicação ou de entendimento são: o que se quer dizer? O que significa? Questões essas de ordens metafísica e ontológica. (grifo do autor)

Não podemos, então, furtar-nos de percorrer com Derrida alguns questionamentos. Tais como: Existe algo a ser transportado pela comunicação sem perder a sua essência? Qual a natureza da relação entre um enredo e um evento? A narrativa traz o evento à luz? O próprio Derrida (2014, p. 13) nos responde,

> Escrever é saber que aquilo que ainda não está produzido na letra não tem outra residência, não nos espera como *prescrição* em qualquer *topos oupanion*[21] ou qualquer entendimento divino. O sentido deve esperar ser dito ou escrito para se habitar a si próprio e tornar-se naquilo que a diferir de si é o: sentido. (grifo do autor)

Essa mesma confrontação da ideia de um real existente fora da linguagem já aparecia, muito antes, em sua obra *Gramatologia* (1973, p. 194),

> *Não há fora-de-texto*. [...] nem porque não tenhamos acesso à sua existência dita "real" a não ser no texto e porque não tenhamos nenhum meio de fazer de outra forma, nem nenhum direito de negligenciar esta limitação. [...] O que tentamos demonstrar, seguindo o fio condutor do "suplemento perigoso", é que no que se denomina a vida real destas existências "de carne e osso", [...] e por detrás dela, nunca houve senão a escritura; nunca houve senão suplementos, significações substitutivas que só puderam surgir numa cadeia de remessas diferenciais, o "real" só sobrevindo, só acrescentando-se ao adquirir sentido a partir de um rastro e de um apelo de suplemento etc. E assim ao infinito, pois lemos, *no texto,* que o presente absoluto, a natureza [...] desde sempre

[21] Última localização ou localização final.

> se esquivaram, nunca existiram; que o que abre o sentido e a linguagem é esta escritura como desaparição da presença natural. (grifo do autor)

Reafirmando essa constituição mútua de enredo e evento. Nas palavras de Paulo César Duque-Estrada (2020, p. 38), temos que "Nesse "lugar", nada é previamente determinável, pela simples razão de que – reunidas na *singularidade* de um acontecimento – nem a "coisa", nem a sua impressão existem como átomos independentes. Elas "são" o que são na e pela relação – *diferencial* – entre elas". Nesse sentido, afirmamos que o evento e a impressão que se possa ter dele estão imbricados, um traz o rastro do outro. Ambos são constituídos pela "estrutura do rastro". Seguindo com esse autor, temos que é por meio da linguagem que a realidade se estabelece. Sendo assim, a linguagem é sempre performática e tudo que ela *traz* é passível de ser questionado (IDEM, p. 113).

Nesse caminho, Derrida confronta mais uma vez a oposição clássica entre original e cópia. Afirmamos com o filósofo que só se fala de "original" na existência de uma cópia, tornando simultâneos original e cópia. Podemos, então, dizer que não há conteúdo sem forma e também que não há uma narrativa básica. Existem inúmeras possibilidades de narrativas, resumos e paráfrases que sempre podem ser refeitos. Não se trata, então, de uma oposição entre evento e narrativa; e sim de uma forma de pensar essa relação em que esses movimentos são mutuamente constitutivos.

A afirmação pós-estruturalista da inexistência de um significado essencial ou transcendental (HADDOCK-LOBO, 2008) implica que o significado nunca está absolutamente presente fora de um jogo de diferenças. Quando alguém decide descrever um acontecimento, a ruína tem efeito desde o momento em que se pensa em fazê-lo. Tudo é ruína desde sempre. Devemos sempre entender ""originário" *sob rasura,* sem o que derivaríamos a diferência de uma origem plena. É a não-origem que é originária" (DERRIDA, 2014, p. 299).

Segundo Derrida (1994), "a coisa mesma sempre escapa" ("*la chose même se dérobe toujours"),* não porque exista um lugar para onde esse real pudesse escapar e, sim, porque o real seria o próprio jogo de escapar. Nas palavras de Rafael Haddock-Lobo (2015, p. 27),

> O real sempre escapa a qualquer conceitualização, ou seja, nossas palavras, nossos conceitos, pretendem dar conta de algo que é da ordem do escapamento, pois nada nos assegura, nenhuma fórmula ou lei, que a realidade se dá dessa ou daquela maneira, só nossa própria afirmação de que é assim que ela se apresenta.

Derrida (2003a, p. 291) também se refere a uma espectralidade no ato de lembrar e de dizer. Ele nos diz que "uma distância espectral ordenaria assim a sua condição à memória, tanto

como ao porvir *como tais.* O *como tal* está ele mesmo afectado de espectralidade, não é portanto mais ou não é de todo ainda o que é". Nessa linha, nos diz Paulo César Duque-Estrada (2020, p. 33) que "A *singularidade* do que quer que se tome por real – é perdida precisamente quando se tem a intenção de lidar com ela *como tal*". Sendo assim, ao dizer um evento, por meio da linguagem, perde-se, no dizer, o próprio evento em sua singularidade.

Aquilo que se escreve está para além da percepção, estando sua *fonte* presente ou distante, no espaço e/ou no tempo. O que Derrida propõe é muito diferente do pronto, do fechado, do conciliado. Não existe a possibilidade de imposição de uma verdade. A percepção é sempre memória, o presente é inapreensível. "Na origem foi a ruína. Ela é o que primeiramente lhe acontece, à origem. Sem promessa de restauração." (DERRIDA, 2010, p. 70). Ruína como a possibilidade de se manter o segredo (idem, p. 98). Ruína como a possibilidade da invenção, em que ela mesma – a invenção – "é um acontecimento" (IDEM, 2004b, p. 70). E ainda, "a percepção pertence desde a origem à recordação". Já em sua obra *Margens da Filosofia – Assinatura Acontecimento Contexto,* Derrida (1991, p. 354) nos afirma que "O signo nasce ao mesmo tempo que a imaginação e a memória, no momento que é requerido pela ausência do objeto na percepção presente".

Pensando sobre o ato de comunicar, Derrida (1991) desconstrói o entendimento de que a comunicação possuiria a capacidade de transportar um sentido que está pronto em algum lugar. Para Derrida, a comunicação não é um veículo. "Não há um sentido original ao qual se possa recorrer ou alcançar. Toda enunciação sobre um contexto, que busque contextualizar, é ela também contextualização" (LOPES; CASTRO, 2020). Sendo assim, para o filósofo, comunicação é performatividade; entendendo-se performatividade como o potencial que o enunciado tem de *fazer acontecer* eventos. Dessa forma, "esse "enquanto tal", como já vimos, não sendo dado, não estando presente, terá sempre de ser "*inventado"*, ou seja, terá necessariamente de se dar pela força ou à luz de um "*como se*"" (DUQUE-ESTRADA, 2004b, p. 49).

Alguém pode argumentar que, no caso dos *fatos* passados, é possível sim acessá-los e transportá-los. Basta, para isso, reunir testemunhas, pessoas que presenciaram, que vivenciaram o evento. Em relação a essa questão do testemunho, embora tenhamos conversado com muitas pessoas que vivenciaram os dias de ocupação do CIEP 225, não trazemos, neste trabalho, transcrições de falas, porque objetivamos pensar a escola a partir da luta política que constitui o dia a dia da escola. Considerando essa maneira de pensar a escola, os detalhes das vivências na ocupação e os registros de depoimentos individualizados não corroborariam para esse objetivo. Entendemos, em função do que já trouxemos sobre a ação de contar, que cada depoimento reconfigura o acontecimento. Reiteramos, então, que não existe uma verdade do movimento a

ser acessada por depoimentos.[22] Além disso, não entendemos o momento das Ocupações como um momento exclusivo das lutas políticas que acontecem na escola. As lutas políticas são constantes. No entanto, segundo Freud (2013, p. 140), "por seus efeitos uniformemente constantes, essas formações de massa contínuas e duradouras chamam menos atenção do observador do que as massas transitórias, formadas rapidamente [...] massas ruidosas e efêmeras". Dito de outra forma, a luta que é constante desperta menos interesse por já estar na rotina da escola; enquanto um movimento datado, como as ocupações, atrai muito a atenção pelo assombramento que causa.

Retomando a questão do testemunho, Derrida (2004b, p. 77) afirma que "se há determinação do "factual" e da ocorrência factual de algo que tem efetivamente lugar, ela passa sempre por um testemunho, verbal ou não" que nunca terá o potencial de "presentificar a "coisa em si" (objeto ou pessoa)" (MATOS; SILVA, 2023, p. 15). Ainda segundo Derrida (2014, p. 11), ao tratar da escritura, o momento do testemunho, o momento de escrever o que está sendo testemunhado ou ouvido "é o momento em que é preciso decidir se vamos gravar o que ouvimos. E se gravar salva ou perde a palavra". Em Força de Lei, Derrida (2018a), ao mesmo tempo que desqualifica o argumento a favor de uma realidade que se possa acessar pela linguagem, envolve essa tarefa im-possível do historiador em uma responsabilidade frente a uma herança que se impõe. Destacando que, "para o pensamento da desconstrução, o herdar representa mais do que um simples receber ou dispor" (NEGRIS; MORAES, 2023, p. 91). Mais que isso, "não há linearidade: herda-se disseminado" (HADDOCK-LOBO, 2011, p. 26), porque os sentidos daquilo que herdamos não são fixos e prontos. Eles se disseminam e nos espectram como algo não passível de delimitações e explicações definitivas. Para Derrida (2018a, p. 36/37),

> a *tarefa* de uma memória histórica e interpretativa está no cerne da desconstrução. Não é apenas uma tarefa filológico-etimológica, ou uma tarefa de historiador, mas a responsabilidade diante de uma herança que é, ao mesmo tempo, a herança de um imperativo ou de um feixe de injunções. (grifo do autor)

E ainda perguntamos também com Derrida (1994, p. 142) "quem testemunha sobre o quê? Em que o "quê" determina o "quem", um nunca precedendo o outro?". Essas questões trazem para nós a impossibilidade de determinar até que ponto se constituem mutuamente aquele que testemunha e aquilo que é testemunhado.

[22] Trazemos mais sobre essa im-possibilidade do testemunho trazer um acontecimento tal como ele se deu, especialmente quando discorremos sobre o episódio da cura de Tobites na p. 60-62, ainda nesse tópico do trabalho.

Ainda em relação à possibilidade de uma "memória histórica" que poderia ser testemunhada, afirmamos, com Derrida, que devemos desconfiar da memória. Em *O monolinguismo do outro* (DERRIDA,2001b, p.34)*,* o filósofo nos diz, sobre a ação de testemunhar, que

> Não se pode *testemunhar* senão pelo incrível. Em todo caso pelo que apenas pode ser *crido*, do que, excedendo a prova, a indicação, o constato, o saber, apenas apela à crença, e, portanto, à palavra dada. Sempre que pedimos que acreditem na nossa palavra, estamos já, queiramo-lo ou não, saibamo-lo ou não, na ordem do que apenas é crível. Trata-se sempre do que é dado à fé, do que apenas é "crível" e, portanto, tão incrível quanto um milagre. Incrível porque *apenas* "crível". A própria ordem da atestação testemunha do milagroso, do crível-incrível: do que de qualquer modo *é preciso crer,* crível ou não. (grifo do autor)

Nesse sentido, destacamos que Derrida, em *Pensar em não ver* (2012), trata da questão do perspectivismo. Sempre vemos a partir de um ponto de vista (*point de vue*) que é, ao mesmo tempo cego e vidente. Em se tratando de perspectivismo, o que temos é uma visão seletiva dos fatos; à medida que vemos, à medida que lembramos, vemos e não vemos; excluímos dados, selecionamos, reconstruímos. É uma cegueira necessária – há "um enceguecimento intrínseco ao próprio ver da vista" (DERRIDA, 2012, p. 73) – para que seja possível organizar os eventos, organizar a memória dos eventos. Em outras palavras, "é preciso separar-nos para atingir na sua noite a origem cega da obra" (DERRIDA, 2014, p. 8/9).

Em Memória de Cegos (2010), Derrida traz em seu discurso a noção de *aperspectiva do ato gráfico,* no sentido de que nunca se está na presença daquilo que se conta. No ato de narrar, o que se tem é um aperspectivismo, ou seja, ou estamos antecipando ou estamos rememorando algo no momento do traço. "É preciso que o traço [*trait*] proceda da noite" (idem, p. 51). Aquilo que contamos ou desenhamos, contamos na cegueira que tem como guia nossos afetos. Trata-se da nossa memória afetiva, nosso olhar para dentro.

Ainda nesse pensamento, lembramos a importância das mãos que se antecipam no caminhar de um cego (DERRIDA, 2012), a antecipação que impede a precipitação[23]. As mãos que apalpam o nada e permitem que o cego se movimente. Olhar para o passado também é tatear, tentando fugir do abismo, mas tendo-o sempre tão perto. O abismo da fascinação, o abismo do sonho que se mistura com uma pretensa realidade. A escrita é sempre acontecimento. Por mais que, ao escrevermos/narrarmos, estendamos os braços à frente para antecipar o que virá, sempre seremos surpreendidos. Derrida (1973, p. 184) nos diz sobre o texto escrito que

[23] Na obra "Pensar em não ver", Derrida faz uma ponte entre a precipitação, a queda, temor e risco no caminhar de todo cego com a queda bíblica que está relacionada ao pecado, temor e risco no caminhar de todo ser humano.

> [...] menos ainda se pode fazer abstração do texto escrito para precipitar-se em direção ao significado que ele *quereria dizer,* porque o significado é aqui a própria escritura. Tampouco se deve buscar uma *verdade significada* por estes escritos [...] pois se os textos por que vamos interessar-nos *querem dizer* alguma coisa, é o engajamento e a pertencença que encerram no mesmo *tecido*, no mesmo *texto*, a existência e a escritura. (grifo do autor)

Vemos essa impossibilidade de "*se buscar uma verdade significada*" no episódio da cura de Tobites[24], retratado em muitos quadros de Rembrandt. O filho Tobias, com as mãos guiadas pelo anjo Rafael – o invisível que foi tornado visível pelo Pai -, conduz o procedimento que trouxe de volta a visão do seu pai. O pai, então, torna-se capaz de ver o filho, objeto e promotor de visão. O anjo, por sua vez, ao se despedir deixa-lhes instruções que Derrida (2010, p. 36) destaca,

> Ora é a partir dessa "visão" do "invisível" que, imediatamente a seguir, ele dá a ordem de escrever: *é preciso inscrever* a memória do evento para dar graças. É preciso absolver-se com palavras no pergaminho, por outras palavras, com sinais visíveis do invisível: "[...] [*é uma visão que haveis visto*]*,* apenas vos parecia que o fazia". (grifo do autor)

Ao mesmo tempo que o anjo Rafael, antes de desaparecer do meio deles, instrui a que registrem tudo que ocorreu na milagrosa cura de Tobites pelo seu filho Tobias – registrar como meio de agradecer -, ele lhes dá um alerta, "eu nada comia nem bebia na realidade, apenas vos parecia que o fazia [*mas é uma visão que haveis visto*]*"* (DERRIDA, 2010, p. 36). Ou seja, o anjo lhes diz que "é preciso inscrever a memória", mas também dá um alerta de que essa memória é a memória do que eles viram; mas o que eles viram não era, necessariamente, o que havia acontecido. O anjo instala aí, na própria orientação para que narrem, uma im-possibilidade de que o episódio seja contado tal qual aconteceu. O "tal qual aconteceu" já é, desde sempre, ruína, já é construído discursivamente, não existe fora da linguagem, não existe fora da representação. Não existe percepção segura. Ainda com Derrida (2010, p. 36),

> Arquivo da narrativa, história escrita *dá graças,* como o farão todos os desenhos que mergulharão na narrativa. Na descendência gráfica, do livro ao desenho, trata-se menos de dizer *o que é tal como é*, de descrever ou de constatar o que se vê (percepção ou visão) do que *observar* a lei para além da vista [...] O que guia a ponta gráfica, a caneta, o lápis ou o escalpelo, é a *observação* respeitosa de um mandamento, o reconhecimento antes do conhecimento, a gratidão de receber antes de ver, a bênção antes do saber. (grifo do autor)

A im-possibilidade de narrar um episódio tal qual ele se deu está na base da distinção entre Estruturalismo e Pós-estruturalismo. O primeiro se alicerça na crença de um fundamento, de uma causa para a existência de todas as coisas e fatos, a crença em uma anterioridade. O

[24] Tobias 11:1-15 (Bíblia)

segundo rompe com a crença em fundamentos e entende, assim como na analogia derridiana da teia que Raphael Haddock-Lobo (2013, p. 34) descreve em seu texto *Derrida e a Oscilação do Real*,

> Outra possibilidade de leitura da relação entre a aranha e a sua teia, e com a qual mais me sinto confortável e que creio ter aprendido justamente com Derrida, é a de que *se há o real, se posso chamar algo de real, isso não está nada além da teia, sendo a realidade o próprio tecer*. E se conseguimos conceber o fora da teia ou alguma realidade para além do tecer, é porque a tecelagem se estende infinitamente, para cima e para baixo, para dentro e para fora da própria teia. (grifo nosso)

que não existe um real transcendental para além da teia. A potência está na teia e não no se livrar da teia. O real é o próprio tecer, é a própria construção, é a narrativa. Segundo Derrida (1973, p. 194 e 195),

> [...] nunca houve senão a escritura; nunca houve senão suplementos, significações substitutivas que só puderam surgir numa cadeia de remessas diferenciais, o "real" só sobrevindo, só acrescentando-se ao adquirir sentido a partir de um rastro e de um apelo de suplemento etc. [...] o presente absoluto, a natureza, o que nomeiam as palavras de "mãe real", etc., desde sempre se esquivaram, nunca existiram; que, o que abre o sentido e a linguagem é esta escritura como desaparição da presença natural.

Retomando a história da cura de Tobites por seu filho Tobias a partir do que citamos do professor Rafael, podemos dizer mais uma vez com Derrida (2010, p. 37) que

> Quer se trate de escrita ou de desenho, do Livro de Tobite ou das representações que se lhe reportem, a graça do traço [*trait*] significa que na origem do *graphein* há a dívida ou o dom mais do que a fidelidade representativa. Mais precisamente, a fidelidade da fé importa mais do que a representação que ela ordena e cujo movimento precede. E, no seu próprio movimento, a fé é cega.

Podemos dizer, então, que, a cada vez que o episódio da cura é contado ou desenhado, ele é reconstruído por meio dos traços na tela ou no livro.

No momento ou não dos eventos, contar é sempre uma ação da memória. Sendo assim, "o presente aqui considerado refere-se a um permanente processo de atualização do passado inscrito em experiências analisadas. [...] O tempo presente torna-se singular por incluir processos históricos recheados de experiências vivas, uma interação entre memória e história" (FEREIRA; SILVA, 2020, p. 66). Não é que a memória seja a ferramenta utilizada para se contar; não é que a memória conduza a ação de contar. A memória, tal qual a teia, é a própria ação de contar. A não possibilidade da visibilidade ou da presença no ato de contar não apenas não constitui uma impossibilidade para a obra; como diz respeito às condições para que algo possa ser contado. A cegueira, a invisibilidade, a memória são imprescindíveis para a execução da obra. A memória, mesmo que se deseje fazê-lo ou que se acredite ser possível fazê-lo, não

presentifica o passado como se houvesse algo pronto lá nesse passado que pudesse ser trazido. Desde o início, o que se tem é a ruína. A ruína não é a ação desfigurante de um evento ou de um monumento. A ruína é desde sempre, desde o começo. Trata-se da experiência que se tem frente a um objeto ou no momento de um evento porque, segundo Derrida (1973, p. 194), não temos acesso à existência dita "real" a não ser discursivamente. "Devemos, pois, desconfiar quer da memória quer do totalmente outro do absolutamente novo; quer da capitalização anaminésica *quer* da exposição amnésica ao que não seria absolutamente mais identificável" (DERRIDA, 1995, p. 101). Sendo assim, o que temos é "a escritura como origem da historicidade pura" (DERRIDA, 2014, p. 16).

Dessa forma, o que ocorre é que, já na Gramatologia (1973) ao apresentar a noção de Arquiescritura ou Escritura, Derrida não só liberta a escritura da linguagem, do linguístico, como também desconstrói a ideia do que ele chama de um *significado transcendental.* Nas palavras de Paulo César Duque-Estrada (2004a, p. 18), "o que aqui é posto em questão é a ideia de um significado em si, independente de um sistema linguístico-conceitual em que ele se encontra, como se a linguagem, tanto falada quanto escrita, servisse apenas para expressar, transportar ou comunicar". Como se existisse algo anterior à linguagem e que esse algo tivesse seu próprio sentido. Esse sentido seria o que Derrida denomina *significado transcendental*. Ao negar a existência de um significado transcendental, não se trata de anular a significação daquilo que se diz ou escreve. Trata-se de sempre desconfiar, questionar um sentido original das coisas, um sentido anterior ao momento em que se faz referência a ele.

Na obra *Esporas, os estilos de Nietzsche,* Derrida (2013, p. 88) é enfático quanto à não existência de um sentido que pré-exista à linguagem quando afirma que

> [...] com a questão da produção do fazer e da maquinação, do *acontecimento* [...], tendo sida arrancada da ontologia, a propriedade ou a propriação do próprio é precisamente nomeada como isto que não é próprio a nada, nem portanto a ninguém, não decide mais sobre a apropriação da verdade do ser, reenvia ao sem fundo do abismo da verdade como não-verdade, o desvelamento como velamento, o esclarecimento como dissimulação, a história do ser como história na qual nada, nenhum ente advém [...] a violência de um acontecimento que advém sem ser. (grifo do autor)

Podemos pensar, a partir desta citação, nos paradoxos verdade/não-verdade, desvelamento/velamento, esclarecimento/dissimulação; e trazer, com Rafael Haddock-Lobo (2013, p.35), a ideia de *cripta*. Rafael, caminhando em um pensamento derridiano, não se refere ao significante *cripta* no sentido de um vocábulo que deriva da palavra grega *kryptein,* cujo uso pertence ao

campo semântico de *esconder-se*[25]. Esse *esconder-se*, paradoxalmente, está relacionada a algo visível já que algumas aplicações da palavra *cripta* diz respeito aos locais que eram construídos para se guardar os restos mortais de santos e mártires e que, apesar de serem galerias subterrâneas – muitas delas famosas, como a de São Pedro, em Roma -, capelas e altares foram construídos sobre esses locais. Trata-se da manutenção do binarismo velado/desvelado. No entanto, com Rafael, temos, de forma diferente, que

> de modo algum o segredo derridiano pode ser compreendido como "o que se oculta". O secreto não é o escondido, o que está por debaixo do véu, debaixo dos panos ou por detrás da teia [...] secreto é justamente o que se secreta, a secreção, o que jorra, transborda e que é, em sua abundância, enigmático em seu apresentar-se. É aquilo que Derrida chama de "críptico" [...] não algo a ser desvelado, mas uma inscrição indecifrável, marcada no tecido, na língua, na pele.

Diante desse "real" que não está velado, que não está escondido, queremos pensar sobre o que seria então dizer um acontecimento. Derrida (2012) borra as fronteiras entre os dois sentidos de dizer; um sentido constatativo em que se diz o que se sabe, descreve-se algo ou algum evento; e outro sentido performativo em que se constrói algo ou um evento a partir do que está sendo dito (AUSTIN, 1990). Segundo Derrida, a semântica de um dizer performativo seria "uma fala-acontecimento, um dizer-acontecimento" (DERRIDA, 2012, p. 236). Em outro momento, ele nos diz que "Dizer o acontecimento aqui, isso seria não dizer um objeto que seria o acontecimento, mas dizer um acontecimento que o dizer produz" (DERRIDA, 2001b, p. 248). Importante destacar que também em relação aos movimentos reivindicatórios, "existe uma dimensão invariavelmente performativa para os tipos de reivindicações que são feitas, em que a performatividade funciona como uma relação cruzada entre corpo e linguagem" (Butler, 2018, p. 154). É uma relação cruzada porque a "inexistência de fronteiras nítidas e fixas entre materialidade e imaterialidade, eu-outro, faz do corpo um nexo entre os conteúdos visíveis e invisíveis da nossa experiência" (BITETI, 2021, p. 106).

Derrida (2012) segue refletindo acerca do dizer o acontecimento e destaca que a linguagem-corpo possui em sua estrutura algo de repetição, de iterabilidade e que ela traz em si uma certa generalização. Considerando que o dizer é sempre posterior ao acontecimento e que o acontecimento é em si mesmo único, não repetível; esse dizer dito constatativo nunca será puro, pela própria natureza da linguagem e também pela própria natureza do acontecimento. Segundo o filósofo magrebino, mesmo que um acontecimento esteja sendo transmitido ao vivo de algum lugar, por meio da tecnologia, esse dizer já passou por um enquadramento, por um foco que,

[25] Dicionário online de português: https://www.dicio.com.br/cripta/

por sua vez, não simplesmente mostra o acontecimento, ele o constrói; é um dizer que faz o acontecimento (BORRADORI, 2004).

Temos nesse momento, em Derrida, um posicionamento político necessário frente à constatação da impossibilidade de se mostrar um acontecimento tal qual ele se deu em algum momento e em algum lugar. Cabe, segundo o filósofo (DERRIDA, 2012, p. 237), aos espectadores, aos leitores, aos ouvintes, diante da tentativa de que se entenda o dizer como sendo a pura representação,

> a vigilância política que nos apela consiste evidentemente em organizar um conhecimento crítico de todos os aparelhos que pretendem *dizer* o acontecimento ali onde se *faz* o acontecimento, onde se o interpreta e onde se o produz. (grifo do autor)

O que Derrida afirma, nesse ponto, é que dizer não é mostrar, não é descrever; dizer é trazer, é fazer acontecer. Nas suas palavras, "Uma profissão de fé, um compromisso, uma promessa, uma responsabilidade assumida valem-se não de discursos de saber, mas de discursos performativos que produzem o acontecimento de que falam" (DERRIDA, 2003c, p. 26). Nesse sentido, a narrativa é cega, ela se dá no enceguecimento daquele que conta, à medida que sua narrativa é a própria memória, a própria recordação. Não se trata de transportar um acontecimento do passado para uma narrativa; desde o começo, a narrativa é ruína. Além disso, no momento que a fala produz o acontecimento como é recebido pelo espectador, ocorre o luto, ocorre a morte do primeiro acontecer do acontecimento; a vinda do acontecimento, por meio do dizer, é simultânea à morte do acontecimento *originário*. Pensemos com Derrida (1973, p. 254),

> A estampa, que copia os modelos da arte, não deixa de ser o modelo da arte. Se a origem da arte é a possibilidade da estampa, a morte da arte e a arte como morte são prescritas desde o nascimento da obra. O princípio de vida, uma vez mais, confunde-se com o princípio de morte.

No entanto, na obra *O gosto do segredo,* Derrida ((DERRIDA, FERRARIS; 2006), tratando da questão do testemunho, afirma que a repetição, ao mesmo tempo que provoca a morte do acontecimento singular, tem o efeito de autenticar o acontecimento. Nas palavras de Derrida (IDEM, p. 125), "quando há repetição, há possibilidade de tecnicização, portanto registro, de arquivo e de idealização". Ou seja, a iterabilidade é ao mesmo tempo condição e ameaça à autenticidade do acontecimento. Em decorrência dessa autenticidade colocada e simultaneamente ameaçada pela repetição, a veracidade ou a mentira são impossíveis de serem constatadas no dizer de um acontecimento. "A lógica do testemunho, do devir-prova do testemunho que não deveria nunca equivaler a uma prova" (DERRIDA, 2003a, p. 105) nos traz uma questão de

fé por parte de quem recebe esse testemunho e de intencionalidade por parte de quem testemunha. Ainda com Derrida (2004b, p. 78), temos que,

> Sendo assim, posso sempre mentir e prestar falso testemunho, mesmo quando lhe digo "eu lhe falo", "tomo você como testemunha", "prometo-lhe", "confesso-lhe", "digo-lhe a verdade". Em razão dessa forma geral e radical da testemunhalidade, quando alguém fala, o falso testemunho permanecerá sempre *possível.* [...] nunca se poderá demonstrar, nem dar a prova propriamente teórica que alguém mentiu, ou seja, não acreditava, de boa fé, no que dizia. [...] A mentira permanecerá sempre *improvável* mesmo quando estivermos, de um outro modo, certos disso. (grifo do autor)

Ainda sobre a dinâmica do testemunho, Derrida (DERRIDA; FERRARIS, 2006) destaca que, assim como o acontecimento é singular, um testemunho também se insere no rol dos eventos únicos, das coisas que estão vinculadas a um instante. O testemunho é o dizer singular de um acontecimento que, por ser acontecimento, também é singular. Duplamente paradoxal, ao mesmo tempo que o testemunho é único, insubstituível, ele precisa ser substituível para poder ser considerado autêntico. Se a testemunha em questão fosse substituída por outra, essa outra traria o *mesmo* dizer do acontecimento. Ser insubstituível e, ao mesmo tempo, precisar ser substituível é o primeiro paradoxo. Um segundo paradoxo está no fato de que o testemunho é único e, simultaneamente, precisa ser potencialmente reiterado quantas vezes for necessário para comprovar a sua autenticidade.

Essa possibilidade de repetição do testemunho em um número de vezes indefinido dá a ele um caráter de *universal*. Dessa forma, o testemunho pode se dar sem que haja como referência um acontecimento determinado. Não existe uma verdade que possa ser apreendida. O testemunho pode ser dito sem que haja a ocorrência do acontecimento. Derrida (IDEM, p. 127) leva o paradoxo do testemunho às últimas consequência quando diz que

> [...] houve um testemunho porque houve um acontecimento datado. Mas o acontecimento é um não-acontecimento, é um acontecimento em que se conta que, no fundo, não aconteceu nada. [...] a narrativa pode ser considerada como a narração de um acontecimento real [...] ou como uma ficção literária. Poderá sempre dizer-se que não é verdade. [...] Não se sabe se é um testemunho ou uma ficção [...]

A partir da citação acima, queremos lembrar que Derrida, em sua trajetória da desconstrução, dedicou seus escritos a questionar a proeminência do linguístico, a autoridade logocêntrica. Nas palavras de Marcelo Moraes (2013a, p. 13),

> O império é logocêntrico e o predomínio é do *logos*. O lugar, as posições, a estrutura, o sistema, o espaço, o tempo, o sentido são dados e controlados por ele: o *Logos*. Isso de acordo com a análise crítica do filósofo Jacques Derrida em relação à história da filosofia. [...] O que é o logocentrismo? Segundo Derrida, não é apenas o que ele vai chamar de metafísica da escritura fonética, no início da *Gramatologia*.

> Logocentrismo, para Derrida, corresponde a uma cadeia de significações que, sempre atribuiu ao *Logos* o sentido originário da verdade.

Sendo assim, quando ele demonstra o quão paradoxal é o testemunho, a ação de dizer um acontecimento, ele está confrontando mais uma vez o império do *Logos.* São paradoxos que nos conduzem ao entendimento de que a linguagem não acessa uma realidade transcendental e única, a linguagem constrói uma realidade que pode ser a todo momento interpelada como não sendo a representação fiel de um acontecimento. Podemos afirmar, então, que contar é uma ação desconstrutora. Nas palavras de Dirce Solis (2009, p. 20 e 21), "desconstruir indica, também, como o quer Derrida, a impossibilidade de voltar atrás ou reconstruir de maneira idêntica à anterior. E a eficácia da desconstrução estaria exatamente no fato de haver um deslocamento sem possibilidade de retorno".

Mais do que a impossibilidade de voltar atrás para reconstruir o acontecimento tal como se deu, também destacamos a impossibilidade de pensar, em uma relação de causa-efeito, antecipadamente, quais os fatores que propiciam que o acontecimento se efetive. Nas palavras de Derrida (2003a, p. 32),

> Não podemos contentar-nos em analisar as condições de possibilidade, ou mesmo a potencialidade do que advém "uma única vez" e crer então, seria tão ingênuo, dizer qualquer coisa de pertinente a seu respeito. O que acontece, e que não acontece então senão uma vez, a primeira e a última, é sempre mais ou outra coisa do que a sua possibilidade. Desta, pode falar-se infinitamente sem jamais aflorar a coisa mesma na sua vinda. Pode mesmo acontecer que a ordem seja outra, *pode mesmo*, e que apenas a vinda do evento permita depois [*après coup*]*, talvez,* pensar aquilo que antes a terá tornado possível. (grifo do autor)

Nessa linha, quando Derrida (1973, p. 194) afirma que "não há nada fora do texto" [*il n'y a pas de hors-texte*]*,* ele não está se firmando como um filósofo cujo pensamento é o pensamento da linguagem linguística. A sua obra é um tratado de desconstrução do logocentrismo, entendido como a centralidade da palavra, da razão. A filosofia de Derrida se desenvolveu apontando as limitações da retórica, as limitações da linguística. Seus escritos, embora profundos nas análises que empreende do uso das línguas, indicam que o linguístico não corresponde a uma autoridade última. Não cabe, na filosofia derridiana, a ideia de qualquer tipo de autoridade última. Nesse caminho, Derrida (DERRIDA; FERRARIS, 2006, p. 130) amplia o sentido de linguagem e introduz as noções de traço, de texto e de marca. Segundo ele,

> A marca, antes do mais, não é antropológica; é pré-linguística; é a possibilidade da linguagem, e está sempre presente quando há relação com uma outra coisa ou com o outro. Para isso, a marca não necessita de linguagem.

A perspectiva desconstrucionista de Derrida quando se refere ao logocentrismo tinha sua estratégia voltada não para o *Logos* em si, mas para a centralidade do *Logos.* Além disso,

tratava-se da desconstrução de um entendimento ocidental desse *Logos*, um entendimento de que ele é revestido de autoridade – a autoridade do *Logos*. Assim como a desconstrução de uma compreensão de que a fala se sobrepõe à escrita, por ser entendida como a presença, a verdade, a manifestação da alma (MORAES, 2013a).

Diante do exposto, reiteramos que quando trazemos, nessa pesquisa, as Ocupações enquanto evento datado; embora não queiramos desenhar uma caricatura do movimento, não temos a pretensão ou a crença de que estamos reconstruindo o evento, de que estamos narrando suas características tais quais se deram em 2016. Quando afirmamos pensar as Ocupações enquanto acontecimento, estamos nos referindo a uma turbulência na rotina, àquilo que "chega como um monstro, cujo rastro remete para traços conhecidos ao mesmo tempo que aponta para traços por-vir" (SOLIS; ROSÁRIO, 2019, p. 207). Nas palavras de Derrida (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 119), "essas turbulências significam que alguma coisa, uma nova forma de aliança, um novo estilo de "prática", está sendo buscada". Essas reflexões sobre a Ocupação podem receber importantes contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como vemos na próxima parte desse capítulo.

1.3 – As ocupações no foco da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau

1.3.1 – Democracia por vir: negociações sem fim

A Teoria do Discurso problematiza e reflete acerca dos antagonismos presentes nos movimentos políticos, considerando tais antagonismos e seus efeitos como relacionais e provisórios. Objetivamos pensar, a partir dessa teoria, questões relacionadas à democracia sob uma perspectiva derridiana de uma *democracia por vir*, que não diz respeito a "um aperfeiçoamento da democracia atual, mas refere-se ao desviar dos indecidíveis da democracia atual" (SOLIS; ROSÁRIO, 2019, p. 211). Seria pensar uma *democracia por vir* como uma possibilidade de nos responsabilizar[26] pelas nossas ações políticas nos mais diversos contextos. Sabemos que, tal como uma *justiça por vir*, uma *democracia por vir* também "não tem e não deve ter a garantia de nada, nem ser assegurada por nenhum saber, consciência, previsibilidade, programa como tais" (DERRIDA, 2018b, p. 30).

[26] Nessa cadeia discursiva, não relacionamos o significante "responsabilizar" com a ideia de culpa tal como ocorre em outras formações discursivas. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Iniciamos esse ponto, apresentando as ocupações como um exemplo de construção populista[27]. Para nós, entender esse movimento como construção populista é importante para podermos pensar os cenários de luta política como cenários em constantes modificações, em que interagem atores sociais, cujas identidades não são fixas. Trata-se de "subjetividades políticas que se constituem por intermédio das articulações estabelecidas, contingencial e provisoriamente, em torno de determinadas lutas, frentes, bandeiras, nomes da política" (COSTA; LOPES, 2013, p. 51). Atores sociais enunciam ou se associam, de forma contingencial e, por vezes, imprevista, a determinadas demandas que se formam e se reformam continuamente na luta política, frente a um antagonista que também se reformula no decorrer do processo. Essa associação de atores sociais com demandas heterogêneas diz respeito ao que Glenn Savage (2022, p. 3) nos traz sob a denominação de *agenciamentos* que seriam "Construções relacionais, compostas por componentes heterogêneos e emergentes organizados em conjunto para determinados fins estratégicos, em espaços e tempos particulares". Para Laclau (2006), os processos discursivos são centrais na constituição dessas construções discursivas.

Sendo assim, o que temos são negociações permanentes, em que nada é fixo[28]. Por um processo interminável de constituição de sentidos, estabelecem-se, de forma precária, hegemonias sempre tensionadas pelos sentidos excluídos em um determinado momento. Segundo Marcelo Moraes (2013b, p. 140), "enquanto um elemento ocuparia um lugar central nesta configuração, o outro, que estaria mantido a distância, à margem, ocuparia um lugar periférico e de exclusão, determinando desse modo seu lugar marginal nessa estrutura". Os sentidos excluídos, deixados na periferia, em um movimento de constantes embates, confrontam os centros, constituídos hegemonicamente. Essas configurações, nas palavras de Chantal Mouffe (2015, p. 106 e 127), se formam porque, "uma vez que as relações de poder são constitutivas do social, toda ordem é, *necessariamente*, hegemônica", diz respeito a "um terreno moldado pelas relações de poder em que tem lugar uma luta pela hegemonia". Nesse sentido, é importante entender com Derrida (2003a, p. 295) que

> Quando se fala de hegemonia, quer dizer, de relação de forças, as leis de estrutura são tendenciais, não (se) determinam em termos de *sim* ou *não,* portanto de exclusão pura e simples, mas de diferença de força, de *mais* ou *menos.* Convém insistir na impossibilidade de uma exclusão *pura* e *simples,* para poder dar conta dos efeitos de recalcamento, portando dos retornos do que não deveria voltar, dos sintomas e das negações

[27] Tratamos sobre a noção de "populismo" tal qual nos traz Ernesto Laclau ainda nesse tópico do trabalho nas páginas 96 e 97.

> que esta mesma lei pode produzir e reproduzir, não deixando na verdade nunca de o fazer. (grifo do autor)

Trata-se de uma concepção de política e luta política que tem em sua constituição a contingência, em que as "estruturas são tendenciais" e o que se tem é uma "diferença de força" que não tem a ver com o binarismo excludente "sim/não", mas com a não fixidez de "mais/menos".

Dessa forma, em relação à política, afirmamos com Alice Lopes (2018, p. 85), que "toda opção política é uma opção não obrigatória e não necessária em um conjunto de possibilidades imprevistas, a ser considerada contextualmente, a cada evento". A política diz respeito a processos de negociações, sobre as quais Chantal Mouffe (2015, p. 5) afirma que

> A tarefa da política democrática não é superá-las por meio do consenso, mas elaborá-las de forma que estimule o confronto democrático. O erro do racionalismo liberal é ignorar a dimensão afetiva que as identificações coletivas mobilizam e imaginar que essas supostas "paixões" arcaicas irão certamente desaparecer com o crescimento do individualismo e o avanço da racionalidade.

Isso porque, para o racionalismo liberal, o importante é o indivíduo em detrimento do coletivo. Como nos traz Adriano Negris (2020, p. 56), "a tecnologia neoliberal cuida da vida ao nível molecular, não tentando organizar e unificar a multiplicidade, mas sim criando um ambiente para a produção dessas novas subjetividades".

Corroborando ainda com o entendimento que nos traz Chantal Mouffe de que o confronto constitui a democracia com a qual temos uma responsabilidade mesmo que ela esteja sempre no por vir, inalcançável e nunca plenamente realizada, trazemos Mariane Bitetti (2018, p. 55) em seu texto *O mal estar pedagógico e o desafio do Eros,* em que a autora discorre sobre questões pedagógicas, sobre o espaço da escola e as interrelações que se estabelecem entre as subjetividades na escola e fora dela.

> A escola como um espaço de convívio, pode ou não fortalecer o sentido da alteridade das relações, mas pensamos que cabe a ela favorecer esses encontros, criando possibilidades para que a negatividade do outro não seja suprimida pelos tensionamentos inevitáveis do cotidiano. Somos levados a supor que, diante de uma sociedade em que os indivíduos estão cada vez mais voltados pra dentro de si, escravos e senhores de si mesmos, pode haver uma diminuição do conflito direto, corpóreo, ou mesmo verbalizado de modo rude, diante dos quais surge a negação do convívio, o fechamento em grupos de iguais, a negação total do outro que não seja uma extensão de si, esse sujeito só encontra significação onde consegue reconhecer-se.

No sentido de um outro que não deve ser negado e de um consenso cuja tarefa não é alcançar, temos com Derrida (DERRIDA; FERRARIS, 2006, p. 78) que "a diferença, a dissidência, e por

isso a guerra[29] e as polêmicas, não só são possíveis, mas revelam-se até necessárias a partir do acordo sobre o facto de que *tout autre est tout autre*. Este consenso, portanto, não significa nem acordo, nem paz, nem ordem – é um consenso sobre *nada".*

1.3.2 – Formações discursivas: constituintes do social

Importante também destacar que a teoria do discurso de Ernesto Laclau sustenta que todos os sentidos produzidos nos embates da sociedade estão inseridos em formações discursivas, ou seja, todos os significados se constituem de forma aberta dentro da discursividade (COSTA; LOPES, 2013). Para essa teoria, não existe a separação entre pensamento e ação, símbolo e realidade. Dessa forma, as ações, e não apenas os textos, em seu sentido restrito, são entendidas como construções discursivas. Para Laclau (2011), todas as práticas, sociais e políticas, são discursivas, pois discurso e prática estão imbricados. Os *sujeitos* também são discursivos. Como discorrem Barcellos e Dellagnelo (2014, p. 409), "discurso refere-se a sistemas de práticas repletas de significado que formam as identidades de sujeitos e objetos". Sendo assim, segundo Alice Lopes (2019a, p. 8 e 9), "as identificações políticas são constituídas por discursos produzidos pelas equivalências entre demandas em uma prática articulatória [...] não implica uma essência identitária que faça com que determinados atores sociais se vinculem obrigatoriamente a esses grupos". As próprias relações sociais são entendidas como construções políticas constituídas por antagonismos e relações de poder (BARCELLOS; DELLAGNELO, 2014). Nas palavras de Laclau (2006, p. 45/46),

> sin confratación no hay identidad; las identidades sociales necesitan del conflito para su constitución. [...] Sólo la voluntad y la determinación de las fuerzas sociales dan una forma coherente a las relaciones sociales, y esa determinación de la voluntad depende de las confrontaciones violentas entre los grupos.

Enfim, não existe significação fora do discurso (DERRIDA, 1973), e desta forma não é possível refletir sobre o social e o político fora dele. O próprio "ato de fala está sempre fazendo algo além e diferente do que realmente diz" (BUTLER, 2018, p. 199). Nas palavras de Oliveira (2018, p.5), "em uma perspectiva pós-estrutural, toda significação remete ao contexto e à contingência, não a um geral, exceto como construção parcial".

[29] Não cabe aqui um entendimento de guerra como luta armada que provoca a morte física de milhares de pessoas. Não se trata de uma normalização dessa guerra. O que Derrida normaliza aqui é uma guerra de sentidos, em que práticas sociais são hegemônicas, enquanto a outras, deixadas à margem, só resta pressionar o centro a fim de deslocá-lo e, dessa forma, alcançar também espaço na sociedade. É a essa guerra que nunca se encerra, porque nunca chega a um consenso, que Derrida se refere como sendo contínua em uma democracia que é sempre uma *democracia por vir.*

Laclau compreende as subjetividades também como contingentes. As subjetividades produzem discursos e são constituídas por esses discursos. Nas palavras de Alice Lopes (2019a, p. 9), temos que

> o sujeito (ou sua identidade), na interpretação de Laclau, é o precipitado discursivo das articulações, resultado de uma decisão tomada em um terreno indecidível, efeito de uma articulação. Não é uma sedimentação que possa se encarnar em uma pessoa que assim passa a se mobilizar conscientemente por uma causa, um telos ou um universal concreto. Identificação/subjetivação [...] não são causa da ação política, mas efeitos de uma ação política.

Trata-se de um entendimento de discurso, como a "ontologia do social", "constituidor da realidade" (FERREIRA, 2011), que pode ser também entendido como a organização de elementos inseridos em inúmeras relações. Esses elementos inseridos nessas relações não possuem significados fixos, os sentidos acontecem pela relação de um elemento com outros elementos; são o resultado de uma negociação constante.

Nesse processo, o discurso está associado à ideia de repetição e diferença, da repetição na diferença (MORAES, 2020a). O deslocamento é efeito dessa perspectiva de discurso, que entende o discurso como repetição de sentidos produzidos, que serão sempre diferença. Nesse jogo de repetição e diferença, a hegemonia é contingente; o discurso não está blindado em relação às contestações de significados que surgem e podem desestruturar os seus sentidos. Essas contestações vêm de *um outro* e acontecem de diversas formas, de maneira que não se pode controlar. O outro pode ser um evento, uma pessoa, uma tragédia que interpela o discurso como não capaz de responder às novas demandas. Podemos afirmar, no entanto, que o discurso, apesar de alcançar sentidos contingentes, produz uma estabilidade, que é precária, mas que ocorre a partir do estabelecimento de pontos nodais, em um movimento ininterrupto de articulação, deslocamento e articulação novamente.

Em outras palavras, o discurso é uma tentativa precária de fechamento de uma significação, que é possibilitado por significantes vazios que se constituem em pontos nodais capazes de articular demandas diferenciadas, como se este significante pudesse representar todas as demandas em jogo. Uma certa quantidade de demandas é "*incorporada a otras demandas; es articulada, y esa articulación modifica a la propia demanda y construye um nuevo proyecto imprevisto inicialmente*" (LOPES, 2014, p. 133).

Laclau utiliza o termo *momento* para designar posições diferenciais articuladas em uma formação discursiva. O discurso seria, então, o resultado da articulação de elementos em momentos. Esses mesmos elementos podem se rearticular em outro momento em uma outra prática discursiva. Estabelece-se uma disputa entre os diversos elementos-momentos no interior do

discurso em uma luta por hegemonia. Entendendo hegemonia como a prevalência de determinado sentido sobre outros, a prevalência da função equivalencial sobre a função diferencial (LACLAU, 2011), por meio da articulação das demandas particulares que constituem essas diferenças, destacamos que são "os movimentos diferenciais que tornam impossível qualquer plenitude hegemônica" (LOPES, 2019a, p. 6). Isso porque "essa relação, segundo a qual um conteúdo diferencial particular passa a ser significante da plenitude comunitária ausente, é exatamente o que chamamos de *relação hegemônica*. A presença de significantes vazios [...] é a própria condição da hegemonia" (LACLAU, 2011, p. 74/75). Isso porque, nas palavras de Barcellos e Dellagnelo (2014, p. 408)

> o processo de constituição de ordem hegemônica parte sempre de um discurso particular que consegue representar discursos ou identidades até então dispersas em torno de um ponto nodal que consegue fixar sua significação. A partir dela, articulam-se elementos que previamente não estavam articulados entre si, sempre de forma precária e contingente.

Vale lembrar, que, para Laclau, a produção do discurso é um processo político. Reforçando que, nos processos de luta política, também ocorrem articulações. Como trouxemos, trata-se de uma equivalência de demandas heterogêneas frente a um antagonista comum. Dito de outra forma, "é por meio do antagonismo que se organizam as relações de equivalência em um contexto no qual só há particularidades diferenciais" (LOPES, 2018, p. 95). *Ese antagonismo, también provisorio y contingente, se hace em relación con una diferencia excluida de la articulación discursiva* (IDEM, 2014, p. 134). É essa equivalência que diz respeito a um processo de hegemonização de demandas diferenciais frente a um antagonista comum. Nas palavras de Barcellos e Dellagnelo (2014, p. 408), temos que

> um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador. É um discurso de unidade de diferenças, no qual objetivos inicialmente tidos como de um grupo particular passam a ser identificados como objetivos gerais de uma determinada formação discursiva.

Nesse enfrentamento agonístico, constitui-se um "nós" e um "eles". A constituição do "nós" se dá a partir de um "eles" comum exterior a esse "nós"; denominado, nessa teoria, um "exterior constitutivo". Nessa relação, aquilo contra o qual o "nós" antagoniza constitui esse "nós"[30]. Destacando-se que a formação do "nós" e do "eles" é contingencial e que "a fronteira

[30] Pensando com Derrida (2003a, p. 92, 94, 95), "perder o inimigo, nesta hipótese, não seria necessariamente um progresso, uma reconciliação, a abertura de uma era de paz ou de fraternidade humana. [...] Perdendo o inimigo,

entre nós e eles [...] é constitutiva da política" (MOUFFE, 2015, p. 53), em uma relação de *différance* e não de diferença (HALL, 2003, p. 108). Dessa forma, "o antagonismo não é decorrente de identidades essenciais existentes previamente ao jogo político" (MOUFFE, 2015, p. 31)). E ainda com Chantal Mouffe (2015, p. 17),

> as identidades são o resultado de processos de identificação e que elas nunca podem ser inteiramente determinadas. Nunca somos confrontados com oposições "nós/eles" que expressem identidades essencialistas preexistentes ao processo de identificação. Além do mais, uma vez que, como enfatizei, o "eles" representa a condição de possibilidade do "nós", sua "exterioridade constitutiva", isso quer dizer que a constituição de um "nós" específico depende sempre do tipo de "eles" do qual o "nós" se diferencia.

E ainda com Alice Lopes (2018, p. 93), "a articulação de elementos diferenciais da luta política passa a ser concebida como contingente, sem determinação, seja econômica ou de qualquer outra ordem, e sem uma pré-definição de quais sujeitos lideram o processo articulatório". Alice Lopes (idem, p. 89) nos chama a atenção de que

> Na interpretação das lutas políticas, muitas vezes, operamos com essa simplificação, representada no modelo "nós" contra "eles", *como se* fosse toda luta política. Desse modo, o antagonismo pode se tornar uma formação ideológica que estabiliza identidades sociais: faculta a ampliação das cadeias articulatórias, mas obscurece múltiplas subjetivações que podem vir a desconstruir tal antagonismo e, por consequência, os discursos hegemônicos. É catalisador de ações e paixões políticas, mas pode desconsiderar a inscrição do *talvez* que interrompe determinações. (grifo da autora)

Assim como as subjetividades não são determinadas de forma fixa e homogênea, nas cadeias equivalenciais, é possível também "incluir demandas sociais as mais heterogêneas" (LOPES, 2018, p. 100), na busca de deslocar hegemonias. Essas hegemonias são passíveis de serem deslocadas, porque são contingentes[31], precárias e tendenciais, ou seja, haverá sempre a possibilidade de se formarem discursos anti-hegemônicos que buscam a formação de novas hegemonias. Nesse sentido, segundo Chantal Mouffe (2015, p. 51),

> A formação de uma nova hegemonia implica a criação de uma "cadeia de equivalência entre as diversas lutas democráticas, velhas e novas, a fim de constituir uma "vontade coletiva", um "nós" das forças democráticas radicais. Isso só pode ser feito por meio

perder-se-ia simplesmente o próprio político. [...] Que esta oposição se apague, e a guerra com ela, a região chamada "político" perde as suas fronteiras ou a sua especificidade".

[31] A noção de contingência é talvez a noção mais importante na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Isso porque é por essa noção que se nega qualquer essencialismo ou fundamento nas relações sociais, sempre passíveis de se modificarem nas relações políticas. "Algo é como é, mas poderia ser diferente; de que as coisas estão necessariamente em seu lugar, mas também poderiam estar em outro." (BARCELLOS; DELLAGNELO, 2014, p. 408).

> da designação de um "eles", o adversário que tem que ser derrotado a fim de tornar possível a nova hegemonia.

1.3.3 – Formações discursivas nas Ocupações

Considerando que a luta é sempre por aquilo que se considera em falta, uma totalidade inalcançada, ausente, temos que, nessa articulação de demandas, distinto de outras ocupações, cujo significante vazio, talvez motivado pelos cortes de verbas na educação[32], parece ter sido "mais qualidade na educação"[33] (SANTOS, 2020), no que diz respeito à Ocupação do MQ, o significante vazio das demandas do movimento foi "mais democracia na escola". A ocupação, a princípio, foi uma maneira de denunciar o autoritarismo tanto no ambiente interno da escola que se configurava pelo que os alunos consideravam desrespeito no trato e desinteresse pelas contribuições dos alunos em decisões na escola; quanto no âmbito externos, nas orientações que chegam à escola por parte da SEEDUC, e também em forma de avaliações externas[34], carga horária das disciplinas e outros direcionamentos. Este nome *mais democracia na escola* é *"*símbolo de uma articulação equivalencial de demandas frente a um exterior constitutivo e atua como significante puro e vazio, não expressando nenhuma unidade conceptual pré-existente" (LOPES, 2019a, p. 5). Dessa forma, "a cadeia de equivalências que se unificam em torno desse significante tende a esvaziá-lo e a borrar sua conexão com o conteúdo efetivo ao qual foi originalmente associado" (LACLAU, 2011, p.77). Ou seja, "este objeto particular que em cierto momento asume la función de encarnar el cierre de un horizonte ideológico, será deformado como resultado de esta función encarnante" (IDEM, 2006, p. 20). Mais que isso, "*cualquier* elemento interior al sistema puede encarnar una función hegemónica" (IDEM, p. 69). E ainda, "una encarnación en el sentido en que la hemos descrito sólo puede operar a través de una deformación equivalencial" (IDEM, p. 23). Podemos entender, então, com Laclau, que os sentidos dos elementos de uma articulação equivalencial se esvaziam, embora não totalmente, mas o necessário para que essa equivalência seja possível.

Importante aqui trazer dois destaques de Laclau (2006). Primeiro, há ideologia sempre que um conteúdo particular – um significante - é alçado à posição de representar mais do que

---

[32] A diminuição de verbas para a educação foi oficializada com a promulgação, em junho de 2016, da PEC 241 que instituía um teto para os gastos públicos, incluindo áreas como saúde e educação.

[33] Já "Em dezembro de 2011, foi realizada a 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude (CNPPJ) [...] Foram eleitos 1.400 jovens delegados [...] Ao serem convidados a apontar os três principais problemas do Brasil na atualidade, num rol de 21 opções, a *qualidade da Educação* foi a mais frequente [...]" (PINHEIRO, 2017, p. 278).

[34] SAERJ e SAERJinho que são avaliações do âmbito do Estado do Rio de Janeiro, além das avaliações nacionais.

seu próprio conteúdo. Podemos falar de ideologia a partir da ideia de catacrese, que diz respeito ao momento que os efeitos metafóricos e metonímicos de um significante são apagados e este passa a ter sentidos que *lhe são próprios* como se nunca tivesse havido a possibilidade de outros sentidos. Diferente de quando o significante mantém algum conteúdo particular, não podendo ser, em função de uma ideologia, um significante vazio. Isso porque "lo que la distorsión ideológica proyecta en un objeto particular es la plenitud imposible de la comunidade" (IDEM, p. 21). Além disso, Laclau (idem, p. 127) nos diz que

> La construcción de una vida ética dependerá de mantener abiertos los dos lados de esta paradoja: um absoluto que sólo puede ser realizado em la medida en que sea menos que sí mismo, y una particularidad cuyo solo destino es ser la encarnación de una "sublimidad" que trascienda su própio cuerpo.

Nesse sentido, temos que, em pesquisa publicada pelo prof. Diógenes Pinheiro (2017, p. 274), cujos dados foram coletados por um projeto de extensão realizado com sua turma de graduação em Ciências Sociais, na disciplina Metodologias Quantitativas em Ciências Sociais, as respostas ao questionário realizados com alunos de seis escolas ocupadas,

> trouxeram à tona, pela primeira vez, um tema que se tornaria o grande incômodo dessa experiência: o papel nefasto de direções de escola autoritárias, cujas ações iam em direção contrária ao que prega a lei [...]. Conforme as ocupações foram se desenvolvendo, mais e mais casos semelhantes de má gestão e autoritarismo foram sendo divulgados [...].

Talvez por isso, *Mais democracia na escola,* frente a situações semelhantes que essa pesquisa indica, estabelece-se como o significante vazio de grande parte das ocupações espalhadas no Estado do Rio de Janeiro. Apesar das inúmeras demandas de diversas ordens, a necessidade premente de ter uma participação legitimada nos rumos da escola, a necessidade de uma escuta para além da tolerância, uma escuta que respeita a alteridade (MORAES; 2021c), o que as ocupações entenderam como uma necessidade de mais democracia na escola, condensou em seus sentidos os sentidos de todas as demais demandas.

Minimizar a importância das ocupações com argumentos de que as principais demandas dos alunos estavam relacionadas a questões documentais, e ainda que esse movimento só aconteceu porque alunos e responsáveis desconheciam a existência de canais de relacionamento por meio dos quais suas demandas poderiam ser atendidas (TOMAZ, 2020), é desconhecer ou querer desconhecer que, no decorrer dos anos, os gestores indicados pelo SEEDUC, em muitos casos, distanciaram-se de suas comunidades escolares. Isso se deu em função do excesso de atividades burocráticas a que estão submetidos esses gestores e talvez também por se sentirem mais conectados e comprometidos com as demandas externas à escola, afastando-se das

ocorrências do dia a dia da escola.

As alunas e os alunos da ocupação, por sua vez, mais do que apenas reivindicarem mais democracia na escola, na dinâmica das ocupações, pareciam tentar performar aquilo mesmo que reivindicavam, por meio de uma proposta de relações não hierarquizadas de trabalho coletivo e decisões tomadas sempre em conjunto. No entanto, essa proposta de relações não hierarquizadas parece ter sido confrontada pela necessidade de que um grupo mais presente e mais envolvido com o conteúdo das demandas da ocupação, em muitos momentos, tomasse decisões sem a possibilidade de conversar com todos os ocupantes. Isso porque houve níveis de envolvimento diferenciados entre os ocupantes. Enquanto alguns estavam presentes todo o tempo na escola, outros ficavam apenas de dia e dormiam em casa, outros não compareciam todos os dias à ocupação, outros ainda compareciam apenas para as aulas, atividades e eventos. Dessa forma, mesmo que "no centro de seus questionamentos parece[sse] estar justamente em questão a crítica às hierarquias." (BARRETO, 2018, p. 87), no dia a dia das ocupações, algum tipo de hierarquia foi se mostrando indispensável, devido, principalmente, aos diferentes níveis de envolvimento dos ocupantes com as ocupações. Espontaneamente, alguns ocupantes se remetiam a outros no momento de uma decisão. Foi se instaurando, no decorrer do movimento, uma hierarquia por questões organizacionais. Não uma hierarquia instituída, necessariamente, pela crença em uma essência, em que indivíduos estão acima de outros pelo que são; e sim uma hierarquia como efeito das funções que foram ocupando no decorrer do processo. Mesmo uma hierarquia apenas de funções e devido ao maior ou menor envolvimento com o movimento, em muitos momentos, ocorreram conflitos que se mostraram sem solução imediata e que permaneceram durante todo o processo de convivência nas ocupações. No entanto, os ocupantes pareciam não querer demonstrar esses conflitos para os que visitavam as ocupações.

A força do coletivo e da desierarquização das inter-relações nos movimentos de massa talvez possa estar relacionada com o fato, que Freud (2013, p. 119) já indicava, de que

> as abundantes ligações afetivas que reconhecemos na massa bastam plenamente para explicar uma de suas características, a falta de independência e de iniciativa do indivíduo, a uniformidade da sua reação com a de todos os outros, seu rebaixamento à categoria de indivíduo de massa, por assim dizer.

Nessa força do coletivo, essa demanda – *mais democracia na escola* – instituiu-se como o significante vazio de muitas ocupações. Isso se deu porque essa expressão, que se refere a uma das demandas das alunas e alunos, passou a representar as demandas articuladas na ocupação, tais quais: demandas relacionadas à estrutura da escola (banheiros que permaneciam

fechados por falta de funcionários e outras questões); uniformes que teriam sido enviados pelo governo para os alunos e não foram distribuídos, obrigando os alunos a comprarem; possibilidade de usar as paredes do exterior da escola para manifestação artística dos discentes como aconteceu no pós-ocupação[35];

Grafite em escola ocupada, RJ, 2016. **Foto:** D. Pinheiro.

atendimento mais respeitoso na secretaria; além de demandas relacionadas a espaços da escola a que Diógenes Pinheiro (2017, p. 276) se refere como sendo "espaços ocultos dentro da escola"; entre outras demandas que foram surgindo no decorrer do processo de ocupação.

Nessa articulação de demandas, o movimento de ocupação corresponde a uma estrutura social que só pode ser definida a partir de suas fronteiras; sendo que essas fronteiras se definem por meio da articulação de diferenças que se equivalem em função de um antagonismo a algo que lhe é exterior; entendendo as "cadeias discursivas antagônicas como simplificações do social" (LOPES, 2019a, p. 4). Segundo Laclau (2011, p. 68/69)

[35] "Os grafites foram a marca registrada de todas as ocupações. Seus murais continham sínteses da visão dos jovens sobre política que evocavam de forma ágil e provocativa as contradições que viam no mundo político" (PINHEIRO, 2017, p. 272).

> As várias categorias excluídas devem cancelar suas diferenças por meio da formação de uma cadeia de equivalências daquilo que o sistema demoniza para significar a si mesmo. [...] um significante vazio anunciando a si mesmo por meio dessa lógica em que as diferenças se dissolvem em cadeias equivalenciais. [...] É apenas privilegiando a dimensão da equivalência até o ponto em que seu caráter diferencial é quase inteiramente anulado – esvaziando-se de sua dimensão diferencial – que o sistema pode significar a si mesmo como totalidade.

Importante destacar, com Laclau (2006, p. 22), que "equivalência no significa identidad; cada una de estas transformaciones retiene algo de su propia identidad y, sin embargo, el carácter puramente privativo de cada identidad es subvertido a través de sú participación en la cadena equivalencial". E ainda com Laclau (2006), entendemos que esse processo de articulação equivalencial só se dá em condições históricas e contextuais específicas.

Nessas cadeias discursivas, "o ódio a determinada pessoa ou instituição poderia atuar da mesma maneira unificadora que a afeição positiva e produzir ligações emocionais semelhantes" (FREUD, 2013, p. 91). Trata-se de "mecanismos de ligação emocional, as chamadas *identificações"* (idem, p. 97). Diz respeito, então, a um exterior que constitui a estrutura social, as ligações entre as subjetividades, e que também é contingente. Segundo Alice Lopes (2019a, p. 10),

> Esse antagonismo, também provisório e contingente, se faz em relação a uma diferença excluída da articulação discursiva, simultaneamente condição de possibilidade da articulação (garante que a articulação exista e constitui seus sentidos) e de impossibilidade da articulação (confronta e bloqueia essa mesma articulação).

Nesse sentido, Laclau nos traz, como elemento comum nas articulações políticas, um antagonista frente ao qual subjetividades heterogêneas se equivalem em uma luta. Segundo Freud (2013, p. 95), "enquanto a formação de massa persiste ou até onde ela alcança, os indivíduos se comportam como se fossem uniformes, toleram a singularidade do outro, equiparam-se a ele e não têm qualquer sentimento de aversão por ele". Este seria um movimento de hegemonização das demandas em processo articulatório que não apaga as singularidades. Não perdendo de vista que, nas palavras de Barcellos e Dellagnelo (2014, p. 408),

> Hegemonia é uma estrutura discursiva inerentemente aberta e precária, a qual fomenta resistências e oposições. Envolve, ademais, certo fechamento ideológico o qual nunca é definitivo, devido à contingência e à impossibilidade da organização social que estão na base da noção de prática hegemônica.

No que diz respeito às ocupações, "está o fato de o Estado ser o interlocutor primordial para o qual essa rede juvenil se volta em busca de recursos e de marcos legais de regulação"

(PINHEIRO, 2017, p. 278) que confrontem uma hegemonia de ações estabelecidas na escola. Esse "interlocutor primordial" a que Diógenes Pinheiro se refere como sendo "o Estado", assim como acontece com o movimento de Ocupações que corresponde a uma articulação de subjetividades e demandas heterogêneas, também diz respeito a uma articulação de posicionamentos diversos que têm como ponto em comum e seu mais forte representante o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a exigência de que as escolas sejam desocupadas. Nessa articulação que compõe o exterior constitutivo que antagoniza com as ocupações, temos pessoas da comunidade escolar e da região em que escola está inserida, as coordenadorias regionais, a secretaria de educação e o próprio executivo com seus porta-vozes. Essas pessoas e grupos que compõem a articulação com o governo do Estado sentem-se representadas por este governo nas negociações. Assim como o governo se faz valer da força desses grupos que trazem uma demanda, em que se articulam todas as demais demandas e que se institui como movimento *Desocupa*. Muitas notícias, em que se pode perceber essa articulação, foram veiculadas, como no Agência Brasil, artigo de Akemi Nitahara (2016),

> O chefe de gabinete da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc), Caio Castro Lima, afirma que o movimento Desocupa Já é uma iniciativa dos estudantes descontentes. Mas a Seeduc divulgou o ato para a imprensa e no twitter e estava presente na hora marcada. Segundo Lima, a secretaria estava presente para explicar os avanços conseguidos e pedir que as escolas sejam desocupadas: "A secretaria, obviamente quer o retorno das aulas e entende que os alunos estão passando uma dificuldade de correr o risco de perder o ano letivo.

Essas articulações, como nos diz Glenn Savage (2022, p. 7), seriam "agenciamentos como definidos por relações de exterioridade e como geradores de propriedades emergentes". E, ainda, diz respeito a "ver o poder e a resistência como não apenas intimamente conectados, mas como existindo simultaneamente dentro e fora do conjunto de componentes que agem em nome do governo" (idem, p. 14).

Seguindo com Chantal Mouffe (2015, p. 14), temos que essa noção de exterior constitutivo está diretamente relacionada à constituição das identidades que são identidades da falta. Afirma a autora que "toda a identidade é relacional e que a afirmação de uma diferença é a precondição para a existência de qualquer identidade – ou seja, a percepção de um "outro" que constitui seu "exterior"". Sendo assim, "uma relação social pode se transformar em terreno fértil para o antagonismo" (IDEM). Indo além, afirmamos que, se o antagonismo se extingue, as articulações e equivalências também se extinguem. Em outras palavras, como nos diz Derrida (2003a, p. 181/182),

> Sem esta hostilidade absoluta, "eu" perde a razão, perde a possibilidade de se posicionar, de pôr ou opor o objecto diante de si, perde a objectividade, a referência, a estabilidade última do que resiste, perde a existência e a presença, perde o ser, o *logos*, a ordem, a necessidade, a lei. Perde a coisa mesma. Porque ao fazer o meu luto do inimigo, não fico privado disto ou daquilo, deste adversário ou deste concorrente, desta força de oposição determinada que me constitui, perco isso sim o mundo, nem mais nem menos.

E com Alice Lopes (2019a, p. 5), temos que

> Tais representações *deles* contra *nós* não são apenas um antagonismo a ser situado em um exterior. São também constitutivos. Na medida que estamos inseridos nessa luta, também estamos constituindo o outro e estamos sendo constituídos de dada maneira. Se todos os processos de significação são relacionais, tais cadeias discursivas antagônicas engendram novas e precárias significações de quem sejam *eles* e de quem somos *nós*. (grifo da autora)

Alice Lopes (2018, p.109) vai além quando nos diz que

> O antagonismo na teoria da hegemonia é uma forma de explicar a formação de comunidades políticas nas quais nada há de comum além da negatividade, o confronto frente a um exterior que ao mesmo tempo limita a identidade da comunidade e possibilita que seja produzida na articulação de demandas.

"A comunidade criada por essa expansão equivalencial será, pois, a pura ideia de uma plenitude comunitária ausente – como resultado da presença do poder repressivo" (LACLAU, 2011, p. 73).

No que diz respeito às ocupações de escola no Rio de Janeiro em 2016, a relação de antagonismo, que se dava entre o Governo do Estado e as ocupações, constituía a ambos. Frente a um antagonista comum a suas demandas, as alunas e os alunos das ocupações foram se constituindo enquanto um bloco contingencialmente hegemônico, cuja organização e existência só se deu devido a esse exterior constitutivo, governo do Estado do Rio de Janeiro.

Em relação às demandas das ocupações, foram reivindicações antigas que constituíram grande parte dessas demandas do movimento, como explicou um ex-aluno e apoiador de uma escola ocupada ao El País[36], "Precisamos trabalhar nisso, nos reunir, mas isso precisa de tempo. Mas que fique claro que este não é um diálogo de hoje. Há muito tempo que, de dentro das escolas, cobra-se uma educação laica, emancipatória, de qualidade e, acima de tudo, pública". Essas insatisfações crescentes, que se constituem em demandas a que não conferimos "nenhuma

[36]https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html

ideia de "pureza" no que concerne à luta pela qualidade da educação" (LOPES, 2019a, p. 10), em algum momento, são passíveis de se articularem em forma de movimento, principalmente por se tratar de uma pauta dentro dos limites do que as diretrizes oficiais do Ministério da Educação já definem para a rotina da escola. A resposta do governo, em muitos pontos, não era mais do que cumprir a legislação e, quando as autoridades precisam ser instadas a fazê-lo, isso também indica que as determinações escritas não prescindem de negociações constantes.

Podemos citar, nesse sentido, a própria *gestão democrática* como algo determinado por lei e não vivenciado em muitas escolas. Além da Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação, referente ao período de 2001 a 2010, o segundo PNE, escrito para definir diretrizes e metas para a educação no nosso país já trazia, explicitamente, em sua meta 19, a necessidade, além de critérios técnicos, da "consulta pública à comunidade escolar" para a nomeação de gestores das instituições escolares[37]. Mas o que ocorre nas unidades escolares é que, nas palavras de Diógenes Pinheiro (2017, p. 276/277),

> Embora seja inscrita no âmbito dos princípios que regem a educação nacional, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB, 1996, a *gestão democrática* ainda é um daqueles direitos consagrados, porém não praticados. Quando muito, envolve a participação do corpo docente nas decisões da direção escolar, mas raramente contempla a participação de estudantes.

Temos, então, que as alunas e os alunos não só não participavam da escolha dos gestores das unidades escolares, como, de acordo com Diógenes Pinheiro, também não estavam integrados, em uma tentativa de gestão democrática, no processo de gerir a escola, juntamente com gestores e professores.

Apesar dos documentos que se propõem a reger a educação no país trazerem em seus textos a importância de se buscar efetivar gestões democráticas nas escolas, ao lermos notícias da época que afirmam que

> as autoridades se viram obrigadas a negociar. Mas não está sendo fácil. "Estamos em um beco sem saída. Já cedemos em vários pontos, aceitamos uma eleição mais democrática do diretor, reduzimos as avaliações de quatro para duas por ano letivo, e estamos dispostos a eliminar as bonificações por rendimento. Mas para outros pontos, como os consertos nas escolas, eles têm que desocupar", diz Lima. Os alunos não confiam que verão resolvidas suas exigências se abandonarem as escolas e se negam a sair"[38],

[37] Voltaremos a trazer os efeitos no que diz respeito à gestão democrática, a partir do que preconiza o PNE, na p. 212 desse trabalho.
[38] Idem.

precisamos destacar que o Governo deixa claro que entende, naquele momento, o processo de negociação como algo que só ocorre sob coação do movimento. Além disso, diz aceitar pontos da pauta que correspondem a ações que já deveriam ser uma realidade nas escolas, caso a legislação fosse cumprida. Diante de situações como essa, entende-se a desconfiança dos alunos em desocupar com base em compromissos assumidos pelo governo. Mesmo a SEEDUC declarando em uma reportagem feita pelo G1.com[39], em que se lê

> De acordo com a Seeduc, na discussão com os estudantes, ficou estabelecido que, após a desocupação e a liberação dos espaços, a secretaria poderá tomar medidas como a maior participação estudantil nas decisões escolares, além do compromisso de conversar com a direção das unidades para a organização de grêmios estudantis que possam fortalecer os conselhos escolares.

as instâncias jurídica e legislativa precisaram intervir para que a negociação entre o poder executivo e as ocupações avançasse. Antes desse momento, a SEEDUC fez um movimento de demonstração de força, como descreve a mesma reportagem,

> A Secretaria acabou de declarar as escolas ocupadas em recesso escolar. Nesse status, os centros ficarão sem receber, no mês de maio, verba de merenda e manutenção, ficarão sem serviço de limpeza [função já assumida pelos alunos], e o cartão de estudante, que permite deslocamento gratuito para a escola, será suspenso. O Governo estuda como reagrupar em outros centros os alunos que queiram continuar com as aulas e até criar escolas provisórias. Os estudantes dos colégios ocupados estarão obrigados a recuperar as matérias perdidas em agosto de 2016, inclusive durante a Olimpíada, e janeiro de 2017.

É o Governo do Estado do Rio de Janeiro – metonimizado na SEEDUC – buscando controlar a situação.

Vale destacar que as demandas das ocupações não dizem respeito "à resistência como algo que atua principalmente sobre ou contra o Estado, com o Estado visto como detentor de poderes que podem de alguma forma ser conquistado ou transferido para agentes resistivos bem-sucedidos" (SAVAGE, 2022, p. 14). Como vimos, essas demandas rondam a escola de forma não planejada, não calculada e sem que algum sujeito, previamente constituído, as apresente (LOPES; MACEDO, 2011). Mais que isso, segundo Alice Lopes (2019a, p. 11),

> A própria luta política modifica tanto tradições quanto demandas, constituindo outros discursos em virtude das articulações realizadas. [...] Demandas articuladas são também sujeitas ao hibridismo e têm seus sentidos reconfigurados em função da articulação e do antagonismo.

[39] https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/secretaria-de-educacao-contabiliza-40-escolas-ocupadas-no-rj.html

Grupos sociais são produzidos e identificados discursivamente por meio da articulação dessas demandas. A esses grupos sociais que se formam a partir da articulação de demandas e de subjetividades Derrida (1994, p. 70) se refere como sendo uma conjuração. Nas palavras do filósofo,

> Uma conjuração é primeiramente uma aliança, sem dúvida, às vezes uma aliança política, tanto ou quanto secreta, senão tácita, um complô ou uma conspiração. Trata-se de neutralizar uma hegemonia ou de derrubar um poder [...]. Na sociedade oculta dos conjurados, certos sujeitos, individuais ou coletivos, representam forças e aliam-se em nome de interesses comuns para combater um adversário político temido, isto é, também para conjurá-lo. Pois conjurar quer dizer *também* exorcizar [...]. (grifo do autor)

Derrida (2009b, p. 137/138) também se refere à *conjuração* em seu livro *Vadios, dois ensaios sobre a razão,* quando discorre sobre o que ele chamou de *Vadiocracia*, como sendo

> Um poder corrompido e corruptor da rua, poder ilegal e fora da lei que reagrupa em regime vadiocrático, e portanto em formação organizada e mais ou menos clandestina, em Estado virtual, *todos quantos representam um princípio de desordem, não de caos anárquico mas de desordem estruturada, se assim posso dizer, de conspiração, de conjuração, de ofensa ou de ofensiva premeditada contra a ordem pública.* [...] A vadiocracia constitui já, institui mesmo uma espécie de contra-poder ou de contra-cidadania. (grifo nosso)

Seguindo com Chantal Mouffe (2015, p. 14/15), temos que,

> No campo das identidades coletivas, estamos sempre lidando com a criação de um "nós" que só pode existir pela demarcação de um "eles". Isso não quer dizer, naturalmente, que tal relação seja necessariamente uma relação amigo/inimigo, ou seja, uma relação antagonística. Mas devemos reconhecer que, em determinadas situações, existe sempre a possibilidade de que essa relação nós/eles possa *se tornar* antagonística, isto é, que ela possa *se tornar* uma relação de amigo/inimigo. Isso acontece quando se acredita que o "eles" está questionando a identidade do "nós" e ameaçando sua existência. Dali em diante, [...] toda forma de relação nós/eles torna-se um espaço de antagonismo.

Relevante destacar também, nesse ponto, o aspecto de fantasia na formação das demandas. "É por meio da noção de fantasia que talvez seja possível entender porque esses mesmos discursos aderem aos sujeitos nas lutas políticas" (CUNHA; LOPES, 2022, p. 4). Trata-se do ato de nomear a angústia, encontrar um significante que, de alguma forma, represente a angústia, apresentada como um significante articulador que vai formar uma demanda coletiva. Entendendo com Chantal Mouffe (2015, p. 6) que

> A política democrática não pode se limitar a estabelecer uma solução conciliatória entre interesses ou valores ou deliberar acerca do bem comum; ela precisa apoiar-se concretamente nos desejos e nas fantasias do povo.

destacamos, com Alice Lopes (2019a, p. 16), que "o povo não é uma essência dada, um referente ôntico ou uma categoria sociológica, nem pessoas a serem conscientizadas ou convertidas".

Na constituição do "nós", na constituição do "povo", existe algo da ordem do afeto, da ordem das paixões (BORGES; LOPES, 2021), que promove a articulação. Essa percepção da importância do afeto na articulação política, designada, em muitas formações discursivas, como "massa", já era considerada por Freud (2013, p. 62) como lemos em afirmações como essa: "o mais notável e ao mesmo tempo o mais importante fenômeno da formação de massas é a intensificação da afetividade produzida em cada indivíduo", e ainda "é uma sensação prazerosa para os participantes entregar-se dessa maneira tão ilimitada a suas paixões". Laclau (2006, p. 50) nos traz, nos seguintes termos, essa questão da afetividade nos movimentos políticos sociais, "la racionalidad ausente tenia que ser sustituida por una identificación emocional, lo que explica el papel creativo de la pasión en la historia". E Derrida (2009b, p. 62) nos diz que "não devemos nunca dissociar a questão do desejo e da fruição quando se trata do político, singularmente do democrático". O afetivo é motivação importante para o pensamento humano. A fruição a que se refere Derrida talvez tenha como uma das fontes o que Freud (2013, p. 63) chama de "contágio social". Ele nos diz que

> Os sinais percebidos de um estado afetivo são capazes de provocar automaticamente o mesmo afeto naquele que os percebe. Essa compulsão automática se torna tão mais forte quanto maior for o número de pessoas em que se perceba simultaneamente o mesmo afeto. Então, a crítica do indivíduo se cale e se deixa deslizar para dentro do mesmo afeto. Mas ao fazê-lo, eleva a excitação dos outros que agiram sobre ele, e assim se intensifica a carga afetiva dos indivíduos por meio da indução recíproca. É evidente que está em ação aí algo como uma compulsão a imitar os outros, a permanecer em harmonia com o grande número.

Dessa forma, afirmamos com Freud (idem, p. 103) que "a ligação mútua entre os indivíduos da massa tem a natureza de uma dessas identificações produzidas por meio de uma importante característica afetiva em comum". No entanto, esse aspecto do afeto que promove, frente a um antagonista comum, uma articulação entre subjetividades e demandas não tem o potencial de extinguir as singularidades e heterogeneidade dessas subjetividades e demandas. Forma-se, então, uma comunidade sem algo em comum; uma hegemonia sem homogeneidade. Nesse sentido, Alice Lopes (2019a, p. 5), a partir de Laclau, afirma que

> a dimensão libidinal é extremamente importante para entendermos o que mantém uma sociedade unida [...], a ordem do afeto tem um papel primário na construção discursiva do social, na pulsão que permite investimentos radicais na política e na construção de hegemonias e vínculos sociais. É o afeto [...] que permite entender o investimento de um *povo* (ou de uma comunidade, um grupo, um bloco político) em um *nome.* (grifo da autora)

Ainda com Alice Lopes (idem, p. 5), temos que "o afeto por sua vez não é algo que exista por si só. Só há constituição de discursos (práticas sociais), porque há dimensões linguísticas e afetivas de forma associada".

Talvez possamos afirmar que essa constituição da articulação se dá no momento que o discurso é ampliado e passa a indicar o horizonte de todos aqueles que se sentem representados por determinado projeto ou movimento social. Nessa ampliação do discurso, demandas diferentes podem se identificar em um mesmo significante que passa a ser metáfora de muitos anseios. Segundo Mouffe (2015, p 23), essas "paixões" dizem respeito a "vários impulsos emocionais que se encontram na origem das formas de identificação coletivas [...] uma das forças". Como todo conflito mobiliza pessoas que se identificam em campos opostos, "permitindo assim que as paixões sejam mobilizadas politicamente no âmbito do processo democrático", porque as pessoas se identificam "com uma identidade coletiva que ofereça uma ideia de si próprias que elas possam valorizar".

Se pensarmos essa noção de "povo" em termos freudianos, podemos usar o termo "multidão" que, segundo Freud (2011, p. 17), em seu texto "A alma coletiva segundo Le Bom"[40], "adquiriu a característica de uma "massa psicológica". O que é então uma "massa", de que maneira adquire ela a capacidade de influir tão decisivamente na vida psíquica do indivíduo, e em que consiste a modificação psíquica que ela impõe ao indivíduo?". Tentando pensar nesses questionamentos trazidos por Freud, destacamos que muitas atitudes e posicionamentos parecem ter aflorado nas e nos ocupantes a partir da articulação entre eles no movimento de Ocupação. Ainda com Freud (2013), talvez possamos afirmar que a coragem, frente a tantos momentos difíceis, principalmente em relação ao movimento do Desocupa e em relação à ação de parte da comunidade[41], foi potencializada pelo fato de estarem agindo em grupo. Era como se poder dividir a responsabilidade e as consequências de seus atos lhes desse mais força para lutar, mais disposição para colocar as ideias em ação.

---

[40] A obra "Psicologia das massas e análise do eu e outros textos" traduzida por Paulo César de Souza, foi publicado no Brasil pela Companhia das Letras em 2011. O segundo capítulo intitulado "A alma coletiva segundo Le Bom", aparece na tradução de Renato Zwick, da L&PM, em 2013, como "A descrição leboniana da psique das massas".

[41] Alguns alunos sofreram ameaças. Essas ameaças, por vezes, eram feitas na residência da família desses alunos.

Em uma via de mão dupla de trocas constantes, o todo do grupo das e dos ocupantes se modificava a partir das contribuições de cada ocupante e cada ocupante se imbuía de certezas e verdades advindas do movimento. As frases prontas, os enunciados fechados e inquestionáveis que eram pronunciados apontavam, como lemos em Roland Barthes (2001), para uma ideologia[42] com força de verdade nos discursos. Esses enunciados fixos circulavam nas ocupações, contagiando os que chegavam e se reforçando na convivência de todos eles. Esse contagiar do indivíduo pelo grupo e do grupo pelos indivíduos não parece poder ser perscrutado, delimitado, equacionado. É sempre movimento cujos efeitos não podemos calcular e definir.

Ainda pensando o grupo de ocupantes, temos que o que parece caracterizar uma massa, nas palavras de Freud (2013, p. 25), é que ela "é impulsiva, volúvel e excitável. [...] Não tolera qualquer demora entre o seu desejo e a realização dele. Tem o sentimento da onipotência; a noção do impossível desaparece para o indivíduo na massa". Isso talvez nos ajude a pensar no porquê, - apesar de as professoras e os professores e os pais apoiadores do movimento, em algum momento, frente a tanta dificuldade e perigo, interpelarem os ocupantes a desocuparem com o discurso de que eles já teriam feito a parte deles, - eles mais avançavam com atitudes mais ousadas. Nesse momento em que o movimento já teria gerado um cansaço, sob o lema "Ocupa Tudo", as estudantes e os estudantes ocuparam a Metropolitana IV e a sede da SEEDUC[43], no afã de serem ouvidos.

Retomando a reflexão sobre as identidades coletivas, talvez seja importante destacar, com Judith Butler (2018, p. 9), que, tanto nas ações consideradas menos radicais quanto nas mais radicais, a constituição de um "povo" impõe a existência de um "não povo". Vejamos suas palavras:

> "O povo" não é uma população definida, é constituído pelas linhas de demarcação que estabelecemos implícita ou explicitamente. Como resultado, assim como precisamos testar se qualquer modo determinado de apresentar o povo é inclusivo, só podemos indicar populações excluídas por meio de uma demarcação ulterior. A autoconstituição se torna especialmente problemática sob essas condições. Nem todo esforço discursivo para estabelecer quem é "o povo" funciona. A afirmação muitas vezes é uma aposta, uma tentativa de hegemonia. Portanto, quando um grupo, uma assembleia ou uma coletividade organizada se autodenomina "o povo", maneja o discurso de uma determinada maneira, fazendo suposições sobre quem está incluído e quem não está e, assim, involuntariamente se refere a uma população que não é "o povo". De fato, quando a luta para definir quem pertence ao "povo" se intensifica, um grupo contrapõe

[42] Para Laclau (2006, p. 14), entender as relações sociais como constitutivas discursivamente, borra as fronteiras entre o que poderia ser considerado ideológico e o que poderia ser considerado não-ideológico. Além disso, para esse filósofo, o extra-ideológico é inalcançável. "No tenemos posibilidad de escapar al juego especular que la interpelación ideológica implica". E ainda na p. 36, da mesma obra de Laclau, "La ideologia es una dimensión que pertenece a toda experiencia posible".

[43] https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/alunos-voltam-ocupar-predio-da-secretaria-de-educacao-do-rj.html

> sua própria versão do "povo" àqueles que estão de fora, os que considera uma ameaça ao "povo" ou opositores da versão proposta de "povo".

A metáfora representativa das demandas de um grupo heterogêneo é resultado de um processo de hegemonia das demandas de um "povo", em um movimento em que o heterogêneo não desaparece, mas "submerge no homogêneo" (FREUD, 2013, p. 20). Dito de uma forma laclauniana, submerge no processo de equivalência, em que se configura uma hegemonia, em que "la equivalencia deforma y subvierte la particularidad de cada uno de sus eslabones" (LACLAU, 2006, p. 53). E ainda na p. 54,

> Una cadena de equivalencias puede, en principio, expandirse indefinidamente, pero una vez que sus eslabones centrales han sido estabelecidos, esta expansión encuentra ciertos límites. Ciertos eslabones nuevos pueden ser simplemente incompatibles con los restos de particularidad que ya forman parte de la cadena.

A hegemonia marca o "caráter político das relações sociais" (LACLAU, 2011, p. 137). As articulações hegemônicas são sempre "construções contingentes, precárias e pragmáticas" (idem). Na articulação de diferentes demandas, não existe um conteúdo determinado anteriormente à luta política para preencher o vazio da estrutura, o embate entre as várias demandas vai resultar em uma hegemonia provisória, passível de ser alterada no decorrer dos processos de conflitos sociais. Nada é fixo, o contingente é parte essencial do necessário. As articulações se modificam assim como as demandas também se modificam em diferentes formações discursivas, elas são construídas no decorrer da luta agonística que se dá a partir de insatisfações frente ao poder constituído. Hugo Costa e Alice Lopes (2013, p. 60) afirmam, a partir de Laclau, que

> a formação de um *povo/comunidade/cadeia de equivalência* se dá a partir da *heterogeneidade social*. Não se trata, portanto, de uma heterogeneidade organizada em grupos de identificação concebidos antes da luta política, essencializados. Mas é do todo social mais amplo que se articulam identidades diferenciais e formam-se determinados 'povos', 'comunidades' ou identidades equivalenciais, não por possuírem necessariamente uma positividade, algo em comum, mas porque podem se opor conjuntamente a um *exterior constitutivo*, um inimigo comum a quem se antagonizam. (grifo dos autores)

Segundo Alice Lopes (2019a, p. 9), "nunca há uma superação dessa heterogeneidade, não há uma domesticação das diferenças, ainda que elas possam ser debilitadas por estancamentos provisórios, sempre remetidos a contextos específicos e à ideia de negatividade".

Nessa formação de um "nós" que se contrapõe a um "eles", considerando que a representabilidade é constituinte imprescindível de um ambiente democrático (LOPES, 2012), existe

um movimento de representabilidade; um líder que representa os demais participantes do embate. Essa representabilidade, segundo Laclau (2011, p. 132), é opaca, não é pura. A representabilidade nunca é perfeita, seja em se tratando do representado ou do representante. Isso se dá por dois motivos. O primeiro refere-se a uma contingência radical nos processos de representação (LOPES, 2012). Isso porque, não sendo as identidades fixas, o processo de representação também se modifica na subjetivação das identidades. Além disso, faz parte desse processo que o representante modifique a identidade do representado e vice-versa. Portanto, é intrínseco ao movimento de representabilidade essa constante possibilidade de transformação.

É frequente, por exemplo, que se considere uma possível traição do representante que, a partir do momento em que é empossado, trai as vontades de seus representados. Mas esse raciocínio deixa de considerar o quanto a vontade do representado é constituída pela vontade do representante e pelas relações contextuais da representação (LACLAU, 2011). Existe uma falta na identidade do representado, ele ocupa um espaço e as decisões são tomadas em outros espaços. Ele necessita, portanto, ser representado nesses outros espaços. A diminuição de espaços de representabilidade tem efeitos negativos na busca pela construção de uma democracia. A representação tem o efeito de conferir uma forma para subjetividades que, de outra maneira, não constituiriam uma unidade, mesmo que precária e contingente. Sendo assim, apesar de não se investir em institucionalização do movimento e também por trazer muitos questionamentos em torno da legitimidade de entidades estudantis como a UNE (União Nacional dos Estudantes) e ANEL (Associação Nacional dos Estudantes Livres), houve, dentro do próprio movimento de ocupações, um investimento necessário em representabilidade, porque muitas reuniões foram agendadas com o Movimento das Ocupações. Nessas reuniões, alguns alunos representaram, mesmo que de forma rotativa, o todo do movimento.

Em uma desconsideração acerca da importância da representabilidade na busca pela democracia, muitos movimentos sociais, desde as grandes manifestações de 2013[44], propunham como bandeira a não-representabilidade, o apartidarismo. Isso porque, nesse momento, "o político tomou a proporção comum de ser resumido à discussão partidária [...] [sem considerar] ações políticas preocupadas com a heteronomia" (MORAES, 2020a, p. 167). Nessa mesma direção, as ocupações, paradoxalmente, não eram entendidas pela maior parte dos ocupantes como uma ação política (BASTOS; MARINHO, 2017). Talvez, por isso, não se investiu em uma institucionalização do movimento. Nos questionamentos em relação às entidades

[44] Nessas manifestações, configurou-se como a demanda que concentrava os mais diversos grupos um grito pelo fim dos políticos, tomados de forma generalizada como agentes da chamada politicagem (LOPES, 2012).

estudantis, repetiam-se falas já comuns nas manifestações de 2013 referindo-se aos políticos, tal como "não queremos ser usados por vocês" e "ninguém vai lucrar com o nosso movimento".

Nessa rejeição da política, os ocupantes, em sua maioria, não entendiam o movimento das Ocupações como uma atividade política. A maior parte deles estava, pela primeira vez, participando *oficialmente* de uma luta coletiva. Alguns poucos já haviam atuado ou ainda atuavam em Grêmios Estudantis e, mesmo esses, insistiam, *contraditoriamente,* que o que estavam fazendo na escola não tinha nada de político. "Eles não viam a ocupação feita por eles como uma atividade política. Ao que tudo indica, tomaram a política como algo voltado para o *status quo,* nos moldes da política partidária representativa" (BASTOS; MARINHO, 2017, p. 12).

1.3.4 – Particularismo e Universalismo nos embates populistas

Importante trazer para essa reflexão sobre os embates políticos também o entendimento, na perspectiva de Laclau, das noções de particularismo e universalismo. Para Laclau, particularismos e universalismos não possuem entre si uma relação de pura exclusão. O autor questiona se a fronteira entre o universal e o particular seria parte do universal ou parte do particular. Se pertence ao particular, segundo ele, "a universalidade só pode ser uma particularidade que se define em termos de uma exclusão ilimitada" (LACLAU, 2011, p. 50). Ele exemplifica esse raciocínio, afirmando ser a Europa um particularismo que se universalizou; a ponto de que as resistências eram tidas como um embate entre o universal europeu versus os particularismos africanos e americanos, já que povos (ditos) sem história não podem representar o universal.

Dessa forma, para Laclau (2011, p. 54), "o universal nada mais é do que um particular que, em algum momento, se tornou dominante". Sendo assim, esse universal não tem conteúdo próprio, ele se constitui a partir da exclusão de outros particulares. Podemos, então, afirmar, com Laclau, que as relações entre os grupos se dão como relações de poder. Cada grupo é diferente do outro e, muitas vezes, estabelecem essa diferença em uma relação de subordinação e exclusão do outro. O autor segue afirmando que um puro particularismo seria uma realização de autodestruição. Sempre que um particularismo busca se diferenciar, ele precisa se diferenciar do contexto. No momento que se diferencia do contexto, afirma a existência desse contexto. Da mesma forma, se a identidade diferencial for alcançada, esse processo se dará dentro de um contexto; o resultado dessa conquista será a interação ao contexto. Em uma coletividade, não é possível permanecer na lógica do puro particularismo, a não ser que se admita a autodeterminação de cada diferença. No entanto, nas relações sociais, o que constitui as diferenças é a

exclusão e a subordinação de outras diferenças. Sendo assim, essa lógica diferencial não é efetiva para o alcance dos objetivos e a manutenção das identidades diferenciais.

Ainda tratando das questões do universal e do particular, Laclau (2011) afirma que as demandas não podem ser definidas a partir dos particulares, a partir da diferença. As demandas particulares surgem e se articulam, possibilitando uma universalidade. Dito de outra forma, aquilo que um grupo deseja conquistar como direito está inserido em princípios universalizados. Ele exemplifica citando o direito à educação, o direito à participação nos espaços públicos de cidadania e outros. Nas palavras de Laclau (2011, p.61), "uma particularidade só pode ser constituída se mantiver uma referência interna à universalidade como aquilo que está ausente".

Fazendo referência à democracia, ainda que por vir, esta só pode ser pensada porque o universal "não tem corpo e conteúdo necessários; antes, diferentes grupos competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal" (LACLAU, 2011, p. 66). Essa representação universal se daria por "un proceso de (falsa) representación ideológica [que] consiste en hacer un cierto contenido equivalente a un conjunto de otros contenidos" (LACLAU, 2006, p. 22). É nesse sentido que a democracia será sempre um horizonte im-possível e nunca plenamente alcançado.

Seguindo nesse breve levantamento sobre a Teoria do Discurso, consideramos importante refletir sobre o *populismo,* no sentido com que Laclau trabalha esse significante. Não se trata aqui de *populismo* como uma forma de exercer o poder, a partir de benesses para os menos favorecidos, logrando, dessa forma, a confiança dessa camada da população a ponto de que sejam tratados com autoritarismo consentido e até não percebido. Quando Laclau usa esse termo, o foco dele não está em uma possível intenção de algum líder e sim nos motivos pelos quais um determinado discurso "funciona". É uma busca pelo entendimento da retórica a fim de compreender a sociedade e as relações políticas.

O fenômeno denominado por Laclau de *Populismo* tem lugar em uma estrutura de sociedade pluralista. Para ele, todas as políticas possuem uma base populista. O populismo está relacionado à luta política, à constituição de um "nós" e um "eles" que se antagonizam. No momento do deslocamento, ou seja, no momento que o sentido de um discurso não mais se sobrepõe aos particularismos que tensionam pontos desse discurso e instalam-se em pontos de disputas que levam ao rompimento com práticas antes naturalizadas; estabelece-se um confronto entre as demandas insatisfeitas e o regime instituído. Laclau (2006) define esse confronto como sendo um confronto entre o que ele chama de "povo" contra seus opressores.

Vale destacar aqui que o significante "povo", na Teoria do Discurso, não diz respeito à população, aos habitantes de uma determinada região. "Povo" se refere a um discurso

construído politicamente e representado por um líder. Trata-se da reunião de demandas heterogêneas que sozinhas/separadas não constituiriam um "nós". A constituição do "povo" só é possível a partir de uma cadeia de equivalências entre "nós" e "eles". Sendo o "nós" formado pela articulação das demandas heterogêneas – poderíamos dizer com Butler (2018), articulação das fragilidades -, agora articuladas em torno de um líder e de um símbolo. As demandas específicas não apenas são influenciadas pelo símbolo como também constroem esse mesmo símbolo em um processo de contato e de hibridização das demandas diversas que resulta em uma articulação precária e contingente. Para Freud (2013, p. 70), dois fatores estão presentes nesse processo de contato que constitui uma articulação. São eles: "a sugestão mútua dos indivíduos e o prestígio dos líderes".

No que concerne ao discurso populista, podemos afirmar, então, que diz respeito a uma representação política – para Laclau, diz respeito à essência da representação política – que encarna diferentes anseios presentes em uma comunidade plural que se une em torno de uma luta. Essa representação política pode ser de uma pessoa, mas também, pode ser de um movimento social que une diferentes subjetividades em torno de uma demanda que concentra na sua semântica contingente outras demandas heterogêneas entre si, mas que passaram por um processo de equivalência. Essas demandas, na perspectiva da Teoria do Discurso, segundo Hugo Costa e Alice Lopes (2013, p. 61, 62), são constituídas por um

> conteúdo, entendido como um 'algo idêntico', compartilhado por todos os termos da cadeia, decorre de efeitos unificadores que uma ameaça externa coloca a um conjunto heterogêneo de identidades diferenciais dispersas. [...] Existe uma gama heterogênea de características cuja unidade é sustentada pelo nome. Sem a presença do nome, uma suposta unidade se dissolveria em uma pulverização de elementos desarticulados e o mesmo ocorreria com sua identidade antagônica.

Dito de outra forma, a existência de um adversário comum[45] exige uma hegemonia temporária, única forma de subsistir em suas diferenças latentes no momento da articulação, que produz o Populismo. Segundo Laclau, o populismo tem como efeito o abalo do *status quo* e a perturbação das estruturas estabelecidas (SILVA, 2014). Em relação a um movimento de reivindicação, Judith Butler (2018, p. 184) afirma que

> O "aparecimento" pode designar uma presença visível, palavras faladas, mas também representação em rede e silêncio. Além disso, temos que ser capazes de pensar em tais atos como ação plural, pressupondo uma pluralidade de corpos que apresentam o seu

[45] Em Derrida (2003a, p. 96), esse adversário comum diz respeito a um inimigo que "foi sempre tido por "público". O conceito de inimigo privado não teria qualquer sentido. Na verdade, é a própria esfera do público que surge com a figura do inimigo."

> propósito convergente de modos que não requerem uma conformidade estrita com um tipo singular de ação, ou um tipo singular de reivindicação, e que não constituem juntos um tipo singular de sujeito.

Essa pluralidade constitui a experiência populista que, por sua vez, está relacionada ao surgimento de demandas. As demandas populares, por sua vez, que são condensadas em torno de um símbolo, constituem a condição para a experiência populista. Isso ocorre porque é a partir das demandas populares que se configura uma equivalência entre as diversas demandas diferentes, que passam a representar os anseios do "povo" frente ao "opressor". Nesse contexto, o líder constitui-se como alguém ou algo que traz em si mesmo a identificação das demandas populares, sem perder de vista que é "possível substituição do líder por uma ideia condutora" (FREUD, 2013, p. 81). Esse líder ou ideia está associado, muitas vezes, a um nome que *starta* os anseios das demandas populares. Esse nome transforma-se em símbolo que apela aos afetos das pessoas. Sendo assim, o nome do líder se torna o significante vazio[46] capaz de articular demandas em torno das quais se dá a construção de um "povo".

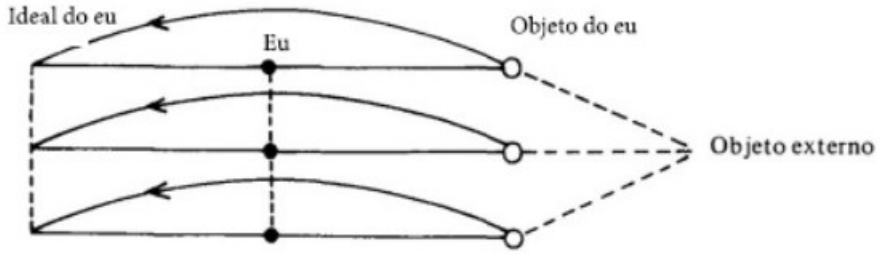
Na constituição do povo, além dos afetos serem despertados por um símbolo ou líder do movimento, eles também têm vez entre as subjetividades, no sentido de que, "quando o indivíduo na massa renuncia à sua singularidade e se deixa sugestionar pelos outros, temos a impressão que o faz por existir nele uma necessidade de estar em harmonia com eles a estar em oposição a eles; ou seja, talvez o faça "por amor a eles"" (FREUD, 2013, p. 77). Isso se dá porque "existe em nós uma tendência, quando percebemos um sinal de um estado afetivo em outra pessoa, a sucumbir ao mesmo afeto" (IDEM, 71). Nessa dinâmica da formação do "povo" o que talvez ocorra seja, simultaneamente, uma "sugestão mútua dos indivíduos e o prestígio dos líderes" (IDEM, p. 70).

As Ocupações de escolas no ano de 2016 no Rio de Janeiro são exemplos de construção populista. Observar esse movimento, a partir dessa teoria e, principalmente, das noções de populismo e "povo", ajuda-nos a refletir sobre a dinâmica das ocupações e das lutas políticas de uma forma geral. Sendo assim, na dinâmica das construções discursivas nas Ocupações, subjetividades diferentes, com demandas diferentes, se inserem na situação de embate em torno de

[46] Trata-se, então de uma noção que desconstrói a ideia saussureana de signo linguístico como sendo formado por duas partes: o significante (parte sensível do signo que diz respeito ao seu material fonético ou escrito) e o significado (parte inteligível que alude ao conceito, ideia ou objeto a que o significante se refere) (SAUSSURE, 2012). A noção de significante vazio aponta para o fato de que não existe um significado pré-existente a que o significante se refere. Entende-se que só existem significantes que se remetem a outros significantes e que esse mecanismo é orientado por questões contingentes de poder que provocam constantes modificações nas relações dos significantes.

um líder, configurado por um movimento estudantil que articula demandas particulares em torno do significante Ocupação. A representabilidade, por parte do movimento estudantil, como vimos nas noções da Teoria do Discurso apresentadas nesse texto, não é pura. Em muitos momentos, foram necessário ajustes, conversas, reformulações, trocas e embates na mútua constituição entre representante e representados. Reiteramos que, por serem as demandas do movimento maiores do que aquilo que as diferencia, acontece uma articulação por equivalência de objetivos e de discursos (FERREIRA, 2011), um ponto nodal. Trata-se de um significante vazio, que é preenchido contingencialmente, uma hegemonia temporária, única forma de subsistência das diferenças. Destacamos que "este ponto nodal precisa ser um significante vazio, um termo que possa, ao mesmo tempo, significar várias coisas diferentes, várias demandas" (BARCELLOS; DELLAGNELO, 2014, p. 410)

Sendo assim, entendendo a Ocupação como um processo político populista, tem-se a instituição de um "povo" a partir da articulação de demandas estudantis que se equivalem constituindo um "nós", em antagonismo com a Secretaria Estadual de Educação como representação do que impedia o atendimento às demandas do movimento. Nas palavras de Freud (2013, p. 118), esse povo constituiria o que ele denomina "massa primária". "Tal massa primária consiste de certo número de indivíduos que colocaram um único e mesmo objeto no lugar de seus ideais do eu e que, por conseguinte, se identificaram uns com os outros em seus eus". Em forma de gráfico o pai da Psicanálise propõe:



Esquema de Freud

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2013, p. 118

Nessa articulação, a SEEDUC se constitui, frente a esses *eus,* como um "eles" que, tendo o suporte do Governo do Estado, tentou de formas variadas conter o ideal de *eu* ou o ideal de democracia na escola, pela qual o movimento estudantil acreditava lutar. A SEEDUC parecia trabalhar para que a organização das escolas permanecesse da forma como estava,

desconsiderando as demandas do movimento. Nessa tentativa de contenção do movimento por parte do Governo do Estado temos, com Laclau (2011, p. 71), que

> Num clima de extrema repressão, toda mobilização por um objetivo parcial será percebida não somente como relacionada com a reivindicação ou os objetivos concretos dessa luta, mas também como um ato de oposição ao sistema. Este último fato é o que estabelece o laço entre uma variedade de lutas e mobilizações concretas ou parciais – todas são vistas como relacionadas entre si, não porque seus objetivos *concretos* estejam intrinsecamente ligados, mas porque são encaradas como equivalentes em sua confrontação com o regime repressivo. O que estabelece sua unidade não é, por conseguinte, algo positivo que elas partilham, mas negativo: sua oposição a um inimigo comum. (grifo do autor)

Nas Ocupações, à medida que esse confronto se estabelecia, havia um abalo naquilo que estava instituído, na hierarquia e nas propostas da escola. Foi o momento em que novas maneiras, diferentes e até antagônicas, de pensar escola se manifestaram em forma de outras opções de fazeres e convivências. À medida que algumas possibilidades foram sendo experimentadas, mesclaram-se outras anteriormente praticadas com alternativas advindas do movimento.

O que ocorre no acontecimento Ocupações está relacionado, como faz referência Lopes (2005), ao tratar da política de currículos, a uma crise de reconhecimentos de autoridade que provocou sentidos imprevisíveis. Essa crise se dá dentro do contexto de sentidos hegemônicos e estabelece uma quebra que, em um processo de luta política, questiona a estrutura hierárquica vigente. Esse processo sempre pode acontecer porque o discurso de autoridade necessita de aceitação e, para tal, precisa estabelecer negociações, a partir das quais é possível que surjam resultados inesperados e não passíveis de controle, tais como um deslocamento de fronteiras dos vários contextos presentes nesses processos, entre os quais estabelece-se uma troca de discurso e um esvaziamento da estrutura hierárquica. Segundo Ferreira (2011, p.14), para Laclau, o deslocamento é entendido como "situações que criam uma desestrutura. Os elementos de amarração são afrouxados precisando de um restabelecimento: o senso de identidade, a crise suturada". Dessa forma, entendemos que "um evento de deslocamento desafia identidades já existentes e induz o sujeito a uma crise de identidade, criando uma falta no nível de significado que estimula novas construções discursivas as quais possam suturar a estrutura deslocada" (BARCELLOS; DELLAGNELO, 2014, p. 409). Trata-se do movimento contínuo pela busca de sentido, pela busca de hegemonias.

Este movimento diz respeito a um afrouxamento dos sentidos hegemônicos que ocorre no momento que se estabelece um questionamento acerca das divisões binárias e verticalizadas de poder. Essa aproximação de contextos não tem como resultado o fim da hierarquia ou a

conquista de um acordo entre eles. Trata-se da possibilidade de se pensar novos caminhos de convivência. Refere-se a uma crise na estrutura até então reconhecida como única. As estruturas, "quando estagnad[as] em seus centrismos, criam hierarquias e margens [...] acabam por constituir hierarquias e exclusões" (MORAES, 2020a, p. 165). Essa possibilidade foi o que se vivenciou nas escolas a partir do movimento das Ocupações de forma contundente; mas que ocorre no dia a dia das vivências sociais. É nesse sentido que as ocupações foram um movimento desconstrutor e, como todo movimento de desconstrução, um deslocamento que traz uma violência, "principalmente se for deslocar aquilo que estava imobilizado por muito tempo e permitindo que se estabelecesse um lugar fixo de autoridade" (IDEM). Nesse sentido, por mais que tudo pareça estabilizado e imutável, a instabilidade é característica de toda sociedade. Pensando nas Ocupações, podemos afirmar o que Barcellos e Dellagnelo (2014, p. 413) nos dizem, a partir de Laclau e Mouffe, "estes coletivos vivenciavam o deslocamento como um processo histórico, como uma negativa histórica das suas demandas e, até mesmo, da sua existência, na medida em que o Estado, a mídia e a indústria fonográfica simplesmente ignoravam a sua existência", até que as primeiras ocupações tiveram vez em 2015 no Estado de São Paulo, a partir do que as ocupações começaram a ocupar os espaços midiáticos, mormente em programas voltados para o público jovem, como Malhação.

Apesar de uma heterogeneidade – "uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional" (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 34) – percebida no interior do grupo dos ocupantes, constatou-se uma equivalência de falas e colocações. Pensando com Laclau ainda a respeito dessa equivalência de falas e de demandas, uma visão positiva ou negativa de um líder ou um "povo", em um movimento populista, dá-se com base no apoio que os indivíduos dispensam para esse movimento. Isso ocorre devido ao fato de que os significantes não possuem uma relação de correspondência fixa com os significados. Para as alunas e os alunos do movimento de ocupação, as suas demandas têm um sentido "positivo"; mas essas mesmas demandas podem adquirir sentidos diferenciados quando são inseridas em outras construções discursivas, enunciadas ou recebidas por alunas e alunos que não pertencem ao movimento e por parte da comunidade a que a escola pertence. Os sentidos dos enunciados flutuam em construções discursivas diferentes. Sendo assim, a oposição é sempre possível e, no caso do movimento das ocupações, como vimos, ela se deu sob a forma de um movimento denominado "Desocupa" que empreendeu esforços para desmobilizar as ocupações.

Nesse ponto, podemos destacar uma característica trazida por Derrida (2009b, p. 169) sobre a Democracia e a sua "auto-imunidade"[47]. Em um ambiente que se pretende democrático já que "há alegações de democracia por todo o lado, entre "nós"; mas nós próprios estamos sem saber o sentido desse legado, a missão, a emissão ou a comissão desta palavra ou a legitimidade dessa alegação"; nesse ambiente, "a força pela qual uma democracia se defende contra os seus inimigos, se defende ela mesma, dela mesma contra os seus potenciais inimigos. Ela tem de se lhes assemelhar, de se corromper e de se ameaçar a si mesma para se proteger das suas ameaças" (IDEM, p. 52, 98). No acontecimento das ocupações, tanto as alunas e os alunos das ocupações quanto as alunas e os alunos do movimento Desocupa se apresentavam, muitas vezes, por meio da força, como defensores dessa alegada democracia.

Os dois movimentos – Ocupa e Desocupa –, que tinham posicionamentos diferentes e até opostos em relação à escola, intentavam também performar um pertencimento àquele espaço. No entanto, nessa negociação das demandas populares apresentadas pela Ocupação, talvez tenham sido as alunas e os alunos ocupantes que passaram a sentir mais pertencimento ao contexto da instituição escola, talvez por estarem em uma posição geográfica intramuros. Quando a escola foi desocupada, esse sentimento de fazer parte de forma ativa desse contexto no qual negociavam anseios, anseios pelos quais lutavam, permaneceu em muitos deles. Esses anseios eram apresentados pelos grupos ocupantes de cada escola na mesa de negociação. Tratava-se de demandas que iam além de questões particulares. O movimento apresentou demandas *universalizadas* no contexto de luta política. Tais como participarem democraticamente da gestão da escola, serem atendidos em suas necessidades de documentação com respeito e presteza, terem aulas diversificadas e outras demandas que, para muitos, constituem parte do universal de uma educação democrática. Segundo Mariana Santos (2020, p.17),

> Nas questões referentes à política curricular, o governo estadual, na sua gestão, instituía como políticas curriculares centrais: o Currículo Mínimo, a avaliação do processo de ensino de aprendizagem pela prova do SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), além da redução da carga horária do ensino de Filosofia e Sociologia, na grade curricular do Ensino Médio, para um tempo semanal. O movimento das ocupações de escola, por sua vez, se contrapunha a essas políticas curriculares, exigindo inicialmente em suas reivindicações o fim do SAERJ, a extinção do Currículo Mínimo e o aumento da carga horária de Sociologia e Filosofia.

Juntamente com demandas específicas de cada escola, as demandas relacionadas às políticas curriculares eram demandas *universais,* no sentido de que diziam respeito a todas as escolas.

[47] "Aquilo que eu chamo o auto-imunitário não consiste apenas em prejudicar-se ou em arruinar-se [...] mas em comprometer a auto-referencialidade, o si do próprio suicida. A auto-imunidade é mais ou menos suicidária, mas é ainda mais grave: a auto-imunidade ameaça sempre privar o próprio suicídio do seu sentido e da sua suposta integridade." (DERRIDA, 2009b, p. 106)

Entre essas, no que se refere, por exemplo, à prova externa denominada SAERJ, no decorrer do movimento, os alunos foram organizando seus argumentos e era comum ouvi-los questionar o valor gasto na confecção dessas provas, assim como o fato de que era uma avaliação aplicada indiscriminadamente para toda a rede estadual, incluindo disciplinas que apresentavam carência de professor na rede. Ainda questionavam o que, para eles, era um agravante o fato de que a portaria da SEEDUC[48] que estabelecia as normas de aplicação dessa avaliação diagnóstica indicava que o resultado das alunas e dos alunos deveria compor a sua nota no bimestre em que ele havia feito a avaliação. Existiam também demandas relacionadas a questões mais específicas; essas questões se articularam em torno de um desejo de democracia na escola; talvez porque a satisfação delas passasse pela concretização do que o *nós* da ocupação entendia como democracia na escola.

1.3.5 – O *nóix* da Ocupação

Como já vimos, a luta agonística no período da Ocupação das escolas e, mais especificamente, do CIEP 225 se deu, como relações de antagonismo, entre um "nós" e um "eles", em uma dinâmica em que um se constitui, de forma contingente, a partir do outro. Segundo Judith Butler (2018, p. 146),

> Não se trata apenas de esse ou aquele corpo estar conectado a uma rede de relações, mas que o corpo, apesar de suas fronteiras claras, ou talvez precisamente em virtude dessas fronteiras, é definido pelas relações que fazem sua vida e sua ação possível. [...] não podemos entender a vulnerabilidade corporal fora dessa concepção de suas relações constitutivas com outros humanos, processos vivos, condições inorgânicas e meios de vida.

Essas "relações constitutivas com outros humanos" pode ser o que Glenn Savage (2022, p. 9) nos traz sob a denominação de *agenciamentos* que se estabelecem entre subjetividades heterogêneas, sem que isso signifique que exista "uma essência coerente ou racionalidade singular". O que se destaca, nessa relação, são "as maneiras pelas quais formações heterogêneas se *mantêm juntas".*

Nesse agenciamento, o "nós" são os alunos da ocupação que se articularam por meio da equivalência de suas demandas que, apesar de heterogêneas, se metaforicizaram no significante vazio "mais democracia na escola". Apesar de formado por elementos heterogêneos, esse "nós"

[48] Portaria SEEDUC/Sugen nº 419, de 27 de setembro de 2013. http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2940065

possui um sotaque, uma localização. Um sotaque e uma localização que queremos marcar na fonética e na escrita desse pronome a que nos referiremos, em alguns momentos, não como "nós" e sim como "nóix" (MORAES, 2021c), marca da não universalidade da língua.

Queremos pensar, com Paulo César Duque-Estrada (2004b, p. 43), que

> Em termos desconstrucionistas, por mais nobre que possa ser esse "nós" – ao qual cada indivíduo deve ser devidamente *restituído* – ele não impede nunca a validade, a necessidade, a pertinência e mesmo a urgência de se perguntar "nós quem?" "quem diz 'nós'?", "de que lugar se diz 'nós'?" [ou ainda, em outros termos, quem faz tal restituição (dos indivíduos a um "nós", das singularidades a uma generalidade)?, com base em que tal restituição é feita?, etc]. (grifo do autor)

O filósofo nos traz em sequência uma precariedade dessa identidade "nós" que não existe "a partir ou com base em algum terreno firme de igualdade e identidade". E ainda com o próprio filósofo da desconstrução (DERRIDA, 2003a, p. 235), "[...] as questões de responsabilidade persistem aqui entre nós (mas quantos somos nós afinal?). Como exercer esta responsabilidade o melhor possível? Como saber se existe *philía* ou *homonia* entre nós, entre cada um de nós que comporíamos esse "nós" ainda tão indeterminado?". Também com Judith Butler (2018, p. 176 e 185), indagamos, "Podemos realmente saber quem é o "nós" que se reúne em assembleia nas ruas e se alguma assembleia representa o povo como tal?", ela responde que "não podemos simplesmente confiar em um instantâneo para confirmar o número de corpos que constituem o povo". Ainda nas palavras de Marcelo Moraes (2021c, 100), temos que "não se trata de um Nós da totalidade, do *demos*, que possui a pretensão de apreender um todo, mas um nós no sentido do nóix. nóix com n-ó-i-x, no minúsculo". Não podemos determinar com exatidão o número dos que compõem esse *nóix.* Sabemos apenas que ele é plural e que "existe algo para além da presença física do eu e do outro".

No entanto, refletindo sobre as subjetividades que fazem parte contingencialmente desse nós que se constitui e se reformula durante todo processo, queremos marcar, em um movimento aporético, simultaneamente, uma singularidade e uma generalidade no que diz respeito aos estudantes que ocuparam o CIEP 225. Pensando com Butler (2018, p. 146) essa aporia, temos que

> Se aceitamos que parte do que constitui um corpo [...] é a sua dependência de outros corpos e de redes de apoio, então estamos sugerindo que conceber os corpos individuais como completamente distintos um do outro não está, de forma alguma, certo. É claro que os corpos não estão misturados em corpo social amorfo, mas se não podemos estabelecer prontamente o significado político do corpo humano sem entender as relações por meio das quais ele vive e floresce, deixamos de construir a melhor argumentação possível para os vários fins políticos que buscamos atingir.

Queremos destacar, então, que o *nóix* da ocupação é indefinido porque as subjetividades são subjetividades em falta e acontecem na inter-relação com outras subjetividades (PINTO; MORAES, 2021). Trata-se de um *nóix* do qual "nunca sabemos quem faz parte [...], nem [podemos] ver quem está entre *nóix"* (MORAES, 2020b, p. 62). Além disso, destacamos que a ação da ocupação não se limitou a alunas e alunos da escola. Uma rede de pessoas, professores, responsáveis, comunidade agiram e interagiram desde os primeiros momentos da ocupação[49]. "O movimento de ocupações do Rio de Janeiro ganhou, paulatinamente, adesão da sociedade civil e de vários apoiadores ligados a setores da educação, cultura e política" (SANTOS, 2020, p. 34). E ainda com Mariana Santos (idem, p. 42)

> criou-se uma rede de solidariedade em que muitos atores sociais, internos e externos às instituições, apoiaram, de forma significativa, algumas escolas ocupadas, ajudando-as com a doação de produtos de alimentação, higiene pessoal e limpeza, ministrando aulas de disciplinas de modo mais informal ou suscitando debates [...] Assim, as escolas eram abastecidas de comida e água, além de receberem convidados diversos que iam dar aulas públicas, assistência jurídica ou apoio moral. Foi muito comum a presença de ex-alunos, que ao saberem da ocupação, voltaram as suas antigas escolas para realizar atividades com os ocupantes.

Na linha, então, da indeterminação do "nós", trazida por Derrida e Duque-Estrada, temos que, como aconteceu com as e os ocupantes, não sabemos "de que conjunto ou grupo *nóix* fazemos parte, a não ser quando escolhemos fazer parte de um *nóix*, de uma galera, de um bonde, de um movimento, de uma falange" (MORAES, 2020b, p. 63). Nas palavras de Judith Butler (2018, p. 10),

> Mesmo quando dizemos "todos", em um esforço para propor um grupo que inclua a todos, ainda estamos fazendo suposições implícitas sobre quem está incluído, de forma que dificilmente superamos o que Chantal Mouffe e Ernesto Laclau descreveram tão acertadamente como "a exclusão constitutiva", por meio da qual qualquer noção particular de inclusão é estabelecida.

No entanto, não podemos negar que havia uma delimitação que era geográfica e também social. Como vimos, a escola está localizada em um bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. É uma escola do subúrbio, com alunos que moram na periferia da cidade com tudo o que significa, socialmente e culturalmente, estar longe dos grandes centros. Talvez por isso, para Derrida (2009b, p. 139), "a questão de uma política democrática da cidade deve sempre começar pela grave questão: "o que quer dizer subúrbios?".

[49] Entre outros eventos, podemos lembrar que, antes de se retirar da escola, o diretor quebrou o encanamento da água que foi consertado por pessoas da comunidade. Podemos também citar que todo processo foi acompanhado por um advogado, morador vizinho da escola.

Seguindo com Judith Butler (2018, p. 11 e 199), temos que “o movimento discursivo para estabelecer “o povo” de um modo ou de outro é uma oferta para ter determinada fronteira reconhecida, quer a entendamos como a fronteira de uma nação ou como o limite da classe de pessoas a serem consideradas “reconhecíveis” como povo” e, ainda, ““nós, o povo”, uma vez que, esteja escrita em um texto ou verbalizada nas ruas, a expressão designa uma assembleia no ato de designar e formar a si mesma”.

Trazendo essa reflexão para o estudo sobre a ocupação do CIEP 225, destacamos que “o “nós” vocalizado na linguagem já é representado pela reunião dos corpos”, e “a relação entre o corpo e o discurso é nevrálgica, sugerindo que o corpo tem que ser representado e que nunca é completamente exaurido por essa representação” (BUTLER, 2018, p. 176 e 200). Quando pensamos nos corpos da ocupação do 225, podemos dizer que existe uma cor de pele e um jeito de falar que é predominante, existe um sotaque. Como assevera Marcelo Moraes (2020b, p. 63),

> Além disso, fazendo jus a um certo acento, uma certa singularidade, um sotaque, uma marca, uma particularidade de uma linguagem de um determinado lugar, reforçamos o nós enquanto nóix, visando tentar reproduzir, na escrita, algo que é reproduzido pelo som, mas que é negado pela escrita. O nosso nós é com i e x, reforçando uma língua que é marcada por elementos de uma desobediência da linguagem que opera à margem do idioma dominante.

Assim como as ocupações que operaram contra o estabelecido, que operaram pelas margens do centro, esse nóix também margeia uma língua dita padrão. E o CIEP 225, por sua vez, também não está no centro da organização da cidade. Sendo assim, a sua ocupação, ao se tornar notícia em importantes veículos de comunicação, em algum sentido, traz o centro para a margem (BITETI; MORAES, 2019), aponta para uma estrutura que é fraturada com centros que são contingentes. Pela perspectiva da Desconstrução, o deslocamento da hierarquia nos binarismos tradicionais não vai até apenas uma inversão dessa hierarquia. O CIEP 225, por essa via, não ocupou o centro, mas, em algum sentido deslocou o centro para a margem, não é um deslocamento do centro, mas um margeamento em um movimento em que o centro se torna margem (BITETI, MORAES, 2019). Dessa forma, “como a estrutura não é totalmente fechada, a recomposição, que sucede seu deslocamento, será realizada por forças agônicas e antagônicas diversas” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Por se tratar de escolas públicas estaduais de Ensino Médio, as ocupações concentraram jovens das camadas populares, em sua maioria, entre 14 e 18 anos. As especificidades estavam, então, relacionadas ao bairro onde se localizava cada escola ocupada. O CIEP 225, por se tratar de uma escola longe do centro, cujo acesso é considerado difícil, e por ter proximidade a áreas

que têm um histórico de violência urbana, despertava uma preocupação devido a um maior perigo a que esses alunos poderiam estar sujeitos. Isso porque, segundo Butler (2018, p. 156), "para muitas pessoas, o momento de aparecer ativamente nas ruas envolve um risco deliberado de exposição". A mesma exposição a que os alunos da ocupação dispuseram seus corpos, ficando na escola.

Ainda segundo Butler (2018, p. 167), em relação a essa vulnerabilidade a que os alunos estavam expostos,

> Quando as lutas políticas surgem para opor tais condições, elas estão mobilizando a precariedade, e algumas vezes até mesmo mobilizando de maneira bastante deliberada a exposição pública do corpo, inclusive quando isso significa ser exposto à violência, à detenção ou até mesmo à morte. Não é que a vulnerabilidade seja convertida em resistência, em um ponto em que a força triunfa sobre a vulnerabilidade. A força não é exatamente o oposto da vulnerabilidade, e isso fica claro, eu sugeriria, quando a própria vulnerabilidade é mobilizada, não como uma estratégia individual, mas coletivamente.

A vulnerabilidade das alunas e dos alunos frente às decisões alheias a eles e frente ao que eles entendiam como autoritarismo da gestão da escola os mobilizou na formação de uma luta coletiva. Importante destacar também que, após o início da ocupação da escola, a vulnerabilidade em que os jovens se encontravam nas dependências da escola mobilizou o Conselho Tutelar que, logo no primeiro dia de ocupação, enviou um conselheiro para que os adolescentes menores de idade tivessem o mínimo de proteção no período que permanecessem na escola.

Nessa exposição de corpos no movimento, esse nóix de sotaque carioca da ocupação do 225 tinha em seu corpo, dentre os estudantes que organizaram as ocupações, um expressivo protagonismo de negras e negros, mulheres e LGBT's, não apenas pelo papel central nas ações, mas também pela presença forte de suas pautas nas demandas do movimento. Foram grupos que se articularam apesar de protagonizarem demandas heterogêneas. Isso foi possível porque "coligações podem ser formadas a partir de diversas disposições, não necessariamente de um sentido compartilhado de vulnerabilidade" (BUTLER, 2018, p. 139).

Essa negociação que se estabeleceu entre as alunas e os alunos das escolas ocupadas – metonímia das aspirações de muitas outras alunas e muitos outros alunos de escolas que não passaram por esse processo, mas que foram representadas por eles e usufruíram os efeitos dessa negociação – e a SEEDUC se deu na forma de luta política. Os ocupantes se articularam em uma luta coletiva, uma articulação que pode ser entendida como um *fechamento* como lemos nas palavras de Marcelo Moraes (2020b, p. 63), "pensar a partir do fechamento é entender quem

fecha com nóix, uma vez que fechamento é abertura para aquele que chega, é reconhecimento e fidelidade àquele que chega. Fechamento é abertura ao outro".

Esse tom de hospitalidade, mesmo que, em alguns sentidos condicional[50], - já que "a escola e a universidade in-condicionais pertencem ao escopo da im-possibilidade e do por-vir, entendida a impossibilidade como a condição de possibilidade de um por-vir" (SOLIS; ROSÁ-RIO, 2019, p. 212) – foi a marca das ocupações. Segundo Diógenes Pinheiro (2017, p. 268),

> Havia um espírito de trincheira nas ocupações, acentuado pelo temor da invasão da polícia[51], pela restrição de quem entrava e saía, pela entrega de alimentos, pela cozinha comunitária e pelos dormitórios improvisados em salas de aula. Tudo isso trazia uma aura mágica às ocupações, o que acabou por ressaltar os sentidos subjetivos da experiência.

As escolas ocupadas tinham esse espírito de trincheira que denotava uma certa hostilidade ao que chega. No entanto, paradoxalmente, tinham um clima de hospitalidade. Talvez, um bom significante para performar essa aparente oposição seria a *hostipitalidade* presente nas ocupações.

Foi um movimento que se articulou em torno de demandas que se equivaleram em um processo de *fechamento.* No entanto, tratava-se, apesar desse espírito de trincheira, de um *fechamento* que se constituiu em *abertura* ao outro que chega. Um *fechamento* que é a antítese do fechamento a que se referem muitas vezes os escritos filosóficos, como nessa descrição de Dirce Solis (2017, p. 201),

> A *comunidade* possui uma identidade comum, é verdade, mas ao mesmo tempo, um procedimento de autodefesa que acaba se convertendo em fechamento, o que a coloca do lado inteiramente oposto do que Derrida entenderia como o *deixar vir o outro,* o abrir-se ao outro, a aceitação do diferente [...]. Neste sentido, a noção de comunidade possui muito de excludente, pois devendo considerar um exterior, além do interior, acaba por não reconhecer o *fora*, guardando-se dele e em muitos casos, produzindo contra ele uma closura autodefensiva. (grifo da autora)

Considerando, mais uma vez nesse trabalho, que o sentido de um significante está relacionado à cadeia articulatória de que faz parte e que "as coisas mudam de um contexto para o outro" (DERRIDA, 1998a, p. 19), destacamos que o *fechamento* do *nóix*, em um processo de

---

[50] Era preciso se identificar para entrar no espaço da escola. Mas, sob a condição da identificação, esse espaço era aberto aos que pertenciam oficialmente à escola e também a outros professores e alunos de outras escolas, e também a pessoas da comunidade.
A ocupação foi, paradoxalmente, marcada pela hospitalidade. Ao mesmo tempo que as pessoas poderiam acessá-la, o gestor, em algum momento, foi impedido de fazê-lo oficialmente e todos que o apoiavam não se sentiam bem-vindos naquele espaço no período da escola ocupada.

[51] Experiência vivenciada em 2020, quando os alunos tentaram se opor à construção de salas de drywall no pátio.

disseminação dos sentidos (DERRIDA, 1973), é abertura ao que chega, ao que entra e come junto. Sentar e comer como nos diz Marcelo Moraes (2021b), é mais do que uma ação fisiológica. Quando as pessoas entravam no refeitório da escola para comer, elas vivenciavam uma dimensão da hospitalidade que, com Marcelo Moraes (2021b, p. 193), queremos pensar como "uma relação do comer que seja atravessada pela questão da incondicionalidade do outro, daquele que chega para comer, daquele que dá de comer sem perguntar o nome, daquele que come sem saber se vai ficar para a próxima refeição, daquilo que se come, daquilo onde se come". Nas palavras de Mariane Biteti (2021, p. 103/104), "a comida é a linguagem com a qual nos damos conta de que há uma topologia do ser, e que isso confere sentido à natureza, transformando-a na relação". Sendo assim, em referência à questão da alimentação na ocupação do CIEP Mario Quintana, vale ressaltar que, mesmo com uma circulação de pessoas que participavam da ocupação sem ficar direto na escola, foi possível receber a todos que estavam na escola para o momento do comer.

O *nóix* vivencia na ocupação do CIEP 225 um *fechamento* que é abertura ao que chega e chega para participar. Segundo Judith Butler (2018, p. 151), "temos que perguntar o que une um determinado grupo, que reivindicação está sendo compartilhada ou que sentido experimentado de injustiça e não viabilidade da vida, que indicação da possibilidade de mudança acentua o sentido coletivo das coisas". As respostas a essas questões talvez estejam no fato de que o *fechamento* se dá na articulação de demandas que se equivalem. Segundo Alice Lopes (2019a, p. 8),

> a ampliação das demandas insatisfeitas, que não são absorvidas diferencialmente pela ordem institucional, faculta sua articulação frente a tal ordem, significada como bloqueio ao atendimento das várias demandas. Tal ampliação, igualmente, produz um abismo entre essa ordem e o *povo* (sujeito coletivo) que com ele se confronta. Sujeitos constituídos por essas articulações identificam inimigos contra os quais investem, buscando ter suas demandas atendidas. (grifo da autora)

Podemos entender a equivalência dessas demandas que moveram a luta política travada no contexto do movimento de Ocupação como um acontecimento, no sentido de que não se podia calcular ou prever; ou seja, não se tratou de algo que pudesse ser planejado e definido a cada passo. A noção de acontecimento é apresentada por Jacques Derrida no conjunto de sua obra. Por isso, dedicamos a próxima parte dessa pesquisa a pensar a Ocupação a partir da perspectiva de Jacques Derrida.

1.4 – As ocupações a partir de Jacques Derrida

Apesar de concordarmos que "seria impossível, de fato, - para não dizer, irredutível -, explicar Derrida para a educação e para a teoria de currículo ou explicar o currículo a partir de Derrida, sistematizando o que quer que seja" (MACEDO; RANNIERY, 2023, p. 33), propomo-nos a pensar com Derrida e seus quase-conceitos o movimento das ocupações e também questões relacionadas à educação. Nesse propósito, destacamos, em primeiro lugar, que uma das marcas mais importantes das obras de Jacques Derrida é o status que seus estudos filosóficos dão às questões relacionadas à linguagem. A linguagem, na filosofia derridiana, está para além dos códigos linguísticos e é constitutiva de realidades. As realidades não estão prontas em algum lugar com o potencial de serem acessadas pelo pensamento ou pela linguagem; as realidades são sempre discursivas (HADDOCK-LOBO, 2013). Esse entendimento, quando falamos de currículo e escola, impõe o reconhecimento de que o que ocorre na formação de um currículo é um processo discursivo de negociação constante entre o que está estabelecido – pelo *sempre foi assim*- e outras possibilidades de vivenciar o dia a dia na escola. Como nos traz Roland Barthes (2001, p. 108), citando Nietzsche, "o permanente só existe graças aos nossos órgãos grosseiros que resumem e reduzem as coisas a planos comuns, quando nada existe sob essa forma". Sendo assim, o que temos é um embate constante que se dá nas políticas de currículos no dia a dia da escola. "Imaginar o objetivo da política democrática em termos de consenso e reconciliação não é somente um equívoco conceitual, mas também algo que envolve inúmeros riscos políticos" (MOUFFE, 2015, p. 2). E também, segundo Dirce Solis (2017, p. 201), discorrendo sobre o posicionamento de Derrida em relação à possibilidade de uma comunidade consensual, "a outra noção sempre presente na ideia de democracia é comunidade. Derrida também irá questioná-la, pois não acredita que ela represente um grupo harmônico, consensual".

Sendo assim, o processo de ocupação talvez tenha dado visibilidade aos embates que já acontecem no cotidiano de todas as escolas, no cotidiano da sociedade. E ainda nessa não crença na possibilidade de um consenso, podemos entender, com Derrida (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 104), Revolução como "uma interrupção numa cesura radical no curso ordinário da História". Segundo Laclau (2006, p. 82), cada ação de luta, "ya se trate de una huelga, de una manifestación o de una ocupación de fábricas – debe ser vista, no desde la perspectiva de sua objetivos particulares y específicos, sino como un episodio más en la formación de la voluntad revolucionaria". Pensamos, então, que o que tivemos em 2016 nas ocupações de

escolas pode ser denominado uma revolução[52]. Nesse sentido, Derrida (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 104) afirma que

> Não existe responsabilidade ética, aliás, nem decisão digna desse nome que não seja, por essência, revolucionária, que não esteja em ruptura com um sistema de normas dominantes, até mesmo com a própria ideia de norma, e portanto de um saber da norma que ditaria ou programaria a decisão. Toda responsabilidade é revolucionária, uma vez que busca fazer o impossível, interromper a ordem das coisas a partir de acontecimentos não programáveis.

Esse movimento que podemos entender como um momento revolucionário das Ocupações, embora tenha essa denominação, que remete, em algum sentido, a um campo semântico espacial, não deve ser definido apenas de forma limitada como um período em que os espaços da escola foram ocupados por alunos que propunham mudanças na rotina estabelecida. É mais do que uma ocupação de espaços. Esse episódio diz respeito a uma ocupação discursiva. Nas palavras de Lopes (2015a, p.449), "discurso é prática", ou seja, não é construir uma falsa realidade a partir do discurso, é sim trazer uma realidade singular que não é pura porque traz em si algo da realidade anterior que se mistura com o novo que chega. O processo discursivo estabelece significações. A partir dessas significações, práticas sociais são realizadas, atores sociais são construídos, situações políticas são modificadas, em um processo contínuo que deve, segundo Mouffe (2015, p. 3), em todas as instâncias do social, ser estudado pelos teóricos e pelos políticos democráticos como uma "esfera pública "agonística" de contestação, na qual diferentes projetos políticos hegemônicos possam se confrontar. [...] condição *sine qua non* de um efetivo exercício da democracia". Importante destacar aqui que essas políticas hegemônicas - toda hegemonia - são entendidas, com Laclau e Mouffe (2015), também como práticas discursivas.

Ao tratar da Teoria do Discurso, entendemos que ato e fala caminham juntos, no que Austin (1990) e, mais profundamente, Derrida (1991) vão denominar performatividade, referindo-se a enunciações que realizam ações no momento em que são enunciadas. Tal como ocorre nos enunciados de promessas – "Eu prometo que..." – no instante da enunciação, algo acontece, a promessa é realizada. Austin introduz a possibilidade, depois aprofundada por Derrida, de que até os enunciados constatativos, aqueles que apenas parecem descrever algo, já trazem em si um efeito performativo. Isso se dá porque sempre estará implícito um "eu digo que", introduzindo o enunciado.

[52] Não nos referimos à revolução no sentido de algo fora da legalidade, já que as ocupações foram julgadas legais pela Justiça.

O slogan da Ocupação “Ocupar e Resistir” vai, então, além da descrição da situação pela qual passavam os jovens ocupantes que resistiam a inúmeras circunstâncias adversas à sua causa. Entre elas, a oposição de instituições como as coordenadorias regionais e a própria Secretaria Estadual de Educação, assim como, a oposição de parte da comunidade a que a escola pertence, e ainda, o cansaço, o medo. Esse slogan trazia à existência a própria resistência que se construía e fortalecia à medida que esses jovens diziam unânimes “Ocupar e resistir. Ocupar e resistir”. Essa expressão sendo repetida não significa que sempre “falem exatamente as mesmas palavras, embora algumas vezes isso aconteça em uma palavra de ordem ou em uma retransmissão verbal para que todos possam entender o que está sendo dito” (BUTLER, 2018, p. 176). Além disso, no instante em que essas palavras são proferidas, elas têm o potencial de possuir sentidos que não estão necessariamente vinculados a uma realidade objetiva. Dizem respeito a “causas que com seus slogans expressam mais do que os indivíduos que os proferem são capazes de defender” (LOPES, 2019a, p 10). Esses slogans potencializam “práticas e efeitos sociais, produzem sujeitos e contextos políticos” (IDEM, 2015a, p. 449). “Ocupar e resistir” marca a performatividade dos enunciados no sentido de que “produz o acontecimento de que fala” (DERRIDA, 2004b, p. 119).

Considerando, com Rafael Haddock-Lobo (2013, p. 28), que

> a questão do “real”, tema tradicionalmente pertencente à teoria do conhecimento (como posso ter acesso às coisas? Ou seja, como posso conhecê-las?), mas que também se desdobra em uma possível análise filosófica da linguagem (como posso ter acesso às coisas? Ou seja, como posso expressá-las?).

Não nos propomos a exaurir as questões referentes à linguagem – como as dos enunciados constatativos e performativos -, mas nos propomos a discorrer um pouco mais sobre essas questões. Queremos, com Danilo Marcondes (2005), trazer alguns pontos referentes à trajetória do pensamento filosófico sobre a linguagem. A filosofia clássica e a filosofia moderna, em linhas gerais, postulam que existem conceitos, ideias mentais pré-existentes e invariáveis para todos os seres humanos; e que esses conceitos são representados por signos linguísticos que variam nos idiomas. A comunicação, nesse contexto, é entendida como a expressão linguística de ideias que correspondem à realidade. Essa expressão linguística permite que um enunciador seja entendido por seu interlocutor. Nesse processo, a ideia mental (o conceito) intermedeia a relação entre o signo linguístico e a realidade. No entanto, na passagem do século XIX para o século XX, a filosofia contemporânea foi marcada pelo que se convencionou denominar Virada Linguística.

A Virada Linguística começa a se anunciar no momento que a filosofia coloca questões acerca do que seria o conceito, acerca do que seria a ideia mental. O primeiro impasse em relação às ideias mentais acontece devido ao subjetivismo pressuposto por essa noção. Entendia-se que a mente compunha uma interioridade separada do mundo exterior. Dessa forma, como ter certeza de que a ideia mental de uma pessoa corresponde à mesma ideia mental da pessoa com quem está estabelecendo uma comunicação? Como afirmar que a ideia mental que temos corresponde a alguma coisa da realidade? Essas e outras questões são levantadas apontando para a impossibilidade de se fazer generalizações acerca de conceitos/ideias mentais. Nesse sentido, a linguagem, apesar da arbitrariedade do signo linguístico, cujas dificuldades precisarão ser superadas, mostra-se mais viável como uma maneira de acessar o real.

Ocorre, para alguns filósofos, uma mudança na concepção de conceito. Para eles, os conceitos não seriam mais constitutivos do juízo. O juízo teria uma estrutura lógico-linguística. Essa concepção introduz o entendimento de linguagem como não sendo mais apenas signos que representam algo do real e, sim, como sendo essa estrutura lógico-linguística. Os juízos seriam proposições que articulariam os conceitos. Dessa forma, institui-se uma relação direta entre linguagem e realidade.

Nesse momento, a filosofia da linguagem ainda não rompeu totalmente com a filosofia moderna. É uma filosofia que não afirma mais existir ideias mentais comuns a todos os homens, é uma filosofia que questiona o subjetivismo e o mentalismo; mas não rompe com a ideia de real, sendo que agora não seria mais algo apreendido pela ideia mental e sim pela linguagem. Ou seja, o que antes era atribuição da mente, agora é atribuição da linguagem. Outras questões, então, fazem-se urgentes. Entre elas, como determinar o significado de um signo linguístico? Como delimitar esse significado?

Até então, a linguagem a que se referiam os filósofos e a ciência era a da língua formal. No entanto, nas décadas de 40 e 50, entra em cena a filosofia da linguagem ordinária com filósofos como Austin. Trata-se de uma outra maneira de conceber a linguagem, não mais presa ao discurso da ciência. A linguagem é entendida como uma forma de relação com o real, a partir dos mais diversos usos e contextos, entre eles também a ciência. A linguagem como parte da experiência humana. Dessa forma, o significado não é mais próprio de cada palavra, o significado passa a ser entendido como algo que se constitui no uso da linguagem, nas relações discursivas, naquilo que, segundo Danilo Marcondes (2005, p.19), Wittgenstein denominou jogos de linguagem. Derrida, por sua vez, nas palavras de Rafael Haddock-Lobo (2015, p. 26),

> Sem poder abrir mão totalmente de conceitos, direciona suas forças em cunhar o que viria a chamar de "indecidíveis", ou "quase-conceitos", ou seja, termos que não carregam em si nenhuma definição precisa, definitiva, mas que funcionam, numa cadeia de remetimentos, do mesmo modo como funcionariam os conceitos. Para ser mais preciso: conceitos que não conceituam, que não pretendem dar conta de um sentido ou um significado fechado e que, por isso, inauguram uma outra forma de relação entre as palavras e as coisas.

É nesse contexto que Derrida vai dialogar com Austin, em sua concepção de atos de fala; em que traz, entre muitas reflexões, a ideia de performatividade no uso da língua. Ou seja, no instante em que algo é pronunciado, alguma coisa se realiza. Como já exemplificamos no uso dos verbos "prometer", "ordenar" e outros.

Não se entende mais que exista uma determinação semântica própria das palavras (HADDOCK-LOBO, 2008), os sentidos estão vinculados aos usos e contextos e não mais a coisas que existem no real. A filosofia contemporânea tem o desafio de promover uma análise da linguagem enquanto reconstrução do significado, em que muitos elementos, além das palavras, precisam ser considerados. Se não existem mais signos linguísticos com natureza semântica própria, isso nos leva a afirmar que todo significado é, então, uma metáfora.

É para além de várias possibilidades de significados, partindo dos estudos de Austin, que muitos filósofos contemporâneos da linguagem consideram que todo e qualquer enunciado tem um caráter performativo. Quando um enunciador enuncia algo, mesmo que não seja uma promessa explícita, existe algo de promessa em sua enunciação, no sentido de que ele se compromete com o que diz, com a inteligibilidade e veracidade do que diz; como se estivesse prometendo ao seu interlocutor que o que ele está dizendo é confiável.

Derrida, por sua vez, em seu texto "Assinatura Acontecimento Contexto", em *Margens da Filosofia* (1991, p. 354), em um diálogo com os escritos de Condillac e Austin, tratando da definição de comunicação, traz a escrita como podendo ser entendida como a representação de algo que está ausente. Ele afirma que "o signo nasce ao mesmo tempo que a imaginação e a memória, no momento em que é requerido pela ausência do objeto na percepção presente".

Esse é o movimento a que nos propomos nesse trabalho. O movimento de trazer as ocupações no momento que trazemos a escrita da ocupação. A escrita de uma Ocupação como acontecimento, porque é sinal de um por vir. Pensando com Derrida (2003c, p. 77), temos que

> se há algo assim, a pura eventualidade singular do *que* acontece ou de *quem* chega e *me* acontece (o que chamo o *chegante)*, isso suporia uma *irrupção* que rompesse o horizonte, *interrompendo* toda organização performativa, toda convenção ou todo contexto dominável por uma convencionalidade. (grifo do autor)

Em Derrida (2004b, p. 107), temos que “um acontecimento é sempre traumático, sua singularidade interrompe uma ordem e rasga, como toda decisão digna desse nome, um tecido normal da temporalidade ou da história”. Ainda nas palavras de Derrida (2001, p. 239), temos que “a medida da possibilidade do acontecimento é dada por sua impossibilidade”. “Somente o impossível *pode* acontecer” (DERRIDA, 2003c, p. 78). Interroga Derrida (2004b, p. 134), “Um acontecimento que fosse considerado como necessário e, portanto, programado, previsível, etc., seria um acontecimento?”. Ele mesmo já havia adiantado essa resposta linhas antes quando afirma que “a acontecimentalidade do acontecimento exige, portanto, se se quer pensá-la, essa ênfase no arbitrário, no fortuito, no contingente, no aleatório, no imprevisível” (DERRIDA, 2004b, p. 134). E ainda, “o sintoma é uma significação do acontecimento que ninguém domina, que nenhuma consciência, que nenhum sujeito consciente pode se apropriar ou dominar” (DERRIDA, 2001, p. 247).

Ao pensar a relação entre Ocupação e Educação, enquanto acontecimentos, podemos destacar também que, após o período de ocupação, as escolas retornaram às suas rotinas e nessas rotinas, que traziam muito do que havia antes, aconteceu algo de novo, uma escola com a estrutura menos hierarquizada, com mais espaços compartilhados por todos, somado à voz dos alunos e das alunas que passou a ser considerada com mais relevância nas decisões da escola. No pós-ocupação, muitos passaram a vivenciar a escola como um lugar que transcende a função de apenas transmitir e receber conteúdos pré-determinados; a voz do aluno ecoou diferente, passou a ser ouvida de uma forma diferente também. Nesse momento de pós-ocupação, nós que vivenciamos todo o processo pudemos perceber uma repetição que, segundo Marcelo Moraes (2020a), é um processo de iterabilidade, ou seja, é o antigo que traz algo de novo em si mesmo.

Diante dessa experiência de luta política que nunca se fecha – mesmo com o fim da Ocupação e antes dela -, queremos reafirmar que um currículo precisa considerar os acontecimentos. Para isso, um currículo estaria para além de um caráter teleológico com vistas a construir um “sujeito ideal”, como ocorre geralmente com as orientações curriculares centralizadas. Dito de outra forma, um currículo que não tenha como alvo a construção de uma determinada subjetividade, cujos significados são normatizados (LOPES, 2005), em uma dinâmica de reconhecimento; como se existisse um modelo em que os alunos precisam se reconhecer para o qual a escola produza um molde que intencione formatar as subjetividades em uma violência do reconhecimento que não deixa espaço para as diferenças (MACEDO, 2017). Ainda com Elizabeth Macedo (2018, p. 178), sobre esse reconhecimento que estabelece padrões de ser,

> O reconhecimento que, argumentei, sutura (ou tenta fazê-lo, talvez fosse mais apropriado) essa vulnerabilidade – e aniquila o outro ou a alteridade constitutiva da subjetividade – é o que denominei projeto de reconhecimento. Tentei, com esse termo, me referir às propostas educativas estruturadas em torno de uma teleologia que define como o outro deve ser.

Considerando com Ball (2016, p. 175) que "edifícios escolares podem ser tomados para significar suposições sobre o poder, status e o que significa ser educado", toda essa dinâmica do reconhecimento e da padronização é vista na escola em muitos movimentos. Entre esses movimentos, tem-se incentivos por meio de cartazes em que são colocados em destaque alunos que alcançaram os objetivos propostos nos exames e no comportamento, em uma lógica empresarial de "o funcionário do mês". Na escola, temos os alunos com os melhores desempenhos no bimestre, a melhor turma. Tudo isso em um movimento que se amplia para a busca de ser a melhor escola, marcando a dinâmica do mérito que valoriza um padrão e que, dessa forma, apaga a diferença (BALL, 2016). Não entendemos Educação como passível de ser enquadrada nessa dinâmica, porque Educação, enquanto acontecimento, não se submete ao cálculo. Sendo assim, "é preciso descartar as tendências que estimulam o jogo consolador dos reconhecimentos" (FOUCAULT, 1989).

Outro ponto levantado por Derrida (1994) que pode ser útil no entendimento teórico do acontecimento Ocupações está no termo *recalcado*. Esse termo faz referência àqueles que são marginalizados, que não estão no centro e sim sempre às margens (MORAES, 2020a), no lugar do que precisa ser dominado, construído, controlado. Um recalcado que, segundo Derrida (1994), retorna das margens para o centro e cuja força de retorno é proporcional à força com que é recalcado. Trata-se de um retorno quase nunca amigável. Se as ocupações podem ser entendidas como um retorno do recalcado, deve-se destacar que havia em muitas unidades escolares a presença de um autoritarismo patente que se concretizava desde a não existência de um processo democrático para a definição de gestores escolares até aos currículos que se propõem fechados e livres de questionamentos, embora isso constitua uma ilusão. Um autoritarismo que, segundo muitos alunos, constitui as realidades de âmbito geral que se concretizavam no chão da escola por meio de um tratamento desrespeitoso ao aluno e à comunidade escolar como um todo. Isso ocorria, seja na maneira de falar com o aluno, desmerecendo-o e negando-lhe, muitas vezes, a possibilidade de falar; ou nas longas esperas que se impingiam a responsáveis de alunos que precisavam, por vezes, resolver questões simples e de direito. Situações que foram recalcadas e que retornaram em forma de Ocupação, de quebra de hierarquias, de quebra do estabelecido. Segundo Diógenes Pinheiro (2017, p. 266), "a rápida expansão do movimento de ocupação representava esse acúmulo de força e indignação dos coletivos juvenis em processo

de constituição, que justamente por estarem em formação tinham mais flexibilidade para experimentar novas estratégias de ação política".

Pensando na história da humanidade, Marcelo Moraes (2020a, p.145) afirma que

> Todos esses retornos desestabilizam a ordem estabelecida, confundem a normalidade e o padrão, colocam o mundo fora dos eixos. Todo retornante é um assombrado, aterroriza, retorna do fruto plantado vindo de práticas históricas de violência e de exploração por parte da cultura dominante, do Ocidente, promovendo práticas de movimentos de rebaixamentos, de exclusão, de colonização, de assassinatos etc.

No microcosmo da escola, pode-se perceber, algumas vezes, reivindicações não atendidas que constroem a estrutura do recalque e do espectro. Em algum momento, pode acontecer um retorno que desestabiliza a ordem estabelecida porque, nas margens, movimentos se articulam e, em algum momento, aquilo que não poucos "inocentes" chamarão "monstros", já que terá o potencial de trazer o pesadelo do incontrolável, do insubmisso, reaparece de forma desestruturante e ameaçadora.

Em outras palavras, segundo Derrida (1994), o que é recalcado e desvalorizado, no momento que retorna, retorna como algo que atemoriza, algo que exige uma atitude que é, geralmente, a de tentar recalcar mais uma vez. "O trauma do acontecimento leva a novas tentativas de cálculo, à criação de novas suposições e pressuposições, a novas regras e leis que tentam denegar a potência do caos, da singularidade, do *todo outro*, das indagações incessantes" (COSTA; LOPES, 2013, p. 57). No entanto, nas palavras de Moraes (2020a, p. 145), "toda prática de recalque implica em um fortalecimento do recalcado que, quando retorna, já não vem sozinho". Considerando essa reflexão sobre as lutas políticas, lembramos que Derrida (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004) aponta a necessidade de que as minorias se unam em suas lutas e ganhem visibilidade e força na defesa de suas demandas[53]. De uma certa forma, essa união a que Derrida faz referência veio à tona, no momento que alunos de diversas crenças, etnias, orientações sexuais e até com situações econômicas e sociais diferentes se uniram em torno de demandas que se universalizaram, em uma articulação de suas próprias demandas particulares. Juntos, esses alunos fizeram com que suas vozes reverberassem de forma mais alta, vozes que vinham da margem de onde muitos não achavam que havia algo importante para ser ouvido, ou melhor, não percebiam a existência de anseios, "a presença espectral que é familiar"

[53] Essa união das minorias a que se refere Derrida não configura uma defesa do identitarismo por uma crença na fixação das identidades ou em uma essência identitária. Talvez configure um reconhecimento de que essa articulação, apesar das diferenças que não se apagam totalmente, tem o efeito de tornar essas vidas mais vivíveis e suas lutas mais fortes.

(MORAES, 2020a, p. 146). Um estranho porque surpreende e assusta; mas um familiar, porque faz parte daquele mundo, o mundo da escola.

Respeitando as devidas proporções, em muitos contextos, assim como negros, índios, mulheres, pobres, deficientes, homossexuais entre outros, os alunos também passam por um processo de apagamento, à medida que recebem conteúdos prontos externos a eles e são tratados, por vezes, como apenas passivos no processo de aprendizagem como se nada tivessem a contribuir na configuração e realização de todo processo. Eles também querem ocupar de forma ativa o lugar escola, em contraposição a uma visão hegemônica de que a escola é o lugar em que se executa o planejamento, em que as orientações normativas visam a formar determinado tipo de pessoa ideal. Não alcançar esse ideal configura-se como um fracasso que, muitas vezes, é assumido pelo aluno; outras tantas vezes pelo professor.

Seguindo com Derrida, temos que o que ocorre nos processos de tentativa de apagamento é uma não-democracia porque, se a democracia busca se efetivar a partir da relação amistosa com o outro, seria uma contradição uma ação que queira excluir o outro ou que tenha o outro como ameaça, como adversário. Ainda em Derrida, deve-se destacar que nem todo processo de apagamento que se tenta impingir ao outro considerado menor é visivelmente violento. Derrida destaca uma crueldade que muitas vezes é invisível. Talvez por esse motivo Culler (1997) afirme que negar uma relação hierárquica e reivindicar a igualdade não desfaz a hierarquia. É necessária uma análise do discurso que produz a hierarquização, em uma busca de partes desse discurso que não se sustentam e deixam à mostra a ideologia que está na base de suas afirmações.

Pensar as questões relacionadas às ocupações se justifica, apesar do acontecimento Ocupações ter tido lugar no ano de 2016, ao se considerar com Derrida (1998b, p. 37) que *"Lo que la vincula a la memoria, a um repensar dela memoria pensante, es también la medida y la oportunidad de su futuro"* e ainda (IDEM, 1983, p. 498),

> É possível guardar a memória e guardar a chance? Como sentir-se ajustado com o que não temos e que ainda não existe?... Não sei se é possível guardar simultaneamente a memória e a chance. Sou antes tentado a pensar que uma não se guarda sem a outra, sem guardar a outra e sem se guardar da outra.

Podemos pensar, então, em uma democracia como memória e como chance. A democracia como chance seria o que Derrida denomina Democracia Por Vir[54], "não a democracia (nacional,

[54] "um por-vir que precisamos distinguir rigorosamente do futuro" (DERRIDA, 2018a, p. 54). Daí porque todas as vezes que nos referirmos a esse "por vir" que não corresponde a um futuro calculado e certo, precisamos registrar a expressão em duas palavras, mesmo que em posição de substantivo. A ideia é marcar a distinção -

internacional, estatal ou trans-estatal) *futura*, mas uma democracia que deverá ter a estrutura de promessa – *e portanto a memória do que traz o porvir aqui e agora"* (DERRIDA, 1995, p. 129). Portanto, "para pensar a democracia por vir, devemos pensar em termos de rastros e espectralidades" (MORAES, 2020a, p. 167). E ainda com Derrida (2003a, p. 308) em *Políticas da Amizade,*

> A democracia resta por vir, tal é a sua essência na medida em que ela resta: não apenas ela restará indefinidamente perfectível, logo sempre insuficiente e futura mas, pertencendo ao tempo da promessa, ela restará sempre em cada um dos seus tempos futuros, por vir [*à venir*]: mesmo quando há democracia, esta não existe nunca, não está nunca presente, permanecendo o tema de um conceito não apresentável.

Nesse sentido, Derrida (1998b, p. 37) cita Paul de Man quando este afirma que "el poder de la "memoria" no es, ante todo, el de "resucitar": permanece suficientemente enigmático como para preocuparse, por así decirlo, por un pensar acerca del "futuro"".

Segundo Derrida, caminhar sempre na dinâmica do porvir e da promessa é considerar que o que é possível já está dado e a postura de valorização da estabilidade, valorização da sensação de segurança diante do que já está dado. Essa postura é completamente coerente com aqueles que estão satisfeitos com o *status quo* e não querem mudar, aqueles que deixam de ver os próprios projetos como "provisórios e contingentes, dirigindo nossa luta como se eles fossem universais e necessários" (LOPES, 2010, p. 31). Por outro lado, lidar com a im-possibilidade, lidar com aquilo que no momento mais desesperador e urgente parece impossível, é permitir que se crie, que se aja de um outro modo que não é da ordem daquilo que é tido como comum, normal e dentro do padrão. É realizar, fazer, decidir, permitir aquilo que parece irrealizável, ou seja, im-possível de se realizar, "porque, a despeito de nosso desejo (e da nossa luta), esse melhor imaginado jamais se concretizará como tal. Ele pode ser, no máximo, também e apenas, uma demanda em disputa" (MACEDO, 2018, p. 172). Para Derrida (2009a), é exatamente por ser impossível que devemos procurar realizar.

Dito de outra forma, lidar com os im-possíveis da educação seria, por um lado, estar disposto a questionar todos os fundamentos e todo cálculo, que são universalizantes; e, por outro, assumir a responsabilidade pelo que precisa ser realizado. "Uma *democracia por vir* situaria o viés democrático numa categoria para além de todos esses interesses mesquinhos, para além de toda aparente fraternização". E ainda, "a *democracia por vir* exige a responsável

---

imprescindível para essa perspectiva filosófica – entre a indecidibilidade, a irrupção inesperada e imprevisível de uma democracia que nunca se concretizará totalmente (democracia por vir); e a decidibilidade de uma democracia a ser construída para um futuro (um porvir) em que se acredita em uma presentificação futura da democracia.

afirmação do outro, o respeito pelo outro e pela diferença (...) Há um sentido de *promessa* neste por vir, abrir a democracia para a sua própria promessa, possibilitar a abertura para a invenção, para o inesperado, para o estranho, para o *outro"*. (SOLIS, 2017, p. 197/198). "A ideia de uma *democracia por vir* é aquela capaz de garantir uma identidade internamente diferenciada, capaz de englobar, também, a ideia de toda diferença possível de imaginar" (idem, p. 200).

Necessário, ao se construir discursos sobre uma *democracia por vir,* seria o que Derrida (1999, p. 150/151) nos diz, ao se referir à universidade, e que podemos transpor, ao pensarmos na educação escolar.

> Não importa apenas *formular* questões, submetendo-se, como aqui faço, ao princípio da razão, mas preparar-se para transformar em consequência os modos de escritura, a cena pedagógica, os procedimentos de colocução, a relação com as línguas, com as outras áreas, com a instituição em geral, com seu exterior e com seu interior. Aqueles que se arrojam nessa via não têm, ao que me parece, de opor-se ao princípio da razão nem de cair num "irracionalismo". Podem continuar assumindo *dentro,* com a memória e a tradição da universidade, o imperativo da competência e do rigor profissionais. (grifo do autor)

Estamos falando do que Alice Lopes (2015b) denomina investimento radical, em que entender educação a partir dos imprevistos e a comunicação como um im-possível não nos faculta o não envolvimento, a irresponsabilidade, a inércia. Seria o oposto, seria planejar como nos traz as pinturas de cegos com os braços estendidos (DERRIDA, 2010), buscando se antecipar ao que lhes vem pela frente, mas entendendo que o que vem é sempre acontecimento, é sempre da ordem do imprevisível. Dessa forma, trata-se de uma "intervenção que nunca chegará a termo (porque não há termo a que chegar), e que, por isso, será sempre necessária" (MACEDO, 2018, p. 180). Segundo Hugo Costa e Alice Lopes (2013, p. 67), diante da

> falta de uma consciência ou previsão sobre os rumos da política, sobre o devir das articulações. O que se pode fazer é se doar ao envolvimento, é decidir, é tentar racionalizar o que não possui razão. É tentar dar conta daquilo sobre o que não se tem (nunca se teve) controle. É tremer, articular e decidir frente a esse *todo outro*/ameaça que traz o movimento, que desordena, que acontece, que nos (faz) acontece(r).

Nesse sentido, segundo Derrida (2004), só podemos afirmar o im-possível, pois, o possível não passa de constatação, puro registro. Também cabe ressaltar que o im-possível não é uma utopia, lembra Derrida. Pelo contrário, diz ele, o im-possível imprime movimento ao desejo, à ação e à decisão. O im-possível possui, na lógica da desconstrução, sua proximidade e sua urgência. A lógica da desconstrução é a aporia que, segundo Rafael Haddock-Lobo (2021, p. 133), "é, literalmente, não-caminho, quando o "a" privativo se copula ao "*poros*" (passagem),

estar diante de uma é, na real, um beco-sem-saída". No entanto, paradoxalmente, quando pensamos no "beco-sem-saída", temos com Marcelo Moraes (2020b, p. 78) que o "beco é uma aparente aporia [...] não há nada de aporético no beco". Nessa perspectiva, essas aparentes aporias seriam possibilidades que levariam a abrir a democracia ao seu *por vir*. Nas palavras de Derrida (2004b, p. 350),

> A aporia de que tanto falo não é, apesar do nome de empréstimo, uma simples paralisia momentânea diante do impasse. É a prova do indecidível, na qual apenas uma decisão pode sobrevir. Mas a decisão não põe fim a alguma fase aporética. O que faço não é certamente muito "construtivo", por exemplo, quando falo de uma democracia por vir, prometida, digna do nome e à qual nenhuma democracia de fato é adequada. Um certo desespero é indissociável da chance dada. E do *dever de guardar a liberdade de questionar, de se indignar, de resistir, de desobedecer, de desconstruir. Em nome da justiça, que distingo do direito, e à qual é impossível renunciar.* (grifo meu)

Afirmar, então, que a ideia de uma democracia por vir pertence à ordem do acontecimento para Derrida (2009) significa afirmar que a democracia é da ordem do imprevisível, do irruptivo, de algo que não pode ser calculado nem medido no que tange às suas consequências e seus reflexos. O acontecimento abala o horizonte conceitual e a estrutura estagnada. É o que surge, e ao surgir surpreende e suspende a compreensão já dada. Pois, é aquilo que não compreendemos ainda. E isso aponta para o limite do experimentável, do compreensível, do reconhecimento, da identificação e da descrição. É na experiência do acontecimento que se delineia a abertura para o horizonte da democracia acontecer, ou seja, para a democracia se realizar em seu por vir.

1.4.1 O Direito e a Justiça em uma reflexão sobre as ocupações

Em sua obra Força de Lei, Derrida (2018a) trabalha as implicações entre as noções de Direito e de Justiça. Segundo ele, são espaços que "transbordam um sobre o outro" (2018a, p. 56). Se pensarmos com Alice Lopes (2018) que a política é um espaço de negociações constantes, cuja fixidez não o caracteriza; temos que afirmar com Derrida (2018a, p. 56) que "cada avanço da politização obriga a reconsiderar, portanto a reinterpretar, os próprios fundamentos do direito, tais como eles haviam sido previamente calculados ou delimitados".

Derrida vai além quando aponta que o que diferenciaria o homem do animal – para aqueles que insistem na clareza dos limites entre um e outro – seria o fato de que para o animal, muitas vezes, não há lei; não se aplica a ele a noção de justo e injusto. Essa implicação parece-

nos que borra ainda mais as fronteiras entre um e outro porque, nas palavras do filósofo (DERRIDA, 2018a, p. 34),

> Houve, há ainda na espécie humana, muitos "sujeitos" que não são reconhecidos como sujeitos, e recebem esse tratamento do animal [...]. O que se chama confusamente de animal, portanto o ser vivo como tal e sem mais, não é um sujeito da lei e do direito. A oposição do justo e do injusto não tem nenhum sentido no que lhe concerne.

Sendo assim, todas as vezes que, em um processo de politização e de desconstrução, esses "sujeitos" que estão à margem do Direito lutam, por meio de articulações – a que já nos referimos quando tratamos da Teoria do Discurso -, por um direito que, embora se apresente como universal, na prática não os inclui, a Justiça é chamada a arbitrar. Nesse arbítrio, segundo Derrida (2018a, p. 44),

> Para que uma decisão seja justa e responsável, é preciso que, em seu momento próprio, se houver um, ela seja ao mesmo tempo regrada e sem regra, conservadora da lei e suficientemente destruidora ou suspensiva da lei para dever reinventá-la em cada caso, re-justificá-la, reinventá-la pelo menos na reafirmação e na confirmação nova e livre de seu princípio.

A judicialização do movimento das ocupações no Rio de Janeiro se efetivou e, pensando com Derrida, a Justiça parece ter reinventado, re-justificado o Direito. De um lado, tinha-se o Direito que determina que prédios públicos não podem ser ocupados fora das funções e dos horários para os quais foram construídos. Por outro, o movimento estudantil denunciando que, a seus olhos, muitos direitos a que alunas e alunos de algumas instituições escolares tinham acesso, a alunas e alunos de outras instituições escolares são diariamente negados nas escolas. Diante da luta, foi preciso reinventar o Direito. Sendo assim, ″nós nos movemos ‑ o mesmo acontece com as leis ‑ em um terreno de indecidibilidade. Não existem certezas, é sempre precipitação, é sempre uma tentativa inalcançável de justiça. (MORAES; PINTO, 2023, p. 11).

Caminhando com Derrida, podemos dizer que o judiciário improvisou, ele se deteve no indecidível[55], não se prendendo a regras e princípios prontos (DERRIDA, 2018a). Nesse sentido, no que diz respeito às ações judiciárias, "é preciso inventar a cada situação singular regras e decisões que não existiam previamente; senão, o juiz seria apenas uma máquina de calcular" (MORAES, 2020a, p. 168). Na busca da justiça, que não é sinônimo de Direito, a decidibilidade só se dá para além daquilo que está fora dos limites do possível, fora dos limites do cálculo,

[55] "O indecidível não é somente a oscilação ou a tensão entre duas decisões. Indecidível é a experiência daquilo que, estranho, heterogêneo a ordem do calculável e da regra, *deve* entretanto – é de *dever* que é preciso falar – entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra. Uma decisão que não enfrentasse a prova do indecidível não seria uma decisão livre, seria apenas a aplicação programável ou o desenvolvimento contínuo de um processo calculável. Ela seria, talvez, legal, mas não seria justa". (DERRIDA, 2018a, p. 46 e 47)

dentro de uma responsabilidade ética, entendendo com Marcelo Moraes (2020a, p. 169), a partir de Derrida, que "uma ética pura deveria começar para além da lei, do dever e da dívida". Nesse sentido, a justiça desconstrói o direito.

O veredicto do juiz foi o de determinar que as ocupações das escolas eram legais e que os alunos ocupantes, em vez de serem expulsos pelas forças policiais, deveriam ser protegidos por elas até que o impasse com a SEEDUC/RJ chegasse a um termo. Diante de decisões como essa ou diante de qualquer decisão da justiça, segundo Derrida (2018a, p. 45),

> Em nenhum momento podemos dizer *presentemente* que uma decisão é justa, puramente justa (isto é, livre e responsável), nem dizer de alguém que ele *é* um justo e, ainda menos, que "*eu* sou justo". No lugar de "justo", podemos dizer legal ou legítimo, em conformidade com um direito, regras ou convenções, autorizando um cálculo, mas com um direito cuja autoridade fundadora apenas faz recuar o problema da justiça. Pois no fundamento ou na instituição desse direito o mesmo problema da justiça se colocará, violentamente resolvido, isto é, enterrado, dissimulado, recalcado. (grifo do autor)

Dessa forma, por mais que queiramos nos manifestar, apoiando ou desapoiando a decisão judicial, temos que saber que essa decisão também é discursiva e, por isso mesmo, passível de interpretações que, apesar de não totalmente abertas, são contingentes e, por um momento, enterram, dissimulam e recalcam outras possibilidades de interpretação. Além disso, um veredicto corresponde a um enunciado performativo, porque vai além de ratificar normas. Trata-se de um enunciado que realiza algo no momento da batida do martelo. Todo veredicto mesmo quando, aparentemente, diz respeito apenas à aplicação de uma lei que já está dada, isto é, mesmo que tenha uma natureza constatativa, será sempre trazido a efeito por meio de uma performatividade[56] mesmo que implícita, como, por exemplo, "é isso que determino", "é isso que eu te digo", e outros enunciados análogos a esses. Diz respeito a um dizer performativo que tem o potencial de tornar legal o que em outros momentos seria para muitos (como aconteceu no caso das ocupações) inquestionavelmente ilegal. As palavras de Derrida (2018a, p. 91) podem se aplicar a essa indecidibilidade do legal e do ilegal, quando ele afirma que "essa violência guerreira, que se assemelha ao "banditismo" fora da lei [...], manifesta-se sempre *no interior* da esfera do direito", apontando para uma não exatidão, uma não fixidez na aplicação das leis.

Nesse sentido, passados os dias de ocupação, instaura-se um *novo* direito que não corresponde simplesmente ao direito exercido antes de todo o processo das ocupações. É uma repetição que sempre traz algo de novo. Fica a reflexão sobre se esse "banditismo fora da lei" a

[56] Ver sobre performatividade o texto de Derrida (1991) "Assinatura, acontecimento e contexto". In: Margens da Filosofia (p. 349-373). E também no texto da Judith Butler (2000) "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo". In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Org. por Guacira Lopes Louro (p.151-165).

que Derrida se refere pode ser conectado, nas ocupações, à expressão "protagonismo juvenil" sobre a qual trouxemos algumas reflexões no capítulo IV deste trabalho. E também, na parte que se segue, até que ponto as ocupações foram entendidas como o fora da lei capaz de *acabar* com a escola.

1.4.2 – "O fim da História" "O fim da Escola"

Em Espectros de Marx, Derrida (1994) traz uma reflexão sobre o fim da História. Nessa obra e em outras, temos que, para esse filósofo, "o próprio ideal de morte ou de fim não se sustenta em uma perspectiva desconstrutiva, [...], nada morre, [...] tudo sobrevive" (HADDOCK-LOBO, 2011, p. 42). Nessa reflexão, o filósofo magrebino trata essa crença como um pensamento eurocêntrico, porque estabelece uma equivalência entre a História – enquanto História do mundo – e a História da Europa, desconsiderando os países dos demais continentes, como se fossem países sem história. A partir dessa reflexão de que nada morre, queremos pensar a fala de uma funcionária da escola que, em tom alto e desesperado, em meio às negociações com os ocupantes, ela afirma o fim da escola. Talvez seja uma fala muito pertinente se considerarmos a escola ainda vista como um dispositivo entre outros que, como nos traz Adriano Negris (2020, p. 60), a partir de Foucault, "resguardam a normalização da população, afastando ou atenuando os efeitos aleatórios naturais da vida que podem levar ao desequilíbrio da população".

Quando pensamos nessa fala que prevê o fim da escola, como um momento de perda de controle sobre as alunas e os alunos; mais que isso, um momento em que os alunos estavam no controle do espaço escolar, queremos trazer as perguntas: De que escola a funcionária estava falando? Que modelo de escola estava sendo confrontado ou, como ela acreditava, estava acabando? Trazemos para nossa reflexão aqui as observações que Derrida (2003c, p. 51/52) faz em *A Universidade sem Condição* sobre o significante "fim" quando trata do "fim do trabalho". O filósofo afirma que a expressão "fim do trabalho" "pode designar a suspensão, a morte, o termo da atividade chamada *trabalho*. Ela pode também designar a finalidade, o fito, o produto ou a obra do trabalho". Talvez o desconforto da funcionária seria exatamente – nos dois sentidos de *fim* – a possibilidade do fim de uma escola cujo fim é fixo e exterior a ela, cujo fim seja performatizar índices, atender às demandas do mercado, independente do sentido desse significante. Talvez a fala dela reflita o terror do fim de uma visão exclusivamente teleológica de escola e de educação. Fazendo nossas as palavras de Joanildo Burity (2022, p. 27), da mesma forma que as coisas não são *algo* em si mesmas, porque os sentidos são contingentes, passíveis

de deslocamentos, não se pode pensar na finalização das coisas. O que temos são "transformações, reações, disputas e impasses".

Stephen Ball (2016, p. 182) afirma que "em muitas formas, as escolas são necessariamente capturadas por uma versão de "fazer escola" que está contida no discurso dominante de elevar os níveis". Essa versão hegemônica/colonial de escola foi confrontada pelo movimento de ocupação que trouxe outras possibilidades do fazer escola para além dos resultados dos testes e também para além de uma visão de escola como lugar exclusivamente de ensino e aprendizagem. "A escola formal, mesmo compreendida em sua estrutura mais normativa, não se mostra impermeável ou indiferente ao discurso dos movimentos sociais, das associações comunitárias ou dos próprios educandos que a ela se submetem" (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 11). Em algum sentido, o movimento de Ocupações foi uma defesa da Educação, porque "a centralidade do conhecimento/conteúdo na teoria curricular – que significa currículo como sinônimo de seleção de conteúdos – torna a educação impossível posto que a reduz ao ensino" (MACEDO, 2018, p. 174). Podemos retomar aqui a ideia de educação como acontecimento, no sentido de que ela não é teleológica, não é passível de ser calculada, tem na sua constituição a indecidibilidade e a imprevisibilidade. Tentar reduzir a educação a uma lógica de *delivery*[57], além de uma ilusão e de uma impossibilidade, é tentar esvaziá-la da dinâmica de um processo vivo e em constante movimento. "Esse tipo de política curricular minimiza a prática pedagógica e muitas vezes pauta-se na necessidade de se adequar a formação dos indivíduos aos interesses da sociedade" (DESTRO, 2022, p.64), quando nem esses interesses são fixos, transparentes e homogêneos.

Os discursos hegemônicos sobre o fazer escola, nas palavras de Elizabeth Macedo (2018, p. 174), trazem como central o

> conhecimento/conteúdo na definição do que é currículo responde a uma demanda por inviabilizar o que é imprevisível na educação (seja o conhecimento do outro não educado pelo espelho do Iluminismo, sejam os afetos e afetações que constituem os sujeitos da escola, sejam as múltiplas formas dos corpos, seja o "jeitinho" que não é só brasileiro e que todos damos para viver num mundo cheio de exclusões).

Esses discursos moldam a maneira como as políticas educacionais são definidas e *instaladas* na escola. Institui-se uma normatização de critérios de seleção e valorização de ações que buscam alcançar resultados que são entendidos como as finalidades da escola (BALL, 2016). No entanto, "essa colonialidade do poder não é uma megaestrutura sem fissuras e sem movimentos internos de desconstrução" (BURITY, 2022, p. 23). Considerando que "*déconstruire ce qui est*

[57] Discorremos sobre a lógica do *delivery* no item V.2 desse trabalho.

déjà dogmatisé ou accrédité dans des régions" (DERRIDA, 1987, p. 64), toda norma é passível de ser questionada. Trazemos, então, no próximo ponto, uma reflexão sobre a Escola e sobre os deslocamentos pelos quais os sentidos que se faziam normativos passaram no período da ocupação.

A ESCOLA

2- QUE ESCOLA É ESSA? – pensando a escola a partir da noção de *différance*

Entendemos, com Derrida (2004a), a impossibilidade de resposta à questão, tão cara à metafísica, "o que é?" (*Qu'est que c'est?*). Sendo assim, não acreditamos poder definir, descrever, apresentar a escola em que se deu a nossa pesquisa a partir de uma lista de características fixas. Segundo Rafael Haddock-Lobo (2015, p. 27), o filósofo, e nós também, só podemos

> pensar o real como uma cadeia de rastros, como a infinitude de trilhas e pistas de animais em uma floresta chuvosa, no escuro, sem ao menos ter uma lanterna à mão, tateando de modo incerto e impreciso numa interpretação hiperbólica de tais rastros, uma espécie de aposta sem garantias, em que cada formulação ou teoria nada mais é que uma espécie de jogo, sem nenhuma certeza senão nossa própria vontade de que nossa aposta seja a correta.

Queremos, então, falar dessa escola, esquivando-nos "da cópola ontológica do é" (DERRIDA, 2009b, p. 116), certos da precariedade dessa nossa tentativa, a partir da noção derridiana de *différance.*

Différance diz respeito ao entendimento de que um significante tem o seu significado adiado, no sentido de que não possui nenhum significado em si mesmo, o seu significado é contingente e acontece a partir da relação desse significante com outros significantes de uma cadeia discursiva. A noção de *différance,* assim como a noção de rastro[58]*,* inviabiliza a possibilidade de um essencialismo identitário. Ao nos trazer essas noções, Derrida aprofunda os estudos de Saussure (2012) acerca do signo linguístico. No Curso de Linguística Geral, em que se tem compiladas as aulas de Saussure, somos apresentados a uma definição de signo linguístico como um elemento constituído de duas partes – significante e significado. O significante diz respeito à parte material do signo linguístico, a saber os fonemas e as letras, a imagem acústica. O significado, por sua vez, traz o sentido do signo linguístico. Entre significante e significado, Saussure descreve uma relação arbitrária em que um sempre apontaria para o outro; um sempre estaria ligado ao outro, como os dois lados de uma mesma moeda. No entanto, o que Derrida (1973, p. 8) nos traz já na Gramatologia é que

[58] O quase-conceito *rastro* é, para Derrida, "a marca de um elemento, quer passado quer futuro que inviabiliza a identificação, a definição, a "presentificação" de um signo. O *rastro* é distinto, mas não está em oposição à presença. [...] O "pensamento do rastro", a desconstrução, irá desestruturar o fonologismo da teoria de Saussure. O jogo das diferenças, estabelecido a partir do valor diferencial do signo de Saussure, estará na base do sistema linguístico. O rastro será a impressão "imotivada", quando cada elemento do sistema é marcado por todos os outros que ele não é. O rastro puro seria a *différance*." (SOLIS, 2015, p. 94/95)

> o significado funciona aí desde sempre como uma significante [...] Não há significado que escape, mais cedo ou mais tarde, ao jogo das remessas significantes, que constitui a linguagem [...] Isso equivale, com todo rigor, a destruir o conceito de "signo" e toda a sua lógica.

Quando pensamos na noção de *jogo*, não estamos nos referindo a um "tabuleiro com jogadas regradas e fixas, mas como um feixe de relações e terrenos de fronteiras instáveis e assimétricas" (BURITY, 2022, p. 27).

Sendo assim, os termos não significam pelo que possuem de semântica neles mesmos, mas pela capacidade de se distinguirem e se relacionarem uns com os outros. Pode-se afirmar, então, que "fora da frase, fora do sistema linguístico a que pertence, um significante resta de todo indeterminado, não aponta para significado algum" (DUQUE-ESTRADA, 2004a). E ainda com Laclau (2011, p. 66) que "se as diferenças não constituem um sistema, nenhuma significação é possível. O problema, no entanto, é que a verdadeira possibilidade de significação está no sistema". Dito de outra forma, nas palavras de Gilberto Moreira e Gustavo Oliveira (2019, p. 5),

> a realidade se constitui discursivamente, são diferentes os discursos que tentam constituí-la e o atrito entre eles é inevitável. Dessa forma sentidos como o de *escola*, de *sucesso/fracasso escolar* e de *educação* são disputados por discursos quem entram em contradição e podem no máximo estabelecer-se como hegemonias precárias, temporárias, que estão sempre sofrendo questionamentos. (grifo dos autores)

Da mesma forma, ocorre na inter-relação entre as subjetividades e as coisas do mundo. As subjetividades e tudo o mais têm seus sentidos a partir da relação com outras subjetividades, com outras coisas, em um movimento contínuo em que um constitui o outro, uma coisa se constitui a partir da outra. Nesse sentido, "os laços sociais são discursivos, tendo seu fundamento na linguagem e oferecendo à pulsão um destino possível que remete não só à história individual de cada um, mas também à cena social e política que a atravessa" (COUTINHO, 2020, p. 65). Nas palavras de Derrida (1994, p. 51), "Não há difer*a*nça sem alteridade, não há alteridade sem singularidade". E ainda, "a *différance* como reenvio [*renvoi*] ao outro, isto é, como experiência inegável – sublinho: *inegável* – da alteridade do outro, do heterogêneo, do singular, do não-mesmo, do diferente, da dissimetria, da heteronomia" (DERRIDA, 2009b, p. 96). Nas palavras de Hugo Costa e Alice Lopes (2013, p. 53), a partir do que nos traz Derrida, temos que "a subjetivação é algo contextual, é precipitada ao responder a um *outro* singular, imprevisível e surpreendente, que invoca".

Sendo assim, em um movimento de *différance,* entendemos a escola como uma singularidade da qual discorreremos a partir da articulação que estabelece com outras singularidades. Consideramos com Marcelo Moraes (2021c, p. 101) que "não há uma possível escuta segura se não considerarmos o contexto, o lugar, o local, o regional, o particular, o singular. O que também não quer dizer que essa segurança garanta conhecer a coisa mesma, visto que, se o singular é apreendido, deixa de ser singular". E quando falamos de lugar, queremos ir além do sentido espacial desse termo. Ao fazer referência ao lugar, estamos nos referindo ao "produto de inter-relações [...] onde trajetórias distintas possam coexistir" (BITETI, MORAES, 2019, p. 90). Nesse sentido, o lugar não é apenas um ponto fixo no mapa. Em algum sentido, o lugar está sempre em movimento, em contínua (trans)formação. Essa abertura da semântica do significante "lugar" desloca o lugar entendido como o espaço em que a história acontece. Nessa perspectiva, o lugar compõe a história cujos sentidos também não são fixos. O devir-lugar faz parte do constante movimento da história.

Sendo assim, não intentamos falar do CIEP 225 de forma isolada e nem a partir de suas diferenças, já que a diferença remete à ideia de identidade como algo fixo e pronto. Vamos discorrer sobre a escola a partir da *différance* que nos remete à possibilidade do deslocamento, do jogo das diferenças, onde só existem diferenças. Falamos de uma escola que não pode ser definida de forma estanque, mas que está sempre em movimento, um movimento de significação que se dá em relação ao outro ou a outros elementos. Essa escola, embora pelo processo de reconhecimento possamos dizer que se trata de uma escola porque, em algum sentido, ela repete todas as outras (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019), também não é representação de um conjunto de escolas, ela é expressão diferencial em sua singularidade. Como nos diz Elizabeth Macedo (SILVA, 2018, p. 181), "cada escola tem sua singularidade" que se constitui em uma articulação com outras escolas e outros elementos.

Entendendo também com Derrida (1999, p. 108) que "a instituição não é somente paredes e estruturas exteriores que cercam, protegem, garantem ou restringem a liberdade de nosso trabalho, é também, e já, a estrutura de nossa interpretação", e refletindo com Alice Lopes (2018, p. 84) que "qualquer comunidade é produzida discursivamente na luta política", queremos discorrer sobre essa escola, cientes de que, à medida que tentamos trazê-la pela linguagem, nós a construímos em função das outras escolas que a cercam, das subjetividades que a habitam e da nossa própria narrativa. É um contar que se dá a partir de nossa interpretação e de todos os afetos que nos ligam, enquanto professora dessa unidade, aos significados que ela foi adquirindo em nossa trajetória.

Stuart Hall (2006, p. 21 e 22) afirma, na abertura do seu texto *Identidade cultural e diáspora,* que "todo discurso é "localizado" e que o coração tem as suas razões", e,

> embora falemos, por assim dizer, "em nosso nome", de nós próprios e com base na nossa própria experiência, quem fala e o sujeito de quem se fala nunca são idênticos, nunca estão exatamente no mesmo lugar.

Fazendo ainda nossas as palavras de Derrida (1995, p. 95), em sua palestra intitulada *O outro cabo*, "direi "nós" em vez de "eu", outra maneira de, sub-repticiamente, passar do sentimento ao axioma". Lembrando que todos esses fatores envolvidos nesse dizer a escola são "elementos supostamente colocados em contiguidade, trazendo o contexto da *différance"* (SOLIS, 2019a, p. 232).

Além da noção derridiana de *différance*, queremos também trazer para pensar essa escola a noção de contexto. Entendendo, com Derrida (1991, p. 351 e 358), que "um contexto nunca é absolutamente determinável [...] a sua determinação nunca é assegurada ou saturada", e ainda que "nenhum contexto pode fechar-se sobre si", podemos afirmar que "toda enunciação de um contexto — escolar, acadêmico, científico, local, global — é, assim, uma ficção de limites, ao mesmo tempo em que é uma decisão indecidível do que se supõe como contextual, um resultado de atos de poder envolvidos em uma decisão" (COSTA; LOPES, 2018).

Não partimos da compreensão de que o CIEP 225 está "inserido" em um determinado contexto. Entendemos que todos os elementos linguísticos e não-linguísticos compõem e modificam circunstancialmente o contexto. Seria, então, uma *descrição com base* em "uma escuta para além da palavra falada" porque "existem outros elementos que precisam ser escutados" (MORAES, 2021c, p. 109). E ainda consideramos a afirmação derridiana de que o que há são contextos, não existe um exterior em que algo está inserido. Todas as coisas compõem um determinado contexto e um determinado momento (DERRIDA, 1973). Nesse sentido, quando dizemos que o Centro Integrado de Educação Pública 225 Mário Quintana (CIEP 225) foi inaugurado em 1994 e está localizado em Campo Grande, um bairro da periferia da cidade do Rio de Janeiro e que, atualmente, trata-se de uma escola de mais de dois mil alunos, de três turnos, que disponibiliza vagas para o Ensino Médio Regular e para o NEJA, não estamos falando de uma escola que está inserida em um determinado contexto. Estamos falando de uma escola que é, ela própria parte da significação de um contexto como tal. Essa escola pertence a uma cadeia discursiva[59] em que seu sentido depende das relações com os demais elementos dessa cadeia.

[59] Discorreremos mais sobre a noção de *cadeia discursiva* no item I.3 desse trabalho, quando trouxemos as contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau para pensar o movimento das ocupações.

Assim como os sentidos dos demais elementos se dão em uma relação de *différance* também com o CIEP 225.

Consideramos importante falar em termos de posição geográfica dessa escola, porque entendemos, com Marcelo Moraes (2015, p. 141), que o "território é uma posição", tendo *posição* um sentido múltiplo, cultural, além do sentido geográfico. Ainda com Marcelo Moraes (idem), "sabemos que de onde se fala é sempre determinante como fator político. Uma posição é um lugar político". E também nas palavras de Stuart Hall (2006, p.22), "falamos a partir de um lugar e de um tempo em particular, a partir de uma história e de uma cultura que são específicas. Tudo o que dizemos é sempre em "contexto", isto é, *posicionado".* Dito de outra forma, com Marcelo Moraes (2021c, p. 103), "a questão do lugar da casa, do interior é influenciada e constituída pela escuta de fora" e, na mesma força, os sentidos do *fora* é influenciado pelo *dentro*.

Sendo assim, é importante destacar que, nas proximidades do CIEP, estão localizadas duas escolas tradicionais da região. O Instituto de Educação Sara Kubitschek (IESK) – desde 1960 funcionando neste local -, uma escola que, atualmente, oferece o Ensino Médio com e sem formação de professores, além de alocar em suas salas o que antes era a Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO), mas que passou por um processo de fusão com a UERJ[60]. A segunda escola a que fazemos referência é o Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva (CIEMS), inaugurada em 1980. Essa escola tem sua instituição a partir de um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Segundo o portal do MEC[61] esse tipo de apoio do BIRD ao Brasil já acontece há mais de 60 anos. Nesse período, já se efetivaram cerca de 430 financiamentos não apenas na área da educação, mas também em áreas relacionadas ao meio ambiente, gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano e saúde.

O Banco Mundial estabelece convênios para financiamentos de ações entendidas como ações de crescimento com 187 países em desenvolvimento. Nesse momento, deve investir cerca de 250 milhões de dólares na implementação do Novo Ensino Médio e na organização de escolas de tempo integral. Vale ressaltar que esses convênios não estão relacionados apenas a financiamentos. O BIRD disponibiliza também pessoal considerado de alta capacitação e uma base de conhecimento técnico para os países em que investe.

[60] A UEZO passou por um processo de fusão com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Processo esse aprovado pela Assembleia Legislativa e instituído pela Lei 9602 de 22 de março de 2022.
[61] http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36114

Em função desse apoio, o CIEMS contou para seu funcionamento com instalações modernas, que abrigavam cursos profissionalizantes. Essa observação sobre as instalações é importante porque, segundo Ball (2016, p. 54), "as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas". A comparação entre os recursos que o CIEMS recebia em relação aos recursos destinados ao CIEP é um ponto de tensão até hoje na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Na mesma rede e até em escolas vizinhas, como é o caso do CIEP e do CIEMS, disponibilizar mais recursos para umas escolas do que para outras tem impacto até nos ganhos dos professores. Os professores do CIEMS e de outras poucas escolas da rede, até 2017, podiam optar por dedicar mais tempo no cumprimento de atividades extra sala de aula, em trabalhos de pesquisa e extensão na escola, contando, para isso, com uma gratificação de 1.800 reais. Essa alternativa nunca foi disponibilizada para os professores do CIEP e nem para os professores da maior parte das escolas da rede. Essa desigualdade de investimentos ainda acontece entre as chamadas escolas de ponta da rede e as demais. O fim dessa gratificação significou uma perda sensível na qualidade do trabalho dos professores que precisaram reduzir sua dedicação aos projetos. Essa redução resultou na extinção das chamadas aulas temáticas, trabalhadas por 2 ou mais professores de disciplinas diferentes.

As escolas consideradas de ponta e desejadas por grande parte dos responsáveis dos alunos e pelos próprios alunos são as que oferecem Ensino Médio Integrado (Curso Técnico Integrado). São escolas de tempo integral que têm em média 35 alunos por turma, em contraste com a média de 45 alunos por turma nas demais escolas. Interessante registrar que, enquanto escolas como o CIEP Mário Quintana são escolas que atendem o maior número de alunos com em média 26 salas de aula, essas escolas *de ponta* têm 12 ou 13 salas. O CIEP já era uma escola de mais de 1.500 alunos quando contava com 18 salas. Mas, no ano de 2020, acrescentaram-se a essas dezoito mais 8 salas, ocupando o pátio da escola e colocando a gestão frente ao grande desafio, que parece intransponível, de gerir um quantitativo de alunos acima das possibilidades da escola. Chama a atenção o fato de o CIEMS ter apenas 13 salas e muito espaço externo para se construir novas salas, mas essa ação não se deu em nenhuma das escolas consideradas as *melhores* da rede, o que coincide com o fato de terem um quantitativo menor de alunos. A SEEDUC inflacionou as escolas que já eram grandes, inflacionou as escolas *comuns* da rede, preservando as poucas escolas tidas como modelos dessa mesma rede.

Além do fator recursos, importa destacar também que, até o ano de 2016, o Miécimo, assim como as demais escolas de Ensino Médio Integrado da rede, selecionava os seus alunos por meio de provas, em um processo de concurso de admissão que foi encerrado por uma ação

do Ministério Público. Esse processo de admissão hierarquizava os alunos da rede. Os alunos do CIEP, muitos deles, sabiam que estavam naquela escola porque não foram classificados em um concurso para estar na escola vizinha. Dessa forma, os professores trabalhavam com alunos que, em sua maioria, não desejavam estar onde estavam e visualizavam pela janela de algumas salas a escola onde gostariam de estar.

Considerando com Ball (2016, p. 42 e 43) que

> o contexto é uma força "ativa", não é apenas um pano de fundo com o qual as escolas têm de operar. O contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas. [...] a localização geográfica pode ser vista oferecendo oportunidades e vantagens para uma escola.

Podemos pensar nas implicações para o CIEP 225 ter sido construído em uma localidade em que escolas tradicionais estavam instaladas há tanto tempo – o IESK e o CIEMS –, escolas que contavam com o respeito das pessoas do bairro e de bairros adjacentes. Assim como, pode-se pensar também as implicações de sentido para todas as escolas da região com a chegada de uma universidade pública do porte da UERJ em um bairro que, até então, estava tão distante dos *campi* universitários da cidade do Rio de Janeiro. Diante disso, algumas implicações podem ser relatadas. São implicações relacionadas à maneira negativa como a comunidade recebeu a escola, - diferente da aceitação que os CIEPs tiveram em outras localidades (CARARO, 2015) -, e também relacionadas ao trabalho dos professores que receberam, em um primeiro momento, alunos da região com *distorção* idade-série.

Entendendo, como refletimos, no capítulo I desse trabalho, que memória é desde sempre ruína, no sentido de que um *fato* não é passível de ser apreendido e re-apresentado pela linguagem tal como ele aconteceu, queremos, nesse ponto, trazer algumas vivências advindas desse contexto social e geográfico em que se situa o CIEP 225. Vivências que são construídas discursivamente no momento que escrevemos ou falamos sobre elas.

Refletindo com Ball (2016, p. 58) que

> A reputação e o desempenho da escola são "feitos" localmente; eles são relacionais e não absolutos. Ambos têm implicações para o recrutamento de estudantes e funcionários, que, por sua vez, tem implicações de renda e de custos. [...] reputação e desempenho, formam parte da rede de atuações de políticas.

precisamos pensar as implicações, para o CIEP, ser corrente na população de seu entorno que a melhor escola seria aquela para a qual os alunos precisavam demonstrar seu nível de conhecimento para entrar, aquela que tinha os melhores equipamentos e mais recursos para o salário

dos professores; ou aquela que trazia em sua história o peso de uma tradição. Com alunas e alunos selecionados e professores com mais horas pagas de dedicação à escola, tinha-se que os resultados dessa escola eram sempre mais elevados do que os resultados do CIEP, o que lhe dava uma boa reputação graças ao seu desempenho em analogia ao desempenho da escola vizinha e das demais escolas da rede. Devido a essa diferença, muitas vezes os gestores e coordenadores foram convocados para reuniões em que os gestores e coordenadores do CIEMS estavam encarregados de compartilhar boas práticas que pudessem servir de modelos para as escolas, cujo desempenho classificatório era abaixo do desejável (BALL, 2016, p. 135).

Essas reuniões de *trocas* de experiências entre escolas se justificam pela crença de que a reprodução de um passo a passo pode ser a solução para o considerado baixo desempenho de algumas escolas. Além disso, embora seja uma *troca* entre escolas, a palavra "troca" entra apenas no título da programação, porque o que se pretende, nesses encontros, é uma hierarquia, não um cruzo[62] entre escolas vizinhas. Nesses eventos, a escola com baixo desempenho nas avaliações externas ouve e *aprende* com a escola *de sucesso.* Mesmo entendendo que o que ocorre é sempre um processo de inter-subjetivação em que as *identidades* de ambas as escolas são significadas, modificadas, suplementadas pelo contato que ocorre entre elas, reconhecemos que, até nesses encontros de escola com escola, a perspectiva de um de *cima para baixo* se mantém. O conteúdo que se compartilha se constitui de um passo a passo com vistas a dirimir as dificuldades da escola com baixo desempenho. Trata-se de uma receita que oculta fatores como os que trouxemos acima e culpabiliza o trabalho de professoras e professores, funcionárias e fucionários; trabalho esse que, - considera-se - precisava ser ajustado, alinhado ao desejável em um ciclo interminável de culpabilização e ajuste. "Esses encontros são, portanto, locais chave de interpretação e tradução no processo de atuação de política e de intercâmbio de políticas entre instituições" (BALL, 2016, p. 61).

Os CIEPs são um projeto dos dois governos de Leonel Brizola, 1983 a 1986 e 1991 a 1994. A proposta desse governo também era a instituição de escolas diferenciadas, escolas voltadas para suprir carências sociais com a promoção de segurança alimentar e também física e emocional para crianças de localidades com baixo IDH. Talvez, por isso, essas escolas logo receberam a alcunha de escolas para pobres. Quando o Mário Quintana entrou em funcionamento, ao lado de duas grandes e reconhecidas escolas da região, com a finalidade de atender

[62] "o cruzo seria o encontro, um encontro de convivência, de troca, a partir de uma relação de igualdade que entendemos como uma im-possibilidade, mas que é pensada como um desejo, uma vontade, uma responsabilidade que se dá a partir do respeito à alteridade. Um respeito em que, mesmo que um afete o outro, um se modifique a partir do outro, o que se tem é a busca de deixar o outro ser o outro." (PINTO; MORAES, 2021, p. 3).

alunos oriundos do Ensino Fundamental I do IESK para cursarem o Fundamental II no CIEP, com o agravante de que seria uma etapa de três anos[63] em vez de quatro como é a duração normal dessa etapa, o desconforto dos pais e dos alunos foi generalizado. Muitos queriam se recusar a matricular os filhos em uma escola tão estigmatizada. Esse Fundamental II de 3 anos nos CIEPs foi denominado Ginásio Público (GP). Foi um início difícil também para as professoras e para os professores da escola, que tinham acabado de entrar na rede todos eles, com exceção dos Professores Orientadores (Pos), que coordenavam cada grupo de professores de cada disciplina.

Os CIEPs faziam parte do I Programa Especial de Educação (PEE) do governo Brizola que tinha como vice-governador o antropólogo Darcy Ribeiro e a participação do importante arquiteto do Brasil, Oscar Niemeyer. Constava como meta desse programa a construção de 500 CIEPs, como uma estratégia para reverter o quadro de altos índices de evasão e repetência nas escolas do Estado do Rio de Janeiro. Em sua primeira gestão, o governo de Brizola empenhou 39,25% da receita do Estado em investimentos na Educação (CARARO, 2015). A meta de implementação de 500 CIEPs só foi atingida no segundo mandato de Brizola em 1994, ano de inauguração do CIEP 225. Entre seu primeiro e segundo mandato, o Estado do Rio de Janeiro foi governado por Moreira Franco que não deu continuidade ao projeto que era marca política do governo anterior. Além dessa descontinuidade, Moreira Franco utilizou alguns prédios de CIEPs para outras finalidades não relacionadas à educação básica.

Para alguns teóricos da educação que discutiram, no final da década de 1980, sobre o projeto das escolas de tempo integral e, especificamente, sobre os CIEPs, o projeto de Darcy Ribeiro falhou. Na avaliação de Zaia Brandão (2009, p. 97), cuja visão é de escola como lugar exclusivamente de ensino, esse fracasso se deu

> pelo forte apelo de projeto de "escola abrigo" para as camadas populares. A supervalorização do seu caráter preventivo à marginalidade e a ênfase da instituição escolar como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade levaram a escola, mais uma vez, a perder o seu foco específico.

Como os CIEPs tinham uma rotina diferenciada da rotina das demais escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro, segundo Marlene Cararo (2015, p. 52), a principal crítica feita a esse projeto de escolas integrais era a de que ele instituía, mais uma vez, "uma rede paralela de ensino, introduzindo uma dualidade no ensino público, enquanto a meta democrática seria a

[63] Os Ginásios Públicos ofereciam a etapa do Fundamental II, que é constituída normalmente de 4 anos, em 3 anos. O objetivo era de diminuir a distorção idade-série que existia ainda na Rede Pública Estadual.

igualdade de condições educacionais". Essa dualidade era viabilizada porque esses centros não eram gerenciados pela SEEDUC, pertenciam a uma Secretaria de Educação Extraordinária. Os professores vinculados a essa secretaria eram professores de 40h que tinham, na sua carga horária de trabalho, tempos de planejamento e estudo na escola com a equipe e o PO. Essa prática foi abandonada nos governos seguintes, o que gera dificuldade de articulação entre os professores da escola.

No ano 2000, no governo de Anthony Garotinho, os CIEPs foram integrados à SEEDUC. Uma integração incompleta, porque os professores do concurso de 1994, único concurso para a carga horária de 40h no Estado do Rio de Janeiro, não foram incluídos no plano de cargos e salários da carreira do magistério nesse Estado. Essa distorção foi corrigida, após anos de lutas e negociações.

Os CIEPs são escolas construídas pela Empresa Municipal de Obras Públicas (EMOP), uma construção que não utilizou tijolos e sim blocos pré-moldados. Esse método de construção permitiu a rápida construção de vários CIEPs em um curto espaço de tempo no Estado do Rio de Janeiro. A concepção arquitetônica dos CIEPs era de uma estrutura aberta, em que o dentro e o fora não fossem tão marcados. Seria um espaço para a comunidade. Mas logo a escola teve que criar mecanismos de fechamento com grades e portões não originais do projeto, devido à desagregação social e aos ataques a que a estrutura da escola estava sujeita (CARARO, 2015). Sabemos, com Ball (2016, p. 56), que, "os funcionários são, em primeira – e última – instância, o principal recurso de uma escola". No entanto, além de alunos e professores, é importante também, segundo Ball (2016) para a política da escola, os aspectos físicos da escola. "Edifícios à sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas" (p. 48). "As escolas e os professores têm de trabalhar dentro das limitações que os edifícios impõem a eles" (p. 54). "Prédios e infraestrutura juntam-se aos agentes humano para "fazer política"" (p. 54).

Destacamos, em relação à estrutura, que o CIEP 225 e os CIEPs em geral são escolas muito amplas porque tiveram suas estruturas pensadas para respeitar os espaços mínimos considerados necessários para os alunos em sala de aula, sendo também um facilitador para o trabalho dos professores. A estrutura arquitetônica, apesar de ter a assinatura de Oscar Niemeyer, recebeu muitas críticas no sentido de não se coadunar ao contexto escolar. As salas com paredes baixas dificultavam as aulas, porque uma turma ouvia os sons que vinham das salas próximas. Na maior parte dos CIEPs, essas paredes foram completadas para viabilizar a climatização das salas. Essa climatização foi um dos principais itens da pauta de reivindicações do movimento

de greve das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro no ano de 2013, e também fez parte da pauta das ocupações em 2016.

Outra crítica recorrente à estrutura arquitetônica do CIEP diz respeito à maneira apressada com que foram construídos. Parece que precisavam ficar prontos para a campanha eleitoral. Dessa forma, os prédios, em sua maioria, apresentam problemas de vazamentos e de bases estruturais. Muitos também consideravam exageradas as dimensões dos prédios, apontando para um gasto muito grande de recursos (CARARO, 2015).

Os alunos, por sua vez, eram atendidos, além das aulas, com três refeições nos turnos da manhã e da tarde (café da manhã, lanche, almoço; ou almoço, lanche e janta); e uma refeição para o turno da noite. A proposta do projeto parecia muito boa para professores e alunos. Mas, na prática, os alunos se envergonhavam da escola e de seus uniformes azuis, porque eram chamados na rua pelos alunos das outras escolas próximas de Smurfs[64]. Algumas turmas da tarde atendiam alunos com distorção idade-série e era muito forte entre esses jovens das comunidades próximas da escola o movimento dos bailes funks no fim de semana, o que acarretava marcas visíveis nos corpos dos alunos machucados na segunda-feira. Para a maior parte dos profissionais da escola, talvez devido à crença na hierarquia que se estabelece, por relações de poder, entre culturas e saberes, a escola é significada como aparelho de resgate, e parecia não se comunicar com a cultura em que os alunos estavam inseridos e os constituía e era constituída por eles. Uma cultura em que, como descreve Marcelo Moraes (2020b, p. 70), nas palavras de um funkeiro que, no fim de semana, se dirigia "rumo ao baile, com a esperança de que na segunda ainda tenha o meu emprego, que corre risco devido às marcas e às memórias que são gravadas no corpo da noite anterior".

Nesse cenário, nós, os professores dos CIEPs, éramos acompanhados e orientados em nossas atividades por pedagogos da Secretaria Extraordinária de Educação. No entanto, nesse acompanhamento, pouco se pensou em refletir acerca desse mundo dos alunos que apresentavam uma distorção idade-série em relação ao que o sistema definia como idade correta para concluir o Ensino Fundamental. A maior parte das reações era a de invisibilizar a cultura funk nas dependências da escola e, além de invisibilizar, fazer o que Marcelo Moraes e Patrícia Santos (2020, p. 122) descrevem,

> Ainda temos a pauta sobre a criminalização do funk onde a relação de crime e violência é diretamente associado, da mesma forma que a concepção mais clássica de jovem de periferia, isto é, uma lógica que aponta a discriminação contra a juventude que legitima o gosto pela cultura do funk, e que em maioria são favelados ou periféricos e se mobilizam a partir deste ritmo como forma de se expressarem e constituir identidade.

[64] Espécie de duendes, personagens de um desenho animado de grande notoriedade na década de 90.

Esses mesmos alunos do turno da tarde principalmente reagiam com mais agressividade ao apelido de *smurf* nas adjacências da escola. Essa reação mais contundente acarretava que essa, aparentemente, inocente brincadeira apresentasse mais ocorrências com os alunos do turno da manhã que eram mais novos.

Apesar de reconhecermos o privilégio de trabalhar nesse *projeto* de escola, muitos de nós sentiam que, na maior parte do tempo, dávamos aulas a estudantes que, talvez, em sua maioria, não queriam estar naquela escola, estudantes que desejavam estar na escola vizinha para onde não conseguiram ser classificados; estudantes que, talvez, sentiam-se menos em muitos sentidos. No entanto, considerando, com Derrida (2003a, p. 222), que "um contexto não é nunca absolutamente fechado, constrangedor, determinado, saturado. Uma abertura estrutural permite-lhe transformar-se ou dar lugar a outro contexto", destacamos que, com o decorrer dos anos e as modificações nas políticas do Estado, a distância entre o CIEP e as outras escolas diminuiu, talvez devido à atenuação da estigmatização dos CIEPs e à organização da escola com direção eleita pela comunidade. No entanto, ainda há uma hierarquia entre as escolas da rede. Existem as escolas-modelo que servem como vitrine de um ideal de qualidade e as escolas que atendem ao maior quantitativo de matrículas e que parece que precisam apenas *funcionar,* recebendo os alunos e permitindo que progridam em sua escolaridade.

Quando a escola foi ocupada, muito da rixa antes existente se reacendeu entre as escolas. Muitos voltaram a hostilizar o CIEP, talvez com o temor de que aquele movimento contagiasse as suas alunas e os seus alunos. O CIEMS estendeu uma faixa de agravo à ocupação em que estava escrito "Nessa escola, os alunos ocupam para estudar", desconsiderando as aulas que aconteciam no CIEP no período da ocupação. Essa faixa também reiterava o discurso hegemônico do que significa escola e como se dá o aprendizado. A reação das escolas do entorno nos lembra as palavras de Derrida (2009b, p. 140) quando nos diz que

> Do ponto de vista político, os representantes da ordem, das forças da ordem burguesa ou da ordem moral tentam apresentar como vadios todos os amotinados, os agitadores, os insurrectos, em suma, os revolucionários, venham eles ou não dos maus bairros ou dos subúrbios, levantem eles barricadas ou não.

Nessa tônica, parte dos órgãos de imprensa, como o El País[65], abriu sua reportagem sobre as ocupações em 02 de maio daquele ano com a frases como "No Estado do Rio de Janeiro há cerca de 50.000 alunos sem aula". Esse entendimento do que seja aula, aprender, estudar

[65] https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html

está relacionado à compreensão sobre o que é uma boa escola, qual o sentido de bom comportamento na escola (BALL, 2016). A normatização do que se entende por "boa escola" é reiterada discursivamente, dentre outras formas, por meio de "conjuntos de recursos visuais, artefatos registrados de realizações que, simultaneamente, produzem e constituem a escola – que compõem e são compostos por processos de atuação" (BALL, 2016, p. 184).

Após a ocupação e com as negociações, que aconteceram durante todo o processo, em muitos momentos e lugares, tendo redundado na instituição de uma eleição para escolha de gestores em todas as escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, o CIEP passou a ser visto, se não com mais aceitação, com mais respeito. Os efeitos posteriores à ocupação – a instituição do pleito e o atendimento de outros itens da pauta de demandas do movimento – estenderam-se a todas as escolas da rede, não apenas às escolas que tinham passado pelo processo de ocupação. Somado a isso, teve continuidade com mais força um projeto de preparação para o ENEM e para o vestibular da UERJ com alguma visibilidade no bairro, devido à aprovação de uma quantidade expressiva de alunos para universidades públicas, se comparada à quantidade de aprovações das demais escolas da região. Trata-se de um projeto de pré-vestibular social que atende aos alunos do Mário Quintana e que, no período das aulas online, devido à pandemia, em 2020 e 2021, atendeu estudantes de outras escolas do Rio de Janeiro e até de escolas de outros estados. Importante destacar que os professores que dão aulas no projeto o fazem de forma voluntária.

A escola agora é procurada como preferência de muitos alunos da região devido a essas aprovações e também porque o processo de concurso que havia para a admissão de alunos na escola ao lado foi extinto e a escola passou a receber os alunos pelo mesmo trâmite que o CIEP[66]. A satisfação de ser aluno do CIEP é tão grande em alguns alunos atualmente que já aconteceu de eles comparecem aos locais de prova do ENEM e da UERJ com o uniforme da escola, que não se constitui mais de camisetas azuis, mas ainda é o uniforme de uma escola pública. Alguns deles comparecem com o uniforme da Rede Estadual, com o emblema do CIEP 225, em um ambiente em que grandes escolas privadas montam tendas para apoiarem seus alunos e divulgarem as suas marcas.

Tendo pensado as questões geográficas, estruturais e históricas do CIEP 225 e dos CIEPs de forma geral, trazemos, no próximo ponto deste trabalho, a espectralidade presente nessa escola e nas orientações curriculares da educação. Objetivamos pensar questões que, embora muitas implícitas, constituem a escola.

[66] Os alunos que desejam se matricular em uma escola do Estado do Rio de Janeiro se inscrevem para as vagas disponibilizadas por meio de um sistema online, denominado *Matrícula Fácil.*

3- ESPECTROS DA ESCOLA

Segundo Marcelo Moraes (2020a, p. 39), na filosofia derridiana, "o espectro é o por vir". Um por vir que produz insegurança e cuja chegada não pode ser prevista. Um por vir que traz consigo "algo que estava recalcado, reprimido, mas também algo novo, uma vez que é sempre direcionado ao futuro". Diz respeito à chegada de algo que tem o potencial de estremecer o que se entende como solidificado, de questionar a possibilidade de um presente que constrói um futuro seguro e pré-determinado. Ou seja, não mais um presente que se acredita sob controle e passível de ser descrito. Segundo Dirce Solis (2017, p. 195),

> É este presente mesmo conflituoso, em crise ou não, que se apresenta como passível de análise crítica e de desconstrução. É nesse sentido que a desconstrução é *afirmativa*, pois, o que interessa é o que está estrutural e necessariamente *por vir*. Afirmar o *ad-vir*, o à venir, eis a tarefa desconstrutora. (grifo da autora)

E ainda como nos diz Carlos Drummond de Andrade, em *Sentimento do Mundo* (1940, p. 24), "o presente é tão grande, não nos afastemos [...]/ o tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes,/ a vida presente". Esse tempo presente "tão grande" é, como vimos nas palavras de Dirce Solis, "passível de análise crítica e de desconstrução".

Nesse sentido, seguindo com Derrida (2001a), o presente é sempre espectrado pelo passado e pelo futuro, entendendo que "o valor de espectralidade é por si próprio desconstrutor, uma força que atrapalha o crer na presença", uma força que desconstrói, então, o privilégio da presença. O espectro tem a sua própria temporalidade. "O tempo do espectro é o tempo do *acontecimento*, do impossível, que não há como se determinar; que, como uma irrupção, disjunta o tempo e acontece e nem "dá tempo" de se prevenir, de fechar os olhos [...]" (HADDOCK-LOBO, 2011, p. 60). Para Derrida (2001a), há no espectro algo que abala a tranquilidade, destrói as expectativas, desconstrói as programações. Esse efeito explica, muitas vezes, a censura, a exclusão e a necessidade de contenção do espectro.

Considerando-se, em uma visão derridiana, que o espectro transita nas contradições, que ele transita entre o ser e o não ser, a coisa e a não coisa; que o espectro não se encaixa na categoria das coisas presentes ou das coisas ausentes – os espectros *estão* entre nós –; considerando-se ainda, em Derrida (2010), que não existem começos, que todo começo já é uma repetição que vem com algo de inédito somado a algo do que já existe, não existe segurança no que está instituído. É necessário saber conviver com os espectros e com a possibilidade imprevisível de seu retorno, "pois a intervenção destes nos mantém no "entre"" (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 149). Trata-se de um posicionamento político considerar a

espectralidade (MORAES, 2020a), porque essa seria uma atitude que questiona o hegemônico, questiona a aceitação de uma única maneira de realizar alguma coisa e de ser alguém. O espectro exorciza a plenitude.

Sendo assim, tudo o que chega só pode ser acolhido como um retornante. O "acontecimento inaugural" é desde sempre uma "aparição espectral" (DERRIDA, 2001b, p. 242). Essa escola em que teve lugar o movimento da ocupação, além dos espectros que rondam as práticas escolares no nosso país, vivenciou a chegada de um estranho que lhe é familiar, que já a espectrava, que vem de dentro, mas que é um acontecimento, um ""momento espectral", um momento que já não pertence ao tempo" (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 134).

3.1 – Espectros da colonialidade

Laclau (2011, p. 52), quando nos fala sobre universalismo, particularismo e a noção de identidade, descreve o movimento de universalidade traçado pela Europa frente aos povos colonizados. Segundo ele, "a expansão imperialista europeia tinha de ser apresentada em termos de uma função civilizatória universal, de modernização, etc". Essa missão civilizatória levaria justiça para *o outro lado do mundo*. "A colonização, portanto, é o exercício do poder soberano em nome da suposta civilização contra a barbárie" (RODRIGUES, 2021, p. 100).

Sendo assim e considerando, com Derrida (1995, p. 94), que "as palavras latinas de *cultura* e de *colonização* têm uma raiz comum, ali mesmo onde, justamente, se trata do que acontece às raízes", podemos entender o processo de colonização, entre outras definições, como uma tentativa fracassada de aculturação dos povos não europeus que, no discurso do colonizador, precisavam ser salvos de uma dita selvageria e trazidos para a civilização, precisavam ser arrancados de suas culturas e plantados nos objetivos da colonização. É parte do mito da Modernidade, segundo Dussel (2011, p.29), entender que existia uma superioridade dos países colonizadores que os obrigava "a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. [...] O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear [...] a "falácia desenvolvimentista")". Nesse sentido, pensamos com Anibal Quijano (2005, p. 118), a visão de corpo na Modernidade, em que

> O "corpo" é e não pode ser outra coisa além de "objeto" de conhecimento. [...] Assim o "corpo", por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre "razão/sujeito" e "corpo", as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre "espírito" e "natureza". Deste modo, na

> racionalidade eurocêntrica o "corpo" foi fixado como "objeto" de conhecimento, fora do entorno do "sujeito/razão".

Segundo esse autor (2005, p. 118), a Modernidade traz uma ideia de corpo como "objeto de conhecimento", por meio de uma ""objetivização" do corpo como natureza", distinto e separado do "âmbito do "espírito"". Os efeitos desse entendimento de separação "corpo-espírito", segundo Anibal Quijano (idem), foi que essa separação se juntou, no século XVIII, às "ideias mitificadas de progresso". Nessa conexão, baseou-se um entendimento de História como algo que está em evolução. Nesse contexto, os povos não-europeus foram considerados "pré-europeus" que se encontram em um processo anterior historicamente, em relação aos povos europeus.

Dessa forma, talvez possamos afirmar que o sentimento de superioridade em relação ao outro não-europeu, nos diversos processos de colonização, está para além das questões do capital, porque "somente as necessidades do capital, como tal, não esgotam, não poderiam esgotar a explicação do caráter e da trajetória dessa perspectiva de conhecimento" (IDEM). Neste sentido, temos com Marcelo Moraes (2020a, p. 140) que

> o Ocidente colonializou o mundo a partir do seu grande ideal de política. Sua compreensão de *homo-politicon*, de cidadão, entre tantas outras noções, constituiu a base do pensamento democrático ocidental, entendendo tudo aquilo que estava para além das fronteiras da *pólis* como anomalias selvagens; além de constituir uma forma de pensamento hierárquico em que o negro, a mulher, o índio e o louco eram tidos como inferiores.

Deste modo, o homem branco se dizia no dever de conduzir o africano ao nível dos homens. Em outras palavras, colonizá-lo, resgatá-lo e humanizá-lo, pois o homem branco torna-se, por esse raciocínio o modelo de homem universal.

Nesse processo *desenvolvimentista,* referimo-nos à "tentativa fracassada de aculturação dos povos não-europeus", tentativa que se deu no sentido de que "reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade" (QUIJANO, 2005, p. 111). No entanto, "este padrão de poder, nem nenhum outro, pode implicar que a heterogeneidade histórico-estrutural tenha sido erradicada dentro de seus domínios" (IDEM, p. 113). E ainda, no movimento de buscar colonizar o outro, o colonizador não se mantém o mesmo em seus costumes e cultura, ao mesmo tempo em que a colonização não tem o potencial de destruir, na totalidade, outras culturas (PINTO: LOPES, 2021b). Segundo Joanildo Burity (2022, p. 20),

> A gente precisa pensar a relação colonial como uma relação na qual a identidade de cada parte – e não há nunca apenas duas partes nessa relação – é definida em função de um *exterior constitutivo* dos dois lados, vamos dizer assim, do colonial e do colonizado. Este exterior é constitutivo na medida em que não há como pensarmos tal relação sem um dos polos. Quanto mais a gente pensa nesses polos, quanto mais aproximamos as lentes, menos eles são apenas compostos por duas identidades. São coimplicados, mesmo que assimetricamente. Não existe a identidade do colonizado e a identidade do colonial, como *dados prévios* à relação. (grifo do autor)

É nesse sentido que Alice Lopes (2013, p. 15) afirma que "toda colonização [é] obrigatoriamente uma negociação com o *outro.* O colonizador ao dominar o colonizado necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos: não posso colonizar quem eu destruo completamente". Nessa coimplicação, o processo de colonização espectra a cultura dos povos invadidos com suas verdades universais, herança que insiste em permanecer em nossos costumes e crenças. "Na força da repetição, esse espectro retorna ainda hoje, usando de outros discursos, a saber, os da democracia, do desenvolvimento, da liberdade e da globalização" (MORAES, 2020a, p. 298). Trata-se de um "*discurso restante dos colonizados,* [...] esse resto, esse rastro", isso porque "a descolonização política não foi suficiente para apagar todas as marcas da relação colonial" (BURITY, 2022, p. 22 e 23). Nas palavras de Stuart Hall (2003, p. 110), "o "colonial" não está morto, já que sobrevive através de seus "efeitos secundários". E, como nos diz Roudinesco (2022, p. 125), "o colonialismo fora vencido politicamente sem com isso desaparecer como ideologia [...]. O fim da epopeia colonial também não significou a erradicação do espírito do colonialismo". Diz respeito ao "caráter *inconcluso* da descolonização" (BURITY, 2022, p. 13), em que "as independências políticas não necessariamente representaram o fim da colonialidade" (IDEM, p. 19). Isso ocorre porque o espírito colonial não se extingue diante das independências políticas, ele segue sobrevivendo de formas diversas, que muitos estudos têm tentado perscrutar. Esse movimento inconcluso de independência, segundo Anibal Quijano (2005, p. 122), "coloca uma situação aparentemente paradoxal: Estados independentes e sociedades coloniais".

Segundo Mariane Biteti e Marcelo Moraes (2019, p. 88),

> a extensão do colonialismo ultrapassa os limites territoriais, opera no âmbito ontológico e epistemológico, ele se dá, sobretudo, nos micro espaços. Nesse sentido, podemos falar de relações coloniais no ambiente familiar, na rua, no comércio, na escola, na universidade, na religião, nos hospitais, na organização dos espaços urbanos [...].

Nessa linha, trazemos a noção de espectro da colonialidade para pensar a escola. Essa noção pode ser relacionada ao que Stuart Hall (2003, p. 110) nos traz sob a designação de *pós-colonial.*

Conceito controverso, apresentado por este autor, que tem suscitado inúmeros estudos e debates. Se, por um lado, temos a colonização como uma "ocupação" e uma dominação direta do colonizado; por outro, temos uma pós-colonialidade, em que esse controle direto não acontece e que se caracteriza pela "persistência de muitos efeitos da colonização". Esses efeitos constituem a dinâmica da sociedade *descolonizada*.

A "colonialidade representaria uma espécie de permanência/recriação complexa da ordem colonial, apesar da independência, apesar dos muitos gestos de ruptura" (BURITY, 2022, p. 14). Nas palavras de Marcelo Moraes (2020a, p. 274),

> A descolonização não se deu por completo, talvez seja até da ordem do im-possível (*im-possible*), porque, se considerarmos que há uma contaminação na invasão do outro, seria quase impossível se libertar, pois somos completamente tomados pela presença do outro, mesmo que ela seja espectral. Em termos econômicos, a descolonização ocorreu em parte, pois ainda há uma dependência em relação aos países europeus, porém a injunção é impossível, pois o espectro do colonizador hoje tem a forma do capital. E é na soberania espectral do capital que os países anteriores saqueados e conquistados se encontram espectrados, sob a forma da dependência econômica e política que se apresenta através da globalização.

Afirmamos, então, com esses autores que descolonizar é uma ação im-possível, já que não existe cultura pura. Pelo processo de colonização ou por outros processos, as culturas são sempre híbridas (PINTO; LOPES, 2021b). Nas palavras de Derrida (1995, p. 97).

> Não há relação a si, identificação a si sem cultura, mas cultura de *si* como cultura *do*, cultura do duplo genitivo e da *diferença a si.* A gramática do duplo genitivo assinala também que uma cultura nunca tem uma única origem. A monogenealogia seria sempre uma mistificação na história da cultura. (grifo do autor)

É pelo movimento de persistência da colonização, em que "a América Latina não teria se livrado dos moldes e das relações coloniais na sua formação histórica e sociopolítica pós-colonial" (BURITY, 2022, p. 14), que trazemos o espectro da colonialidade que ronda a escola. Segundo artigo de Michele Guerreiro Ferreira e Jansen Felipe da Silva (2013, p. 26), na Revista Teias, "a presença do eurocentrismo nos currículos escolares, ou seja, a herança colonial ultrapassa o período do colonialismo e chega aos nossos dias como "história universal"". Diante disso, muitas vezes, nos questionamos como lidar com essas heranças. No sentido que trazemos aqui, considerando uma persistência espectral da colonialidade, é necessário lidarmos com essas heranças sem a ilusão de que podemos, por decisão ou metodologia, nos descolonizarmos

Essa história apresentada como universal é internalizada como normas, verdades, modos de fazer e de pensar a escola que se hegemonizam nas práticas escolares, invisibilizam relações

de poder que naturalizam como inquestionáveis essas práticas e esses entendimentos (BUTLER, 2018). Sendo assim, nas palavras de Fábio do Rosário (2021, p. 28), "o currículo é neocolonizador quando apresenta a história única, isto é, quando apresenta os conhecimentos elaborados na Europa como superiores aos conhecimentos desenvolvidos em outros continentes". Nesse sentido, quando pensamos o currículo, segundo Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 40 e 41),

> A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los. [...] o currículo é, ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos.

Nesse caminho, os traços da colonialidade nas políticas de currículo a que fazemos referência nessa parte do trabalho podem também estar relacionados a uma visão mítica de Modernidade (DUSSEL, 2005). Uma Modernidade cujo entendimento possui duas versões. A primeira versão – a versão mítica – seria a eurocêntrica, no século XVII, com Galileu, Bacon e Descartes. Nessa versão provinciana da Modernidade, a subjetividade moderna teria seu ponto de partida em acontecimentos como a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa, todos acontecimentos localizados na Europa (DUSSEL, 2005). A segunda versão entende a Modernidade de forma global. Até 1492, o que se tinha eram histórias simultâneas, ainda não havia uma história que pudesse se dizer história mundial. "Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o "lugar" de "*uma só*" *História Mundial* (Magalhães-Elcano realiza a circunavegação da Terra em 1521)" (DUSSEL, 2005, p. 27). Podemos afirmar, a partir da versão não mítica da Modernidade, que "a colonialidade é constitutiva e não derivada da Modernidade" (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 27).

Sendo assim, o primeiro traço desse espectro da colonialidade que queremos trazer diz respeito à ideia salvacionista que perpassa o entendimento de educação, como perpassou o acontecimento Modernidade, que teve início na expansão marítima dos séculos XV e XVI. Podemos fazer uma ponte também com a primeira versão, a que Dussel se refere como sendo a versão mítica de Modernidade, aquela que é eurocêntrica, como se a história do mundo fosse a história da Europa. Nesse sentido, todas as vezes que entendemos a Modernidade como uma fase da humanidade superior a todas as outras fases, estamos, segundo Dussel (2005, p. 29), sustentando uma postura eurocêntrica.

É corrente uma visão de escola como centralizadora do conhecimento, como sendo colocada no lugar de excelência do conhecimento. Seria uma visão *escolacêntrica* de aprendizagem, como se todo conhecimento que "valesse a pena" estivesse disponível apenas na escola. Entendemos, com Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 70), que os sentidos de currículo se constituem a partir de diversos fatores, tais como fatores relacionados ao que se entende por propósitos da educação e fatores relacionados aos contextos em que esses currículos são produzidos. No entanto, apesar dessa não fixação de sentidos para o significante *currículo*, o que parece praticamente se manter intacto é o fato de que esses sentidos giram, quase que em sua totalidade de ocorrências, em torno da seleção de conhecimentos a serem trabalhados na escola.

Talvez, possamos pensar que essa visão é uma repetição do que Aníbal Quijano (2005, p. 115) nos diz sobre o conhecimento na Modernidade, "a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico". Uma perspectiva em que, algumas nações, além de se dizerem portadoras de civilização, traziam, em si, a instrumentalização do outro e das riquezas e conhecimentos desse outro. Nesse processo, é importante "reconhecer que o imperialismo e o colonialismo tiveram um caráter textual e discursivo que sustentou e inclusive justificou outros aspectos mais evidentes, como a espoliação econômica e a apropriação política" (FERREIRA. 2015, p. 582). Seria esse "caráter contextual e discursivo" por meio do qual podemos refletir acerca do currículo escolar. Nesse sentido, nas palavras de Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 93), "não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas de disputas na produção de significados na escola". Destacando que essa disputa não pertence apenas ao espaço da escola. Essa disputa está entremeada em toda sociedade, na qual, nesse processo, a escola é um lugar importante.

Nesse contexto, a escola como "um lócus de poder importante" é investida de uma missão civilizatória, que entendemos aqui como um espectro da colonialidade. Carla Rodrigues (2021, p. 101) traz esse espectro da colonialidade como em termos de uma

> violência contemporânea como hauntologia da violência da empresa colonial europeia, que se perpetua – fantasmagórica – em práticas cotidianas que separam de modo crítico aqueles que só podem viver à margem da lei, como alvos da violência mantenedora/fundadora, e aqueles que instituem a lei a fim de deter um duplo poder, o de ser a lei e o de determinar os que serão abandonados à margem da lei.

Na educação, alimentamos a crença – em parte, talvez, em função de uma época em que poucos podiam acessar o ensino formal[67] – de que todos precisam passar por esse processo para ter uma vida melhor; a crença de que a sociedade será mais organizada, mais justa, mais evoluída se todos tiverem acesso à educação formal. "A educação e sua lógica de "salvação", para alguns autores, ecoam na voz dos jovens como "oportunidade" do vir a ser [...]. Os jovens deixam claro suas esperanças de que todo o investimento nas ações educativas [...] lhes trará possibilidades de mudança." (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 14). Geralmente, esse discurso perpassa muitos dos posicionamentos políticos sem que se pense em definir o que seria "uma vida melhor", o que seria "uma sociedade mais organizada, mais justa e mais evoluída".

Não podemos afirmar que, devido à universalização da educação, deu-se no Brasil uma diminuição da desigualdade social. O ensino formal não tem de *per si* necessariamente o potencial de mudar situações relacionadas às questões econômicas e sociais de um país ou de uma pessoa, como se essa mudança fosse algo certo, previsível e calculado. Segundo Elizabeth Macedo (SILVA: MACEDO, 2023), em entrevista à Revista Ciência & Cultura, "É importante destacar que educação não reduz desigualdades sociais. Esta é uma falácia economicista que lhe imputa fracasso anunciado: efetivamente, o fracasso da gestão econômica que se transfere à escola".

Nessa linha de pensamento, temos que, segundo estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicado em 2019 e trazido a efeito pelos pesquisadores Marcelo Medeiros, Rogério J. Barbosa e Flávio Carvalhaes, há um limite para a relação que se possa estabelecer entre a universalização da educação e a mitigação da desigualdade social. Os pesquisadores, por meio de simulações, investigaram se essa universalização teve o potencial de diminuir a pobreza e a desigualdade em nosso país. Eles consideram que uma redução efetiva da desigualdade seria uma redução de 10% na concentração de renda. Essa concentração é demonstrada pelo índice denominado de índice de Gini[68]. Segundo esse estudo, apenas ações muito radicais e um período de muitas décadas poderiam ter o efeito de redução desse índice e

[67] "A escolaridade mínima obrigatória de 8 anos foi estabelecida somente em 1971 (Lei n. 5.692); a de 9 anos, em 2006 (Lei n. 11.274) e a de 14 anos (dos 4 aos 17 anos de idade, envolvendo a educação básica, inclusive para os jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria) em 2009 (Emenda Constitucional n. 59). A despeito de o Estado brasileiro ter reconhecido a educação como um direito social na década de 1930, foi somente em 1988 que o ensino obrigatório foi assumido pela Constituição como um direito público subjetivo". (TREVISOL, Joviles Vitório.; MAZZIONI, Liseu., 2018)

[68] "O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos." (https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28)

essas ações não tiveram lugar no Brasil. O estudo conclui, então, que a universalização da educação não é um remédio infalível de combate à desigualdade e à pobreza[69]

No entanto, o discurso de uma escola que tem o papel de resgatar as pessoas para uma vida de sucesso permanece quase intocável. Nas palavras de Gilberto Moreira e Gostavo Oliveira (2019, p. 2), trata-se da

> ideia de que "é preciso ir à escola para ser alguém na vida" transforma-se em uma lógica cada vez mais concreta no imaginário social. Ao falarmos, entretanto, em "ser" alguém, a que processo de subjetivação nos referimos? [...] A despeito de todo o questionamento, adaptabilidade e interesse, entende-se que é lá que nos tornaremos "alguém".

Esse discurso pode ser categorizado pelo que Anibal Quijano (2005, p. 116) chama de "ideias mitificadas de humanidade e de progresso". Esse é o primeiro espectro que queremos destacar, como um espectro da colonialidade, qual seja, uma visão salvacionista, resgatadora de escola. Perspectiva que, segundo Ferreira e Silva (2013, p. 27),

> mesmo com o fim do colonialismo, o padrão de poder buscava "converter" as visões de mundo dos povos nativos e dos sequestrados do continente africano ao eurocentrismo, se mantém vivo até os dias atuais. Por exemplo, os currículos monoculturais sustentam a herança colonial na escola, isto é, os mesmos padrões que valorizam uma única forma de ser, de saber e de viver.

O segundo espectro da colonialidade a que queremos nos referir, nessa proposta de pensar a dinâmica da escola, diz respeito às ideias de verdade que constituem muitos discursos sobre a escola. Esses discursos, embora sejam deslocados no dia a dia da escola, têm se perpetuado ao longo do tempo. Além dessa crença em verdades prontas e fixas, tem-se também, muitas vezes, na escola, a prática de, por critérios que não se sustentam frente a um questionamento, hierarquizar as pessoas na escola. Uma hierarquização que corrobora com a ideia de salvação. Essa salvação corresponde a uma espectralidade análoga ao que se propunha pelo mundo dito civilizado para o mundo das pessoas consideradas não civilizadas, para o mundo de pessoas ditas selvagens. Todas essas ideias podem ser comparadas às ideias que justificaram os avanços da colonização, a ampliação do mundo ocidental. Essas ideias, quando pensamos na escola, são espectros da colonialidade, no sentido de se considerar a escola também como lugar de conhecimento, como única maneira que o indivíduo tem de ascender na pirâmide social, já pré-definindo desde sempre que esse é o objetivo de todas as pessoas.

[69] https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2447.pdf

Trata-se de uma espectralidade relacionada a instituição de uma verdade, enquanto uma rotina em que os alunos, seus corpos e, se fosse possível, seus pensamentos precisam ser disciplinados em uma busca por um comportamento padronizado que é valorizado pela cultura escolar e pela sociedade; mas que é questionado de muitas maneiras nessa mesma escola e sociedade. Entende-se ser preciso "melhorar os padrões, assegurando um ambiente de aprendizagem seguro e protegido" (BALL, 2016, p. 145) – tal qual a preocupação pragmática com um comportamento que resultasse no aumento da produtividade das atividades de extração e plantio na dinâmica da colônia, como se a escola também produzisse bens, que seriam nesse caso os conhecimentos adquiridos pelos alunos e a busca pela formatação desses alunos para agirem em sociedade e/ou adentrar o mercado de trabalho. Segundo Achille Mbembe (2020, p. 91/92), "nas condições atuais, o conhecimento pelo conhecimento, gratuito, agora se considera que não tem mais nenhum valor. O conhecimento só tem valor porque é aplicável industrialmente e, portanto, monetizável". Seria entender educação como "um sistema de articulações e disputa pelo controle da transformação ou manutenção de construções identitárias em prol de uma determinada ordem social" (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 3). Talvez, por esse entendimento de conhecimento como algo que precisa ter uma função imediata, na primeira versão dos itinerários formativos, em algumas unidades federativas do país, disponibilizaram-se disciplinas que surpreenderam pela possibilidade de aplicação instantânea no aumento de renda das famílias dos alunos.[70]

Destacamos, com Adriano Negris (2020, p. 56), um entendimento de que "o mercado é uma instância que permite o desenvolvimento de uma ordem espontânea e que deixa os indivíduos livres para a consecução dos seus próprios objetivos". Nesse sentido, a economia de mercado seria apresentada, segundo Laclau (2006, p. 123), "en ciertos discursos como el único contenido capaz de proveer la comunidad y realización de la comunidad y, en cuanto tal, como el nombre mismo de esa plenitude". Lembrando aqui que os indivíduos, enquanto "livres para a consecução de seus próprios objetivos", recebem com essa liberdade a responsabilidade sozinhos por fracassos e sucessos em suas trajetórias, porque apregoa-se que "há sempre o espaço de liberdade para os indivíduos perseguirem seus interesses" (NEGRIS, 2020, p. 56). "A fantasia do ser alguém, através da educação, [...], o discurso do desejo foi encunciado tanto nos *sonhos* de sua realização/concretização, quanto no *medo* de sua não realização ou perda" (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 9). Nesse direcionamento, a implementação do Novo Ensino

[70] https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/

Médio (NEM) traz uma lógica de liberdade de escolhas no lugar de uma estrutura de Ensino Médio com disciplinas obrigatórias e "imutáveis".

É a repetição do que Anibal Quijano (2005, p. 111) nos diz, "forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva". O discurso de preparar para o mundo do trabalho ou para ser um cidadão útil à sociedade configura-se, dessa forma, como a *repetição* da postura colonial frente aos povos colonizados. Segundo Anibal Quijano (2005, p. 116),

> no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América [...] encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. [...] Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: *índios*. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos [...]. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de *negros*. (grifo do autor)

O movimento de homogeneizar as alunas e os alunos e os seus objetivos mantém essa lógica espectral de definir e generalizar o outro. Assim como houve um investimento em fazer com que os povos colonizados fossem "despojados de suas próprias e singulares identidades históricas" (IDEM), muitos documentos de orientações curriculares partem da crença em um conhecimento prévio sobre as alunas e os alunos, sobre suas vidas e, mais que isso, acreditam poder definir o ideal de futuro para essa aluna e esse aluno.

Nessa linha, o chamado "bom comportamento", o "comportamento positivo para a aprendizagem" (BALL, 2016, p. 147 e 166) é o canto da sereia que atinge a todos, aos pais no momento de escolher em que escola vão matricular seus filhos, "[a]os professores [que] também querem trabalhar em salas de aula emocionalmente estáveis, seguras e previsíveis" (idem, p. 146), aos próprios alunos que, em sua maioria, querem performar esse bom comportamento a fim de receberem *prêmios* em função dele. Devido a todo esse anseio, muitas vezes investe-se em cursos e literatura que ensinem às professoras e aos professores gestão de sala de aula, ou seja, ensinem a essas e esses profissionais como conterem e controlarem as alunas e os alunos, acreditando que dessa forma podem tornar o ambiente da sala de aula ordenado e viável para o aprendizado. Diz respeito à crença na possibilidade e na necessidade de uma estrutura de escola baseada exclusivamente em um ordenamento de espaços, tempo e corpos. Esse ordenamento está compreendido em uma gestão de comportamento que se encaixa em um conjunto de políticas que visa ao ensino/aprendizagem e que se refletem no Projeto Político Pedagógico da Escola e em seu regimento interno. Esse conjunto de políticas coloca, não apenas em escolas

com regime militar, “no centro do processo pedagógico questões referentes à autoridade, implicando, principalmente, perda da autonomia dos professores na sala de aula” (CUNHA; LOPES, 2022, p. 9), já que essa ordenação da sala será cobrada da professora e do professor, não abrindo a possibilidade, muitas vezes, de configurações diversificadas na dinâmica da aula. Destacamos, no entanto, que a relação que se institui, por meio de constante reiteração, entre a normatização de comportamentos (horários, uniformes, posturas, modos de falar, etc) e o aprendizado, como todas as outras normatizações, não são fixas e são passíveis de questionamentos.

Além disso, dentro do espectro da colonialidade, temos que, quando um segmento é considerado padrão e tem proeminência sobre os demais ou recebe congratulações em função de se encaixar nesse padrão, um outro segmento é, silenciosamente ou não, classificado como menor, menos capaz, fracassado ou relegado à posição de não capaz (BALL, 2016). Se a Educação se resumisse a esse movimento de seleção e classificação, mesmo que se declare resgatadora, na prática, promoveria uma seleção, em que uns – alunos, escolas, professores – seriam prestigiados e outros classificados como insuficientes, em um movimento permanente de mérito e demérito. Essa forma de entender o processo educacional diminui o valor da escola, porque resume os seus efeitos a apenas reproduzir uma pretensa estrutura social.

Ainda em relação ao comportamento, temos que as políticas e os padrões se alteram nas orientações curriculares que chegam à escola de acordo com o governo, de acordo com as orientações políticas dominantes em cada período. Dessa forma, quanto mais conservadora for a ordenação política de determinado período, mais se percebe um engessamento do que se entende por bom comportamento e disciplina[71], em uma crença de que quanto mais rituais homogeneizantes e controle dos corpos, maior a possibilidade do aprendizado. Esses documentos chegam às unidades escolares e se hibridizam com pensamentos e modos de ação de cada escola e a partir das traduções[72] que têm vez em cada leitura realizada.

Em função da crença em padrões de comportamento, nas capacitações para a gestão de sala de aula oferecidas para as professoras e para os professores, chega-se até a propor situações de simulação para que profissionais da educação aprendam a lidar com as alunas e os alunos,

[71] Hasteamento de bandeira, execução do Hino Nacional, e outros momentos são valorizados por traduzirem de forma patente o ordenamento e controle dos alunos e de seus corpos.

[72] Entendemos *Tradução* a partir de Derrida (2000; 2006), como uma tarefa relevante e im-possível que abrange não só traduções entre línguas diferentes como dentro de uma mesma língua. Uma atividade que não depende da intencionalidade; faz parte do ser leitor ou ouvinte o traduzir sempre, no sentido de que os sentidos não são contidos por uma origem. “[...] a necessidade e a impossibilidade da tradução, a dívida inflexível e impagável [...]. Toda tradução, por vocação “relevante”, ao mesmo tempo reforça, eleva e redime o original por uma operação que transforma e guarda ainda o luto pela origem, tarefa possível/impossível imposta ao tradutor”. (DERRIDA, 2000)

em uma busca de controle que não considera, muitas vezes, os imprevisíveis, os acontecimentos. Em algumas reuniões de que participamos, essas simulações se dão por meio de esquetes com situações variadas de ensino e gestão de sala de aula. Talvez todo esse investimento na questão do comportamento seja porque, nas palavras de Ball (2016, p. 157), "as escolas são colocadas no centro dos problemas políticos sociais, nomeadamente em termos de questões relacionadas à desordem e ao desvio social. Atuações locais devem, em certa medida, ter em conta essas responsabilidades em paralelo e em relação à pressão do desempenho". Coloca-se sobre a escola a responsabilidade de ordenar a juventude a partir de um certo "adestramento" para um comportamento aceitável na sociedade, em um movimento de retorno do espectro da colonialidade, em que os jesuítas foram encarregados de *amansar* os indígenas para que fossem úteis e não atrapalhassem os propósitos econômicos na colônia.

Todo esse investimento em comportamento, toda essa valorização de um comportamento padrão dificulta a percepção de que se trata de "um conjunto de crenças e valores, às vezes, discordantes, incoerentes e contraditórios" (BALL, 2016, p. 168). Por um lado, afirmamos o desejo de que as alunas e os alunos sejam autônomos nas suas decisões e atitudes, de que eles sejam criativos, de que eles relacionem o conteúdo trabalhado às questões do dia a dia, o que poderia ser lido como um antídoto para essa crença na existência de um comportamento padrão. Por outro lado, no entanto, incomoda-nos, muitas vezes, quando o que para a maioria de nós está estabelecido como norma é questionado, quando elas e eles apontam incoerências e outras possibilidades de vivenciar os conteúdos e as atividades no ambiente escolar. É corrente a afirmação de responsáveis, professores, secretarias de que é desejável que os alunos amadureçam e tenham liberdade de ação e decisão, mas – ainda pensando no espectro da colonialidade – o que quase sempre queremos é definir e formatar as subjetividades, os pensamentos, os comportamentos a partir de padrões alheios a eles, padrões que são instituídos e esperados nos comportamentos das alunas e dos alunos na escola. Esses padrões são perseguidos como indispensáveis para o bom andamento da rotina escolar; mesmo que, apenas de forma aparente, precisemos manter a ordem "ou pelo menos [uma] desordem controlada" (BALL, 2016, p. 167). Trata-se de moldar os corpos para que sejam o que se quer que eles sejam, em uma falsa liberdade de escolha. Diz respeito a uma moldagem que visa à individualização a fim de que sejam "livres" para se encaixarem no que se espera deles.

Mesmo quando as orientações curriculares, como faz a BNCC e já encontrávamos isso nos PCN, trazem um discurso de valorização da diferença, esse discurso cai no vazio porque não existe diferença fixa, no sentido de que as subjetividades se constroem – processo contínuo – na inter-relação com outras subjetividades e textos (PINTO; MORAES, 2021) – entendendo

texto aqui de forma ampla (DERRIDA, 1973, 2004b). O que temos sempre é um processo contínuo de identificação (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004). Muitas vezes, trazemos o outro que é diferente, com sua cultura que consideramos diferente para olhá-la de fora, diminuí-la e deixá-la de lado, em um movimento de "agora aprende esse padrão aqui que temos na escola". Seria o que Joanildo Burity (2022, p. 36) entende como "uma espécie de *reasserção colonial"*. Trata-se de querer dizer sobre o outro e, simultaneamente, excluí-lo ou limitá-lo a apenas um tipo de espaço, movimento mais característico da colonialidade.

Esse processo consiste em mais do que nomear o outro, nomeia-se também o lugar do outro. "O fato, de aparência simples, de voltar a batizar o lugar conquistado ou apropriado constituía uma manifestação de autoridade imperial que apagava, de golpe, parte da história de tal lugar e estabelecia uma primeira ruptura entre os primeiros habitantes e seu entorno" (FERREIRA, 2015, p. 582). Nos termos usados por Anibal Quijano (2005, p. 110), essa "reasserção colonial" seria uma "re-identificação histórica", processo pelo qual, "na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações". Sendo assim, "num sentido mínimo e irônico, repete-se o gesto colonial do apagamento da alteridade pela super(im)posição de uma representação ou um intento de dominação, de expropriação, de tomada de posse" (BURITY, 2022, p. 14). Trata-se de um movimento que se perpetua por uma colonialidade espectral, "a incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa" e que "significou para esse mundo uma configuração cultural" (QUIJANO, 2005, p. 110). Segundo esse autor (QUIJANO, 2005, p. 111),

> Reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. [...] Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura.

Pensando na escola, temos que, quando se busca padronizar subjetividades a partir de valores normatizados, objetiva-se o apagamento do diferente em função de uma homogeneização cultural. Mesmo entendendo que esse objetivo de padronização e apagamento nunca é alcançado plenamente, percebemos que, nessa busca, reedita-se o que aconteceu na colonização de povos

não-europeus. “O padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 116). Essa perspectiva se concretiza quando pensamos na maneira como, muitas vezes, o conhecimento da cultura dos povos tradicionais do Brasil é tratado na escola. Segundo Ferreira e Silva (2013, p. 27),

> As marcas da presença da herança colonial que perpassa a nossa sociedade e, consequentemente, os currículos escolares, representam, de um lado, o que não foi ensinado e, consequentemente, o que não sabemos sobre História e Cultura da África, dos Afro-brasileiros e dos Povos Indígenas. Por outro lado, o pouco que é ensinado dessas Histórias e Culturas é realizado pelo prisma do imaginário europeu.

Nesse sentido, existem conhecimentos que, por razões diversas, são considerados superiores a outros. Mais que isso, esses conhecimentos são considerados naturalmente superiores aos demais, embora não haja nada que justifique tal superioridade a não ser a existência de um sistema em que se diz que uns respondem às necessidades sociais (de trabalho, de desenvolvimento, ...) mais que outros.

Todavia não podemos esquecer que todo esse processo se dá em constantes negociações e deslocamentos. A escola é afetada pelos discursos que tentam instituir um padrão e tratar as diferenças como essenciais, mas a escola também afeta, transforma, traduz esses discursos. As subjetividades de professoras e de professores, de alunas e de alunos são afetadas e afetam esses discursos. Nesse movimento em que os diversos discursos sobre a escola se cruzam não dá para afirmar nenhum tipo de fixidez ou de contenção de sentidos. Tudo que, de alguma forma, chega ou se constitui na escola é lido e traduzido continuamente. É o que Alice Lopes (2015b) chama de *contextualização radical*. Trata-se de uma contextualização que é sempre movimento, porque acontece sem nenhum tipo de determinismo ou cálculo, acontece na contingência das relações. Nesse processo de tradução, destacamos que quando Alice Lopes nos traz a noção de *contextualização radical,* a autora não está negando as relações de poder capazes de promover uma estabilização provisória de sentidos. Afirmamos, então, que, da mesma forma que não há contingência sem limites, também não há pura objetividade.

Outro traço do espectro da colonialidade na escola – e também na sociedade – está relacionado à pergunta que muitos ainda se fazem, e que as ocupações, de uma forma ou de outra, responderam, sobre se as alunas e os alunos teriam algo para dizer a fim de contribuir para a dinâmica da escola. A questão aqui não diz respeito à capacidade das alunas e dos alunos (e também, como inclui Ball (2016), dos adultos da escola), principalmente, de articularem sons. A questão diz respeito à dificuldade de falar dentro de um regime espectrado pela colonialidade, que entende que eles teriam menos condições de falar sobre suas próprias questões do que seus

diretores, coordenadores, órgãos do governo, como a secretaria de educação – entes que buscam articular as políticas oficiais no espaço da escola. Rafael Haddock-Lobo (2020) afirma que o questionamento a respeito de quem pode falar denuncia "toda a ideia de representação que esconde o elitismo e o colonialismo dos quais precisamos fugir". A *receita* que Rafael nos oferece para essa fuga é, primeiro, uma recusa a "falar por". Além disso, "tentar fazer com que essas vozes caladas, mas que nos sussurram, falem conosco, ou melhor ainda, que nós falemos *com* elas". Rafael propõe, dessa forma, que "nos ocupemos delas, que dediquemos nossos tempos a elas e eles", buscando entender (traduzir) seus dizeres, sem aprisionar os sentidos.

Quando nos referimos à ação de falar, estamos entendendo essa ação de forma acoplada com a im-possibilidade da escuta. Nesse sentido, queremos pensar a qualidade da escuta que é destinada a essa voz que, em alguns momentos, levanta questionamentos, propõe negociações, traz perguntas tais como um "por que assim?", ou um "por que não de outra forma?". Queremos afirmar "o acolhimento da escuta para receber sua diferença" (MORAES, 2021c, p. 101). Dito de outra forma, não podemos afirmar uma escola que se propõe a trazer as diferentes culturas e subjetividades sem que se proponha à tarefa im-possível da escuta. O *subalterno* fala, seja em um grito retumbante de alerta como se deu no movimento das Ocupações, seja nos grafismos dos banheiros, seja nos intervalos das aulas com suas músicas, seus corpos, suas danças, suas gargalhadas, sua vida que é compartilhada no cotidiano da escola. Da mesma forma, nas aulas, no momento do encontro com o conteúdo, muitas vezes deslocando esse conteúdo e querendo, por que não, inventar outras histórias (LOPES; CASTRO, 2020). No entanto, por vezes, "a escuta não está afinada com os sotaques, com as diferenças, ou *différance* na fala" (MORAES, 2021c, p. 101). É preciso, também nessa disposição de escutar, um investimento radical (LOPES, 2015b). Isso porque não temos garantias na escuta. A comunicação é da ordem do impossível (DERRIDA, 1991), ela é aporética. Dessa forma, a escuta será sempre uma escuta por vir (MORAES, 2021c).

Segundo Ball (2016, p. 100), "há uma falta de espaço para "outros" discursos [...] Esse apagamento está ligado em parte à falta de sociabilidade, à falta de tempo e espaço no dia escolar para conhecer e conversar". Importante destacar que, na rotina da ocupação, houve um investimento – que queremos entender como um investimento na escuta – em momentos de uns conhecerem os outros por meio de conversas que foram recorrentes.

Relacionado a esse direito à voz e à escuta, temos que uma visão de escola espectrada pela colonialidade também está relacionada também à divisão do mundo entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem e precisam ser resgatados da ignorância por essa instituição chamada escola, em que, em vez de trocas, tem-se uma hierarquia, uma divisão entre uns e outros.

Uma visão que não considera que "todo lugar é um lugar de produção de conhecimento, seja ele dentro ou fora da universidade; dentro ou fora da escola" (MORAES. 2021a, p. 200). Quando hierarquizamos conhecimentos, potencializamos o fato de que quase tudo que é feito na escola e para a escola é espectrado pela colonialidade, desde a postura das professoras e dos professores até os documentos que são recebidos para serem *implementados* nesse espaço. Nas palavras de Denise Destro (2022, p. 63),

> Essa perspectiva desconsidera a atuação na política de demais atores sociais, como estudantes e professores(as) no fazer curricular, separando produção e prática pedagógica, pois partem do entendimento unilateral de política, predeterminando o contexto da prática, os conhecimentos a serem trabalhados, dentre outros, de forma a garantir o 'sucesso' do currículo. Concebe o Estado como onipotente frente às produções curriculares ou, ao menos, determinante e a escola como lugar para onde são endereçados os currículos, cabendo aos (às) docentes utilizá-los na orientação de sua prática pedagógica.

O entendimento de que os alunos não têm maturidade para participar dos processos políticos de maneira ativa desconsidera que estamos todos em constante formação política. E ainda, se considerarmos, com Marcelo Moraes (2021b, p. 200), que "a curiosidade nos retira do papel passivo que a lógica colonial tenta nos colocar" e que "a curiosidade atua como uma forma de desconstrução da colonialidade que nos mantém como seres apenas receptivos e reprodutivos"; poderemos nos propor a um investimento na escuta do outro ‑ o aluno ‑ de forma hospitaleira (DERRIDA, 2003b) , em um movimento de entender que, apesar do planejamento, a educação será sempre acontecimento porque estará aberta ao *chegante,* à sua voz, ao seu conhecimento e à sua curiosidade. E, nesse cruzo (PINTO; MORAES, 2021), todas as subjetividades na escola se constituem e se suplementam no movimento contínuo da identificação e do aprendizado mútuo.

Em muitos momentos, a não efetivação da escuta também se aplica às professoras e aos professores no que diz respeito às políticas públicas para as escolas. Segundo Stephen Ball (2016, p. 13), "professores, e um elenco cada vez mais diversificado de "outros adultos" que trabalham dentro ou em torno da escola, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que "implementam"". Ou seja, a política é pensada como se os atores estivessem fora das decisões. Ball nos diz que "nem os edifícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis, nem os alunos com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes, levados em consideração" (idem, p. 17).

Existe um ritmo nas atividades das escolas no decorrer do ano. Existem períodos diferenciados por motivos diversos e que variam de unidade escolar para unidade escolar. Trata-se

de motivos relacionados a questões climática, a questões de segurança, ao cansaço das professoras e dos professores e também das alunas e dos alunos, a festividades locais. Essa dinâmica, por vezes, parece ser desconsiderada pelas instâncias que provêm as escolas de leis e orientações curriculares. Promove-se uma crença de que políticas unificadas devem ser implementadas com vistas a que a educação alcance melhores resultados, como se isso pudesse ser calculado e previsto, como se a educação não fosse acontecimento, no sentido derridiano de algo que não é teleológico, e que não pode ser totalmente controlado. Em uma postura colonial, acredita-se poder dar conta do que se entende por processo ensino-aprendizado. Essa atitude de querer "dar conta também tem um compromisso com a verdade e com a razão, sinônimos de logocentrismo, ou seja, um centralismo e uma referência aos valores racionais e verdadeiros" (MORAES, 2015, p. 143). Todavia, não é exequível o desejo de controle e de definições de verdades fixas na educação e em nenhuma outra instância da sociedade. Cabe aplicar ao que entendemos sobre educação o que Derrida (2003a, p.137) nos diz sobre política, "a exceção é a regra".

Nesse ponto, podemos citar mais uma face do espectro da colonialidade que ronda a escola. Trata-se da busca pelo capital por meio de políticas a serem implementadas nas escolas e que são conduzidas e fornecidas aos governos por instituições privadas em uma relação comercial (ARAÚJO; LOPES, 2021). Esse movimento de reificação e capitalização de todas as coisas, em que "a economia se tornou a finalidade suprema para a qual as outras esferas da vida eram chamadas a contribuir e à qual deviam submeter-se" (JAPPE, 2021, p. 59), não pode ser pensado em um determinado segmento da sociedade de forma isolada. Segundo Anselm Jappe (2021, p. 30),

> O valor mercantil é a única forma fetichista que constitui uma pura forma sem conteúdo, uma forma indiferente a qualquer conteúdo. [...] Discernir as consequências da difusão dessa forma de síntese social na época moderna é absolutamente necessário para compreender a *coerência* dos fenômenos tão diversos que nos ameaçam, mas que encarados separadamente, não têm uma explicação cabal. (grifo do autor)

Esse valor mercantil vai se perpetuando também como um espectro da colonialidade e assume outras formas com o fim da colonização política. Nas palavras de Anibal Quijano (2005, p. 107), trata-se de um "elemento de colonialidade num padrão hoje hegemônico [...] um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos".

Inclui-se, nesse "padrão global de controle", o controle da educação que passa a ter que responder a apregoados parâmetros de um mundo dito globalizado; em uma reedição do que nos traz Anibal Quijano (2005, p. 115) sobre a colonização da América, "todas essas formas de trabalho e de controle do trabalho na América não só atuavam simultaneamente, mas foram

articuladas em torno do eixo do capital e do mercado mundial". Nesse movimento, defendem-se "estruturas que insistem em produzir uma hegemonia" (MORAES, 2015, p. 145) relacionada a interesses políticos e econômicos, tais como a de que a educação pública no Brasil é de baixa qualidade. Em função dessas hegemonias, que são contingentes e se dão pelas relações de poder em meio a constantes negociações, as políticas de cunho salvacionista – porque assim se apresentam – são vendidas aos governos com a promessa de que têm o potencial, se bem implementadas, de elevar os índices da educação nacional e internacionalmente. Dessa forma, "as redes globais vêm se propagando por meio de mecanismos brandos de governança, oferencendo aos professores ajuda para superar suas lutas cotidianas, muitas delas fomentadas pelas próprias políticas neoliberais" (MACEDO; RANNIERY, 2023, p. 37). Nesse sentido, afirma Achille Mbembe (2017) que "a transformação da política em negócio coloca o risco da eliminação da própria possibilidade da política". Chantal Mouffe (2015, p. 103) corrobora com a afirmação de Achille Mbembe, ao discorrer sobre essas ações globalizadas, afirmando que

> a questão principal da governança global é a negociação entre uma multiplicidade de organizações e grupos de interesse com *know-how* específicos, que intervêm em problemas específicos e tentam levar adiante suas propostas de uma forma não adversarial. Isso sugere uma concepção de política como solução de problemas técnicos, não como envolvimento ativo de cidadãos que exercem seus direitos democráticos graças a uma confrontação "agonística" acerca de projetos hegemônicos opostos.

Isso porque, se a transformação de tudo em parâmetros globais inquestionáveis fosse possível, a escola e a sociedade imergiriam em um universalismo completo de pensamentos e práticas. No entanto, o que acontece é que "o global e o local reorganizam e moldam um ao outro" (HALL, 2003, p. 109).

Quando pensamos na Reforma do Ensino Médio, percebemos, com Alice Lopes (2019a, p. 13), que essa reforma diz respeito a mais do que "produzir mudanças na organização curricular". Junto a essas mudanças, das quais a inserção dos itinerários formativos talvez seja a mais relevante, tem-se o objetivo de prover meios para que recursos públicos possam ser destinados a instituições privadas. A mercadoria que é capitalizada nessas negociações são *soluções* para o *fracasso* da educação, mormente da educação pública. "Do ponto de vista da lógica mercantil, as mercadorias são autossuficientes. São elas os verdadeiros atores da vida social. Os homens só entram em cena como servidores do próprio produto" (JAPPE, 2021, p. 31). Vale ressaltar, ainda, que, nessa transação de vendas de soluções educacionais para os governos, caso os objetivos não sejam alcançados, essas políticas não são responsabilizadas. A responsabilidade do fracasso, muitas vezes, é dos professores despreparados e alunos com dificuldades

familiares e cognitivas. Esses são considerados, por muitos, os grandes entraves do sucesso da educação, principalmente da educação pública. Dessa forma, aqueles atores que não participaram da construção das políticas educacionais – estudantes e professores – são os únicos responsáveis pelo fracasso da educação.

Podemos ainda problematizar esse fracasso que é um senso comum quando se fala em educação no Brasil. Um fracasso constatado a partir de estatísticas que apontam mazelas da educação brasileira que se medem por meio dos números relativos a fatores como repetência, evasão e analfabetismo nas instituições escolares, além de números referentes ao resultado de avaliações externas[73] – método questionado – que visam a medir o aprendizado dos alunos. Porém, o que não se divulga na mídia oficial e nem nas mídias das redes sociais é que os resultados dessas pesquisas têm sido questionados por muitos estudiosos a partir de levantamentos técnicos que indicam incoerências e inconsistências metodológicas na coleta desses dados (LOPES; MACEDO, 2021).

As narrativas que surgem a partir das estatísticas são performativas, no sentido de que não apenas descrevem, mas também generalizam os inúmeros contextos. São performativas também porque correspondem a um "idioma capaz de gerar a realidade que afirma descrever ou encapsular" (MBEMBE, 2020, p. 93). Ao contrário de como muitas vezes tendemos a pensar, "por trás de cada estatística e de cada dado e de cada algoritmo, existe, de fato, implícita ou explicitamente, uma hipótese, uma teoria que não diz seu nome" (MBEMBE, 2020, p. 93). Os números não são neutros. Tudo é entendido como calculável e, por isso, controlável. Dessa forma, desconsidera-se o acontecimento, aquilo que não se pode controlar. Segundo Adriano Negris (2020, p. 57), essas narrativas são possíveis porque "no Neoliberalismo, novos saberes surgem em detrimento de saberes que outrora eram utilizados para a gestão biopolítica da população, tais como a estatística e a demografia. Agora os novos saberes correspondem à nova forma de governamentalidade". Nessa nova metodologia, quando aplicada à governamentalidade na educação, utiliza-se a mesma régua para medir alunos, professores e escolas inseridos em contexto diferentes. Privilegia-se itens de avaliação de maneira indiscriminada para todas as escolas; uma atitude que não considera as características específicas de cada situação e que "também não têm se mostrado um instrumento poderoso no sentido de reduzir desigualdades, muitas vezes servindo mesmo para cristalizá-las" (MACEDO, 2023).

Poderíamos trazer inúmeras situações em avaliações externas em que as unidades escolares são tratadas todas de forma homogênea, tais como, ao fim do Ensino Básico, a prova do

[73] https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=fatores%20de%20c%C3%A1lculo%20do%20IDEB

ENEM em 2011 que trouxe como tema de redação “Redes sociais, os limites entre o público e o privado”. Uma prova para todo o território brasileiro constituído por inúmeras realidades, dentre elas, lugares em que a internet só chegaria anos à frente, lugares em que nem as escolas de ensino médio possuíam o serviço de internet. O mesmo aconteceu com o tema “Lei Seca” em uma prova que alcança pontos do nosso mapa em que não se vivencia esse tipo de fiscalização. Situação em que uns escrevem a partir do que veem e vivenciam e outros a partir do que ouviram falar, lembrando que muitos talvez nem tenham ouvido falar dessa expressão “Lei Seca”.

Para não ficarmos apenas na avaliação que ocorre ao final da Educação Básica, também poderíamos citar inúmeras ocorrências em provas que marcam o término do Fundamental I. Podemos citar uma prova realizada em todo território nacional, incluindo também por crianças de uma comunidade, formada por pescadores e caranguejeiros em uma localidade que não tem até hoje cinema e cujas pessoas, a maior parte delas, não tinham a prática de sair para outras partes da cidade. Uma prova que traz questões a partir de tirinhas como essa da Mafalda.

A partir da leitura do quadrinho, o que se propunha para os alunos de 10/11 anos, de forma indiscriminada, dizia respeito a uma leitura de mundo, para além da leitura de códigos linguísticos. Pensamos que, se a ideia é medir a competência de leitura de mundo por meio de inferências, como fazer isso a partir de um mundo a que muitas crianças não pertencem? Elas têm dificuldade com questões como essa, assim como os alunos que pertencem ao universo trazido pela tirinha também teriam dificuldade para ler o mundo do mangue, o mundo da restinga. Diante disso, pensamos qual seria o propósito de avaliações com questões como essa.

Além de não assumir que "tais dados explicitariam que a solução anterior, apresentada nas mesmas bases da atual, não funcionou" (MACEDO, 2018, p. 169), por esses mecanismos de medição, constata-se a crise e se propõem a "controlar as possibilidades de emergência da diferença com a imposição de remédio, da cura para a situação de calamidade social" (idem). O próximo passo é produzir orientações curriculares para solucionar a crise, em um movimento repetitivo de proposta e fracasso.

Por outro lado, muitos estudos trazem a importância de políticas que viabilizem condições de estudos. Essas condições estão relacionadas a vários fatores internos da escola (físicos e humanos), tais como a figura de um orientador educacional que possa dar um atendimento individualizado aos alunos que necessitem de algum atendimento na escola ou até mesmo algum tipo de encaminhamento para atendimento mais específico. Podemos pensar também em fatores relacionados ao entorno da escola. Só para exemplificar, podemos fazer referência às diversas pesquisas[74] que concluíram que crianças e jovens que têm acesso à água tratada e saneamento básico adoecem menos, faltam menos à escola e, portanto, ficam mais tempo na escola e têm a possibilidade de se inteirar mais nas atividades propostas. Podemos citar também a necessidade urgente para algumas unidades escolares de se dirimir as dificuldades de transporte por que passam os alunos em um misto de escassez e desrespeito que, por vezes, têm o efeito de produzirem nos alunos baixa autoestima e desmotivação. Esses e outros exemplos de investimento em condições de estudo, em vez de investimento em métodos autoritários e dispendiosos que apenas sobrecarregam professores e alunos, tirando deles as possibilidades de agirem de forma mais pontual em cada turma, talvez apontem que o caminho não está tão somente em uma (falsa) democratização do acesso ao conhecimento, mas em um investimento diferenciado nas diversas escolas, ou seja, um investimento a partir das necessidades específicas de cada escola.

O espectro da colonialidade nos discursos de verdade trazidos pelas políticas educacionais dificultam que a participação de professores e alunos nos rumos dessas políticas se efetivem de forma a que se pense políticas específicas para as unidades escolares, políticas que estejam abertas a contínuas reformulações em função das situações de interação. Esses discursos de verdade correspondem à busca por eficácia que "funciona dentro de uma infraestrutura disciplinar de metas, de referências, de tabelas de classificação, de médias e de inspeções que

[74] Entre outras pesquisas divulgadas em artigos podemos citar o texto de *Inter-relações entre saneamento básico e educação,* dos pesquisadores Mariela Valduga, Mariana Mostardeiro de Aguir, Educarda Wolski Vargas e Rossano André Dal-Farra, publicado em 26/01/2018, na Revista online Educação Ambiental em Ação. https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3009 . Acessado em 13/11/2021.

trabalham para oprimir ou deslocar valores e princípios para subverter as relações sociais" (BALL, 2016, p. 24). Sendo assim, são discursos prontos e que se propõem não passíveis de questionamentos. Em forma de políticas educacionais, esses discursos chegam à escola e são traduzidos[75] e deslocados por um processo de constante e inevitável negociação.

Esse processo de inevitável negociação e tradução das políticas oficiais de currículo acontece porque – mas, não apenas por isso – as escolas são constituídas por "fatores situados", ou seja, por especificidades que moldam essas políticas por meio de limitações e facilitadores (BALL, 2016, p. 38). Nas palavras de Ball (2016, p. 35), "escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem [...] as exigências do contexto interagem". Entendemos, então, que se trata de um processo político-discursivo mais amplo: as escolas modificam as propostas de currículo oficiais que chegam até elas, via leis, orientações e outras formas de difusão; e as propostas modificam as escolas, em um processo de transformação que acontece de forma diferente em cada unidade escolar. Políticas oficiais que considerem a contextualização seriam políticas que entendem que existe uma singularidade no encontro entre propostas curriculares e escolas.

Quando trazemos o espectro da colonialidade na escola, entendemos que, no dia a dia da escola, esse espectro é deslocado de muitas maneiras. Além disso, o trazer essa espectralidade se dá quando nós a reconhecemos, conversamos com ela e sobre ela. A espectralidade acontece pela repetição, pela iterabilidade. É, por ela que sabemos que o inédito não existe, que o que temos é sempre repetição (MORAES, 2020). Uma visão teleológica de educação relaciona-se a uma escola espectrada pela colonialidade. Sendo assim, outras maneiras de ver a escola podem ter o potencial de deslocar esses espectros como trazemos no próximo ponto desse trabalho.

3.1.2 – A desconstrução da colonialidade

O professor Rafael Haddock-Lobo (2015, p. 28) tem trazido em seus textos um movimento de desconstrução da colonialidade, em "contraposição" ao espectro da colonialidade que reitera "um sistema fechado e violento de pensamento, voltando-se contra toda e qualquer possibilidade de pensamento diferente, excluindo qualquer contradição e acreditando em sua efetividade". A desconstrução que, em algum sentido, é sempre desconstrução da colonialidade

[75] Idem nota 77.

(MORAES, 2020a), se constitui como uma *denúncia* de um sistema de pensamento que se entende, de forma autoritária, como sendo o único caminho de compreensão dos sentidos do mundo. Desconstrução que, segundo nos traz Derrida (2004b, p. 94),

> Sempre tem como alvo revelar a existência de articulações e fragmentações ocultas em totalidades supostamente monádicas, num "sistema metafórico binário", ou em "modelos metafóricos baseados em modelos binários".

Nesse sentido, a desconstrução da colonialidade, segundo Rafael Haddock-Lobo (2015, p. 28), seria entender os sentidos sempre como abertos, ou seja, "não esgotar as possibilidades de interpretação do real". Esse movimento de desconstrução da colonialidade "não objetiva trocar o eurocentrismo marcante por novos centros" (SOLIS; ROSÁRIO, 2019, p. 212). Trata-se de "considerar que só será possível operar em direção a novas hegemonias desconstruindo discursos hegemônicos" (LOPES, 2018, p. 101). Diz respeito, segundo Derrida (2009b, p. 251), de

> Um racionalismo incondicional [...] no espaço por abrir de uma democracia por vir, a suspender de forma argumentada, discutida, racional, todas as condições, hipóteses, convenções e pressuposições, a criticar incondicionalmente todas as condicionalidades, incluindo as que ainda fundam a ideia crítica, a saber, a do *krinein,* da *krisis,* da decisão e do juízo binário ou dialéctico.

Seria aceitar que nenhuma estratégia de cálculo, nenhum método, nenhuma diretriz de um *como fazer* na escola traz em si a verdade da escola. Uma "verdade" que, mesmo que os documentos apontem como tal, não tem os seus sentidos fechados, porque "o movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado" (DERRIDA, 2014, p. 422).

Sempre caminharemos com um "como se" sobre o qual Derrida (2003c) discorre em *A universidade sem condição.* A desconstrução se daria na possibilidade da problematização do que se apresenta como inquestionável, problematização do que se hegemonizou nas práticas educacionais. Não se trata de destruição porque, nos passos de Derrida, não estamos falando de desqualificação e sim de considerar outros caminhos, outras interpretações que é o que nos propicia o pensamento do *como se.* Diz respeito a aceitar que, tal qual os desenhos de que Derrida (2010) trata em *Memórias de cego,* dos cegos com os braços estendidos para frente, nós também estamos em uma tentativa de antecipação, de precipitação, traçando caminhos singulares que se modificam a cada passo, porque não somos capazes de determinar o resultado e nem mesmo definir com certeza e antecedência quais deverão ser nossas ações. Trabalhamos

como se conhecêssemos o caminho, mas estamos submetidos ao fracasso de todo cálculo e de toda verdade. Dessa forma, nas palavras de Alice Lopes (2018, p. 111), "é possível dizer que *talvez* e *como se* são operadores que nos permitem manter a indecidibilidade na decisão, nos afastando da crença em uma interpretação sem falta". Diz respeito a considerar uma interpretação que considere "as impurezas da retoricidade", uma interpretação que leve em conta a vinda do outro e, dessa forma não "bloqueie a possibilidade do acontecimento".

Com Derrida (1973, p. 6), podemos ratificar, em relação a uma antecipação necessária e impossível, que

> O futuro só se pode antecipar na forma do perigo absoluto. Ele é o que rompe absolutamente com a normalidade constituída e por isso somente se pode anunciar, *apresentar-se*, na espécie da monstruosidade. (grifo do autor)

E o presente-passado, por sua vez, não pode ser apreendido. Ainda pensando o *como se* derridiano, segundo Paulo César Duque-Estrada (2004b, p. 47), "o que se dá na língua por meio de um relato (ficcional, ou de qualquer outra ordem, científico, jurídico, filosófico, etc.) se dá em função de uma estrutura geral de ficcionalidade". Nesse sentido, qualquer relato, qualquer evento que se queira contar, ele "só se dá na força de um "como se", de um "como se fosse assim".

O próprio projeto gramatológico de Derrida traduz-se como uma forma de desobediência. Acreditamos, desta maneira, que a experiência da desconstrução e a desconstrução da colonialidade, é também, de uma certa forma, uma maneira de desobediência. Desobediência ao *logos,* ao logocentrismo, ao eurocentrismo, à colonialidade, ao racismo epistêmico, à interpretação dominante, ao pensamento e às leis dominantes. A desconstrução passa por um certo desvio das regras hegemônicas impostas, nesse sentido, a desconstrução encontra força na desobediência.

Uma das possibilidades da experiência da desconstrução ou da desconstrução da colonialidade, é trazer a denúncia da violência que se esconde nos discursos reconhecidos como democráticos e que traduzem um ideal universal e identitário de democracia e justiça, com pretensa roupagem de verdade universal.

Sendo assim, caminhando com esses autores, queremos considerar que o movimento de ocupações de escolas, ocorrido em 2016, foi, em muitos sentidos, um movimento de desconstrução da colonialidade. Isso porque, lembrando, com Marcelo Moraes (2021c, p. 119), que a questão da violência colonial está conectada à violência da interpretação que se dá "devido à violência do somente poder escutar uma voz, uma herança". Em um contraponto, as Ocupações

trouxeram “as vozes de quem, desde seu interior, luta para assegurar [...] a voz dissidente, [...] a voz da juventude” (BURITY, 2022, p. 30). O movimento confrontou rotinas e verdades hegemônicas na escola, apontando outras possibilidades de vivenciar o dia a dia da escola. Em muitos momentos no cotidiano da escola, deslocam-se as propostas hegemônicas, em um movimento de constantes negociações que podemos configurar como um processo de desconstrução da colonialidade que, por relações de poder, se impõe como norma, sendo marcada reiteradas vezes em uma tentativa de naturalizar práticas e procedimentos que excluem a possibilidade de outras práticas. Esse trabalho caminha nessa linha de desconstrução da colonialidade, à medida em que, de uma certa forma, revive os efeitos desse movimento em sua escrita.

3.1.3 – O espectro do quilombo

> Se me apresto a falar longamente de fantasmas, de heranças e de gerações, de gerações de fantasmas, ou seja, de certos outros que não estão presentes, nem presentemente vivos, nem para nós, nem em nós, é em nome da justiça.
>
> *DERRIDA*, 1994, p. 11

> Não conjugamos a partir da primeira pessoa, uma vez que entendemos que ela é um mito. O nosso possível eu vem carregado e acompanhado de ancestrais, de desejos, de fantasmas, de medos, de sonhos, vontades, lembranças, de amigos e inimigos. Diante disso podemos escolher nossas heranças europeias ou nossas heranças africanas.
>
> *MORAES*, 2020b, p. 63/64

> É preciso então não apenas um princípio de resistência, mas uma força de resistência – de dissidência.
>
> *DERRIDA*, 2003c, p. 22

Considerando que “uma herança nunca é dada por completo, mas está sempre por vir” (NEGRIS; MORAES, 2023, p. 91), e que “os espectros vêm até nós, [...] e, deste modo, nos impõem uma tarefa. Nos legam, por assim dizer, uma herança” (HADOCK-LOBO, 2011, p. 59), queremos pensar o espectro do quilombo como “uma proposta de oposição ao espectro da

colonialidade" (PINTO; LOPES, 2021a, p. 25). O espectro diz respeito a um lugar não-lugar, que "transcende o espaço particular e comunitário e, com isso, se possibilita resistir, (re)existir, (re)viver e/ou redimensionar significados e experiências" (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 66). Diz respeito também a "um conjunto de significações e valores, que possuem maneiras particulares de criar relações com o mundo e de se posicionar e expressar-se nele" (idem, p. 68). Como nos diz Marcelo Moraes (2015, p. 149),

> O espectro, por outro lado, é aquilo que obsedia, que ronda, às vezes assombrando e às vezes compondo. Em outras palavras, o espectro é aquilo que em relação à sua herança ao contrário da dívida, age por agenciamento e fortalecimento. Abrindo para construções e criações que têm realmente um compromisso com a vida.

Podemos, em algum sentido, relacionar espectro ao que Joanildo Burity (2022, p. 26) chama de restância, "na qual as pessoas oprimidas, discriminadas, vítimas de violência – mulheres, homens, minorias sexuais, minorias étnicas, jovens – a lista parece sempre coincidir, mas leva a conclusões muito distintas, encontram formas de enunciar a sua diferença". Nessa enunciação, por vezes, ocorre uma união e uma luta solidária "por igualdade, liberdade, reconhecimento, justiça". Ao mesmo tempo, lembramos com esse autor que as pessoas não se definem de maneira fixa e essencial, "o que as define como ora isso ora aquilo, ora nem isso nem aquilo, ora mais isso do que aquilo, ora tudo misturado, não é sua *identidade,* mas suas *relações*, ou de forma um pouco diferente, sua *posição"* (IDEM).

Podemos pensar também, com Fábio do Rosário (2021, p. 26), espectros como uma referência a "mulheres e homens que lutaram contra a imposição da história única, a imposição da história europeia como universal". Essa luta se deu pela valorização dos conhecimentos ancestrais, pela valorização da interrelação de saberes de tempos passados com os saberes do tempo presente, em um movimento de abertura para a chegada do outro com sua singularidade. Essa "confluência", esse "encontro", essa "troca de saberes, tanto no passado quanto no presente" a que se refere Fábio Borges nos remete, por analogia, ao que Enrique Dussel (2005, p. 29) denominou "trans-modernidade". Ele assim nos explica:

> O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por *incorporação* partindo da Alteridade. (grifo do autor)

Seria a negação do eurocentrismo e não a negação da Europa. Mesmo entendendo que as relações de poder estarão sempre presentes, seria a afirmação de todos os povos e culturas em uma relação de trocas solidárias, muitas vezes espectrais e não reconhecidas. Não seria, então, "um desejo de alçar a periferia à condição de centralidade", e sim entender a periferia também como "um horizonte de potências de novas formas de saber, de viver, de habitar e de conviver" (BITETI, MORAES, 2019, p. 81). Seria, enfim, a libertação das subalternidades que marcam os pares binários da tradição ocidental da metafísica da presença. Elementos que compõem, enfim, uma democracia por vir.

Derrida (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 102), por sua vez, afirma que "não se pode pretender arrazoar uma realidade política sem levar em conta essa virtualidade espectral". E ainda com Marcelo Moraes (2020a, p. 39), temos que "nesse sentido, a realidade é fantasmática, sob a categoria da escpectralidade; em todos os campos da sociedade, a lógica do espectral determina muitas vezes as condições e os andamentos no que implica os discursos e as práticas políticas". Mais que isso, o espectro, ao mesmo tempo que não é uma presença, não tem substância, possui uma materialidade[76], participa da política[77] (DERRIDA, 1994). Trata-se de uma participação espectral, um "modo espectral, ou seja, está presente mas não é vista, está ausente mas está inscrita" (MORAES, 2015, p. 140), inscrita enquanto uma herança[78]. E ainda, "a herança, condição pela qual os homens fazem sua história, possui uma temporalidade heterogênea e disjunta para a desconstrução, uma espécie de *out of joint"* (SOLIS, 2019b, p. 30).

O modo espectral é um romper com a linearidade temporal, já que "o jogo sempre já começou e que nenhum caminho é inaugurado *em absoluto.* Sempre andamos por sobre os rastros de outros" (HADDOCK-LOBO, 2021, p. 133). E ainda, "o próprio do espectro, caso isso exista, é que não se sabe se ele testemunha retornando de um vivo passado ou de um vivo futuro, pois a aparição já pode indicar o retorno de um espectro de um vivo prometido. Intempestividade ainda, e desajuste do contemporâneo" (DERRIDA, 1994, p. 136). Esse movimento está sujeito a relações de poder e também a contingências de tipos diversos (históricos, culturais, temporais, ...) que produzem, não raras vezes, um privilégio de um significante em relação a outros significantes em uma cadeia de significantes. Nesse sentido, Derrida (1973) se refere ao significante como rastro, afirmando que não existe um sentido prévio, ele acontece *depois*. Não

[76] Materialidade não equivale à presença em Derrida, equivale aos efeitos da presença/ausência dos espectros nas dinâmicas do mundo.
[77] Em muitas culturas não-ocidentais, os antepassados participam das decisões políticas. É uma forma de entender a política a partir da ancestralidade. A política traz em si rastros de presenças.
[78]Uma herança que muitos vão entender como sinônimo de ancestralidade.

existe um significado transcendental a que se possa acessar. O sentido se dá no jogo da escritura[79], ele é constituído pelo próprio jogo e no próprio jogo. O sentido é acontecimento.

Seguindo nesse entendimento, queremos pensar o significante *quilombo* como um significante que traz a marca da história em seu sentido. Queremos também evocar aqui a compreensão de que os sentidos não são fixos e suturados. Mais que isso, os significantes trazem em si rastros de sentidos. Considerando esse não fechamento, trazemos, como possibilidade de sentidos – não como metáfora, porque entendemos com Derrida (1973) que tudo é metáfora -, a possibilidade de que se "referir ao quilombo hoje é referir-se a uma luta política, a um espectro da resistência dos escravizados que retorna para tirar a tranquilidade do dado, do hegemônico, do até então inquestionável" (PINTO; LOPES, 2021, p. 25). Queremos afirmar, então, que o espectro do quilombo na ocupação diz respeito a algo do quilombo que se repete. Trata-se do efeito de uma ancestralidade como algo que se repete e, muitas vezes, não sabemos de onde veio.

Se pensarmos nessa resistência a partir do mito da Modernidade[80], temos com DUSSEL (2011, p. 29) que "para o moderno, o bárbaro tem uma "culpa" (por opor-se ao processo civilizador) que permite à "Modernidade" apresentar-se não apenas como inocente mas como "emancipadora" dessa "culpa" de suas próprias vítimas". E ainda,

> Ao negar a inocência da "Modernidade" e ao afirmar a Alteridade do "Outro", negado antes como vítima culpada, permite "des-cobrir" pela primeira vez a "outra-face" oculta e essencial à "Modernidade": o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as "vítimas" da "Modernidade") como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria "Modernidade")

Seria o que Adriano Negris (2020, p. 63) nos traz, a partir de Mbembe, seria um "trabalho de morte, [...] a necropolítica [...] uma tecnologia política que atravessa todo o processo histórico da Modernidade". Qualquer movimento de rompimento com uma crença em uma superioridade de conhecimentos e histórias, além de instaurar uma tensão, uma negociação que visa questionar o hegemônico, traz outras possibilidades de estabelecer conhecimentos, histórias e formações. Seria pensar, nas palavras Joanildo Burity (2022, p. 25), "uma problemática não só do que foi deixado para trás na relação colonial (e que permanece como *rastros* e *marcas* no presente), mas também a necessidade de um *desprendimento* dessa imaginação colonial". Esse

[79] Derrida (1973), em Gramatologia, dialoga com Wittgenstein acerca da noção *jogos de linguagem.*
[80] Tratamos, em linha gerais, do "mito da Modernidade", no tópico III.1 desse trabalho, quando discorremos sobre os Espectros da Colonialidade.

desprendimento se dá pela abertura a outras maneiras de pensar, a outros mundos.[81] Nas palavras de Mouffe (2015, p. 17),

> O que num determinado momento é considerado a ordem "natural" – juntamente com o "senso comum" que a acompanha – é o resultado de práticas sedimentadas, nunca a manifestação de uma objetividade mais profunda, externa às práticas que lhe dão forma. [...] *Toda ordem hegemônica é passível de ser desafiada por práticas anti-hegemônicas, isto é, práticas que tentarão desarticular a ordem existente para instalar outra forma de hegemonia.* (grifo nosso)

A ocupação, por sua vez, não traz uma luta de resistência tal como se entende esse termo "resistência" na teoria crítica de currículo (GIROUX, 1999). Não traz uma luta entre dois lados que se antagonizam de forma fixa, como se existisse uma essência em cada um deles, como se fossem classes de pessoas – alunas/alunos x SEEDUC/gestores – cujo confronto lhes fosse intrínseco. Trata-se sim, como trouxemos, de um processo de resistência enquanto negociação que se deu em 2016 e que permanece com outras características, cujos lados constituem um ao outro de forma contingente, assumindo contornos variáveis no decorrer do tempo e a partir das relações de poder. Portanto, "se há alguma coisa como a espectralidade, há razões para duvidar dessa ordem tranquilizadora dos presentes" (DERRIDA, 1994, p. 60). Percebemos, nessa *não ordem,* a impossibilidade de se definir e/ou dimensionar o tempo. Não podemos definir quando começam e terminam o passado e o presente e quando começa o futuro.

Nessa disjunção dos tempos, nossa cultura é marcada, de forma incalculável, pela herança de mais de três séculos em que o regime escravocrata era legítimo em nossas terras. Esse regime era tão naturalizado ao ponto de Debret (2015, p. 96) fazer afirmações referentes à necessidade de se incluir no código penal da legislação portuguesa "o castigo da chibata, aplicável a todo escravo negro culpado de falta grave com respeito a seu senhor". Essa necessidade, segundo Debret, se deu porque, mesmo o Brasil sendo "a parte do Novo Mundo onde se trata o negro com mais humanidade", havia "necessidade de manter na disciplina uma numerosa população de escravos".

De forma indissociável, nossa cultura também é marcada pela herança do quilombo. Sendo assim, "por mais difícil que seja dizê-lo, os mortos vivem e os ausentes estão presentes" (DERRIDA, 2003a, p. 106). O espectro é essa presença-ausência. Ele é sempre um retornante cuja chegada não podemos prever nem controlar (MORAES, 2020a). "Estar-com [ser-com] os

[81] Joanildo Burity denomina essa problemática de problemática *descolonial.* Seria "estar nesse lugar da diferença e, ao mesmo tempo, criar pontes, comunicar e expressar essa posição alternativa, essa posição crítica da colonialidade" (BURITY, 2022, p. 38).

espectros seria também, não somente, mas também, uma *política* da memória, da herança e das gerações" (DERRIDA, 1994, p. 11). Em relação à questão da herança, Derrida (1994, p. 33) destaca também que

> Uma herança não se junta nunca, ela não é jamais uma consigo mesma. Sua unidade presumida, se existe, não pode consistir senão na *injunção* de *reafirmar escolhendo*. *É preciso* quer dizer *é preciso* filtrar, peneirar, criticar, é preciso escolher entre vários possíveis que habitam a mesma injunção. (grifo do autor)

Anos depois da publicação de *Espectros de Marx,* que citamos acima, Derrida (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 17) em *De que amanhã* – e também em outras obras – reafirma que a ideia de herança implica

> Em um contexto diferente, uma filtragem, uma escolha, uma estratégia. Um herdeiro não é apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe, e que se empenha em decidir. Isso é bastante explícito em *Espectros de Marx*. Todo texto é heterogêneo. A herança também, no sentido amplo mais preciso que dou a essa palavra, é um "texto". A afirmação do herdeiro consiste naturalmente na sua interpretação, em escolher.

Dessa forma, "se os homens fazem sua *própria* história, é na condição de *herança" (*DERRIDA, 1994, p. 147). Não *fazemos* a nossa história sozinho. Isso nos remete ao termo *ubuntu* que sozinho poderia constituir todo um trabalho de tese, mas que trazemos aqui para reforçar essa ideia de *nós* que perpassa todos os movimentos de luta coletiva. Nas palavras de Marcelo Moraes e Mariane Biteti (2019, p. 140), temos que "o ubuntu é uma *tshiamalenga* (a filosofia do nós), que pressupõe o nós antes do eu[82], [...] os princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuo, assim como da solidariedade, constituem coletivamente a ética ubuntu". Diz respeito, então, a uma atitude que entende ser a alteridade o que há de mais importante na vida. Em contrapartida, "a desumanização seria uma das maiores violências atribuídas ao outro".

Queremos, então, nesse nós que nos constitui enquanto herança, pensar ainda com Derrida (1994, p. 54) "como receber, como entender uma fala, como recebê-la por herança, uma vez que ela não se deixa traduzir de si para si mesma? Isso pode parecer impossível. E o é provavelmente, é preciso reconhecê-lo". Talvez uma escolha seja entender, com Derrida, que não poderemos trilhar o caminho da linearidade, da "coerência sistemática absoluta". Precisaremos dos caminhos da "disjunção, a interrupção, o heterogêneo". Nesse sentido, o espectro do quilombo diz respeito a pensar o quilombo não apenas como uma herança do passado, mas

[82] Trouxemos, na p. 191 desse trabalho, uma reflexão sobre o quanto dos objetivos pessoais dos alunos e alunas das ocupações talvez tenham sido colocados em segundo plano frente aos objetivos coletivos dessa luta.

também como uma herança do passado que aponta para o futuro. Refletindo com Carla Rodrigues (2021, p. 94), questionamos a respeito das implicações de uma possibilidade do futuro ser apenas um passado melhorado. Nesse caso, "o passado estaria condenado ao esquecimento, o futuro, a uma mera repetição, e toda narrativa histórica estaria fadada a cair numa nostalgia não apenas indesejável como melancólica". Derrida (2018b, p. 65), por sua vez, afirma que "nada está-para-vir sem herança e possibilidade de *repetir.* Nada está para vir sem alguma *iterabilidade*, pelo menos, sob a forma da aliança a si e da *confirmação* do *sim* originário. Nada está-para-vir sem alguma memória".

Essa herança não tem um único sentido. Entre seus vários possíveis, é preciso escolher ser fiel a um deles. Para Derrida (2008), essa fidelidade se dá na infidelidade. Isso porque "essa herança, é preciso reafirmá-la, transformando-a tão radicalmente quanto será necessário" (DERRIDA, 1994, p. 78). Seria "não *receber* esta herança, em todo caso sem a transformar ou sem a enriquecer" (DERRIDA, 2003a, p. 303). É dessa forma que a fidelidade só é possível por meio da infidelidade; no sentido de que "a herança não é jamais dada, é sempre uma tarefa" (DERRIDA, 1994, p. 78). Dito de outra forma, a herança não nos vem pronta; mais que isso, a herança diz respeito a uma "indecisão profunda, como se não se pudesse nem herdar nem não herdar o que nos é deixado em herança de uma cultura [...]" (DERRIDA, 2003a, p. 303).

Para se referir a esse movimento de herança que é um movimento de repetição, de iterabilidade, Jacques Derrida nos traz o significante "hauntologia". Trata-se de um neologismo composto por dois significantes da língua inglesa: *haunt* (assombração/assombrar) e *ontology* (ontologia). Seria algo como uma "ontologia espectral", uma expressão cujo significado também não se fecha, não se define de forma fixa, não se reduz a um único sentido (DERRIDA, 1994, p. 75), mas que nos ajuda a pensar a espectralidade nas nossas heranças a partir da noção de *repetição*. A repetição seria, então, da ordem do *hontológico*, porque se move na lógica do espectral. Nas palavras de Marcelo Moraes (2020a, p. 24), "a repetição rompe com a ontologia ou uma ontologização e nos faz pensar uma hontologia (*hantologie*), com H, que seria um tipo de espectrologia, uma lógica do espectro que opera pela obsidiação". Afirmar a repetição nos impõe desconsiderar a possibilidade da presença e do ser entendido como primeiro e original, seria a impossibilidade de uma ontologia. E também com Dirce Solis (2019b, p. 25), reiteramos que a *hauntologia "*é a ciência daquilo que retorna, ou melhor, daquilo que retorna sob a forma de herança".

Todos nós, todas as sociedades são assombradas por espectros, por suas heranças, independente de pensar nelas ou não. Em algum sentido, os alunos e alunas da ocupação conjuraram a herança do quilombo em seu movimento. Um dos episódios que marcou o movimento foi

quando alguém disse, referindo-se ao movimento de Ocupação no CIEP 225, que a senzala havia se levantado e um aluno, refletindo um aprendizado, disse "Não somos senzala, somos quilombo". Essas palavras nos remetem ao que Derrida (1994, p. 147) nos diz ao falar de herança,

> A tradição de todas as gerações mortas pesa despropositadamente sobre os cérebros dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, exatamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes *emprestado os nomes,* os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se no novo palco da história sob esse disfarce respeitável e com essa *linguagem emprestada.* (grifo do autor)

E ainda se referindo ao tempo, "quanto mais *out of joint*[83], mais se faz necessário convocar o antigo, tomar-lhe "emprestado". A herança dos "espíritos do passado" consiste, como sempre, em emprestar" (IDEM, p. 150).

Portanto, a partir dessa ideia de empréstimo, quando falamos de espectros do quilombo, não queremos nos remeter a uma luta específica, à luta dos negros pela liberdade, e sim a um espírito de confronto frente ao que está naturalizado como única possibilidade. Não estamos falando de quilombo como um lugar. Como não fizemos com outros significantes nesse trabalho – escola, ocupantes e outros -, não temos a pretensão aqui também de definir *quilombo*. Esses significantes são operadores que trazemos para a nossa argumentação, tentando fazer mobilizar outros sentidos, espectros de outros significados. Nesse propósito, queremos considerar, em relação às definições, com Muniz Sodré (2002, p. 9) que

> Existe o conceito filosófico-científico, que busca estabelecer relações universais de essência entre as coisas do mundo e indaga sobre "o que é isto", sobre a significação, sobre os sentidos últimos.
> O conceito filosófico-científico, triunfante no Ocidente, pretende-se universal, ubíquo. *Sabe-se, no entanto, que por toda parte existe a "relação simbólica", que se passa por algo que não é propriamente a significação ou a possibilidade de ser interpretada de maneira inteligível e que, portanto, não se reduz ao conceito.* (grifo nosso)

Sendo assim, como tudo que temos na língua são metáforas (DERRIDA, 1973), trazemos o espectro do quilombo em uma "relação simbólica" de questionamentos e luta. Não estamos falando de repetir apenas o mesmo, como se isso fosse possível. Nas palavras de Derrida

---

[83] Possibilidades de "tradução" para *"the time out of joint*: "O mundo está fora dos eixos" (Tradução: F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes); "O tempo está fora dos (seus) eixos", "Nosso tempo está desordenado", "O tempo roda de maneira desconjuntada", "O tempo está deslocado", "Há no mundo uma grande perturbação". (Hamlet, de William Shakespere. 1603, 1ª edição, Ato I, Cena XII)

(IDEM, p.170), não estamos também "voltando ao corpo vivo de que são arrancadas as ideias ou os pensamentos, mas encarnando estes últimos em um *outro corpo artefatual, um corpo protético,* um fantasma de espírito", lembrando que mesmo a primeira vez também já é repetição, também já é espectro. Portanto, "se o fantasma se dissemina por toda parte, a questão torna-se ansiosa: por onde *começar* a enumerar a progenitura*?"* (IDEM, p. 184). O filósofo (IDEM, p. 217) mesmo nos responde essa questão quando diz que

> É preciso saber que o fantasma, ainda que seja na abertura da promessa ou da espera, *antes de sua primeira aparição:* esta se havia anunciado, ela terá sido segunda desde a primeira vez. *Duas vezes na mesma vez*, iterabilidade originária, virtualidade irredutível desse espaço e desse tempo. Eis por que é preciso pensar de outro modo a "vez" ou a data de um acontecimento. (grifo do autor)

Trata-se de pensar uma herança como a possibilidade de articular um projeto político que respeite o por vir. Esse caminho de respeitar o por vir – um por vir que é da ordem do indizível – está relacionado a um projeto político que problematiza as agendas em seus conteúdos muitas vezes colocados como inquestionáveis. *Respeitar o por vir* talvez corresponda a uma ruptura do tempo, uma disjunção do tempo, uma não linearidade temporal. Nas palavras de Derrida (1994, p. 12/13),

> Momento espectral, um momento que não pertence mais ao tempo, caso se compreenda debaixo desse nome o encadeamento das modalidades do presente (presente passado, presente atual: "agora", presente futuro). Estamos questionando neste instante, estamos nos interrogando sobre esse instante que não é dócil ao tempo, pelo menos ao que assim chamamos. Furtivo e intempestivo, o aparecimento do espectro não pertence a este tempo, [...]

A herança do quilombo conjurada pela ocupação se manifestou em uma luta, uma luta que se impunha como necessária, cujo processo foi "desatando racionalidades agonísticas, competitivas, críticas, argumentativas" (BURITY, 2022, p. 34). Tudo isso vivenciado com força em muitos embates, mas também com festa e alegria, como traremos agora ainda tratando do espectro do quilombo.

3.1.4 – A festa enquanto alegria e luta

Sem narração não há festa.

Byung-Chul Han

Quando trazemos o espectro do quilombo como o espectro da resistência em relação às *verdades* coloniais, pensamos em um embate, em um tipo de confronto entre duas heranças que marcam a nossa história. Heranças que nos assombram e nos constituem.

Assim como nos quilombos, as ocupações foram marcadas de momentos de festa, com músicas que embalavam uma alegria em meio a tantas tensões. O violão, em muitos momentos, reuniu ocupantes em torno de quem tocava, em uma reunião de corpos e vozes. Em relação a isso, foi muito comum se dizer que "eles não estão fazendo nada", "isso não é sério", "ficam lá parados, cantando e se divertindo", em referência à ideia de que festa está sempre ligada a algo marcado pelo descompromisso e a irresponsabilidade.

Não parecia ser considerada a existência de uma dimensão da festa que é música e diversão e ao mesmo tempo manifestação de luta e de identificação uns com os outros, em um momento de fortalecimento de quem eles são e o que estão fazendo naquele lugar, naquele momento. Lembrando uma personagem de Bertold Brecht (BARTHES, 2001, p. 69), "A guerra não exclui a paz. A guerra tem os seus momentos pacíficos. […] Estamos organizados assim, se não a guerra seria inviável", temos, então, que a oposição binária também aqui não se sustenta.

Seja em um momento de festa mais planejada em que receberam uma cantora[84] participante de um programa de televisão e que fazia muito sucesso na época; seja nos momentos da rotina em que alguns podiam descansar das tarefas; a música, em momentos festivos, fortalecia o grupo e a hospitalidade do movimento. Pessoas que não eram ocupantes participavam desses momentos. Pensando no espectro do quilombo a que estamos nos referindo, trazemos as palavras de Glória Moura (2012, p. 111), ao se referir às festas nos quilombos contemporâneos. A pesquisadora nos diz que "abrir-se ao público externo tem importância intrínseca, evidencia a verdadeira *cultura da festa* enlaça o pertencimento ao grupo [...] Festas ratificam o modo de expressão da identidade do grupo e da sua luta". Esse efeito de pertencimento à ocupação tinha vez quando as pessoas participavam das músicas e dos momentos de lazer dentro da escola. Foi um sentimento que parecia comum a todos os ocupantes durante e nos momentos que se seguiram à ocupação, como podemos depreender das palavras publicadas em uma rede social por uma das ocupantes.

> Não tenho palavras para descrever o que foi essa "ocupação", foi algo inexplicável, formamos uma família, formamos uma amizade que nem o tempo irá destruir, convivemos uns com os outros 24 horas por dia, desde o café até o outro café. Foram

[84] Cantora participante do The Voice Brasil, programa de disputas musicais transmitido pela emissora de televisão Globo. Foi recorrente a visita de artistas às ocupações de escola.

> exatamente um mês três semanas e dois dias de ocupação esses dias proporcionaram para todos nós aprendizado, fizemos coisas que nem nós sabíamos que éramos capazes, tomamos atitudes de pessoas maduras, cuidamos da escola como se fosse a nossa casa se bem que é a nossa casa, a escola nossa! Agradeço a Deus pelas nas nossas conquistas (que não foram poucas) agradeço a Deus pelas amizades que conquistei, essas amizades já me provaram que estão comigo para o que der e vier. Ocupação é união, ocupação é quando você vê um amigo chorar e vai consolar, ocupação é quando você vê todos juntos lutando pelos mesmos ideais, ocupação é família! Obrigada aos apoiadores, professores, alunos, pais e etc... Vocês foram essenciais nessa ocupação, obrigada a todas que se preocuparam de certa forma com a gente quero dizer que estamos bem e o que nós queríamos foi conquistado a nossa luta está apenas começando, muitas coisas estão por vir, ainda mais de uma coisa eu tenho certeza, juntos vamos longe. De final por eu já aluguei muito, quero pedir obrigada aos professores que nos apoiaram, nos incentivaram, pela palavra amiga, por vocês ficarem quase 24 horas com a gente dispostos a ajudarem, diversas vezes comprando nosso barulho e nos defendendo com unhas e garras, eu tenho o imenso orgulho de ter vocês como professores, vocês são maravilhosos, obrigada por tudo.

A pesquisadora Glória Moura (idem, p. 112) vai além quando afirma que "há um processo dinâmico de criação e recriação étnico-identitária ao que denominamos "cultura da festa"". Essa "cultura da festa", nas comunidades quilombolas, faz com que, ao fim de cada festa, a comunidade já retorne ao seu planejamento para uma nova festa. "O tempo da festa, para as comunidades negras rurais, é um tempo que não pode ser interrompido, sob pena de se romperem seus laços com as raízes de sua própria identidade" (MOURA, 2012, p. 117).

Nesse viés, no dia a dia da ocupação, os estudantes reafirmavam sua ligação ao movimento e sua conexão uns com ou outros cantando e festejando juntos. Nesses espaços coletivos, a resistência se fortalecia por meio das experiências compartilhadas e da alegria que caracteriza a festa. Muitos eventos culturais festivos fizeram parte da dinâmica das ocupações. Nesses eventos, os alunos mantinham a divisão das atividades na organização, fazendo com que fossem momentos que, embora festivos, mantinham a organização característica das dinâmicas da ocupação.

O quilombola piauiense Antônio Bispo dos Santos (2015, p. 41/42), em seu livro *Colonização, quilombos: modos e significações,* destaca a valorização do coletivo nas manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos,

> As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (onde as ações e atividades envolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade)

Essa coletividade marcou a maior parte dos momentos do movimento de ocupação do CIEP 225, especialmente os momentos de lazer e de festa. Embora o violão, instrumento mais presente entre os ocupantes, seja tocado por apenas poucas pessoas e pertença a alguém, ele passava nas mãos de todos aqueles que queriam tocar ou simplesmente experimentar o instrumento. Não eram momentos programados ou de participação obrigatória. A espontaneidade caracterizava esses momentos que foram tão comuns nos dias de ocupação.

A festa e o lazer também se constituem como momentos intensos de luta, no sentido de que são momentos em que os laços são fortalecidos, os ânimos revigorados e a presença do *outro* que constitui o *eu* é sentida e compartilhada. Em meio a sorrisos e brincadeiras que podem se misturar a lágrimas e emoção, as subjetividades se constituem na coletividade. E no movimento cultural de cantar e dançar músicas que fazem parte do universo daqueles jovens, um se identifica com o outro e, em muitos casos, um aprende com o outro a música do outro, a cultura do outro.

Assim como o Quilombo, "lugar de preto fugido", mas que era muito mais do que isso, era constituído também por não-pretos; assim como esse Quilombo que reunia pessoas de várias profissões e de diferentes dificuldades e potenciais prefigurava um movimento de equivalência em que demandas diferentes se uniam frente a um exterior constitutivo que era um sistema excludente, em que todos tinham dificuldade de sobreviver, a ocupação também reunia dentro das escolas diferentes histórias, credos e culturas. Os antagonismos – frente à SEEDUC, ao movimento Desocupa, à parte da comunidade - produziam equivalências que apagavam conflitos entre os ocupantes, impedindo sua visibilidade. O exterior constitutivo levava a uma união das diferenças. Nesse sentido, foi um movimento que uniu mundos por vezes tão distantes. Foi um movimento em que a diferença não foi um entrave e sim um enriquecimento de todos por todos. Essa diferença se manifestava nos ritmos, nas músicas, nas brincadeiras. Entre outros estilos, ouvia-se músicas gospel, MPB, funk. Jogava-se capoeira, lutava-se jiu-jitsu e tudo em um clima festivo que fortalecia as trincheiras, unia o grupo e alimentava a esperança e a força em meio a luta.

AS/OS OCUPANTES

"A História acabou". "A escola acabou."

Só o que restava para mim, para me espiritar –
era eu ser tudo o que fosse para eu ser,
no tempo daquelas horas.
Guimarães Rosa

4 – QUEM ERAM AS/OS OCUPANTES? – Subjetividades em falta

Em um sentido amplo, afirmamos que "os movimentos de desconstrução e deslocamento deverão contestar a autoridade de uma ideia de essência relativa ao conceito de homem ou a ideia de um próprio do homem" (NEGRIS; MORAES, 2023, p. 93). Entendemos que "toda identidade [é] relacional, temporal e instável" (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 14). Nessa perspectiva, também não traremos uma ideia de essência relativa ao conceito de ocupantes, "parece imperativo, tanto quanto possível, evitar generalizações para permitir que a memória das diferenças emerja" (MACEDO; RANNIERY, 2023, p. 35). No entanto, empreenderemos uma tentativa de discorrer sobre as ocupantes e os ocupantes, entendendo que a identificação *ocupantes* só é possível a partir da luta política, a partir das práticas articulatórias. É a ação política de ocupar a escola que permite que as alunas e os alunos *singulares*, participantes dessa luta, sejam identificadas/identificados como ocupantes. "Toda identidade [é] constituída no contexto de uma ação. [...] Toda identidade depende de condições de existência contingentes, que não coincidem com nenhuma essência" (COSTA; LOPES, 2013, p. 59, 62). Dito de outra forma, é na luta política que o processo de identificação acontece. Segundo Alice Lopes (2014, p. 134),

> La subjetivación es reconhecera como efecto de um articulación, no es um reconhecer que faculta a um persona a movilizarse conscientemente por um causa, un telos o um universal concreto. Identificatión e subjetivación son momentos de condensación reconhecera y contingentes, y así, no garantizan *a priori* un determinada transformación. No son causa de la acción política, sino efecto de un acción política.

Ainda Alice Lopes (2019a, p. 8), em uma referência a Laclau, nos diz que ele "defende que a unidade mínima de análise de um fenômeno social seja a demanda constituída e não o grupo social que supostamente atua na política". Isso porque "vincular a investigação ao grupo e não às demandas articuladas pelas quais os grupos são subjetivados [...] tende a conferir ao grupo uma unidade estável e positiva que remete ao essencialismo das identidades".

Considerando esse entendimento da Teoria do Discurso, e caminhando em uma reflexão sobre os ocupantes, entendemos que é importante pensar esse significante *ocupantes* como um significante cujos sentidos são adiados. Um significante cujos sentidos são traduzidos, em acordo com o que Joanildo Burity (2022, p. 32) nos diz sobre *tradução.*

> Tradução, [...] enquanto articulação, implica um limite e uma abertura. Enquanto esforço de representar e pretensão de fidelidade, a tradução esbarra na singularidade, ou idiomaticidade, do *nome*. Sua intraduzibilidade. Quanto mais pretende espelhar judiciosamente a forma de vida a ser traduzida, a prática da tradução cultural, da articulação cultural debate-se com o limite de fixar sentidos que estão no fluxo e em disputa no próprio "original". [...] o outro traduzido assume novos lugares para outros e entre outros. Lugares de exposição, lugares de contestação, lugares de deturpação. (grifo do autor)

Diante dessas considerações, afirmamos, então, com Derrida (1991, p.282), que "O sentido de um nome, em vez de designar a coisa que o nome deve habitualmente designar, transporta-se para algures". Isso se dá porque, de acordo com a cadeia articulatória em que o significante "ocupantes" é inserido, antes, durante e depois do movimento de ocupação, esse significante adquire uma significação diferente, sempre aberta e precária. Destacando que, para as pessoas que se colocavam em oposição ao movimento de ocupação, esse significante era "sinônimo" de invasores[85], a que as ocupantes e os ocupantes prontamente respondiam "não é possível invadir um lugar que lhe pertence". Essa flutuação de sentidos corrobora com o que nos traz Derrida (2003a, p. 71) quando nos diz que "nenhum conceito mais é fiável, estável, nem seguro nenhum contrato entre uma palavra e um conceito, entre um vocábulo e um sentido".

Entendemos, com Derrida, que "a ética pura, se há (*s'il y um a),* começa na dignidade respeitável do outro como absoluto *dissemelhante"* (DERRIDA, 2009b, p. 129). Entendemos também que a formação de uma identidade *ocupantes* só seria possível a partir do

[85] Folha de São Paulo do dia 24/11/2015 chamou de "invasão" o movimento dos estudantes e das estudantes. Só após a decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo negar a reintegração de posse das escolas ocupadas, alegando não haver uma disputa pela posse do espaço e sim uma proposta dos estudantes e das estudantes de discutirem com o Estado suas medidas para a educação, os órgãos da mídia passaram a denominar o movimento estudantil de "ocupação".

estrangulamento das diferenças. No entanto, nesse contexto de im-possibilidade de definição do que seria um "ocupante", queremos também afirmar, com este filósofo (DERRIDA, 2003a, p. 36), que

> Não há democracia sem respeito pela singularidade ou pela alteridade irredutível, mas também não há democracia sem comunidade de amigos, sem cálculo de maioria, sem sujeitos identificáveis, estabilizáveis, representáveis e iguais entre si.

Sendo assim, a im-possibilidade de definições e a necessidade delas nos faz caminhar em um pensamento aporético que, em vez de nos paralisar, nos impulsiona. Movimento em que "a contradição exprime a força de um desejo, [que] é uma força propulsora" (LOPES; NOGUERA; MORAES, 2015, p.15). Segundo Marcelo Moraes (2015, p. 140/141), entende-se força como um movimento que transforma e desloca. Um movimento que "ultrapassa as contradições e as incompreensões determinadas pelo princípio de identidade ou princípio de não contradição. Uma força que nos faz pensar o impossível".

Apesar de sabermos que "a identidade não é tão transparente ou desproblematizada como gostamos de pensar" (HALL, 2006, p. 21), queremos, nesse pensamento do im-possível, munidos da força da indecidibilidade e fugindo de definições acabadas, nesse ponto do trabalho, discorrer sobre as subjetividades em construção dos ocupantes. "Pensar na identidade como uma "produção", algo que nunca está completo, que é sempre processual e sempre constituído no quadro, e não fora, da representação" (IDEM). Nas palavras de Roudinesco (2022, p. 14), importante considerar também que "a identidade pura ou perfeita não existe". Sendo assim, à vista desse *sujeito* que vai se constituindo na luta política, entendemos, com Alice Lopes (2018, p. 84), que a "política é pensada como não tendo um centro que determine sua direção, não havendo também sujeitos conscientes e identitariamente orientados para dada estratégia teleológica".

Laclau (2011), por sua vez, reflete sobre o processo de constituição das identidades a partir da noção de falta constitutiva, em que a completude do sujeito depende de sua relação com o outro (outras subjetividades, outros sentidos, seu próprio outro), "as identidades não pré-existem às relações sociais de políticas, toda identidade é sempre diferencial e se correlaciona às diferentes demandas que possam existir em um processo político" (LOPES, 2010, p. 30). E ainda com Joanildo Burity (2022, p. 19),

> A falta é constitutiva da identidade. Não somos nem nascemos com uma identidade pronta. Somos, de certa maneira, lançados para fora de uma relação em que supostamente tudo era pleno e completo, e passamos, continuamente, o resto da nossa vida

> tentando (re)encontrar ou (re)construir quem somos, o que queremos. A falta não é um defeito da identidade humana e tampouco da história humana. A falta não pode ser erradicada – pelo menos até onde vivemos, até aqui, e pelo tempo que podemos ainda descortinar pela frente.

Nas palavras de Carla Rodrigues (2021, p. 71), "somos feitos e desfeitos uns pelos outros, numa rede de relações que nos antecedem, das quais dependemos mesmo sem saber, e continuamos a existir em um trabalho de luto como política de memória". E ainda com Hugo Costa e Alice Lopes (2013, p. 51, 52, 57),

> o sujeito é pensado como precipitado na contingência, na indecidibilidade, marcado por uma falta constitutiva. É por intermédio da alteridade, especificamente, em função da oposição comum a algo/exterior, um outro, que a subjetividade se constitui em um processo contínuo. [...] subjetividade como momento desencadeado pelo *outro*, como precipitada via alteridade. [...] A resposta é em função do outro singular que propõe questionamentos impossíveis de serem saturados. O sujeito, portanto, está exposto ao/pelo outro, em resposta ao outro. Não possui essência, fundamento ou origem, se constitui pela relação com aquilo que lhe escapa, é exterior e iminente, pelo que o interpela de modo singular e traumático. (grifo dos autores)

Seguindo com Alice Lopes (2018, p. 84), trazemos as implicações entre um entendimento de "sujeito" como sujeito da falta e a formação de uma comunidade. Implicações que dizem respeito ao fato de que as comunidades políticas não possuem "um centro estável, uma propriedade integradora, um conjunto de características ou princípios políticos comuns: qualquer comunidade é produzida discursivamente na luta política. É uma comunidade sem *algo* em comum, sem unidade".

"Em vez de as relações entre as partes componentes serem entendidas como *logicamente* necessárias para tornar o todo que é, as relações em um conjunto são vistas como apenas *contingentemente obrigatórias"* (SAVAGE, 2022, p. 7). Os elementos em uma articulação são definidos em função dos outros elementos. Dessa forma, estão em movimento e seus significados não são fechados, estando sempre na possibilidade de modificação, como discorremos ao tratarmos das subjetividades dos ocupantes no próximo ponto desse trabalho.

Essa construção/produção das subjetividades se dava nas relações que se estabeleciam entre os estudantes, e entre eles e o momento que estavam vivendo e com os outros elementos dessa comunidade escolar (PINTO; MORAES, 2021). E ainda, quando trazemos nessa escrita essas subjetividades, não nos propomos a um movimento de "redescoberta mas a *produção* de identidade. Não uma identidade fundada na arqueologia mas na *renarração* do passado" (HALL, 2006, p. 23). Dessa forma, consideramos, a partir de Derrida (2001b, p. 43), que, visto

que “uma identidade nunca é dada, recebida ou alcançada, não, apenas existe o processo interminável, indefinidamente fantasmático, da identificação”, como nos diz Elizabeth Macedo (2018, p. 180), “somos todos constitutivamente vulneráveis e, por isso, nossa subjetividade é constituída na relação com o outro”. Sendo assim, não podemos trazer uma definição fixa dos ocupantes do CIEP 225 e entender a ocupação de forma simples como sendo a soma desses elementos/ocupantes. Nas palavras de Glen Savage (2022, p. 5 e 6),

> O problema de entender o todo como simplesmente a soma de suas partes é que obscurecemos as propriedades emergentes e irredutíveis do todo, ou seja, propriedades que existem apenas como resultado de interações contingentes que ocorrem entre as partes componentes, isto é, propriedades que seriam *diferentes* se os componentes fosses organizados de forma diferente. [...] uma abordagem sobre o agenciamento enfatiza que o mais importante é entender a *natureza das interações* entre os componentes e as capacidades que esses componentes exibem quando organizados de maneiras diferentes. Isso, por sua vez, chama atenção para a compreensão das relações de poder que tornam alguns agenciamentos possíveis e outros não. [...] As maneiras particulares em que os componentes são reunidos determinarão as propriedades e os efeitos de qualquer política ou agenda. (grifos do autor)

Pensando com Stuart Hall (2006, p. 24) sobre as subjetividades, podemos afirmar que elas se transformam ininterruptamente. As subjetividades não estão localizadas em algum lugar fixo do passado, “estão sujeitas ao contínuo “jogo” da história, da cultura e do poder [...] as identidades são os nomes que damos às diferentes formas como somos posicionados pelas narrativas do passado e como nos posicionamos dentro delas”.

E ainda com Judith Butler (2018, p. 169), sobre as pessoas que se encontram em uma coligação, em um agenciamento,

> Não são exatamente aquelas que você escolhe. O que quero dizer é que, na maior parte das vezes, quando chegamos não sabemos quem mais está chegando, o que significa que aceitamos um tipo de dimensão não escolhida para a nossa solidariedade com os outros. [...] Quero sugerir que a solidariedade surge muito mais daí do que dos acordos aos quais aderimos de forma deliberada e consciente.

Nesse sentido, é recorrente nos depoimentos dos ocupantes frases do tipo “nem conhecia todas as pessoas”, “nem falava com esse pessoal”, “só conhecia a galera do meu turno”. Configurou-se na ocupação o fato de que “essas condições de corporificação social são aquelas que não intermediamos por completo” (IDEM).

Indo além, podemos pensar “as relações estabelecidas entre os componentes das políticas como tão (se não mais) fundamentais para entender as políticas como os próprios componentes” (SAVAGE, 2022, p. 10). Dito de outra forma, para discorrer sobre uma luta política, é

mais produtivo pensar "as relações estabelecidas entre os componentes das políticas", um certo espírito de corpo (*esprit de corps),* do que tentar caracterizar suas subjetividades.

Pensando ainda sobre essa inter-relação dos alunos da ocupação, podemos tentar seguir a trilha dos motivos por que alguém, a partir do movimento desses alunos, chega a temer o fim da escola[86]. Quais os motivos pelos quais a pauta que esses alunos traziam – uma pauta que ia se construindo e desconstruindo no decorrer do movimento – não era ouvida por muitas pessoas? O que levou uma pessoa a dizer em relação à ocupação que "A escola havia virado uma Babilônia"[87]? Talvez essa afirmação, como também a de uma liderança do movimento Desocupa que "acusa seus colegas de fumar maconha e praticar sexo nas ocupações"[88], esteja relacionada a uma dinâmica a que se refere Mouffe (2015, p. 5) em que "o político é jogado para a *esfera moral"* e quando assim ocorre no antagonismo entre um "eles" e um "nós", "o oponente só pode ser percebido como um inimigo a ser destruído, e isso não favorece um tratamento agonístico"[89]. Mouffe (idem, p. 74) insiste nessa questão,

> Em vez de ser construída em termos políticos, a oposição "nós"/"eles" constitutiva da política é construída agora segundo categorias morais de "bem" *versus* "mal". [...] a política está acontecendo na esfera moral.

Sendo assim, essa maneira de tratar os embates políticos tem o potencial de fomentar a disposição de destruir o outro[90], aquele que pensa diferente. Disposição que talvez nos ajude a entender as agressões físicas a que muitas vezes os alunos e alunas da ocupação foram expostos[91].

4.1 – As alunas e os alunos da escola

Afirmamos com Ball (2016, p. 38) que "localização e matrícula são, naturalmente, inter-relacionadas". Sendo assim, existe uma conexão entre a localização da escola e a composição do corpo discente da escola. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CIEP 225

---

[86] Trouxemos essa reflexão na parte I.3.2 desse trabalho.
[87] No processo eleitoral que aconteceu pós-ocupação para a escolha de gestores, essa afirmação de que a escola viraria uma Babilônia, caso a chapa apoiada pelas alunas e pelos alunos ocupantes fosse vitoriosa, retornou como um mote de campanha utilizado pela chapa concorrente.
[88] https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html
[89] Tratamos de "agonismo" no capítulo I desse trabalho. E da constituição "nós"/"eles", a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, no ponto I.3.
[90] Que também podemos relacionar com a "força do ressentimento [que] pode levar à fantasia de que destruir o outro colonizador levará à emancipação geral" (BURITY, 2022, p. 20)
[91] http://ubes.org.br/2016/movimento-desocupa-invade-com-violencia-ocupacoes-no-rj/

Mário Quintana do ano de 2016, a escola possuía 1.763 alunos (840 no 1º turno, 776 no 2º turno e 82 no 3º turno, sendo 65, desses 82, alunos do NEJA).

Sabemos que, quando pensamos em uma compreensão dos sentidos que podem ser atribuídos ao ser aluna e aluno, "o que interessa é como a ideia de aluno é construída na interseção entre vários discursos e como esses discursos se inserem em uma sociedade específica" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Entendemos "discurso" como práticas sociais, entre elas, as práticas linguísticas a que fazemos referência nesse momento de nosso trabalho. Não se trate aqui de "etnografia, mas de uma escuta que, além de ser método, cria junto, [que] forma e transforma mundo" (MORAES, 2021c, p. 103). Com essa perspectiva, trazemos aqui apenas uma fala, entre tantas falas que se interseccionam, relacionada aos alunos do CIEP 225. Quisemos ouvir a primeira diretora eleita pela comunidade do CIEP, fazendo valer umas das mais relevantes conquistas da ocupação, a eleição dos gestores nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Em uma tarefa impossível, já que o *outro* não se dá a conhecer, não pode ser apreendido, as palavras da primeira gestora eleita depois da ocupação tentam estabelecer um perfil geral, anterior ao período da pandemia, das alunas e dos alunos do CIEP. Trata-se de alunas e alunos, em sua maioria, moradores do sub-bairro da escola e dos sub-bairros adjacentes; mas acontece também de ter alunos de bairros distantes e até de outros municípios. Em relação às crenças religiosas, o corpo discente é formado por uma maioria evangélica, mas, segundo ela, "é bem eclético. A gente tem a presença, [nós não tivemos a presença ainda de aluno muçulmano], mas a gente tem a presença até de alunos judeus, muitos alunos sem religião, muitos alunos católicos, poucos alunos que se declaram de religiões de matriz africana". Em relação à composição étnica do corpo discente, "muitos alunos negros, cerca de 60 % da escola é de alunos negros". O perfil social do conjunto de alunas e alunos da escola, segundo essa gestora, é de maioria de alunas e alunos "com grandes dificuldades financeiras, da classe pobre; mas temos também alguns alunos de uma classe média baixa que também frequenta a escola".

4.2 – As alunas e os alunos da ocupação

As atitudes dos alunos da ocupação, no período da ocupação, permitem-nos questionar alguns estereótipos. Segundo Mariana Santos (2020, p. 41),

> a juventude brasileira tendeu a ser caracterizada, seja pelos discursos da grande mídia ou nas próprias políticas públicas, como um grupo apático aos acontecimentos contemporâneos, conflituoso ao se relacionar com as

> demandas cotidianas da vida ou vulnerável nas escolhas futuras relacionadas à profissionalização ou a encaminhamentos mais concretos dos destinos da vida que afetam nosso país.

Embora os alunos não sejam vistos sempre de forma negativa, essa visão é fartamente repetida nos corredores e salas das escolas por muitos profissionais e pessoas da comunidade, por meio de declarações como

> “eles só gostam de educação física”
>
> “eles não conseguem ter responsabilidade com horários”
>
> “eles não cuidam da escola”
>
> “é uma geração cansada que quer tudo pronto”
>
> “só vêm pra escola pra se divertir e encontrar os colegas”
>
> “não se preocupam com o dia de amanhã”
>
> “são mimados”
>
> (...)

A partir dessa visão de juventude e considerando que podem ser atitudes e posturas que caracterizam uma parte delas e deles, mais nos chama atenção as atitudes diferenciadas, em muitos sentidos, das alunas e dos alunos da ocupação. Podemos relacionar esse diferencial ao que nos diz Freud (2013, p. 27), ao discorrer sobre os movimentos de massa.

> As massas são também capazes, sob influência da sugestão, de elevadas provas de renúncia, desinteresse, devoção a um ideal. Enquanto a vantagem pessoal, no indivíduo isolado, é quase que o único móvel de ação, nas massas, ela raramente predomina.

Isso se dá porque “o processo de identificação política agrega uma dimensão afetiva, como uma força motriz, para além dos meros interesses e da razão” (CUNHA; LOPES, 2022). Diz respeito, segundo Alice Lopes (2019a, p. 8), a uma “dinâmica relacional da demanda: sua constituição coletiva depende de uma relação contextual com o outro”. Dessa forma, as demandas não dizem respeito a uma vontade pessoal, elas se dão “a partir da relação entre interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas”.

Nesse sentido, chamava atenção a dinâmica da ocupação no que diz respeito ao envolvimento que era exigido dos ocupantes para que as atividades e os compromissos fossem cumpridos. Muitas aulas tiveram vez na rotina da ocupação e muito raramente os ocupantes mais ativos na escola podiam participar dessas aulas. Mesmo depois da desocupação, as negociações e os embates em torno da rotina da escola e na relação com as alunas e os alunos, professoras e professores do desocupa eram predominantes. Essa situação foi agravada pelo fato de a escola

ter ficado sem gestores, respondendo diretamente a agentes da Coordenadoria Regional Metropolitana IV. Dessa forma, as aulas, para esses alunos, ainda demoraram para voltar a fazer parte da rotina deles na escola. Muitas demandas sendo discutidas, muitas reuniões ainda em andamento. Toda essa agitação e responsabilidades mantiveram longe de grande parte das aulas até as alunas e os alunos ocupantes que antes da ocupação demonstravam grande interesse pelas aulas.

Talvez, em decorrência desse assoberbamento dos ocupantes, esses alunos abriram mão de conhecimentos que, embora não devessem ser necessariamente a preocupação central em uma escola, fizeram falta nas provas que definem quem vai para o nível superior – mormente o nível superior público. Em algum sentido, os ocupantes performaram o que nos diz Freud (2013, p. 96) quando se refere à renúncia de objetivos pessoais, ao serem levados pelo coletivo a abraçarem ideais para além de vantagens individuais. Muitos dos ocupantes que já cursavam o terceiro e último ano do Ensino Médio, em 2016, e que talvez tivessem seguido na vida acadêmica não tiveram acesso à universidade pública e parte deles não tiveram acesso também à universidade privada. Aqueles que, apesar do ano tão atípico, conseguiram ser aprovados para o ingresso nas universidades, precisaram impetrar processos junto à SRJ para receberem suas certidões de conclusão do Ensino Médio, documento indispensável para a matrícula na universidade.

Na rotina da ocupação no MQ, que parece romper com muitos dos estereótipos, sobre as alunas e os alunos do Ensino Médio, destacamos que eles tinham momentos para o futebol na quadra que incluía também não ocupantes. Chamava atenção, no entanto, o fato de que essa atividade, as aulas e as demais atividades tinham horários definidos. Esses horários eram respeitados, ao ponto de perguntarem ao professor se um aluno atrasado alguns minutos poderia adentrar o auditório ou outro espaço em que a aula estivesse acontecendo. Eles pareciam, com a rigidez com que agiam em alguns momentos, querer responder às acusações que lhes eram feitas de baderneiros e irresponsáveis.

Sempre que alguém desejava visitar a ocupação – responsáveis por alunos da escola, professores da escola e de outras unidades, políticos[92] - essas pessoas eram recebidas na portaria

[92] A ocupação do MQ recebeu, para conhecer, conversar, ajudar e até trabalhar, professores de universidades como a UFRRJ, a UFRJ e a UERJ; e também professores da educação básica que atuavam em outras escolas. Recebeu também políticos como Marcelo Freixo, que ganhou notoriedade como relator da CPI das milícias no Rio de Janeiro que redundou na prisão dos principais chefes milicianos. Devido a isso, chegou à ocupação do Mário Quintana na Zona Oeste, reduto de milicianos, acompanhado de muitos seguranças que entraram na escola com ele e também se posicionaram nas proximidades da escola. No ano da ocupação, ele concorreu à prefeitura da cidade do Rio de Janeiro pela coligação (PSOL/PCB) com o mote "Mudar é possível". A ocupação também recebeu Alberto Brizola, neto de Leonel Brizola em cujo governo os CIEPs foram construídos. Candidato ao legislativo no Rio de Janeiro pelo PDT naquele ano. Jorge Babu, conhecido político do PT e posteriormente do

pela equipe de segurança e todos os ambientes e atividades da ocupação eram apresentados e descritos pela equipe de relações pública. Nesses momentos, os ocupantes, além de apresentarem a escola e como estavam instalados, eles também explicavam como o movimento se organizava na escola. Mostravam que eram divididos em comissões, tais como: relações pública, finanças, cozinha, segurança, limpeza, organização e outras. Passavam a ideia de que essas comissões exerciam suas atividades com intensidade e responsabilidade. Mostravam um sentimento de pertencimento e de valorização do espaço da escola, destacando que toda a área ao redor do prédio da escola havia sido limpa. Eles mesmos capinaram essa área; ação que resultou em inúmeros sacos grandes de mato e lixo que foram fotografados e tiveram suas imagens amplamente divulgadas nas redes sociais. Existia um caixa para onde todos os recursos eram destinados e sua aplicação era discutida – de forma tranquila ou mais acalorada - pelos ocupantes presentes no momento da reunião. Esses alunos performatizaram, talvez de forma mais patente, o que Ball (2016, p. 72) traz, ao afirmar que os "alunos também são atores de política". Eles, que, para muitos, pareciam dispersos quanto à rotina da escola, demonstraram, nas atividades das comissões, que estavam muito atentos aos mecanismos presentes na escola e colocaram esses mecanismos, de maneira diferente – mais aberta em alguns momentos e mais fechada em outros, e de forma aparentemente não hierárquica -, em funcionamento.

Se considerarmos com Ball (2016, p. 142) "comportamento como um dos principais discursos da escolaridade; uma arena política que deve ser entendida e uma parte integrante das escolas como instituições", e trouxermos também para a reflexão a nossa experiência nas vivências escolares, podemos dizer que, em um sentido geral do que se entende por bom comportamento, os ocupantes não podem ser considerados alunos que demonstraram esse bom comportamento no sentido normativo da semântica do termo. Isso se dá porque os corpos desses alunos ocuparam os espaços da escola que lhes eram *indevidos* naquele momento (BUTLER, 2018). Seus corpos, ocupando o pátio da escola e suas declarações de que não sairiam dali até que decisões fossem tomadas para a resolução de situações que, segundo eles, eram situações de desrespeito e ilegitimidade, constituíram, no primeiro momento do movimento principalmente, um questionamento, uma resistência. Além disso, e também em função dessa atitude, em que os estudantes "fugiram do controle", proclamou-se de forma contundente, em alguns

PTN da Zona Oeste, ex-policial, condenado à prisão por envolvimento em grupos paramilitares em 2010, em decorrência das investigações realizadas pela CPI das Milícias da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro; já tendo sido anteriormente preso por envolvimento com briga de galo, prática proibida no Estado do Rio.

discursos, que as alunas e os alunos ocupantes do CIEP apresentavam desvios de comportamento.

As questões relacionadas a comportamento aceitável, desejável diz respeito a uma normatividade que, por ser norma, não requer justificativas, explicações, questionamentos. São normas aceitas e reiteradas incessantemente para que os pressupostos do bom comportamento – principalmente no que diz respeito às alunas e aos alunos – nunca mudem. No entanto, "o discurso da rigidez na disciplina é uma crítica comum à escola formal, acusada de produzir "corpos dóceis", mais propenso ao controle e à aceitação de normas" (MOREIRA; OLIVERA, 2019, p. 5). O movimento de ocupação entra nessa negociação e indica – também nesse ponto – que a norma nunca é plena (LOPES, 2015a, 2018), ela é sempre fraturada e pode ter a sua imposição questionada, "a sutura nunca sutura [...] a norma nunca normatiza" (MACEDO, 2018, p. 179), embora sua dinâmica seja sempre de apagar as contingências que têm o potencial de subvertê-la (BUTLER, 2018). Nesse sentido, "é o agonismo que move os limites do social ao subverter sua ordem e destruir a possibilidade de uma presença plena" (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 11). Dessa forma, mesmo que a caracterização de um *bom comportamento*, enquanto norma, seja apresentada como verdade inquestionável e naturalizada, "mesmo que as propostas educacionais projetem o outro, sempre será possível existir de outra maneira, produzir-se em outros reconhecimentos que não aqueles projetados" (MACEDO, 2018, p. 179). Todo esse entendimento normativo de escola precede à chegada das alunas e dos alunos à escola. É como se eles, ao frequentarem o espaço da escola, adentrassem uma dinâmica, a dinâmica escolar, que já está pronta e à qual eles precisam apenas se adaptar porque ela é tida como fixa e natural (PINTO, LOPES, 2021a).

Toda política, inclusive a política comportamental nas escolas, diz respeito a um "processo de produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas que se tornam parte do "tidas-como-evidente" da escola, envolve, frequentemente, a produção de representações e de traduções, simulacros de textos de políticas primários" (BALL, 2016, p. 171). Esses direcionamentos políticos normatizados precisam ser repetidos a todo momento porque é por meio dessa repetição que eles se naturalizam. Isso se dá na escola com a crença na existência de um comportamento para o aprendizado, alcançado por meio de conversas com os alunos e professores, mas também por meio de materiais visuais, "artefatos visuais que as escolas produzem e implantam para chamar a atenção para o que tem de ser feito" (BALL, 2016, p. 174). Esses artefatos são afixados pela escola e fotocopiados, muitas vezes, para pais, alunos e professores em uma repetição infindável que denuncia a não naturalidade da norma. Segundo Ball (2016, p. 172), esses recursos

> são as microtecnologias e as representações de política que servem como elaboradores de significados e controles de significados no mundo social-material da escola. Esses artefatos são produções culturais que carregam dentro deles conjunto de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as situações das políticas – maneiras de ser e tornar-se – ou seja, formas de governamentalidade.

Vale ressaltar que essas microtecnologias de repetição de uma normatividade também foram um recurso utilizado na ocupação. As paredes da escola eram marcadas com cartazes com orientações, identificações do movimento – "OcupaMQ" – e frases performativas do tipo "Ocupar e Resistir". O uso de material visual na escola nunca foi uma prerrogativa da direção e dos professores. Os alunos, de uma forma ou de outra, por meio de pichações ou grafites[93] sempre se fazem presentes de forma questionadora/confrontadora da normatividade ou para marcar suas identidades e reforçar seus posicionamentos.

O que a ocupação pode ter trazido é um questionamento sobre o comportamento enquanto "parte da face pública e a reputação da escola, tornando-a institucionalmente tanto marginal como central" (BALL, 2016, p. 142). Um questionamento que se dá no sentido de que esse movimento tenha trazido para a escola a possiblidade de efetivar alternativas, outros entendimentos acerca do comportamento do aluno, talvez uma dinâmica mais democrática. Uma dinâmica que se dá desde o que se pode considerar mais abrangente como a eleição de gestores por parte da comunidade escolar, até conversas sobre a rotina das atividades, o que possibilitou uma liberdade maior de procedimentos e usos de espaço.

No entanto, a preocupação (talvez, natural) com uma perda de controle, com um risco social, um caos na ordenação da escola e, por abrangência, da sociedade moveu e move todo um movimento de busca do controle dos corpos (BALL, 2016; BUTLER, 2018). Caio Lima, chefe de gabinete do Estado e interlocutor nas negociações com os estudantes, deixa claro essa importância de controle, quando entende que não ter desocupado as primeiras escolas na base da força policial foi o erro do governo, "Com isso, o movimento entendeu que estávamos com medo e você perde o controle da situação"[94]. É preciso conter o *retorno do recalcado* e quanto mais violentamente ele é contido, mais força tem o seu retorno (DERRIDA, 1994). Dessa forma, um grupo de ocupantes, tal qual um estranho familiar (MORAES, 2020a), no sentido de que sempre esteve ali, espectrando todas as ações e se ressentindo com a despreocupação do sistema em relação a suas opiniões e a sua voz pode ter constituído o movimento de Ocupações. Esse movimento estudantil, assim como qualquer outro movimento de luta social, se constituiu

[93] Painel grafitado nas paredes de entrada da escola.
[94] https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html

a partir da equivalência de demandas em uma relação de antagonismo e isso independe do partido político do governo ou da tendência política do movimento. Todo movimento identificado como desordem leva a uma cobrança por ordem institucional.

As normas se hegemonizam em função das relações de poder. Nas palavras de Chantal Mouffe (2015, p. 106), "uma vez que as relações de poder são constitutivas do social, toda ordem é, *necessariamente,* hegemônica". Nesse movimento de relações de poder, as normas são sempre contingentes, deslocamentos estão sempre no horizonte de possibilidades dessas hegemonias. No entanto, talvez por sermos constituídos pela norma, cuja instituição resulta das relações de poder presentes em uma disputa, desejamos, a tranquilidade trazida por ela, o padrão, as regras, aquilo que achamos que podemos controlar. Sendo assim, na escola, no geral, desejamos "a produção, a circulação e a atenção aos códigos claros de disciplina e de comportamento" (BALL, 2016, p. 144) para que tudo permaneça no lugar e nós não nos sintamos ameaçados por acontecimentos que, no sentido derridiano, não podemos controlar. Mas o que temos são constantes negociações que apresentam *novos* conflitos e *novos* entendimentos que seguem sendo reiterados, mas também questionados em um processo contínuo de hegemonias e deslocamentos. Isso se dá porque "todo discurso ambiciona dominar o campo discursivo, fixar e deter as diferenças e, ainda que de forma provisória e contingente, criar um centro reconhecível na significação" (COSTA; LOPES, 2013, p. 59). Contudo, "*las reglas son modificadas en el processo de aplicación, dependen de quien está en el control de la aplicación de la regla y del diferir asociado a la contingencia de esa aplicación*" (LOPES, 2014, p. 137).

Apesar desse desejo pela tranquilidade da norma, uma conversa rápida sobre o que se entende por comportamento aceitável de professores e alunos no espaço da escola traz um conflito, uma não unanimidade. "Um grande constrangimento reside na variedade de maneiras pelas quais as escolas e os profissionais de educação irão interpretar o que se entende por disciplina e gestão de sala de aula, bem como o que está envolvido no apoio a um comportamento positivo" (BALL, 2016, p. 158). Mesmo que documentos sejam escritos – como regimentos internos -, não existe um consenso. Esses documentos de teor injuntivo, no dia a dia, são entendidos e efetivados de forma diferente por diferentes pessoas. "O que é comportamento aceitável ou violento? O que é muito barulhento ou perturbador? O que é uma violação de uniforme? O que documentos de políticas institucionais significam? Como devo responder?" (BALL, 2016, p. 164). Esses questionamentos ocorrem porque, na explicação dos itens do documento em reuniões ou em leituras individuais feitas por pais, professores e alunos, muitas vezes, essas regras

são confrontadas, além de serem traduzidas[95] de forma singular a cada leitura (DERRIDA, 2009a). Da mesma forma, os propósitos das regras de comportamento oscilam entre a disciplina como uma finalidade em si própria e a disciplina como meio de se alcançar o aprendizado (BALL, 2016), entendendo aqui aprendizado no sentido restrito de aquisição de conhecimento. Essa diversidade de entendimento dos documentos que visam a reger os comportamentos no ambiente escolar reflete também uma diversidade no que a escola entende como atitudes punitivas a serem aplicadas a comportamentos indesejados.

Em nossa leitura, o regimento interno das escolas diz respeito ao que Ball (2016, p. 164) denomina discursos reguladores. Esses discursos reguladores promovem uma espécie de fiscalização em relação ao uso devido de uniforme, à gestão dos horários de entrada e de fim de intervalo principalmente, às posturas esperadas dos alunos, assim como faz referências às "punições" previstas para cada tipo de "transgressão". Quando conversamos com os e as responsáveis pelas alunas e pelos alunos, com as professoras e os professores e também com as próprias alunas e os próprios alunos, ouvimos, muitas vezes, afirmações que apontam as melhores escolas como sendo aquelas em que os discursos reguladores, além de serem mais rígidos, são mais rigidamente cobrados de toda a comunidade escolar, principalmente das alunas e dos alunos. Entendemos que as práticas reguladoras dos comportamentos talvez precisem ser valorizadas em função de que a rotina da escola, muitas vezes, é assaltada pela violência. Entendemos também que a ordenação dos espaços e do tempo é importante para viabilizar a rotina da escola. Dessa forma, a normatização das práticas não é, necessariamente, negativa. As ações das ocupações deram visibilidade a embates – muitas vezes, invisibilizados – que se dão no cotidiano escolar – e na sociedade – em um movimento de questionar e deslocar o que é apresentado como natural na norma. Não se trata de um embate pelo fim da norma e sim um embate contra a naturalização da norma, pela abertura de espaços de poder que permitam a disputa sobre a norma, trazendo outras possibilidades de vivenciar a escola. Não é por acaso que vivemos hoje uma ênfase na organização de escolas de regime militar[96]. "O discurso fantasmático no apoio à militarização da gestão tem sido abordado por meio da exposição de casos de violência nas escolas" (CUNHA; LOPES, 2022, p. 4). Devido a isso as vagas nessas escolas são desejadas por muitos responsáveis de alunas e alunos em uma crença de que, quanto mais os comportamentos são regrados, contidos – com ênfase na contenção dos corpos –, mais suas crianças e jovens terão segurança e disciplina necessárias para terem sucesso na vida, independente do

[95] Tradução – Ver nota 77.
[96] Escolas de regime militar no Brasil. https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/governo-preve-216-escolas-militares-ate-2023-e-bolsonaro-diz-que-modelo-tem-de-ser-imposto.shtml

que se possa entender sobre o que significa essa expressão “sucesso na vida”, que está longe de ter um sentido consensual.

Muitos elementos que trouxemos do senso comum sobre “bom comportamento” ou sobre um “comportamento ideal para o aprendizado” são confrontados na dinâmica das ocupações. Isso se deu a começar pelos horários e espaços das aulas que eram planejados, porém menos padronizados, assim como as dinâmicas das aulas e atividades. Esse planejamento incidiu diretamente na forma como a hospitalidade ou a hostilidade era performada nos ambientes das ocupações, como vemos no próximo ponto desse trabalho.

4.2.1 – Os dois lados da hospitalidade

Segundo Derrida (2003b, p. 117), “incomoda-nos esse dilema de, por um lado, a hospitalidade incondicional que ultrapassa o direito, o dever ou mesmo a política; por outro, a hospitalidade circunscrita pelo direito e o dever”. Se “do ponto de vista do direito, o hóspede, mesmo quando bem recebido, é antes de tudo um estrangeiro, ele deve continuar estrangeiro” (idem, p. 63), o que tivemos na ocupação do CIEP 225 foi um transbordar do direito. Dirce Solis (2017, p. 202) traz esse “acolhimento do outro” como sendo “o ético”. Um acolhimento do outro sem condições e “sem a intenção de trazê-lo ou associá-lo a qualquer identidade já dada, ou seja, o outro a quem se acolhe, aparece e se mantém como Outro, a alteridade sendo preservada em sua diferença completamente”. No movimento de desconstrução, a singularidade do Outro não está sujeita à lógica identitária do mesmo. Segundo Marcelo Moraes (2020a, p. 185/186),

> A desconstrução da colonialidade, então, é uma estratégia para deixar vir o outro em toda a sua *différance*, uma diferença que não é constituída a partir de um outro, de uma identidade estabelecida. E assim, abrir-se a novas formas de se fazer filosofia e, quem sabe, pensar a importância de uma hospitalidade incondicional, que não se feche à chegada do outro e que diminua as condições e limitações que muitas vezes o direito se propõe em nome da justiça.

Seguindo com Stuart Hall (2003, p. 116 e 117), temos que

> O “Outro” deixou de ser um termo fixo no espaço e no tempo externo ao sistema de identificação e se tornou uma “exterioridade constitutiva” simbolicamente marcada, uma posição marcada de forma diferencial dentro da cadeia discursiva. [...] Uma exterioridade constitutiva, que sempre se recusou a ser fixada [...]

É o contrário da padronização que a maior parte dos documentos oficiais da educação propõem para alunas/alunos e professoras/professores. O Outro chega, é acolhido e continua sendo o Outro. As subjetividades se inter-relacionam e se constituem reciprocamente sem que a alteridade seja desconsiderada. Dessa forma, "a ideia de *comunidade* aceitável para Derrida seria uma possibilidade, um sonho *por vir,* seria "uma outra comunidade", "uma quase-comunidade aberta", "uma comunidade por vir", "uma comunidade sem comunidade"" (SOLIS, 2017, p. 201). E, no que diz respeito à escola, seria não uma escola que é; e sim uma escola que está sendo, que transborda. Seria entender comunidade, de forma paradoxal, como não sendo comum e não tendo uma unidade, uma unificação.

Na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, entende-se que a formação de uma comunidade se dá a partir da heterogeneidade social. Nas palavras de Alice Lopes (2014, p. 133), *no hay um superación de esa hetorogeneidad, sino estancamientos provisorios de la diferencia*. E ainda,

> El valor de una demanda no es inmanente, está siempre referido a una lucha política contextual específica, contingente, convirtiendo cualquer *proyecto común* y cualquier *colectivo* en una articulación discursiva provisória sin ninguna plenitud o garantía.[97] (grifo da autora)

A comunidade, então, segundo Alice Lopes (idem, p. 134),

> no tiene uma identidad pre-constituida o fundamentada en una estrutura, porque ella misma es también contingente y constituida por las equivalencias entre demandas diferenciales, porque los proyectos de esa comunidad son vagos, sus processos de formación de las luchas politicas contextuales y de las demandas articuladas.

Laclau (2011) trabalha a formação de uma comunidade a partir de duas lógicas, a lógica da equivalência e a lógica da diferença. Segundo Hugo Costa e Alice Lopes (2013, p. 52),

> Para Laclau, as duas lógicas são necessárias à compreensão do sujeito político e uma subverte a outra, de modo que, em sua abordagem sobre os movimentos políticos, a equivalência interrompe a diferença, na medida em que determinadas identidades diferenciais se articulam em torno de demandas/nomes, termos da política, momentaneamente gerando uma sensação de pausa da diferença em função de uma equivalência mútua a algo supostamente similar ou idêntico. Em outros termos, as articulações equivalenciais são tentativas de fechamento, de consolidação de uma subjetividade política, são (sensações/ilusões de) estancamentos provisórios da diferença. Essa mesma diferença, contudo, articulada em uma cadeia e a partir da tradução diferencial de um *nome*, não cessa o diferir (no sentido de *différance*) e subverte o momento equivalencial por meio dos sentidos que produz.

[97] Discorremos sobre a noção de "demandas" na parte I.3 deste trabalho.

Pensando ainda na questão da formação de uma comunidade, em algum sentido, talvez possamos dizer que a organização da ocupação do CIEP 225 Mário Quintana parece ter performado os dois lados da hospitalidade, como nos traz Derrida. No entanto, se considerarmos que "a hospitalidade pura consiste em deixar sua casa aberta para o que chega imprevisivelmente" (DERRIDA, 2004, p. 77), temos que essa não foi a dinâmica da ocupação em relação aos que chegavam.

Embora em uma dinâmica diferente da rotina da escola, o que teve lugar no período da ocupação foi o que Derrida denomina hospitalidade condicional. Esse processo foi marcado, nas ocupações, pela imposição de identificação, assim como da informação do que a pessoa objetivava fazer na escola para que pudesse adentrar aquele espaço. Alegando segurança, os ocupantes se ressentiam do assombramento ante o susto do desconhecido. Tinham necessidade de nomear, identificar, categorizar como estratégias hospitaleiras; estratégias de uma hospitalidade condicional.

É importante destacar que as alunas e os alunos da ocupação não eram todos alunas e alunos da escola. Alguns, em número relativamente pequeno, eram alunos de outras escolas da região que foram recebidos na ocupação do MQ como parte da escola, parte do movimento e não como *estrangeiros*. O mesmo aconteceu com as professoras e os professores que deram aulas nesse período: alguns eram de universidades e alguns de outras unidades escolares e juntos com alguns professores da escola trabalharam sem constrangimento no CIEP. Segundo o El País[98], era "um vai e vem de alunos, ex-alunos hoje universitários e professores". Nas palavras de Diógenes Pinheiro (2017, p. 270),

> Criou-se uma razoável rede de apoio às ocupações, que envolvia desde familiares dos estudantes, pessoas da vizinhança até artistas e blogueiros. Assim, as escolas eram abastecidas de comida e água, além de receberem convidados diversos que iam dar aulas públicas, assistência jurídica ou apoio moral. Foi muito comum a presença de ex-alunos que ao saberem da ocupação voltaram às suas antigas escolas para realizar atividades com os ocupantes.

Em algum sentido, todos eram hóspedes do anfitrião que era o próprio CIEP 225, semelhante à "lei da hospitalidade" como nos explica Derrida (2008, p. 57/58),

> O hospedeiro que recebe (*host*), aquele que acolhe o hóspede, convidado ou recebido (*guest*), o hospedeiro, que se acredita proprietário do lugar, é na verdade um hóspede recebido em sua própria casa. Ele recebe a hospitalidade que ele oferece *na* sua própria casa, ele recebe *de* sua própria casa – que no fundo não lhe pertence. O hospedeiro

[98] https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html

> como *host* é um *guest*. A habitação se abre a ela mesma, a sua "essência" sem "essência", como "*terra de asilo*". O que acolhe é sobretudo acolhido em-si. (grifos do autor)

E, nesse acolhimento por parte do CIEP de todos que se achegaram as ocupações, percebemos algo de incondicional no sentido de que os hóspedes da escola eram os mais diversos. O movimento pode ser caracterizado pela participação de alunas e alunos e também responsáveis, professoras e professores que traziam demandas diversas. Alunas e alunos de religiões várias, orientações sexuais diversas e etnias plurais. Alunas e alunos que eram avaliadas/avaliados por professoras e professores com notas altas, e outras e outros, com notas baixas, além de outras *diferenças*. A partir de todas essas particularidades, podemos entender o movimento de ocupação como o que Laclau (2011, p. 67/68) denomina "sistema de diferenças".

> Por um lado, cada elemento do sistema só tem uma identidade, na medida em que é diferente dos outros: diferença = identidade. Por outro, todas essas diferenças são equivalentes umas às outras, na medida em que pertencem ao lado interno da fronteira de exclusão. Mas, em tal caso, a identidade de cada elemento do sistema é constitutivamente dividida: por um lado, cada diferença expressa a si mesma como diferença; por outro, cada uma delas anula a si mesma enquanto tal ao entrar numa relação de equivalência com todas as outras diferenças do sistema. E, dado que só há sistema se houver exclusão radical, essa divisão ou ambivalência é constitutiva de toda identidade sistêmica.

Sendo assim, o movimento de Ocupação, como um sistema, *funda-se* em função de uma exclusão, em que "as várias categorias excluídas devem cancelar suas diferenças por meio da formação de uma cadeia de equivalências [...] as diferenças se dissolvem em cadeias equivalenciais" (LACLAU, 2011, p. 68/69)[99]. Segundo Alice Lopes (2014, p. 135),

> Un el juego entre equivalencia y diferencia, los deslizamentos de sentidos, la posibilidad de libre flujo del significante es incessante, las demandas contextuales se multiplican y se diferencian en articulaciones que a veces se sobrepones, o a veces se desarrollan de forma paralela a las otras.

Muito se falava da inter-relação entre alunas e alunos tão *diferentes*. Algumas professoras e alguns professores refletiam da seguinte forma, "mas fulano é tão bom aluno, como pode estar metido nisso?", ao mesmo tempo que também diziam "esse aluno não quer nada, e vem dizer que está lutando por melhorias na escola?". Fica sempre o questionamento, "como apostar na diferença em um mundo em que aprendemos a agir politicamente por meio de reivindicações

[99] Trazemos um aprofundamento dessa cadeia de equivalência quando tratamos sobre a noção de "exterior constitutivo" no item I.3 desse trabalho.

identitárias?" (SILVA: MACEDO, 2018, p. 162)[100]. O movimento das ocupações performou a articulação das diferenças, mostrando que as identidades e as diferenças não são fixas e que estamos todos sempre no movimento de identificação a partir do encontro com o outro (PINTO; MORAES, 2021). Segundo Mariane Biteti (2021, p. 110), "a vida se faz no caminho e em agenciamento com os outros". Temos, então, a "cada encontro, um novo acontecimento" em que habita "o fantasma vivente no acontecimento dos choques e misturas de corpos: *acontecimento-fantasma"* (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 130 e 131). O espectro habita no acontecimento (DERRIDA, 1994).

Elizabeth Macedo (SILVA: MACEDO, 2018, p. 162)[101] nos traz algo sobre essa luta empreendida por indivíduos, que se encontram em um ambiente de divergências e convergências,

> Resistência de sujeitos diaspóricos que contestam a continuidade da opressão colonial foram talvez o meu primeiro contato com um universalismo que não se fazia por meio de algo essencialmente partilhado pelos sujeitos, com uma solidariedade na diferença contingente e descontínua.

Esse ambiente de mútua constituição de identidades – marcadas pela incompletude – moveu a rotina do movimento de ocupação, como move toda sociedade.

Segundo Mouffe (2015, p. 111), ao mesmo tempo que "a diversidade pode ser uma fonte de energia, ela também pode apresentar sérios problemas". Nas ocupações, essa energia se podia detectar na divisão das tarefas. Parecia existir uma atenção em não performar estereótipos de gênero na divisão das comissões. A cozinha era espaço de todos os gêneros, o mesmo acontecia com as finanças, com as relações públicas, com a segurança. O grêmio, naquele momento, tinha uma aluna como presidente e várias alunas na direção[102]. As questões de gênero não pareciam constituir critério para a divisão das atividades no movimento, assim como não definia quem deveria ter a palavra nas reuniões. Havia conflitos de ideias, havia disputas de posicionamentos, no entanto, segundo eles, tentava-se não reproduzir aquilo contra o qual lutavam, que era considerar a opinião de alguns com mais valor do que a de outros. Os padrões que ainda existem fora da escola, em muitos ambientes, não eram predominantes na escola nos dias da ocupação. Talvez por isso, ouviu-se muitos depoimentos de alunas e alunos que diziam se sentir mais pertencentes à escola no período da ocupação e do pós-ocupação do que antes desse

[100] Entrevista dada a Roberto Rafael Dias da Silva da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, publicada na Revista Educação e Filosofia.
[101] Idem.
[102] **FOLHA DE SÃO PAULO** em 03/07/2016.

movimento, quando parecia que estavam deslocados e não-pertencentes àquele espaço por motivos diversos (COUTINHO, 2020, p. 70). Queremos pensar, no próximo tópico desse trabalho, até que ponto esse pertencimento pode estar relacionado ao que chamamos, muitas vezes, de *protagonismo juvenil.*

4.3 – Protagonismo juvenil – Uma reflexão

A expressão *protagonismo juvenil* vem sendo ressignificada desde sua primeira aplicação. Nas palavras de Regina Souza (2009, p. 2 e 3),

> Sempre vagamente definida, a expressão *protagonismo juvenil* começou a circular no discurso especialmente das organizações do terceiro setor[103] que trabalham com juventude pobre (e que compõem o chamado campo da *educação não-formal*, para certos autores *não-convencional* ou, simplesmente, *não-escolar*), em meados da década de 90. Em alguns momentos parece referir-se a método, princípio ou eixo pedagógico cuja ênfase na atividade do educando, ou do jovem a quem se dirigem as medidas socioeducativas, o deslocaria de uma posição considerada passiva, de mero beneficiário ou depositário de conhecimentos, para uma posição de participação ativa. Outras vezes, *protagonismo juvenil* parece designar não um método ou princípio pedagógico, mas certa capacidade intrínseca ao jovem, a de ser *protagonista* ‑ ou o *ator principal* ‑ no desenvolvimento do país, da chamada comunidade e do seu próprio. A imprecisão, aliás, não é um fator de debilidade do discurso, mas uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso.

Concordamos com a autora, dando continuidade a essa discussão, quando afirma que a imprecisão da noção de protagonismo juvenil não é um fator de debilidade do discurso. Mas, em nossa interpretação, não se trata necessariamente de uma estratégia, caso estratégia seja lida como uma ação racional de planejar a política. Como operação discursiva, que tenta produzir um consenso nunca alcançado e sempre conflituoso, a política tem sua força pela disseminação de significantes flutuantes que favorecem a ampliação de articulações (PINTO; MORAES; LOPES, 2024). Nesse sentido, *Protagonismo* Juvenil diz respeito a uma designação que reuniu sob sua semântica discursos diversos relacionados à juventude[104]. Talvez por isso diga respeito a

[103] O terceiro setor é formado por Organizações Não-governamentais (ONGs) e fazem parte do que chamamos de Educação não-formal ou não-escolar.
[104] Para fins estatísticos a ONU define a juventude pelo critério etário, em que jovens são aqueles que têm entre 15 e 24 anos. (https://unric.org/pt/juventude/). Já, no Brasil, o Conselho Nacional da Juventude define jovem como sendo o indivíduo entre 15 e 19 anos, conforme consta no Estatuto Nacional da Juventude (https://www.gov.br/participamaisbrasil/estatuto-da-juventude-).

uma designação vaga, repleta de sentidos políticos e pedagógicos, um bom exemplo da noção, que nos traz Laclau (2011), de significante flutuante[105].

Entendemos que não há uma essência do que seja um jovem. Da mesma forma, "o tempo da adolescência, que não pode ser contado em termos cronológicos e que não se reduz de forma natural a uma faixa etária predefinida" (COUTINHO, 2020, p. 65). Nas palavras de Gilberto Moreira e Gustavo Oliveira (2019, p. 7), temos que

> Se há um imaginário social de "juventude" como fase de transição para a idade adulta, de maturação sexual e social, esse conceito não esgota a pluralidade de uma identidade atravessada por categorias de várias ordens. São, na verdade, "juventudes", melhor compreendidas como construções históricas e culturais do que como um mero dado cronológico.

Além disso, não podemos definir, de forma fixa e inquestionável, a juventude como revolucionária nem tampouco como conservadora. No entanto, a expressão *protagonismo juvenil*, entre tantos outros sentidos, tem sido entendida em alguns contextos de duas formas. Em primeiro lugar, está relacionada à educação, a uma visão pedagógica que entende as alunas e os alunos não como depositários de conhecimentos e sim como participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem. E, em segundo lugar, pode ser entendida como uma característica inerente ao ser jovem, como se o fato de ser jovem fizesse da pessoa necessariamente um protagonista na história do país, do seu contexto mais próximo e da sua própria vida. Em termos institucionais em nosso país, em relação ao que se entende por *juventude,* segundo Diógenes Pinheiro (2017, p. 279),

> Em agosto de 2013, como primeiro resultado desse intenso processo de mobilização, foi aprovado o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013), que é hoje o instrumento legal que define os direitos que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro aos cerca de 52 milhões de jovens entre 15 a 29 anos. Afirma-se legalmente o paradigma do jovem como *sujeito de direitos*, que deixa de ser visto como objeto de tutela ou beneficiário das ações do Estado e passa a ser considerado como ator relevante na formulação e implementação das políticas no campo da juventude. Porém, avançar da afirmação deste princípio democrático ao ato efetivo de participação da juventude, em todas as etapas das políticas em curso, constitui, ainda, um desafio.

O discurso em defesa do protagonismo juvenil vem se disseminando mais fortemente a partir da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente,

[105] Significante flutuante, segundo Laclau, diz respeito ao fato de "que tanto uma sobredeterminação quanto uma subdeterminação de significados impediram fixá-lo plenamente". (LACLAU, 2011, p. 66)

pela Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017); ainda que, com registros distintos, mais vinculados a dimensões coletivas, já estivesse circulando na educação há mais tempo (PINTO; MORAES; LOPES, 2024). Um dos sentidos de protagonismo juvenil, que circula na educação desde meado do século XX, remetia a uma busca por transformação social e uma preparação dos jovens para a vida política da sua comunidade e do seu país (SILVA; OLIVEIRA, 2023).

Nas ocupações de escolas, tem grande destaque a ação organizada das/dos ocupantes nas dependências das escolas. Mesmo com o apoio que recebiam de pessoas da comunidade, de professoras e professores da unidade ocupada e de outras unidades escolares, de pais, de ex-alunas e ex-alunos; o que se tinha eram escolas, em que todas as suas instâncias ficaram sob a gestão de jovens alunas e alunos ocupantes. E ainda considerando, com Alice Lopes (2019a, p. 8), "que os movimentos políticos não têm um centro institucional de onde emana um poder capaz de determinar seus rumos", observamos que as ocupações, apesar de não totalmente desconectadas do Movimento Estudantil institucionalizado, cada uma delas tinha sua própria organização e demandas. Para tanto, as escolas ocupadas tinham no interior de suas dependências jovens que precisaram planejar, e agir com organização e disciplina para que a escola pudesse *funcionar,* mesmo que com uma dinâmica diversa da que se tinha antes da ocupação.

Vale destacar que fazia parte do movimento uma crítica às organizações estudantis. As ocupações não se permitiam representar por esses órgãos nas negociações, porque afirmavam que não precisavam deles para se legitimarem. Essa postura crítica – semelhante ao que havia ocorrido no Chile, em 2013 e em São Paulo, em 2015 -, frente aos órgãos de representabilidade estudantil e também frente aos Partidos Políticos[106], fez com que estudantes desses órgãos fossem, em alguns momentos, hostilizados nas escolas ocupadas, sob um discurso de que "não queremos ser usados politicamente por vocês, a ocupação é uma iniciativa nossa". Nesses momentos, para além da crença em atitudes consideradas certas ou atitudes consideradas errada, o que percebíamos eram jovens nas ocupações em atividades das mais diversas, seja limpando, lavando, cozinhando, cantando, discursando e em tantas outras atividades muito diferentes da visão tradicional de aluna e aluno *ideal*, qual seja calada/o e pronta/o para receber das professoras e dos professores e da escola e de seus órgãos representativos aquilo que lhes está destinado por outrem.

Esses jovens se entregaram a um movimento de resistência àquilo que eles consideravam que precisava mudar. Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) afirmam que não existe

[106] Alunos de ocupações expulsam grupo estudantil ligado a partido. **FOLHA DE SÃO PAULO**, São Paulo, 11 de dez. de 2015. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1717674-alunos-de-ocupacoes-expulsam-grupo-estudantil-ligado-a-partido.shtml . Acesso em: 10/08/2023.

estrutura que não se modifique no contato com a resistência, assim como não existem demandas locais que não se reformulem a partir da força das estruturas sociais e políticas de uma dada sociedade e instituição. As demandas das ocupações no Rio, como toda demanda, traziam essa contingência, o que foi considerado uma dificuldade a mais para o governo do Estado lidar com elas, como afirmou Caio Lima, interlocutor do governo nas negociações com os estudantes, "O problema é que eles não têm uma pauta específica. Em São Paulo eram contra a reorganização, em Goiás contra a entrada de organizações privadas, mas aqui preciso ir escola por escola para saber o que eles querem."[107] O que ele alegou não haver nas escolas ocupadas e chamou de pauta específica, de forma contraditória, é o que tinha em cada escola ocupada, no lugar de apenas uma pauta com elementos comuns a todas as ocupações, o que se tinha eram especificidades locais. Isso se deu porque cada ocupação fazia parte de uma realidade diferente que trazia demandas diferentes. Importante destacar que, por isso, em algumas ocupações a relação com os gestores não foi antagônica e, em outras, essa relação foi de profundo antagonismo.

Com o fim da ocupação, em um entendimento de educação como meio de "controle da transformação ou manutenção de construções identitárias em prol de uma determinada ordem social" (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 3), parece que muitos entenderam que havia necessidade de controlar toda essa energia, por meio de algum tipo de organização. Com esse objetivo, a SEEDUC enviou um ofício a todas as direções escolares, determinando o cumprimento da Resolução 1294/86 (Grêmio Estudantil). Por essa resolução, as direções são obrigadas a definir espaços para o funcionamento administrativo dos grêmios, assim como permitir que representantes dos grêmios possam ir às salas conversar com as turmas.

4.4 – Reestruturação dos grêmios: estratégia de controle dos corpos

Os Grêmios Estudantis, desde a segunda metade do século XX, constituem-se como órgãos representativos dos estudantes secundaristas (CHAGAS, 2009). Devido à idade com que a maior parte dos alunos cursa o Ensino Médio, pensar grêmio estudantil é necessariamente pensar a juventude estudante.

Por se tratar de organizações, a princípio, políticas, no período da ditadura no Brasil (1964-1985), os grêmios estudantis foram proibidos. Instituíram-se, nesse período, organizações denominadas Centros Cívicos. Esses centros foram propostos com o objetivo de que trabalhassem junto às direções das escolas com vistas a fiscalizar e disciplinar as ações dos

[107] https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html

estudantes, mas, como toda prática política, envolveram tanto aceitação da norma como transgressão (GONÇALVEZ; GUILHERME; HENRIQUES, 2020).

Passada a Ditadura, foi iniciado um processo de reestruturar os grêmios estudantis, associado às lutas pela democratização. Leis[108] foram escritas para que as escolas incentivassem a organização dessa entidade em todas as unidades. No entanto, na legislação, ao mesmo tempo que os grêmios são descritos como representativos da voz dos estudantes, suas finalidades recebem uma forte ênfase em organização de atividades culturais e recreativas, assim como em um auxílio à direção das unidades escolares (CHAGAS, 2009). Não aparece, na legislação dos grêmios, atividades do tipo: ter assento no conselho escolar, participar do planejamento da escola, levar para gestoras/gestores e professoras/professores aquilo que o corpo discente tem como demandas na escola e na região de que a escola faz parte.

Conectado à questão do protagonismo juvenil e a esse entendimento corrente do grêmio como uma organização de auxílio aos gestores, reportamos como não sendo por acaso o movimento de *fortalecimento* e reestruturação dos Grêmios Estudantis[109] nas escolas públicas do país ainda no ano das ocupações. Assim que se deu o processo de desocupação do CIEP 225, não havendo nenhum gestor na escola, a unidade passou a ser gerida pela Coordenadoria de Educação Metropolitana IV. Essa gestão se deu por meio de gestores de outras escolas da região que passaram a responder pelas diversas áreas da escola em um clima de boa convivência com os alunos da ocupação, em um – talvez, aparente – processo de ouvi-los e buscar atender suas demandas. Estabeleceu-se um "Plano de Ação 2016"[110] – "Projeto de integração e fortalecimento das relações humanas", cujo objetivo era "promover um clima de harmonia e boa convivência entre os discentes", que trazia:

> Atividades:
> - criação de um pacto de convivência, envolvendo todos os alunos da U.E. (direitos x deveres).
> Promover atividades recreativas, tais como, projeção de filmes alusivos à prevenção contra a violência, desrespeito, discriminação, bullying e etc.
> Promover jogos: bingo, xadrez, pingue-pongue e outros.
> Responsáveis: animadoras culturais, agentes de leitura e grêmio escolar.
> Obs.: as atividades serão realizadas nos horários vagos das turmas.

[108] Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.
[109] A SEEDUC enviou um ofício a todas as direções escolares determinando o cumprimento da Resolução 1294/86 (Grêmio Estudantil). Por essa resolução, as direções são obrigadas a definir espaços para o funcionamento administrativo dos grêmios, assim como permitir que representantes dos grêmios possam ir às salas conversar com as turmas.
[110] Tivemos acesso a esse plano de ação no momento dessa pesquisa em que tivemos contato com os documentos arquivados na coordenação pedagógica, junto aos PPPs da escola.

Parecia que a única preocupação, naquele momento, era que a escola não fosse ocupada de novo. Respeitando as devidas proporções, trata-se de um movimento semelhante ao que Derrida (1994, p. 51) aponta em relação ao Marxismo.

> Com o que podemos preocupar-nos aqui? O que temer do que pode também tornar-se uma operação de amortecimento? Este estereótipo recente estaria destinado, queira-se ou não, a despolitizar em profundidade a *referência marxista*, a fazer o possível, tomando a feição da tolerância, para neutralizar uma força-potencial, primeiramente debilitando um *corpus*, fazendo calar nele a revolta (aceita-se o retorno, desde que não retorne a *revolta* que inspirou primeiramente o levante, a indignação, o elã revolucionário). (grifos do autor)

Ainda nas palavras de Derrida (1994, p. 61), "Seria, portanto, possível aliar-se em segredo contra um espectro". Essa união para continuar combatendo a ocupação, agora como um espectro, desconsidera que "Só somos ocupados por fantasmas se estivermos ocupados em exorcizá-los, em pô-los porta afora" (idem, p. 188). Talvez seja nesse sentido que Dirce Solis e Fábio do Rosario (2019, p. 207) afirmam que a busca pelo "silenciamento da memória obsidia o Estado brasileiro". Dessa forma, as ocupações foram contidas, mas os seus rastros e efeitos não podem ser previstos nem contidos. Afirmamos, então, com Derrida (1994, p. 136), que "um fantasma não morre nunca, está sempre por vir ou por retornar". E ainda (idem, p. 133/134),

> O cadáver não está talvez tão morto, tão simplesmente morto quanto a conjuração tenta fazer crer. O desaparecido sempre aparece *aí*, e sua aparição não é inconsiderável. Não é sem importância. Supondo-se que os despojos sejam identificáveis, sabe-se hoje, melhor do que nunca, que é inevitável para um morto poder trabalhar. E fazer trabalhar, talvez mais do que nunca. Há, também, um modo de produção do fantasma, um modo de produção fantasmático. Como no trabalho do luto após um traumatismo, a conjuração deveria assegurar-se de que o morto não voltaria.

Nesse sentido, Judith Butler (2018, p. 183) afirma que existe "um princípio permanente de revolução que reside nas ordens democráticas, um princípio que aparece mais ou menos da mesma maneira em momentos de fundação e em momentos de dissolução, mas que também opera na liberdade de assembleia em si".

Em um aparente paradoxo, fez parte desse mecanismo de preocupação e contenção do espectro da ocupação a ação de um dos gestores que atuou na escola nesse período inicial pós-ocupação. A SEEDUC determinou que os regimentos dos grêmios fossem reestruturados e que se estabelecesse um calendário para eleição desses grêmios. No caso da ocupação do CIEP 225, a estratégia foi levada a efeito por meio de reuniões que não aconteceram no CIEP e sim em outra escola do bairro em que esse gestor já atuava. Acreditamos que deslocar os alunos para

outro espaço a fim de discutir questões referentes ao grêmio pode ter tido o efeito de fragilizar os alunos frente ao discurso da Secretaria que tinha um viés autoritário, porque instituía de forma unilateral as regras de reestruturação dos grêmios. Esse processo se deu de maneira açodada, logo após a desocupação da escola, momento em que os alunos ainda viviam o processo de se desvestirem da ocupação e a escola estava sendo administrada por gestores provisórios. Vale ressaltar que, como ocorre com todo documento, a efetivação dessas diretrizes, no dia a dia do grêmio, foi reconstruindo esse texto em um processo de tradução e hibridismo. Isso se dá porque "toda leitura remete, portanto, a uma subjetividade" (ROUDINESCO, 2022, p. 132). Nenhuma ferramenta de controle tem seus objetivos e sentidos passíveis de alcançarem plenitude. "A questão estaria na libertação do sentido de cada um daqueles "nomes" frente aos acontecimentos-encontros, fazendo as percepções escaparem da subordinação diante da ideia de correto e original" (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 140), ideias essas tão reiteradas no processo de reestruturação dos grêmios estudantis.

Falamos em paradoxo, porque fez parte da pauta das ocupações "a Livre organização do Grêmio Estudantil". Não consideramos que o que aconteceu foi uma "livre organização". Em vez de serem acompanhados por algum órgão do movimento estudantil, o que ocorreu foram reuniões específicas, em que um gestor designado pela Coordenadoria Metropolitana IV orientou os alunos em uma reescritura do regimento do grêmio a fim de *modernizá-lo* e adaptá-lo aos parâmetros definidos pela SEEDUC, em um movimento que Derrida (1994, p. 137) descreve.

> Tenta-se ajustar toda a política à hipótese assustadora de uma visitação. Os políticos são videntes ou visionários. Deseja-se e teme-se um aparecimento, sabendo-se que esse não apresentará pessoa alguma em pessoa, mas produzirá uma série de efeitos a serem decifrados. Constroem-se, então, todas as alianças possíveis para conjurar esse adversário comum [...]. A aliança significa: morte ao espectro.

No pós-ocupação, parte do processo de reestruturação se deu a partir de um discurso de empreendedorismo de si (BALL, 2016, p. 178). Esse discurso de incentivo a uma visão de empreendedorismo individual, com muitas oportunidades de estágios como Jovem Aprendiz para os alunos, parecia ter a intenção de que, desmobilizados, movimentos como o das ocupações não tornassem a acontecer. A ideia talvez tenha sido a de um discurso que individualiza as pessoas em vez de conectá-las em um Nós ou em um *nóix*[111]. Dito de outra forma, em uma sociedade em que o desempenho é a maior medida de valor e os indivíduos estão isolados,

[111] Trouxemos essa noção do "nóix" do filósofo Marcelo Moraes (2020b) no tópico I.3.4 desse trabalho em que diferenciamos o Nós da totalidade no "nóix" que marca um lugar e um sotaque.

tornam-se improváveis e fragilizadas as ações comuns. Essa valorização do empreendedorismo de si em alguns itens dos documentos da educação pode estar conectada ao fato de que, nas palavras de Adriano Negris (2020, p. 56), "o "ambiente" neoliberal possui como "tema-programa" a condução dos indivíduos no sentido de que todos podem e devem incrementar o capital humano, segundo a ordem do empreendimento". Nesse contexto, torna-se necessário a fabricação de liberdade para que o empreendedorismo de si se torne uma possibilidade. Faz parte desse processo um incentivo a que as subjetividades busquem "novas competências (materiais e imateriais) para agregar ao capital humano. Dentro dessa lógica empresarial que toma conta da vida, a pluralidade e o empreendedorismo tornam-se um corolário dessa sociedade" (IDEM). Nesse ambiente de seres humanos entendidos como capital, o que se tem é a compreensão de que tudo – homens, natureza, animais – tem como fim última a produção de energia. E, dessa forma, não se tem mais a preocupação de separar espírito de corpo. O homem é um todo soberano de si e produtor de energia. "Un capital humano indisociable de quien lo posee, trabajador y capital son una y la misma cosa" (VILLAR, 2022, p. 2).

Apesar de trazer, em seus manifestos, uma negação da "inerradicabilidade da dimensão conflituosa da vida social" (MOUFFE, 2015, p. 4), esse movimento do empreendedorismo de si, em lugar de entender a sociedade, mormente a sociedade democrática, como lugar conflituoso, o que se tem, nessa forma de governo, é um incentivo a uma disputa quase que corpo a corpo entre as pessoas na sociedade. Segundo Adriano Negris (2020, p. 58), trata-se da "transformação da sociedade em mercado, e o regime concorrencial que a acompanha, mistura toda a heterogeneidade que nela existe para colocá-la em um estado constante de tensão, refletido através da lógica concorrencial".

Tem-se, então, uma governamentalidade que impõe uma individualização e uma concorrência constante entre as pessoas, em que tem lugar uma economia do sobreviver. Simultaneamente, empreende-se uma espécie de psicologia positiva que tenta excluir o conflito e, com essa exclusão, qualquer possibilidade de movimentos de contestação. Isso porque esses movimentos são nutridos pela *dor* sentida por um grupo que se forma a partir de demandas comuns. "A precariedade compartilhada é condição para a vulnerabilidade induzida, enfrentá-la não depende de cada um de nós se afirmar como sujeito livre e autônomo, nas bases do indivíduo" (MACEDO; RANNIERY, 2023, p. 39). No entanto, segundo António Villar (2022, p. 5), no regime capitalista neoliberal, não ocorre mais por parte das pessoas, da classe trabalhadora, a expressão de "el dolor que lo determinaba. Cada proletário podia tomar conciencia de su dolor junto a los otros en el lugar de la producción. De ahí el privilegio epistémico otorgado al proletariado como sujeto político y a la fábrica como lugar de politización". A ideia parece ser já

incutir nos alunos e alunas que, se elas/eles tiverem um projeto de futuro e se esforçarem por realizá-lo, existem soluções para todos os problemas, como se algo semelhante a aplicativos em um smartphone estivesse ao alcance de todos que se dedicarem para satisfazer qualquer necessidade. Segundo Adriano Negris (2020, p. 51), trata-se de técnicas de Biopolítica[112] que visam a tornar "os corpos mais produtivos e politicamente mais débeis"[113].

Apregoava-se, no pós-ocupação, uma paz, uma ausência de dor e de conflitos, que deveria se estabelecer nas relações dentro da escola. Segundo Chantal Mouffe (2015, p. 3), em seu livro *Sobre o Político,* nessa perspectiva "pós-política",

> Sociólogos afirmam que entramos numa "segunda modernidade" na qual os indivíduos, liberados dos vínculos coletivos, passam então a cultivar diferentes estilos de vida sem serem incomodados por compromissos obsoletos. [...] Com o enfraquecimento das identidades coletivas, hoje é possível viver em um mundo "sem inimigos". Os conflitos sectários fazem parte do passado e o consenso pode ser alcançado por meio do diálogo. [...]
> Fala-se muito hoje em "diálogo" e "deliberação", mas qual o significado de tais palavras no campo político se não existe nenhuma escolha real ao nosso alcance e se os participantes do debate não são capazes de decidir entre alternativas claramente diferenciadas?

Segundo ela (IDEM, p. 19), se entendermos que o que existe na sociedade são "concorrentes" e que todos os embates podem chegar a bom termo, mediante uma negociação, estamos advogando o fim do "elemento antagonístico" na sociedade.

Importante pensar que, quando as pessoas são impelidas à conformidade e ao consenso como algo sempre positivo, o político perde toda vitalidade e o resultado, frequentemente, não é a paz, mas a repressão passível de ser sintomatizada em violência no futuro. A ideia que não tem o potencial de ser levada a efeito é a de conter as relações agonistas, visando à tranquilidade do sistema. Desconsidera-se que reprimir os antagonismos, além de inexequível não fortalece a democracia (PINTO; MORAES; LOPES, 2024). Para Chantal Mouffe (2015, p. 29), a democracia não pode prescindir do confronto agonístico, que inclui dar visibilidade aos antagonismos. Dessa forma, "para funcionar, a democracia exige que haja um choque entre posições

[112] Biopolítica pode ser definindo, de forma muito resumida, como um entendimento de que a vida biológica pode ser um investimento, um produto da política. Trata-se de um processo de governamentalidade que se propõe a conduzir e a padronizar a vida (NEGRIS, 2020).

[113] Nesse contexto, talvez, possamos citar como estratégia para tornar as pessoas mais produtivas e menos passíveis a sentir dor (entendendo dor como uma insatisfação de ordem diversa), a exibição, por exemplo, da foto do funcionário de limpeza dos banheiros dos shoppings com a seguinte legenda "Fazer bem-feito é o caminho do sucesso". As pessoas são contidas em seus questionamentos porque recebem visibilidade, mesmo que a situação econômica e de desigualdade social não se altere. (FRASER, 2006)

políticas democráticas legítimas" e "não uma política cuja complexidade e ambiguidade podem ser convenientemente eliminadas" (HALL, 2003, p. 105).

Com Marcelo Moraes (2020a, p. 166), temos que "a questão do político, ao passar pela questão do amigo, invoca, consequentemente, o não-amigo, portanto, o inimigo; assim se instaura uma atmosfera do *pólemos"* (MORAES, 2020a, p. 166). Nessa atmosfera, existirão sempre na sociedade maneiras diferentes de entender as questões. Essas maneiras constituem alternativas possíveis a serem discutidas e oferecem "formas políticas de identificação que girem em torno de posições democráticas claramente diferenciadas" (MOUFFE, 2015, p. 72). Importante não perder de vista que "Não existe consenso sem exclusão" (IDEM). A hegemonia de um determinado posicionamento, de uma determinada visão se dá em função das relações de poder. Porém, "Nenhuma política radical pode existir sem desafiar as relações de poder vigentes, o que exige definir o adversário" (IDEM, p. 49). Incentivar o individualismo e agir como se as tensões pudessem não existir é estabelecer um clima artificial de conciliação. É tentar descartar o aspecto aporético de toda negociação, no sentido de que as negociações nunca chegam a um lugar definitivo e permanente (DERRIDA, 2009b, p. 117).

A noção derridiana *democracia por vir,* nesse contexto, pode ser uma forma de não se deixar iludir por um ambiente ilusoriamente democrático. Segundo Derrida (Idem, p. 168),

> Ela protesta contra toda e qualquer ingenuidade e todo e qualquer abuso político, contra toda retórica que apresentaria como democracia presente ou existente, como democracia de facto, o que permanece inadequado à exigência democrática [...] por todo lado onde os discursos sobre os direitos do homem e a democracia permanecem álibis obscenos.

para todo tipo de exclusão e autoritarismo.

Enfim, a *democracia por vir* desconstrói a crença em uma democracia plena. Ela não contém em sua semântica nenhuma iminência e também "não anuncia nada" (IDEM, p. 174). Diz respeito a uma democracia que nunca se presentificará, mas que exige de nós um *fazer* contínuo por sua presentificação im-possível (PINTO; MORAES; LOPES, 2024). Segundo Derrida (idem, p. 175), há um

> vazio semântico no coração do conceito, a sua insignificância insignificante ou seu espaçamento disseminal, a memória, a promessa, o evento por vir, a messianicidade que interrompe e realiza ao mesmo tempo a historicidade intrínseca, a perfectibilidade, o direito à auto-crítica auto-imunitária e um número indefinido de aporias.

Nesse sentido, queremos pensar o quanto a aparente possibilidade de uma *democracia* do consenso e da uniformização se apresenta nos documentos da educação no Brasil, mormente

na Reforma do Ensino Médio e suas implicações. Esse incentivo ao individualismo se estabeleceu, dentre outras formas, quando, no ano seguinte das ocupações, a BNCC do Ensino Médio propôs a implementação dos itinerários formativos (BRASIL, 2018), a individualização do percurso escolar. Na escrita desse documento em 2018, os Itinerários Formativos são definidos como "conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos, entre outras situações de trabalho, que os alunos poderão escolher no Ensino Médio"[114]. Nesse momento, não se tem apenas a busca pelo controle dos resultados da escola; esse controle inclui, em uma perspectiva neoliberal, uma governamentalidade que leva os alunos a que, eles mesmos, também acompanhem o seu progresso individual, na composição do que se entende por uma boa escola (BALL, 2016). Nas palavras de Bruna Barreto (2018, p. 90), "o sucesso do neoliberalismo parece estar justamente nessa questão das individualidades, no fato de ele conseguir criar subjetividades controláveis que se adequam a suas macroestruturas". Com esse fim (não passível de ser plenamente alcançável), diretrizes curriculares são definidas. É a busca por se produzir "funcionários mais produtivos – que é o objetivo nítido da reforma do ensino médio – forjando sujeitos que se sujeitam a condições extremamente precárias de trabalho e salários miseráveis, por exemplo".

A BNCC reedita, no contexto da educação, a instituição de metas uniformes e projetos identitários fixos. Seria uma governamentalidade que, em um pensamento foucaultiano, se efetiva em "exercício de poder que consiste em conduzir condutas e em ordenar a probabilidade. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros" (NEGRIS, 2020, p. 52). Essa proposta inclui uma tentativa de definir as identidades dos alunos, "uma espécie de inocência desses instrumentos de projeto e planejamento frente ao devir dos acontecimentos" (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 150). Diz respeito a uma proposta de reorganização curricular porque define a obrigatoriedade de algumas disciplinas e a não-obrigatoriedade de outras e também porque define os itinerários formativos que estão conectados à noção de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida – pilares dessa Reforma -, paradoxalmente, formas de tentar limitar as subjetividades dos alunos. No entanto, não é possível definir, antecipadamente, os efeitos dessas ações na formação das identidades dos alunos. São projetos "presos a uma ideia de tempo da previsão e planejamento, ou seja, de um tempo morto diante das visões idealizadas de presente e futuro" (IDEM).

[114] http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361 . Acessado em 23/08/2023.

As políticas[115] educacionais seguem, dessa forma, pressupostos liberais, no sentido de que "a tendência predominante do pensamento liberal se caracteriza por uma abordagem racionalista e individualista que impede o reconhecimento da natureza das identidades coletivas" (MOUFFE, 2015, p. 9). Nas palavras de Marcelo Moraes (2020a, p. 141), "os discursos liberais e neo-liberais, capitalistas e democráticos em suas práticas, promovem uma exaltação do econômico, deixando em segundo plano, ou mesmo distorcendo, questões tais como aquelas da responsabilidade, da justiça e da preocupação com o outro".

Ainda pensando as práticas liberais e neoliberais nas políticas educacionais, queremos pensar nos itinerários formativos propostos pela BNCC e divulgados como sendo caminhos escolares a serem percorridos a partir da escolha livre dos alunos. Segundo Adriano Negris (2020, p. 54), "a razão governamental do liberalismo não é caracterizada por uma simples garantidora de liberdades, mas sim por ser uma consumidora de liberdade. E ela é consumidora porque a liberdade individual não é dada". Para que essa liberdade se efetive, a condicionante é o gerenciamento governamental. Dessa forma, a liberdade não está disponível de forma irrestrita, ela está submetida a uma lógica do cálculo. Apregoa-se, então, uma livre escolha e pouco se divulga o quanto essa livre escolha é condicionada a inúmeras situações estruturais das redes de ensino e das unidades escolares, cada uma com suas possibilidades e dificuldades. Ainda, segundo Adriano Negris (Idem), trata-se de uma "arte governamental que consome liberdade e, se é assim, então ela é obrigada a fabricar liberdade a cada momento e a organizar toda essa liberdade que circula na sociedade".

A tônica da intervenção política dos gestores e das pessoas da SEEDUC que vieram *solucionar* o conflito *gerado* pela ocupação no CIEP 225 era na linha do apagamento de conflitos e garantia de liberdades direcionadas pelos órgãos gestores. Talvez para a maioria das pessoas da comunidade escolar, a *fala* "Vamos caminhar daqui pra frente de mãos dadas, sem conflito e sem tumulto" trouxesse a proposta de uma paz bem-vinda. Talvez passasse despercebido que o que se estava deixando de lado, nessa fala, era o entendimento de que escola/sociedade é *locus* de constantes negociações e conflitos por lutas de sentidos e modos de viver. Segundo Mouffe (2015, p.50),

> O debate democrático é entendido como um confronto real. Adversários lutam, sim – até mesmo de maneira feroz [...] A diferença fundamental entre os pontos de vista "dialógico" e os pontos de vista "agonísticos" é que o objetivo desse último é

[115] Entendendo "política", a partir de Mouffe (2015, p. 8), como sendo "o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político".

> transformar profundamente as relações de poder existentes e estabelecer uma nova hegemonia. É por essa razão que ele pode ser corretamente chamado de "radical".

Com o foco em esvaziar a radicalidade do movimento, as conversas giravam em torno de uma semântica liberal, que, segundo Mouffe (2015, p. 9), é "incapaz de compreender de maneira adequada a natureza pluralista do mundo social, com os conflitos que o pluralismo acarreta; conflitos para os quais jamais poderá haver qualquer solução racional". Podemos afirmar, então, que o pensamento liberal é o de que há na sociedade muitas maneiras de entender e valorar as ocorrências; maneiras essas que, apesar de não poderem ser aceitas simultaneamente, podem, juntas, conviverem de forma "harmoniosa e não conflitante". A partir dessa perspectiva, faz-se necessário desconsiderar os antagonismos que constituem o político.

Sendo assim, no afã de apagar a dimensão antagonística, não se destaca o quanto as alunas e os alunos foram e são capazes de realizar, nem o quanto elas e eles são capazes de se organizar. Parece haver certo medo da potencial mudança que elas e eles são capazes de trazer para o dia a dia da escola; uma visão apenas negativa da ação das alunas e dos alunos que precisava ser contida. Em um primeiro momento, essa contenção se deu em se render a todas as vontades das alunas e dos alunos em cumprir parte da pauta do movimento com obras na escola e com abertura para mais conversa, além da instituição de uma comissão eleitoral para organizar o processo de escolha dos gestores da escola.

Todo esse movimento de quebra do coletivo na educação – com a reestruturação dos grêmios em uma valorização do empreendedorismo de si e com a proposta de instituição da BNCC do ensino médio com os itinerários formativos, em que se tem a pretensão de individualização da trajetória dos alunos – parece ter como foco a negação do político (PINTO; MORAES; LOPES, 2024). Isso se dá porque "o ponto de referência fundamental continua sendo o indivíduo" e "o individualismo metodológico que caracteriza o pensamento liberal impossibilita a compreensão da natureza das identidades coletivas (MOUFFE, 2015, p. 10). E ainda nas palavras de Marcelo Moraes (2015, p. 143),

> Os discursos liberais promovem um constante individualismo e uma competição entre os indivíduos onde a relação com outrem acaba sendo sempre de distanciamento e estranhamento. Esse tipo de sistema acaba promovendo uma lógica de exclusão onde se tolera o diferente e se exclui o indesejado.

Pensando nos efeitos desses discursos liberais na sociedade, tem-se, por exemplo, o que nos traz Adriano Negris (2020, p. 60), "os sistemas que giravam em torno da ideia de solidariedade, tal como o sistema de previdência, são vilipendiados pela lógica mercadológica e disseminada

a ideia de que cada um deve se capitalizar durante a vida para que na velhice possa usufruir da renda capitalizada". Na educação formal, esse movimento diz respeito, segundo Coutinho (2020, p. 66), ao "efeito da presença maciça do discurso capitalista em sua aliança com a hegemonia do discurso científico na escola. Na lógica da produção capitalista, o sujeito é abordado como objeto a ser consumido e produzido, excluindo o outro do laço social". Regida por essa lógica, a política educacional, pública e privada, busca instituir uma padronização do ensino e das avaliações, configurando um discurso do domínio e do poder do qual o sujeito com sua singularidade e desejo são excluídos.

Entendemos que o que se propõe nos documentos de orientações curriculares acontece de forma singular na escola. O controle e intenções a que esses documentos se propõem são sempre precários. No entanto, reconhecemos com Coutinho (2020, p. 68) que "o discurso capitalista, presente cada vez mais nas políticas públicas para a educação, segrega e esvazia a possibilidade de conviver, de fazer laço, de se deparar com a alteridade e a polissemia do Outro que só tem lugar quando há espaço para o diálogo e o coletivo". Talvez, em um confronto a esse movimento de exacerbamento de trajetórias entendidas apenas como individuais e desconectadas do outro, que Leonardo Trotta tenha proposto, em seu texto, no Encontro Nacional da ANPED/2023, repensar esse sintagma tão caro aos movimentos sociais da juventude, *Protagonismo Juvenil,* somando a ele a noção trazida pelo sintagma *Alteridade Juvenil*. O que se parece buscar, com essa proposta, é um resgate, na educação, da valorização do coletivo e das interações entre as pessoas, em um movimento contínuo de *différance* em que as subjetividades se constituem mutuamente (PINTO; MORAES; LOPES, 2024).

Nesse sentido, o que uma luta por democracia talvez proponha é que, como nas ocupações, os antagonismos se deem considerando sempre o pluralismo que é constitutivo da escola e da sociedade (MOUFFE, 2015). Os grêmios estudantis, como representatividade dos alunos, compõem as políticas democráticas nas escolas. Tais políticas não correspondem ao fim dos conflitos. No entanto, a nova versão de grêmio estudantil que se propôs foi quase como a instituição de um grupo de alunos que trabalhariam para levar adiante as propostas da direção da escola e também como organizadores de eventos na escola. Trata-se dos efeitos de uma crença na possibilidade de um ambiente sem conflitos e, dessa forma, de um ambiente sem o político, regido de forma racional e técnica. O que se propunha era a ilusão liberal da morte do político na morte dos antagonismos, desconsiderando que "nunca podemos eliminar a possibilidade do surgimento de antagonismos. Portanto, é uma ilusão acreditar no advento de uma sociedade da qual o antagonismo tivesse sido erradicado" (MOUFFE, 2015, p. 15).

Quando afirmamos, a partir de Derrida e Laclau, o indeterminismo, a indecidibilidade, o não cálculo, em uma desconstrução de qualquer utopia, muitos veem nessas afirmações um movimento de retirar da política a possibilidade de mobilização e a possibilidade de uma organização coletiva de luta. Esse entendimento se dá porque não podemos ter garantias de que nossas demandas serão respondidas, de que nossas ações serão capazes de se oporem às opressões. Então, "por que lutar"? Nesse sentido, nas palavras de Alice Lopes (2014, p. 129), muitos podem concluir que

> sólo le restaria a la construcción de lo social la búsqueda individual para garantizar beneficios e intereses pontuales en un momento presente, estaríamos destinados a reivindicar el atendimento de demandas que, al ser tan contextuales y pragmáticas, no provocarían transformaciones profundas en el orden social. La organización de un colectivo que tiene como centro la idea de agencia perderia su sentido.

Tal perspectiva não advoga uma desconsideração das lutas coletivas e também das lutas individuais. A proposta é "cuestionar la homogeneidad de lo social, presupuesta en muchas de esas luchas" (IDEM, p. 132). Destacamos, então, um movimento de negociações constantes que têm o potencial de deslocar as hegemonias. Lutas em que as subjetividades vão se construindo em um processo interminável de subjetivação, em que, embora não sejam homogêneas, articulam-se em um processo de equivalência frente a um exterior que as constitui. Não dizem respeito, então, a identidades pré-existentes e sim a identificações que se processam de forma contingente na luta política, cujos projetos são apostas e não certezas. Nas palavras de Alice Lopes (IDEM, p. 134),

> La ausencia de garantias en relación con el futuro, la ausencia de certeza en relación con un proyecto de transformación social al cual *todos* se dediquen no inviabiliza, al contrario de lo que podría ser considerado, la formación de comunidades o proyectos políticos. [...] comunidades y proyectos permanecem siendo construídos, aunque no tengam identidades plenas.

Sendo assim, não podemos afirmar, em uma relação de causa e consequência, as mudanças que tiveram vez no período pós-ocupação. São ocasiões sobre as quais discorrem Hugo Costa e Alice Lopes (2013, p. 55), "em que não há cálculo, porque não há conhecimento, momento em que se decide em resposta a outras decisões, e não há nisso qualquer meio de detenção dos desdobramentos diferenciais que 'já' são desencadeados". Esse movimento de *novas* ocorrências que nos exigem *novas* respostas é contínuo na escola e na sociedade.

Traremos, então, no próximo capítulo desse trabalho o que queremos chamar de “espectros da ocupação”, a presença ausência da ocupação no período que se sucede imediatamente à desocupação e também nos anos que se seguiram a esse acontecimento.

5 – ESPECTROS DA OCUPAÇÃO

5.1 – Espectros da ocupação no CIEP 225 – uma democracia por vir

Ali de onde outro pode chegar, existe "por vir".
DERRIDA, 2004, p. 69

Ao nos referirmos aos espectros da ocupação neste momento da tese, queremos destacar, mais uma vez, que o movimento de ocupação está para além de uma presença. Ele aponta para um por vir, para uma democracia reivindicada pelo movimento, uma *democracia por vir, "*na urgência absoluta e incondicional do *aqui agora* que não espera, mas também na estrutura de uma promessa" (DERRIDA. 2009b, p. 167). Qualquer performativo calculado advindo da ação de um *eu* que segue normas e procedimentos "neutraliza(m) a acontecimentalidade pura do evento", porque "a acontecimentalidade do por-vir excede também esta esfera do performativo" (IDEM, p. 164). O *por vir* não se refere apenas à promessa, mas também ao fato de que a democracia nunca se presentificará, "permanecerá sempre aporética na sua estrutura" (IDEM, p. 168). Nas palavras de Rovenir Duarte et alii (2019, p. 132/133)[116], "esse acontecimento não se prenderia ao físico, sujeito ou presente, mas, ao contrário, [...], vinculado à simultaneidade de passado e futuro (um tempo múltiplo do devir não preso ao presente). Esse acontecimento não estaria mais aprisionado aos *okupantes* [...]".

A ocupação foi interrompida, mas essa interrupção não prevê e não tem o potencial de conter os rastros da ocupação. A interrupção é aporética, no sentido de que, ao mesmo tempo que diz respeito a um fim, a uma despedida, há espectros que ficam, como se algo permanecesse. "Nunca se apaga esse rastro que o outro deixa, e essa marca de uma presença-ausência do outro, espectral, é o que, de algum modo, faz com que se trabalhe com os "mortos" (HADDOCK-LOBO, 2011, p. 64). Em conversa com alguns dos ocupantes mais ativos no movimento, Rafael Bastos e Viviane Marino (BASTOS; MARINHO, 2017, p. 13) trazem a fala de uma jovem participante que "aponta uma dimensão histórica da ocupação, pois revela que aquele acontecimento não é uma luta só dessa geração, é destinada também para outros estudantes que virão no futuro".

Em diálogo com falas como a dessa jovem, podemos afirmar que o "estar" e o "não estar" do movimento constitui sua ""dupla inscrição" [que] é característica de todos os pós"

---

[116] Okupação: "o ambiente desse encontro é o edifício abandonado da antiga ULES, um corpo não menos importante. Um prédio que carrega consigo um "Passado" relacionado com "Lutas Estudantis" no tempo da Ditadura, como também bailes nas décadas 1960-1970 da "Juventude" de tempos "Memoráveis". (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 137).

(HALL, 2003, p. 119). Os efeitos espectrais dessa dupla inscrição abrem dimensões que não se sabem e não se imaginam (MORAES, 2015, p. 144). Nesse sentido, reforçando, com Glen Savage (2022, p. 7),

> Não podemos supor que exista qualquer relação linear ou direta entre as políticas e os impactos que surgem nos contextos em que tais políticas são postas em prática. Dito de outra forma, uma política pode *procurar* gerar certos efeitos, mas a extensão em que o faz ou não raramente (ou nunca) pode ser atribuída exclusivamente à própria política. Além disso, as políticas podem (e muitas vezes produzem) impactos que não podem ser previstos com antecedência. (grifo do autor)

E ainda, "o caráter discursivo de uma articulação implica, [...], não se ter controle nem consciência de todos os possíveis efeitos e significações que uma dada articulação produz" (LOPES, 2019a, p. 9/10). A total incapacidade de previsão, já que *no hay una razón, un cálculo, un texto que nos garantice ni la dirección ni el resultado de la acción de transformación. Pero aun así reaccionamos, proyectamos y actuamos politicamente*. (IDEM, 2014, p. 135).

Sendo assim, se um movimento político pudesse ter seus impactos calculados e previstos, esse movimento não seria um acontecimento. "O teleologismo [...] limita ou neutraliza o evento. O teleologismo parece sempre inibir ou suspender, contradizer mesmo, a acontencimentalidade do que vem" (DERRIDA, 2009b, p. 230). Dessa forma, quando levantamos a possibilidade, desde o início desse trabalho, de se entender a Ocupação do CIEP 225 como um acontecimento, estamos tentando esvaziar esse processo político de qualquer linearidade entre esse movimento e os impactos que tiveram vez no contexto da escola. Isso porque "qualquer movimento social não tem uma origem fixa, a partir da qual venha a ser possível organizar uma série de eventos ligados por relações de causa e consequência" (LOPES, 2019a, p. 2). Fazendo nossas as palavras de Stuart Hall (2003, p. 109) ao se referir ao pós-colonialismo, queremos afirmar que não trazemos nesse trabalho as ocupações como "uma dessas periodizações baseadas em "estágios" epocais, em que tudo é revertido ao mesmo tempo, todas as antigas relações desaparecem definitivamente e outras, inteiramente novas, vêm substituí-las". E ainda com Antonio Villar (2022, p. 3), "la historia no es un proceso lineal; procede por superposiciones, interacciones e hibridaciones".

Entendemos que um movimento político, além da impossibilidade de ter seus efeitos previstos e calculados, não é sozinho responsável por nenhum deslocamento, porque ele mesmo está inserido em uma articulação que inclui outros elementos que interagem e se constituem mutuamente. Trata-se de uma acontecimentalidade que "não está programada por uma estrutura

de espera e de antecipação que a anula ao torná-la possível e, portanto, previsível" (DERRIDA, 2009b, p. 230). Ainda com Derrida (idem),

> Aí onde há *telos,* aí onde uma teleologia parece orientar, ordenar e tornar possível uma historicidade, ela anula-a no mesmo movimento, neutraliza a irrupção imprevisível e incalculável, a alteridade singular e excepcional *do que* vem, e mesmo de *quem* vem e sem o que, sem quem, nada mais chega ou acontece. Não é só a questão do *telos* que aqui se coloca, é também a do horizonte e a do *ver-vir* horizontal em geral.

Nesse contexto de imprevisibilidade e de inexistência de uma relação fixa de causa-consequência entre o movimento de ocupação e o que se deu na escola pós movimento, temos um feixe de acontecimentos. Nada poderia ter sido previsto desde o início e durante todo processo. O mesmo podemos dizer sobre o pós-ocupação. Nos momentos que se seguiram à ocupação, fomos surpreendidos pelo que Glenn Savage (2022, p. 16) nos traz sob a denominação "coisas estranhas" que seriam "os muitas vezes inesperados "transbordamentos", isto é, os efeitos inesperados que resultam da tensão entre os sujeitos". Esses *transbordamentos* podem ser relacionados à presença-ausência espectral do movimento no dia a dia da escola, como se pairasse no ar uma força. Nesse sentido, nas palavras de Dirce Solis (2019b, p. 24), em sua obra *Os Espectros de Marx, "*Derrida mostra os espectros retornantes e incita, à maneira da desconstrução, para que ninguém os exorcize, mas que, ao contrário, aprenda a conviver com eles". Essa espectralidade seria uma "permanência", como nos traz Joanildo Burity (2022, p. 15),

> um percurso de permanência (como restos, rastros ou marcas, talvez mesmo pegadas de algo que não está presente, não se mantém igual a si mesmo ao longo do tempo, mas deixa-se ver, quem sabe encontrar, em sua ausência), do segredo e da repetição-que-altera (iterabilidade). [...] É a presença de uma ausência: ausência de um sentido originário que se manteria intocado pelo uso e pela disputa, ausência de uma autoridade que o guardaria de toda distorção e reinvenção. Persistência: duração, mas também teimosia em não se ir, não se deixar apagar.

Como se ainda a possibilidade de uma confrontação da dinâmica da escola, no formato da ocupação, estivesse nas mentes de quem viveu aqueles dias de 2016 no CIEP, mas também nas conversas com os que chegaram depois. Como se o 225 fosse sempre reconhecido como a escola de um bairro de periferia na Zona Oeste que passou pelo processo de ocupação. O espectro pode crescer na memória, na cultura; ele pode passar a fazer parte de um ideário. "A presença familiar de um estranho elemento que ocupa um espaço mesmo em sua não-presença, *unheimlich*, é a lógica dos espectros de outrem que sempre retornam para nos assombrar" (MORAES, 2020a, p. 188). E esse "pairar" do movimento de Ocupação na escola, essa "presença-

ausência" seria o que Derrida (1994, p. 58) denomina "obsessão"[117]. Segundo o filósofo, "a obsessão pertence à estrutura de toda hegemonia". Dito de outra forma, toda hegemonia é assombrada por espectros de uma anti-hegemonia, de tentativas de produzir outras hegemonias, espectros que foram contidos e que ameaçam sempre retornar. O inverso também pode ser pensado, a própria luta por uma anti-hegemonia é, ela mesma espectrada. Como nos diz Marcelo Morais (2020a, p. 103), "a desconstrução da colonialidade das concepções de Estado, de poder, de democracia e de política, na repetição, vem assombrada por espectros". É na ameaça do retorno futuro que se configura a estrutura traumática do acontecimento (MORAES, 2020a).

Em relação ao espectro, fazemos com Derrida (1994, p. 58) as perguntas "O que é *estar aí* de um espectro? Qual é o modo de presença de um espectro?". O espectral, segundo Derrida, é da ordem do por vir; ele é temido ou desejado sempre como algo por vir. Dessa forma, também afirmamos que o movimento de Ocupação foi um acontecimento que se constituiu em um sinal de uma democracia por vir, no sentido de que "nem a palavra nem a coisa "democracia" são ainda apresentáveis"; no entanto, "é preciso, por uma qualquer pré-compreensão, dela saber qualquer coisa" (DERRIDA, 2009b, p. 52, 65). Pensando com Derrida (idem, p. 98) que, "se todo reenvio [*renvoi*] é *différancial*, e se o rastro [*trace*] é um sinônimo para este reenvio [*renvoi*], então há sempre rastro de democracia, todo rastro é rastro de democracia. De democracia não poderia haver senão rastro". Seria "um movimento necessariamente oculto, produz-se como ocultação de si" (IDEM, 1973). No entanto, segundo esse filósofo (IDEM, 2009b, p. 149/150),

> O "é preciso" (*il faut)* manter, à força de força, uma fidelidade ao que no entanto ele chama a "constituição" democrática, a sobrevivência do desejo democrático, o sobressalto de uma preferência que prefere os riscos, os perigos, o perigo de uma liberdade à quietude sonolenta de uma submissão. [...] *Se* a democracia não existe e *se* é verdade que, amorfa ou polimorfa, não existirá nunca, não será então preciso continuarmos, mesmo no nosso coração, a esforçarmo-nos por ela? Pois bem, *sim,* é preciso, deve-se, não se pode deixar de, com todas as forças, não tender para ela.[118]

E ainda, nesta mesma obra, Derrida (idem, p. 175/176) nos diz que a

> "Democracia por vir" pode também assinar um performativo, tentar arcar com a convicção subentendendo a adesão, o "é preciso crer nela", "eu creio nela, eu prometo, eu estou na promessa e na espera messiânica, eu ajo, eu suporto em todo caso, fazei-o também", etc.

[117] Derrida usa o termo "obsessão" ao se referir aos fantasmas de Marx que se fazem presentes-ausentes no momento em que a hegemonia do "neocapitalismo" e do "neoliberalismo" se instala no mundo ocidental.
[118] Esse "não se pode deixar de" podemos relacionar ao que Alice Lopes nos traz como "investimento radical", conforme discorremos nas páginas 120 deste trabalho.

Essa ideia derridiana de democracia que pressupõe uma ação e para a qual o tempo falta, uma democracia que "não espera, e todavia faz esperar" (IDEM, p. 200), reúne dois elementos. São eles: igualdade e liberdade. "A igualdade tende a introduzir a medida e o cálculo (e portanto a condicionalidade), aí onde a liberdade é por essência incondicional, indivisível, heterogênea ao cálculo e à medida" (DERRIDA, 2009b, p. 111). Sendo assim, podemos afirmar que a democracia é aporética. No entanto, caminhando com Derrida em sua obra *Vadios, dois ensaios sobre a razão,* temos que "a liberdade está imediatamente ligada à igualdade, ou melhor, é imediatamente *igual à igualdade"* (IDEM, p. 115). Isso porque, segundo o filósofo, a igualdade não estaria relacionada a alguma unidade de medida, e sim "é a igualdade das singularidades na incomensurabilidade da liberdade" (IDEM).

Ainda segundo Derrida (2009b, p. 95),

> A democracia por vir [...] não se reduz a uma ideia ou a um ideal democrático, no à-vez [*tour à tour*] do reenvio [*renvoi*]. Aí onde o reenvio [renvoi] significa remeter para mais tarde, o adiamento [*sursis*] que adia [*sursoit*] a democracia até o próximo sobressalto [*sursaut*], ou até a próxima volta, o inacabamento e o atraso essencial, a inadequação a si de toda a democracia presente e apresentável, noutros termos, o adiamento interminável do presente da democracia.

E ainda sobre acontecimentos que apontam para um por vir, Derrida (1994, p. 227) nos diz,

> Esses acontecimentos sísmicos vêm do por vir, eles são dados a partir do fundo instável, crítico e des-locado do tempo. De um tempo disjunto ou desajustado sem o qual não haveria nem acontecimento nem história nem promessa de justiça.

Seria o que Carla Rodrigues (2021, p. 96) denominou "Regresso do futuro", segundo ela, "uma aporia à moda derridiana, uma estranha temporalidade na qual o futuro não está adiante, mas apontando para alternativas que foram sendo esquecidas num passado condenado a não ser lembrado".

Queremos também pensar, a partir dessa noção derridiana "democracia por vir", aquela que "deverá ter a estrutura da promessa" (DERRIDA, 1995, p. 129), o imprevisível que faz parte de todo acontecimento, no sentido de que a democracia "supõe [...] uma abertura de indeterminação e de indecidibilidade *no* próprio *conceito* da democracia, na interpretação do democrático" e de que "a democracia não é o que é senão na *différance*[119] pela qual se difere e difere de si mesma" (DERRIDA, 2009b, p. 75, 96). Segundo esse filósofo (1995, p. 92/93),

[119] No capítulo II desse trabalho, trouxemos alguns apontamentos sobre o quase conceito derridiano *différance.*

> A ideia [...] da democracia por vir, sua ideia como acontecimento de uma injunção penhorada que prescreve fazer vir isto mesmo que não se apresentará nunca na forma da presença plena, é a abertura desse desvio entre uma promessa infinita [...] e as formas determinadas, necessárias, mas necessariamente inadequadas, do que se deve medir com essa promessa.

E ainda com Derrida (2003a, p. 42),

> não há categoria mais justa para o por vir do que a do "talvez" [...] Porque um possível que fosse apenas possível (não impossível), um possível seguramente e certamente possível, de antemão acessível, seria um mau possível, um possível sem por vir, um possível já *posto de lado,* se assim se pode dizer, seguro da vida. Seria um programa ou uma causalidade, um desenvolvimento, um desenrolar sem evento. [...)] O que seria um porvir se a decisão fosse programável e se o acaso, se a incerteza, se a certeza *instável*, se a insegurança do "talvez" aí não se suspendesse à abertura do que vem, ao evento mesmo, nele e com o coração nas mãos? O que daria ainda por vir, se a insegurança, se a segurança limitada do *talvez* não retivesse o seu sopro numa "época", a fim de deixar aparecer ou de deixar vir o que vem, para abrir, justamente, disjuntando necessariamente uma certa necessidade da ordem, uma concatenação das causas e dos efeitos? Interrompendo-a, nela marcando muito simplesmente a interrupção possível? Esta suspensão, a iminência de uma interrupção, pode-se chamar-lhe o outro, a revolução ou o caos, em todo o caso o risco de uma instabilidade.

É essa ideia de *talvez* - essa ideia de que "é preciso que não o saibamos exatamente, para que uma mudança advenha ainda", de que "talvez o impossível seja a única *chance* possível de qualquer novidade, de qualquer nova filosofia da novidade" (DERRIDA, 2003a, p. 45 e 49), e ainda que é "a experiência do impossível, que não pode ser senão uma experiência radical do *talvez*" (DERRIDA, 1994, p. 55) - que nos acompanha quando pensamos os efeitos do que ocorreu em 2016 na estrutura e na rotina da escola. Queremos ressaltar "a aporia[120] de que toda mudança deve fazer prova. Ela é a aporia do *talvez*, a sua aporia histórica e política [...] a aporia na qual deve comprometer-se toda a teoria da decisão". Destacando-se que, nas palavras de Derrida (2003c. p. 79),

> não há por vir nem relação com a vinda do acontecimento sem experiência do "talvez". O que tem lugar não deve se anunciar como possível ou necessário, de outra maneira sua irrupção de acontecimento é neutralizada de antemão. O acontecimento depende de um *talvez* que se afina não com o possível mas com o impossível.

[120] "Termo grego proveniente de *aporos* (que designa via sem saída). [...] Todos os *impossíveis* ou *incondicionais* de Derrida (o dom, o perdão, a hospitalidade, a amizade, o dever, a responsabilidade, a democracia por vir, etc) têm uma estrutura aporética. Estrutura que reflecte a indecidibilidade que magnetiza a desconstrução." (DERRIDA, 2009b, p. 91).

Sendo que, como nos afirma o filósofo magrebino, “o por vir prescreve aqui e agora tarefas inadiáveis, negociações urgentes” (DERRIDA, 2004b, p. 335).

Entendendo com Derrida (2004b, p. 325) que o “impossível” de que ele nos fala “não é o utópico, ao contrário, dá o movimento mesmo ao desejo, à ação e à decisão, sendo a figura mesma do real. Ele tem sua solidez, proximidade e urgência”. Nesse sentido, o filósofo nos traz uma democracia que é por vir, que é da ordem do im-possível, que acontece “em torno do segredo [...] como um conceito excedendo a esfera do jurídico-político e articulando-se, por fora e por dentro, com ela” (IDEM, 2009b, p. 90).

Partindo desse sentido de im-possível, queremos, com Derrida (2003a, p. 91 e 92), antes de trazermos os possíveis efeitos incalculáveis da ocupação no CIEP 225, refletir acerca do significante “efeito”. O filósofo pondera que

> Mesmo se nos fiássemos nos conceitos, ainda tão grosseiros, de *efeito* ou de *sintoma*, quando falamos destas “coisas”, haveria que não esquecer que estas “tem justamente em contestar radicalmente os esquemas tradicionais da causalidade ou da significação [...] Ainda que os tivéssemos por efeitos e sintomas deriváveis, ainda assim haveria que analisar e formalizar a possibilidade de forma pertinente. Pertinente e, se for possível, mas eis toda a questão, exaustiva. Uma formalização completa dela seria necessário, não apenas para determinar de que é que eles são o efeito sintomático, mas para saber de que é que esta suposta causa, a coisa, o próprio “real”, terá sido *capaz*. Para dar conta de um efeito-sintoma, a partir daquilo de que é suposto ele ser o efeito-sintoma, é preciso tentar primeiro lê-lo na língua que ele fala, mesmo se não nos limitamos a isso. E ler consiste também em não se limitar a isso, de rastro em rastro. Sem o que a “realidade” desse real ou a “história” dessa coisa, de que nos reclamamos e que dela distinguimos, permaneceria ao mesmo tempo indeterminada e imaginária. (grifo do autor)

É nessa tônica da impossibilidade de se determinar consequências do movimento que queremos tentar ler os efeitos-sintomas das Ocupações de 2016 nas escolas do Rio de Janeiro e, mais especificamente no CIEP 225.

Nessa tentativa, temos, nas palavras de Diógenes Pinheiro (2017, p. 283) que, “por fim, vale destacar que a grande conquista das *ocupações* foi abrir um debate sobre a escola e sobre o sentido da Educação”. Trazendo para o 225, podemos confirmar nesse movimento de transformação incalculável e imprevisível a escolha democrática dos gestores[121] (talvez o mais importante dos efeitos); o diálogo aberto e promovido no dia-a-dia e em eventos de rodas de

[121] Durante o período de ocupação de escolas no Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 7.299, de 03 de junho de 2016 foi sancionada. Antes os gestores eram indicados depois de passarem por um processo interno de seleção em que o interessado se candidatava e passava por avaliação escrita e avaliação de currículo. Com a eleição, o gestor é escolhido por meio do voto da comunidade escolar (professores, funcionários e alunos), podendo se candidatar o docente que estivesse há no mínimo 3 anos na rede e 1 ano na escola em que vai concorrer ao cargo de gestor.

conversas e debates em que a voz do aluno também é ouvida e considerada e "que contemplam a dinâmica entre os corpos e as culturas" (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 72); o Projeto Social Preparatório ENEM/UERJ (registrado na UERJ sob o código PVC21290)[122]; a horta cuidada por alunos e professores; o coral ensaiado por um aluno e que, por vezes, espalha sua voz pelos espaços abertos e fechados da escola; a sala de estudos (lugar para o aluno ler, concluir trabalhos, estudar); o projeto *Ressonâncias Descoloniais em Filosofia e Educação*, e também o projeto *Filosofia da Educação com Ênfase nas Culturas Indígenas e Africanas*[123], que dizem respeito a uma parceria entre a escola e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que promove encontros, oficinas, aulas; a efetivação da *rádio* da escola gerida pelos alunos do grêmio; além de muitas outras transformações que dizem respeito aos espaços antes fechados para os alunos e alunas e que agora são acessados por eles e elas; efeitos também na própria rotina da escola no pós-ocupação. Vale também registrar a determinação judicial para que o governo do Estado destinasse imediatamente 15.000 reais para consertos emergenciais. Essa verba foi recebida pelo CIEP e por todas as escolas ocupadas. Registra-se também, por parte do governo do Estado, a instalação de condicionadores de ar nas salas de aula, no ano seguinte à ocupação, talvez por ter sido essa também uma demanda apresentada pelo movimento.

Queremos também destacar os efeitos das ocupações das escolas no Rio de Janeiro como um todo, segundo os seis termos de compromisso que foram apresentados para homologação, em 1º de junho de 2016, em audiência de conciliação realizada na 2ª Vara da Infância, da Juventude e do Idoso[124]:

> **Gestão Democrática**
> **Eleição direta para direção:** envidar esforços para sanção do PL 584/2015 (eleição de diretor); ouvir o Grupo de Trabalho na regulamentação do PL 584/15; nomear o

[122] Um dos argumentos recorrentes do movimento Desocupa era de que precisavam das aulas para conseguirem sucesso no ENEM. Sendo que grande parte dos alunos que ingressam nas universidades públicas, via ENEM, não é oriunda da escola pública. O movimento Ocupa teve o efeito, no CIEP 225, de que o projeto preparatório que já existia na escola tomasse força, ganhasse respeito dos novos gestores eleitos pela comunidade escolar. Um legado deixado pelo movimento a que, devido a todo o processo da ocupação e pós ocupação os próprios ocupantes, concluintes em 2016, não tiveram a oportunidade de usufruir da forma como as gerações seguintes tiveram, aumentando o número dos alunos da escola que alcançam sucesso no vestibular. Nas conversas, os alunos "repartiam uma reflexão a respeito da fase turbulenta de sua trajetória representada pela passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior. [...] essa transição é um pouco solitária, pois, muitas vezes, não encontram os suportes necessários para sua caminhada educacional nem na família, nem na escola. Por isso, esse é um período de suas vidas marcado por muitas frustrações." (PINHEIRO, 2017, p. 281). O PVC Enem/UERJ da escola tem buscado auxiliar os alunos nesse momento a que se refere essa citação.

[123] Ambos os projetos são coordenados pelo prof. Marcelo Moraes, prof. adjunto da Faculdade de Formação de Professores, professor e coordenador no Programa de Pós-graduação em Bioética e Ética Aplicada e Saúde Pública – PPGBIOS e também, na época da ocupação, professor de Filosofia do CIEP 225 Mário Quintana.

[124] https://defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/2727-Ocupacao-nas-escolas-Defensoria-firma-seis-termos-de-compromisso

candidato mais votado; acompanhar transição. **Grêmio estudantil:** notificar formalmente todas as direções para cumprimento da Res SEEDUC 1294/86 (Grêmio Estudantil); destinar espaço para reunião de grêmio; permitir entrada de representantes do grêmio em sala de aula. **Conselho Escolar:** notificar formalmente todas as direções para que fomentem e observem as atribuições legais dos conselhos escolares; consultar o Conselho Escolar para a escolha de aulas diferenciadas, atividades extracurriculares e congêneres.

Infraestrutura

Obras e manutenção: repasse de R$ 15.000,00 para cada escola ocupada para reparos emergenciais; reforma de 185 escolas com pior indicador sobre infraestrutura (inclui 21 escolas ocupadas). **Climatização:** manutenção dos aparelhos de ar-condicionado nas escolas. **Transparência:** publicar no site da SEEDUC e nas escolas os gastos das AAES com infraestrutura; publicar no site da SEEDUC todos os contratos na área de gestão da Subsecretaria de Infraestrutura.

Gratuidade de transporte (Riocard)

Demora na emissão e entrega do cartão de gratuidade: entrega em 30 dias; reclamações esclarecidas, dentro do prazo estipulado, por meio da Central de Relacionamento. **Extensão da gratuidade:** extensão a atividades previstas na matriz curricular do respectivo curso realizadas fora do estabelecimento de ensino (limite 60 passes mensais); extensão a dias de realização de exame de ENEM e vestibular (limite 60 passes mensais); vale educação complementar para casos de excepcional demora de deslocamento do aluno no trajeto residência – escola (superior a 2h30). **Fiscalização da prestação do serviço:** Gratuidade 24 horas por dia letivo; oferta regular do serviço (sinalização de parada não atendida); funcionamento de validadores das 6h30 até às 23h nos dias letivos (direção e concessionárias). **Segunda via:** gratuidade na segunda via motivada pelo desgaste do cartão, após avaliação.

Saerj e currículo mínimo

Reformulação da Avaliação Externa: último SAERJ em 2016[125]; gestão democrática para formulação de novo modelo para 2017; promover debate sobre a forma de utilização da avaliação externa na composição global da nota; assegurar outra avaliação para alunos com falta justificada (Portaria SUGEN 419/2014). **Currículo Mínimo:** revisão periódica do conteúdo, com a participação dos alunos no processo.

Alimentação

Repasse de valores para as AAEs: Orçamento do Estado e FNDE; 2 refeições para alunos de meio período e 4 para alunos de período integral. **Fiscalização e Publicidade:** publicação mensal de cardápio da Coordenação de Segurança Alimentar; controle central de observância do cardápio nas unidades; prestação de contas bimestral, incluindo verba repassada para AAEs; fiscalização da prestação de contas das AAEs; fortalecimento da comunicação via Central de Relacionamento, garantindo o sigilo da identificação do denunciante quando a queixa for repassada a Direção Regional ou Direção de Unidade. **Escolas sem cozinhas:** prazo de 120 dias para elaboração de plano de ação.

Portaria / Inspetores

Portaria: Plano de trabalho para que as direções regionais verifiquem em todas as unidades escolares a solução alternativa à falta de porteiro adotada, fornecendo relatório dos problemas diagnosticados e das soluções propostas. **Inspetores:** Realocação dentro dos limites regionais possíveis dos inspetores para a distribuição mais igualitária de inspetores nas unidades, observada as demandas especiais de cada unidade. Plano para que quando houver concurso para inspetor haja critérios objetivos para alocação dos mesmos. Publicação, de forma simplificada, das rotinas administrativas que as escolas devem seguir para que os alunos e toda a comunidade escolar possam identificar e comunicar eventuais falhas.

[125] No lugar da avaliação denominada SAERJ, o governo/a SEEDUC, no pós-ocupação, instituiu *o Programa Conhecer*. Essa avaliação unificada da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro denomina-se, atualmente, *Prova Diagnóstica Nova Fase.* Trata-se de uma avaliação diagnóstica da aprendizagem do aluno. Sendo assim, segue a necessidade de avaliar de forma unificada todos os alunos da rede.

O primeiro ponto desse termo de compromisso que se refere à "gestão democrática" confirma o quanto as decisões centralizadas que visam organizar de forma fixa a rotina das escolas no país são sempre fracassadas. Nesse sentido, queremos destacar que o segundo PNE (2001-2010)[126] traz, explicitamente, em sua meta 19, a necessidade de, além de critérios técnicos, "consulta pública à comunidade escolar" para a nomeação de gestores das instituições escolares; enquanto o PNE da última década (2014-2024) traz em seu texto a troca do sintagma "consulta pública" por "participação da comunidade escolar". Talvez, não por coincidência, alguns Estados viveram, como trazemos nesse trabalho, a onda de ocupações de escolas por estudantes de 2015 a 2017, cujo mote principal era "mais democracia na escola". Em estados como o Rio de Janeiro, em 2016, as escolas só passaram pelo processo de desocupação no momento que conquistaram a eleição de gestores para as instituições escolares do Estado, por meio do voto de todas as pessoas de cada comunidade escolar (alunas e alunos, funcionárias e funcionários, professoras e professores). Esses movimentos de contestação ajudam-nos a entender os documentos oficiais da educação do país como textos hegemônicos, cujas diretrizes são traduzidas nas escolas. Podemos afirmar que esses documentos, como toda hegemonia, não alcançam uma plenitude. Esses documentos constituem verdadeiros campos contestados. Seus sentidos são negociados, disputados, questionados e pressionados. Os textos dos documentos chegam aos Estados, aos Municípios, às escolas, de acordo com o que muitos acreditam, apenas para serem implementados. No entanto, o processo de negociações não se encerra na escrita do texto. As negociações nunca se encerram em nenhuma instância da educação. O consenso é uma impossibilidade, há sempre diferenças, discordâncias, desentendimentos. Nesse sentido, a democracia é o constante movimento de busca de um vir a ser nunca alcançado, mas que se dá nessa interminável busca. Mais que isso, como todo fechamento é um ato de poder, supor um fechamento é supor o fim da disputa de poder. E isso seria o fim da democracia.

Afirmar a impossibilidade de uma concretização plena da democracia ou de um sentido único para os documentos oficiais da educação não nos desresponsabiliza quanto à busca pela democracia ou quanto aos esforços a serem destinados às constantes negociações com esses documentos. A impossibilidade é um agravante da nossa responsabilidade. O que as profissionais e os profissionais da educação, assim como toda a sociedade, empreendem, frente a esses

[126] O primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) no Brasil foi escrito em 1996 como uma resposta às demandas de profissionais da educação e da sociedade como um todo. No entanto, a Lei 10.172 que dá início à sua vigência, para a década de 2001 a 2010, foi assinada em 9 de janeiro de 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Desde esse primeiro documento até o PNE que está em vigor para a década de 2014-2024, parece ter-se buscado a construção de metas mais assertivas e mensuráveis.

documentos, é um investimento radical, uma hiperpolitização que diz respeito aos constantes embates semânticos, por vezes, contestadores. Esse investimento é radical porque não temos o controle do que virá a ser na educação, nem os efeitos de cada medida a ser vivenciada de forma singular em cada instituição escolar. E também é radical, porque não é objetivista ou determinista. A tradução opera na política e nos textos independentemente de sujeitos conscientes que decidam empreendê-la.

Se considerarmos com Derrida (2003a, p. 62) "a chance do por vir como a própria *chance"* e que "por vir há, se alguma vez o houver, aí onde a *chance* não se deixa mais interditar" e, ainda, que "não haveria por vir sem a *chance"*, podemos pensar que os acontecimentos constituem a chance de que haja por vir. E ainda que "como toda mutação, esta não está nunca isenta de repetição" e que "ainda que esta afirmação não se fie em nenhuma contemporaneidade assegurada, nós pertencemos (eis o que aqui nos arriscamos a dizer) ao tempo desta mutação, que é justamente um terrível abanão na estrutura ou na experiência da pertença" (DERRIDA, 2003a, p. 90). Podemos pensar o movimento de ocupação como um acontecimento que constitui a chance do por vir e, além disso, pensar que essas mutações que fizeram parte desse acontecimento são passíveis de repetição tal qual um espectro que é o retornante, que nos assombra porque é uma presença/ausência. No entanto, o retornante, apesar de familiar, também não é previsível, não se constitui como uma imitação, também é um acontecimento. Nas palavras de Derrida (1994, p. 157),

> Em toda lógica, não se deveria reconhecê-lo por coisa alguma que não fosse o descompasso dessa identificação intempestiva, portanto, por coisa alguma existente. Por coisa alguma que seja presentemente identificável. Desde que se identifica uma revolução, ela começa a imitar e entra em agonia[127].

[127] Ocupação 2020 – uma luta que pretendeu reproduzir a ocupação do CIEP 225 em 2016. A demanda era impedir a construção de salas no pátio da escola. Como não tinham a mesma legitimidade e o mesmo apoio da comunidade, logo o movimento foi contido ainda na primeira noite. Independente do "fracasso" desse movimento, talvez ele não tenha se configurado como um acontecimento porque "imprevisível, um evento digno desse nome não deve apenas exceder todo e qualquer idealismo teleológico, toda e qualquer astúcia da razão teleológica que dissimularia aquilo que lhe pode acontecer e afectar a sua ipseidade de forma auto-imunitária. [„,] O evento deve anunciar-se como im-possível, deve portanto anunciar-se sem prevenir, anunciar-se sem se anunciar, sem horizonte de espera, sem *telos*, sem formação, sem forma ou performação teleológica. Daí o seu caráter sempre monstruoso, inapresentável, e mostrável *como* in-mostrável. [...] se acaso é possibilitado por um conjunto de condições de toda a espécie, de que se pode dar conta e que se pode identificar ou determinar de modo saturável [...] não é mais uma invenção ou um evento. Um evento ou uma invenção não são possíveis senão como im-possíveis" (DERRIDA, 2009b, p. 253/254).
A demanda existia e era consistente. O secretário de educação, com a sua equipe, determinou que salas com paredes de Drywall fossem construídas no pátio do CIEP. O objetivo era aumentar o quantitativo de vagas disponibilizado pela escola à comunidade. Ao tentar suprir a carência de vagas nas escolas, a SEEDUC demonstra, além de uma falta de planejamento, já que a medida foi emergencial, um desinteresse pelo bem-estar dos alunos e um desrespeito em relação às atividades culturais que ocorriam nesse espaço. Foi uma medida implementada nas mesmas escolas que já traziam dificuldades devido ao quantitativo excessivo de alunos em relação ao espaço disponível e pensado no planejamento das instalações. Além de desconsiderar o que traz o PPP da escola, "A escola

E ainda, “não se programa uma revolução. De certo modo, como único acontecimento digno desse nome, ela excede todo horizonte possível, todo *horizonte do possível* – portanto da potência e do poder” (DERRIDA, 2004, p. 104). Reafirmamos, com Glenn Savage (2022, p. 8), que “As políticas sofrem formas de mutação, tradução e (re) agenciamento à medida que transitam entre diferentes contextos políticos”. As políticas são contingentes e sua tradução é movida por elementos conectados a fatores contextuais ou simplesmente em função das inúmeras leituras dessas políticas, cujos efeitos não podem ser calculados. Devido a essa contextualidade nas leituras e nos efeitos das políticas, não se pode afirmar que uma política de sucesso em um determinado momento e em uma determinada localidade é passível de ser emprestada e efetivada em outros lugares e momentos com o mesmo sucesso que lhe foi atribuído em sua primeira construção e leitura. Essas políticas que se tentam fazer repetir “é apenas aparentemente a mesma coisa que a aparição anterior. [...] Esse *dejà vu* é [...] imitação piorada do poder anterior [...]. Mas não é mais a mesma coisa: o acontecimento transitou [...]” (SOLIS. 2019b, p. 29)[128].

Considerando a contingência constituinte da política, podemos afirmar com Stuart Hall (2003, p. 104) que

> Os binarismos políticos não estabilizam permanentemente o campo do antagonismo político (se é que já o fizeram antes), nem confere a este uma inteligibilidade transparente. Os “efeitos de fronteira” não são “gratuitos”, mas construídos, consequentemente, as posições políticas não são fixas, não se repetem de uma situação histórica a outra, nem de um teatro de antagonismos a outro, sempre “em seu lugar”, em uma infinita iteração.

Sendo assim, entendemos que “a política é um artefato da época, que sempre poderia e iria mudar” (SAVAGE, 2022, p. 10). Queremos, então, dizer-nos pertencentes a este tempo de mutação, porque somos contemporâneos a ele e vivemos suas expectativas e transformações.

5.2 – A resposta negativa às ocupações dos documentos oficiais da educação no Brasil

---

prioriza a construção de um espaço físico pedagogicamente atrativo”. E em oposição ao que ocorreu nas escolas no período da ocupação em 2016. “Buscavam criar espaços de convivência, onde os estudantes pudessem, simplesmente, sentar e conversar.” E ainda, já no período das ocupações de 2016. “No que tange as decisões sobre o uso do espaço escolar, havia uma grande insatisfação entre os estudantes entrevistados, pois as direções, certamente pressionadas pela Secretaria Estadual de Educação, priorizavam a construção de mais salas de aula, utilizando, para tal, espaços comuns, como quadras de esporte ou teatros”. (PINHEIRO, 2017, p. 270 e 276).

[128] Dirce Solis (2019b, p. 29/30) se refere nesse trecho às palavras de Marx, afirmando que “Napoleão constitui um Estado forte, expansionista, não em nome do povo, mas da burguesia (tragédia). Luís Bonaparte, por sua vez, para chegar ao poder, foi auxiliado pelas alianças burguesas e trai as alianças proletárias, afastando-as do governo (farsa)”.

Vocês não aprendem na escola; vocês só copiam.
Vocês aprendem com as ocorrências.
Estamira

Os documentos oficiais da educação no Brasil, tais como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, são entendidos aqui na perspectiva discursiva. Dessa forma, por mais que se tente controlar os seus sentidos, esses sentidos não poderão ser totalmente controlados. As negociações acontecem antes de sua representação pela linguagem, estão presentes na sua elaboração e não cessam nunca. Esses documentos, nos anos que se seguiram às ocupações de escolas, reafirmaram e reforçaram o foco nos resultados e na tentativa de padronização dos procedimentos e das subjetividades presentes no espaço da escola. Nas palavras de Elizabeth Macedo (2023), "no Brasil, acirramos a lógica de controle, muito em função da participação acintosa de fundações ligadas ao mercado econômico e produtivo na "cogestão" da educação pública". Nessa linha, a política educacional, mais uma vez, se move, querendo construir uma previsibilidade, uma meta. Mesmo que a história dos efeitos dos documentos educacionais, um após o outro, confirme que essa previsibilidade é uma ilusão.

O discurso que foi construído com vistas à instituição desses documentos partia de uma fantasia que perpassava de forma hegemônica, não apenas os contextos educacionais, mas também a sociedade como um todo. Nas palavras de Macedo e Ranniery (2023, p. 38), "as políticas e a imaginação dos pais e até mesmo dos educadores estão sendo colonizadas por versões sistêmicas padronizadas de currículo, temperadas com neurolinguística e termos como competências socioemocionais, empreendedorismo e preparação para a vida, entre outros". Políticas que são propagandeadas como tendo o potencial de atender demandas da sociedade, tais como possibilidade de inserção no mercado de trabalho, acesso a um conhecimento que possa ser medido e que promova algum tipo de recompensa para os alunos. Nesse contexto, afirmava-se que, se não fosse implementada uma reforma do Ensino Médio no país, a economia e as vidas dos estudantes correriam sério risco de catástrofe social. Isso porque, segundo esse discurso, existia entre a estrutura do Ensino Médio de então uma distância em relação aos projetos dos estudantes. Afirmava-se que o currículo do Ensino Médio era exaustivo, desinteressante, superficial, fragmentado, "treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho" (BRASIL, 2016), nem às demandas do mundo atual. Urgia, então, a implementação de "um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável" (BRASIL, 2016, p. 10). No entanto, no que diz respeito à BNCC, nas palavras de Diógenes Pinheiro (2017, p. 282), temos que, "nesse sentido, a reforma já nasceu com pouca legitimidade.

Suas propostas de flexibilização vão em direção oposta às demandas juvenis, que buscam novos sentidos para a Educação, mas não querem um currículo massificado ou aligeirado".

Importante destacar que "a política curricular não se restringe ao texto legal, mas tem rebatimento nas práticas curriculares dos cotidianos escolares" (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 30). A cada leitura esses textos são traduzidos e assumem sentidos singulares. Apesar disso, esses "guias curriculares se apresentam sempre como solução para um problema descrito em termos de uma crise do sistema atual" (MACEDO, 2018, p 168). No entanto, essa solução é ilusória porque, a partir das palavras de Derrida (2009b, p. 254/255), temos que

> Nunca nenhum saber enquanto tal, nenhuma razão teórica, se assim quiserem, conseguirá fundar uma responsabilidade ou uma decisão de modo contínuo, tal como uma causa produziria um efeito, tal como uma razão de ser ou uma razão suficiente daria conta da sua consequência. É, claro, *preciso o saber*, o saber é indispensável, é preciso saber, e o mais e o melhor possível, para tomar uma decisão ou assumir uma responsabilidade. Mas o momento e a estrutura do "il faut" ("é preciso"), justamente, assim como da decisão responsável, são e devem permanecer heterogêneos ao saber. Uma interrupção absoluta, que sempre se poderá julgar "louca", deve separá-los, sem a qual o compromisso de uma responsabilidade se reduziria à aplicação e ao desdobramento de um programa, por vezes de um programa de forma refinada de normas teleológicas, de valores, de regras, até mesmo de deveres, [...] Uma "responsabilidade" ou uma "decisão" não poderiam ser fundadas ou justiçadas por *um saber enquanto tal.* (grifo do autor)

Além disso, chamamos de "resposta negativa às ocupações nos documentos oficiais", porque uma das demandas dos alunos que se construiu no processo de negociações entre as Ocupações e a SEEDUC/RJ, de forma geral, foi "a abolição das metas que visam apenas o ranking e não priorizam o aprendizado do aluno". Essa reivindicação, que no Estado do Rio de Janeiro teve o sentido de oposição à aplicação do SAERJ e também do SAERJinho, constitui-se de uma demanda que estava fora do âmbito das Secretarias de Educação dos Estados, já que diz respeito a uma política que não é da ordem do Estado. Trata-se de uma política de âmbito nacional e até internacional. O que parece se objetivar com as avaliações externas propostas pelas secretarias estaduais é uma testagem ou até um treinamento para tornar os alunos aptos para as avaliações externas de âmbito nacional e internacional. A despeito de ser uma demanda feita a um órgão impossibilitado de atendê-la, é uma demanda que diz respeito a um movimento que traz uma reflexão de parte dos alunos frente ao desconforto de serem tratados como número e seu aprendizado como parte de uma estatística que qualifica ou desqualifica sua escola, seu Estado e seu país, sem considerar as condições em que o processo educacional formal se desenvolve e muito menos se é possível selecionar conhecimentos *universais* necessários para o aprendizado e a vida dos alunos.

No entanto, como já trouxemos em outro texto (PINTO e LOPES, 2021a, p. 17),

> A política de centralização curricular instituída em nível nacional em nossa história recente, com suas tentativas de controle da imprevisibilidade da produção curricular na escola, pode ter sua data inicial registrada pela Constituição Federal de 1988, com a previsão de fixar conteúdos mínimos, visando a uma formação básica e a valores comuns. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados anos depois, modelaram essa tentativa e, mesmo não tendo status de lei, se difundiram no tecido social como representação de um currículo comum. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, é mais um efeito dessa busca por um currículo comum, tornando ainda mais contundente o esforço de padronização, por meio do atendimento às avaliações externas e ao objetivo de melhorar os resultados da educação nacional, sobretudo a educação pública, elevando os índices do país nos rankings nacionais e internacionais.

o que tivemos foi, mais uma vez, uma busca de uma unificação do que se supõe como comum, uma definição de conteúdos universais a serem ensinados nas escolas de todo país e um fortalecimento das avaliações externas. Pode-se afirmar que "o que se buscava com a defesa desse conteúdo universal básico era controlar o surgimento da diferença" (MACEDO, 2018, p. 173). Esse controle foi além, à medida que esses documentos, vão de encontro às demandas das ocupações com a valorização do componente curricular Projeto de Vida. Esse componente curricular é um dos efeitos da crença de que é possível reduzir a imprevisibilidade das experiências a um cálculo de futuro que não se coaduna ao fato de que não se pode fixar identidades juvenis, submetendo-as aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser (LOPES, 2019b).

Em oposição a uma compreensão de educação como sendo a vinda do outro, como sendo "uma certa experiência do impossível: quer dizer... do *outro*, a experiência do outro como a invenção do impossível, em outros termos, como a única invenção possível" (DERRIDA, 1987), podemos afirmar que a BNCC traz em seus direcionamentos uma preocupação com a definição de um "dever ser" que está relacionado ao um "dever aprender", um "dever conhecer" que acredita ter o potencial de subjetivar professoras e professores, alunas e alunos, em um movimento de projetar identificações sociais (LOPES, 2015a; MACEDO, 2014), e em uma busca de apagamento da alteridade. Nesse movimento de "dever aprender", o documento não só não se questiona "se esta ideia de "dever" esgota a lei da ética, da prática e sobretudo da justiça incondicional" (DERRIDA, 2009b, p. 235), ele reedita a ideia metafísica que "associa a questão da vista à do saber, e a do saber à do saber-aprender e do saber-ensinar" (DERRIDA, 1999, p. 125), como se pudéssemos definir o ensinar e o aprender como processos estanques e fixos. Derrida (2009b, p. 268) defende uma hiper-ética ou uma hiper-política que

> ergue-se incondicionalmente para além do círculo econômico do dever ou da tarefa (*Pflicht* ou *Aufgabe)*, da dívida a reapropriar ou a anular, do que se *sabe* dever fazer e que, portanto, depende ainda de um saber programático e normativo que ela se contenta em desenrolar consequentemente. (grifo do autor)

Como destaca Marcelo Moraes (2015, p. 146), em seu texto *A força de Leci Brandão,* Leci, "ao invés de produzir uma filosofia categórica do Tu Deves, [...] abre para o imperativo do Deixa". Podemos, em analogia, pensar uma educação que entenda que não é possível "não deixar". Os acontecimentos acontecem (MORAES, 2010), mesmo que tentemos cercá-los por todos os lados com agendas, regras, passo a passo impossíveis de serem seguidos sem desvios. É na impossibilidade do não deixar que se torna relevante um "investimento radical" (LOPES, 2015b) a que já nos referimos. Lidar com o que podemos controlar, com o que podemos calcular, com o certo, não é investir, não pressupõe um envolvimento radical. O investimento radical se faz necessário exatamente porque não estamos no controle. Pensando com Hugo Costa e Alice Lopes (2013, p. 55/56), que

> a decisão está implicada nas atitudes de fé em causar algo supostamente previsto, mas a decisão em si é uma ocasião de opacidade, dada a imprevisibilidade do devir. É, portanto, da ordem do segredo, da ausência do registro. Assim, a decisão pode ser pensada como resposta ao dever, ao que se deve (fazer), como responsabilidade. A responsabilidade, então, é reconhecer a impossibilidade de saber sobre a decisão. [...] Nessas lentes, o cotidiano enuncia a responsabilidade de cada momento, a cada instante, a todos nós.

Trata-se da decisão política de entender que, apesar de não podermos fugir da normatividade, precisamos radicalizar as nossas ações porque a força está no deslocamento (MORAES, 2015), na imprecisão, na abertura. Lembrando com Derrida (2014) que a estrutura seduz quando não se tem força, mas lembrando também que a estrutura é sempre fraturada e os deslocamentos inevitáveis.

A educação, nesses termos, seria, então, a experiência im-possível da comunicação (DERRIDA, 1991). Seria a reponsabilidade indecidível de guardar a memória e a oportunidade (a chance) (DERRIDA, 1998b), de resistir às pressões do passado e também resistir às pressões do futuro. Nas palavras de Laurence Cornu (2019, p. 62 e 63),

> Abrir passagens: a memória, uma certa memória abre passagens para a chance. Uma certa relação ao passado, faz passação. Voltada para o futuro, esta relação força a abertura de sua vinda; [...] apelo a espaços onde a memória não esmaga a chance, nem a chance nega a memória, que seria aquilo que as instituições devem proteger.

Reiterando que, mesmo que as ocorrências na escola possam ser programadas, esses programas, ao serem levados a efeito, modificam-se. A educação traz sem si o imprevisível, mesmo que a normatividade se imponha como cálculo. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Derrida (2004, p. 118) quando ele nos diz que

> Eu hesitaria em me servir a esse respeito [...] da palavra "programa". Ela implica um saber das normas, uma autoridade prévia que, ao dispor desse saber, ditaria as decisões e as reponsabilidades (anulando-as assim prévia e simultaneamente). *É preciso programas*, efeitos secundários de programa, uma economia e uma estratégia programática, *mas em primeira ou última instância, o que há a ser feito é inventado ou inaugurado, e portanto advém sem programa.* (grifo nosso)

Importante destacar que as discussões políticas não acontecem apenas no momento de escrita do documento; como se, estando ele formatado, passa-se, então, para o momento de aplicação das orientações em uma crença de que o momento da implementação é um momento livre das negociações políticas. Defendemos que o currículo vai sendo construído em cada escola e em cada leitura do documento, porque o que temos é uma "política curricular como luta pela significação, processo discursivo que simultaneamente produz contextos e sujeitos políticos" (LOPES, 2018, p. 85). Sendo assim, a *implementação* reconfigura – processo contínuo – os sentidos dos documentos que chegam às escolas. O documento é transformado em algo diferente que não corresponde à simples aplicação da proposta tal como ela é, porque um "tal como" não existe. Ao mesmo tempo, não se trata de algo totalmente novo, porque as leituras trazem rastros dos sentidos pensados na redação e nas leituras anteriores do documento.

Não como uma certeza de que esse seja um caminho seguro de solução de todos os *problemas,* mas talvez, ao se programar as ações na escola, esses programas precisassem ser pensados, considerando as necessidades, dificuldades e forças de cada escola. Isso porque "as condições de possibilidade para tais políticas dependem em grande parte das condições locais de possibilidade" (SAVAGE, 2022, p. 6). Nesse sentido, quando se estabelece um programa generalizante, em que todo um país será atendido pela mesma base, além da natureza precária comum a todo programa, esse talvez já tenha em sua concepção uma desconsideração de um diálogo com os ambientes em que serão lidos e terão seus sentidos traduzidos. Nas palavras de Ball (2016, p. 206), "os elaboradores de políticas não necessariamente levam em conta a realidade da escola – as finanças, o espaço físico, o corpo estudantil, o perfil e a disposição da equipe". Considerando a política educacional como sendo efetivada não apenas nas instâncias governamentais, mas cuja *elaboração* é contínua e se dá também no dia a dia da escola, as unidades escolares também participam dessa configuração.

O *dever ser* dos documentos oficiais também está relacionado a um *vir a ser*. "Em nome do "vir a ser" do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro" (DAYRELL, 2003, p. 41)[129]. Segundo Alice Lopes (2014, p. 137), "Em el foco de la política dirigido a los fines, a la utopia, ao futuro, muchas veces no es analizado el processo, el ser en el mundo existente, las dinâmicas contingentes de la política son eliminadas". Com foco, quase que exclusivamente, no futuro, desconsidera-se que as estudantes e os estudantes não estão apenas se preparando para viver ou para ser alguém, eles já vivem e são alguém no *presente*. Eles não estão se formando para fazer parte da sociedade, eles já fazem parte da sociedade, com seus interesses, vontades e experiências (LOPES, 2019b).

Essa visão unificadora da escola, presente nas políticas educacionais oficiais, está relacionada a um traço da colonialidade nessas políticas. Se lermos esse documento pelo viés da desconstrução da colonialidade que já trouxemos aqui, faremos uma leitura tal qual nos descreve Rafael Haddock-Lobo (2015, p. 28) ao se referir à "tarefa ético-política da desconstrução" na filosofia que

> seria a de desmontar certos discursos filosóficos, a fim de mostrar os brancos, os espaços, os lapsos, ou seja, uma infinitude de outros discursos que se escondem por detrás da pretensa unidade de um texto, acreditando que há uma necessidade de se olhar tanto o não-dito como aquilo que está expressamente dito em um texto, pois aquilo que está excluído, recalcado, reprimido, violentado em um texto constitui uma peça tão valiosa à análise filosófica como aquilo que se expressa positivamente.

E ainda com Marcelo Moraes (2020a, p. 186), "a desconstrução da colonialidade, então, é uma estratégia para deixar vir o outro em toda a sua *différance*, uma diferença que não é constituída a partir de um outro, de uma identidade estabelecida".

Talvez o que se proponha, explicitamente, nos documentos oficiais seja uma estratégia de entrada e saída de alunas e alunos no sistema de educação básica, em que a escola se responsabiliza por *devolver* esses alunos para a sociedade devidamente preparados para agir como cidadãos e se inserir no mundo do trabalho. Trata-se do método de busca de efetividade no setor público aplicado de forma igualitária também na educação. É o que Ball (2016, p. 111) traz como sendo uma política de *delivery,* em que se acredita que a educação é uma engrenagem calculável que, por meio de determinadas medidas em uma ponta, entrega-se um produto

[129] Esse "vir a ser" se corporificou na disciplina "Projeto de Vida" que compõe a grade curricular do novo Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro.

específico e definido na outra ponta. Dito de outra forma, diz respeito a um projeto de entrega em que *alguém* – MEC, secretarias, institutos privados – determina o passo-a-passo, fornece *matéria prima* e instrui as escolas – gestoras/gestores e professoras/professores – para que se chegue a um *bom termo* no processo educacional. O bom termo seria o aluno como um projeto calculado a ser lançado pronto para a sociedade, mormente para o mundo do trabalho. "Fica claro aqui a estratégia da política educacional de garantia da força de trabalho que cumpre as demandas sociais sob os parâmetros do Capitalismo" (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 8). Seria o que Elizabeth Macedo (2018, p. 180) chama de "projetos de reconhecimento" que "apostam na definição a priori do que o sujeito escolarizado deve se tornar e isso é uma tentativa de suturar a vulnerabilidade. Mesmo que não o faça (porque nenhuma ação pode fazê-lo), a tentativa em si é ilegítima". E ainda, com Joanildo Burity (2022, p. 19), destaca-se que, para esse "projeto de reconhecimento", não existe passo a passo, não existe nenhum potencial latente no ser humano pronto para ser desenvolvido na construção se uma pessoa desejável, independente do que se entenda por isso. "A insistência é sinal de um reiterado fracasso antes que de uma pujança do imaginário integrista".

Nesse processo de busca por resultado, investe-se em "ensino estratégico" e "aprendizagem estratégica", geralmente, com pouco esforço para uma "aprendizagem profunda" (BALL, 2016, p. 122). Ainda segundo Ball (2016, p. 194) e pensando também no Brasil, essa estratégia de *delivery* na educação diz respeito a

> Uma versão tanto de coerência como de gestão, que fica evidente em todas as nossas escolas, é *"deliverology"*, uma articulação muito eficaz de "aprendizagem" com a política. Essa é uma tecnologia de desempenho, uma *techne* do governo e da atuação, que faz com que a política seja "feita" de maneiras muito efetivas por meio da criação de uma economia de visibilidade que colocam os alunos, os professores e as escolas diretamente no olhar da política [...]. Esse é um projeto político para a educação em relação à competitividade nacional e as forças e o discurso da globalização. Isso pressupõe tornar os alunos (e os professores, e todos nós) em cidadãos economicamente úteis. [...] O foco aqui não é aprender ou compreender, mas o próprio exame. Esse é o objeto e o método de "*delivery"* [entrega]. O que é muito evidente aqui é a coerência, a repetição e a insistência de uma determinada mecânica de objetivação e visibilidade.

Essa preocupação central de "tornar os alunos (e os professores, e todos nós) em cidadãos economicamente úteis" nos remete ao que nos diz Antonio Villar (2022, p.2),

> la producción de subjetividad se situó desde entonces en el centro de producción del capital mismo. Más en concreto, el processo de valorización del capital no es ya simplemente transformador de subjetividad, sino constitutivo de subjetividad. [...] El trabajo ya no se limita al espacio cerrado de la fábrica, si no que se extiende al conjunto de la vida social. La totalidad de la vida social se hace potencialmente productora de plusvalía.

Somos todos homens-pilha (MBEMBE, 2020) para os quais a única dimensão, que se propõe como possibilidade de ser, é a dimensão do trabalho, da produção. “Que el trabajo produzca al mismo tiempo subjetividad y valor económico demuestra en qué medida la producción capitalista ha invadido la totalidad de la vida” (VILLAR, 2022, p. 2).

Nessa busca, uma das principais condições, para que o processo de *delivery* tenha êxito, é o acompanhamento e a homogeneização das ações na escola. “Essas táticas produzem “pressões”, “consciência” e “foco” nos padrões no dia a dia, como uma nova meta-narrativa de *escolaridade como performances* (desempenhos)” (BALL, 2016, p. 111). Tudo se submete a uma busca por desempenho. Nas palavras de Mbembe (2020, p. 92), “uma das exigências do nosso tempo é a de ótimo desempenho e eficiência”. Essa busca que se impõe à escola tenta se efetivar, envolvendo cada aluno também em uma busca pessoal por desempenho. É mais do que a força de um *dever ser*[130]. É a força do *poder,* a força do *tu podes.* Trata-se de uma auto-coerção muito mais forte do que a coerção que vem imposta pelo outro. Não há como se opor ao que vem de dentro de si mesmo. “los dispositivos de control se tornan inmanentes al campo social, cada vez más interiorizados en los propios sujetos” (VILLAR, 2022, p. 2). Nesse processo, busca-se treinar as alunas e os alunos à resiliência para que venham a ser pessoas *felizes* e voltadas para o desempenho como foco principal de suas vidas. Objetiva-se forjar alunas e alunos para que se tornem capital-humano, seres aptos a se moverem em um mercado de trabalho competitivo, com capacidade de adaptação e competência emocional, capazes de torná-los, acima de tudo, produtivos frente às demandas desse mercado – *“locus* de veridicção da sociedade” (NEGRIS, 2020, p. 59). Seria uma visão de homem como “máquina-fluxo em constante operação e aperfeiçoamento” (IDEM, p. 58). Nas palavras de Achille Mbembe (2020, p. 73),

> Uma vez que tudo se tornou fonte potencial de capitalização, o capital se converteu em mundo, uma alucinação de dimensão planetária, produzindo em escala ampliada sujeitos que são simultaneamente calculistas, fictícios e delirantes. Como o capital se fez carne, tudo passou a ser uma função do capital, **inclusive a interioridade.** (grifo nosso)

Todo esse investimento em conduzir as alunas e os alunos a um bom desempenho pode estar relacionado ao que Foucault (2008) denomina Biopolítica, uma tentativa de gestão sobre a vida por meio de estratégias de controle da vida. Segundo Adriano Negris (2020, p. 51), “através de técnicas disciplinares, a biopolítica torna os corpos produtivos [...]. Sob essa perspectiva,

[130] Refletimos sobre esse *dever ser* nas pp. 236-238.

o biopoder intervém a partir dos dispositivos de segurança, programados para normalizar e afastar os riscos ou perigos que eventualmente possam prejudicar a "saúde" da população". Diz respeito ao fato de que a racionalidade neoliberal inclui em seus pressupostos o aspecto psicológico dos indivíduos. Nesse contexto, a escola seria, então, o dispositivo capaz de aliar bom desempenho a bom comportamento[131]. "Las tecnologías disciplinarias se agencian con las de control." (VILLAR, 2022, p. 2). Uma conexão que parece ter o objetivo de levar as alunas e os alunos a serem capazes de trabalhar sem conflitos, ou seja, disciplinar as alunas e os alunos, já que se acredita que tudo pode ser programado e será levado a efeito. Diz respeito a uma espécie de busca de contenção de riscos e imprevistos. Talvez conectada a essa busca esteja a ênfase que o Instituto Ayrton Sena, entre outros, dá aos pontos da BNCC que dizem respeito ao bem-estar e às competências sócio-emocionais (ARAÚJO, 2023), como podemos observar abaixo na página 554 e 556/557 do documento.

> 5.3.1. CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES
> COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2
> Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
> (EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.

Podemos pensar com Achille Mbembe (2020, p. 90), o quanto se estabelece "hoje em dia, a conexão cada vez mais íntima entre a economia e os fenômenos neurológicos ou entre a tecnologia e a biologia, a transformação do mundo em uma imensa forja." E ainda com Antonio Villar (2022, p. 3), "Estas mutaciones no solo transforman las estructuras de la producción y del poder, sino también los sentimentos de la gente, las formas del lenguaje y las expresiones del deseo**"**.

Nessa perspectiva, na escola, tudo precisa ser visível, comprovável, acompanhado não apenas no que diz respeito às alunas e aos alunos, mas também em relação às ações e resultados produzidos pelas professoras e pelos professores e pela escola; resultados que fornecem informações a sistemas de *software* que são alimentados pelos dados referentes a cada aluna e aluno, um hanking em muitos níveis, do mais doméstico ao mais público. Resultados que classificam as alunas e os alunos em "talentosos, limítrofes, com baixo desempenho, irremediáveis" (idem, p. 114) ou outros termos semelhantes. Tudo isso compõe "uma estrutura excludente e

[131] "Bom comportamento" como trouxemos na p. 140/141 desse texto.

hierarquizante que apenas aparentemente possui uma estrutura segura e inabalável". (MORAES, 2015, p. 143).

Essa busca pelo controle de tudo que acontece na escola e pelos resultados mensuráveis talvez equivalha a uma busca por algo que, por mais que se performe, não corresponde à educação porque esta não é passível de controle e mensuração. O processo educativo é, segundo Elizabeth Macedo (2018, p. 180), "um processo de constituir-se sujeito na relação com o outro, um processo sem fim, posto que o outro seguirá nos constituindo sempre. Talvez pudéssemos dizer que nos educamos quando nos "alterizamos" e, como nos "alterizamos" o tempo todo, nos educamos o tempo todo". A autora também destaca que existem relações de poder que visam impedir essa "alterização". Nesse sentido, a intervenção política deve ir de encontro a esses impedimentos, reforçando a "alterização" que se processa na educação. Não que a educação não esteja inserida em uma regra, em uma norma, mas trata-se de entender que a regra é a todo momento assombrada pelas singularidades (MACEDO, 2018). São dados que, por mais pormenorizados que sejam, não traduzem a disposição, o ânimo, o envolvimento de professoras/professores e alunas/alunos nessa busca por resultados; dados que não têm o potencial de representar singularidades porque o tempo todo, mesmo que disponha a situação de cada aluna e aluno, sempre parte de padrões externos às alunas e aos alunos. Queremos fazer nossas as palavras de Édison Flávio Fernandes, proferidas no painel temático coordenado pela professora Alice Casimiro Lopes no 41º Encontro da ANPED (2023),

> Se, por um lado, pode-se atribuir aos números certo logocentrismo ou desejo de acesso imediato ao significado (metafísica da presença), por outro, [...] os números também servem para descrever a instabilidade e a indeterminação da linguagem, de seus significados e significantes, [...] os signos "números" também adiam fixações de sentido pretendidas por normativas curriculares ao revelarem que a realidade não é homogênea, mas dinâmica, precária, incerta e instável ao longo do tempo. Por sua vez, qualquer categorização, numérica ou não, só se baseia em diferenças, sendo que seu significado só pode ser conhecido em contraste com um outro, nunca em relação a si mesmo (o significado de um número depende de sua posição em relação a outros números em uma série numérica).

Além disso, a ênfase das avaliações que alimentam as estatísticas se alterna a cada nova política instituída pelos documentos oficiais. "As políticas não são em si uma peça, e o clima da política está constantemente mudando" (BALL, 2016, p. 207). A cada novo documento tem-se uma nova tentativa de controle em um processo interminável de tentativas e fracassos que se dá em função da busca por uma padronização quando só existem singularidades e acontecimentos na educação. Em relação a essa ênfase teleológica na educação, trazemos as palavras de Derrida (2004b, p. 322) que nos diz que

> Se todo projeto fosse o objeto tranquilizador, a consequência lógica ou teórica de um saber assegurado (eufórico, sem aporia, sem contradição, sem indecidibilidade para resolver), isso seria uma máquina que funcionaria sem nós, sem responsabilidade, sem decisão, no fundo sem ética, nem direito, nem política.

Ainda pensando nessa questão da busca pelo controle de tudo – um controle que se fundamenta na crença em uma causalidade –, se entendemos currículo como as vivências que acontecem na escola ou nas instâncias que tentam regulamentar a educação no país, defendemos, com Elizabeth Macedo (2018, p. 158), que "a noção de experiência – juntamente com a ideia de transação a ela associada – tenta, ao fugir da causalidade, subverter os limites impostos pelo senso comum da temporalidade continuísta". Pensamos também com Rafael Haddock-Lobo (2021, 132), "travessia" como outra metáfora para "experiência", entendendo que, na experiência de atravessar as vivências, somos necessariamente atravessados por essas mesmas vivências, em um movimento incalculável e imprevisível.

Sendo assim, o esquema de *delivery,* mais do que uma propaganda enganosa, não é exequível como se propõe a ser. Nesse esquema, pensa-se uma escola em que os acontecimentos não são acolhidos, não porque não se sabe como fazê-lo, mas porque se busca desconsiderá-los em todo percurso, abafá-los, reputá-los como algo a ser ignorado e recalcado. Nessa perspectiva, tudo deve seguir o esquema previamente definido para que os resultados propostos sejam alcançados. No entanto, propomos enxergar "no imprevisível, não o que deve ser apagado e controlado, mas aquilo sem o que não há educação" (MACEDO, 2018, p. 165). A autora acrescenta que "não haveria educação na ordem do "puro" cálculo, na medida em que o cálculo quer controlar a alteridade, treinar ou ensinar ao custo de moldar o outro na economia do mesmo" (idem, p. 166). Segundo Dirce Solis (2017, p. 200), essa ordem do puro cálculo seria o "cálculo do sujeito, ou seja, numa subjetividade limitada, mensurável, comandada, portanto, pelo cálculo, pela previsibilidade e pela ordem".

Além disso, ainda que se reproduza um discurso de que, em uma sociedade democrática, todos devem ter acesso às mesmas condições educacionais, precisamos não reduzir condições educacionais à lista de conteúdos com o objetivo de *produzir* subjetividades pré-formatadas. Não devemos também desconsiderar a autonomia das escolas e das professoras e professores, autonomia essa que nunca vai ser totalmente obliterada. Esses discursos de cunho universalizante, espectro da colonialidade nos documentos oficiais da educação no Brasil, são passíveis de serem desconstruídos. As palavras de Dirce Solis (2017, p. 197) discorrem sobre a face oculta dessa universalização,

> A desconstrução dos discursos universalizantes que ocultam interesses particulares, setorizados e na maioria das vezes mesquinhos possibilita dar visibilidade a este ocultamento. Esses discursos muitas vezes encapados por uma aparente solidariedade e fraternidade, promovem a segregação de todos aqueles de diferentes etnias, religiões ou nação, como pertencentes à categoria da "humanidade". O discurso universalizante que propõe considerar todos os homens como iguais ou irmãos acaba por rejeitar os *diferentes* e produzir historicamente efeitos de exclusão dos mais atrozes e sanguinolentos. (grifo da autora)

E seguindo com Dirce Solis (idem, p. 198), pensamos democracia, também nesse aspecto, como uma *democracia por vir* como uma democracia "próxima da ideia de uma democracia inclusiva, que considerasse todos os indivíduos", sem intentar formatá-los. Isso porque, por mais que se queira, não é possível definir as *identidades* presentes na escola, seus anseios e seu futuro. Mesmo entendendo, com Derrida (2003a, p 280), a "democracia como a menos má das constituições", destacamos que também é o regime da desigualdade e da injustiça. Como nos diz Marcelo Moraes (2020a, p. 143), em nome de uma igualdade universal, muitos são deixados à margem, "a democracia é também o regime político que mata, mata pela lei, perante a lei e acima da lei. Essa democracia [...] alimenta a desigualdade em nome da igualdade, impele às margens aqueles que não lhe interessam". Também segundo Chantal Mouffe (2015, p. 82), é necessário "romper com a convicção extremamente arraigada nas democracias ocidentais de que elas representam a encarnação do "mais perfeito dos regimes" e que têm a missão "civilizatória" de universalizá-lo". O discurso em defesa do "acesso às mesmas condições educacionais" naufraga não porque a justiça é da ordem do im-possível (DERRIDA, 2018a). Essa aporia do im-possível deve mover as nossas responsabilidades, o nosso investimento radical (LOPES, 2015b). O discurso naufraga porque ele, no dia a dia da escola, se mostra, por vezes, contrário aos objetivos que proclama e pelos quais justifica tantos gastos e reformas. Sendo assim, "o problema das nossas sociedades não são os ideais que elas proclamam, mas o fato de que esses ideais não são postos em prática" (MOUFFE, 2015, p. 31) porque não são exequíveis.

Na educação, em nome de uma *democracia do acesso à educação*, a tecnologia de padrões tem o efeito de excluir alunos que não se encaixam – não são produtivos – dentro desses padrões de ação e avaliação. No entanto, "não é possível pensar um país, uma democracia deixando de lado, excluindo alguns e só incluindo os que interessa" (MORAES, 2015, p. 144). Segundo Ball (2016, p. 118), "técnicas de monitoramento, rotulagem e atenção seletiva identificam aqueles que podem ser deixados para ter sucesso por conta própria, aqueles que podem ser impulsionados para além do limite C/D com intervenção e apoio suficiente, e os "casos perdidos" restantes". É um discurso que defende que essa maneira de gerenciar a educação

permite que os alunos tenham mais oportunidades na vida, deixando de mencionar aqueles que são deixados para trás – por reprovações, desistências e até por serem invisibilizados – por nunca se encaixarem no padrão de aluno em que vale a pena investir. Seria a *repetição* na escola do que acontece na sociedade como um todo. Nas palavras de Dirce Solis (2017, p. 205/206),

> O que a sociedade busca e aceita é o homem definido e compreendido a partir de certos padrões de humanidade [...] Tudo aquilo que foge a essa regra pré-estabelecida, que coloca o indivíduo à margem, como marginal [...].
> A desconstrução acontece quando o homem deixa de se ver como inumano, seus atos são coerentes e autênticos, independentemente do comumente reconhecido dentro dos padrões da "normalidade" imposta socialmente.

Importante também mencionar que essa busca por resultados em testes que são aplicados às alunas e aos alunos impõe às professoras e aos professores um tipo de trabalho com os/as discentes que Ball (2016, p. 132) denomina "aprendizagem de superfície", quase um adestramento[132]. Adestramento com direito a recompensa para os que melhor cumprirem a missão de alcançar bons resultados, como prêmios para os alunos tais como tablets, vídeo-games e outros. Nessa dinâmica, inclui-se cafezinho servido na sala para as professoras e para os professores no momento de aplicação da prova, atitude que não acontece em momentos de aulas rotineiras; além de bonificações financeiras em forma de gratificações para os docentes das escolas que subirem seu rendimento em provas externas. Em relação a essa dinâmica de provas e notas, com ênfase em um protagonismo docente, nas palavras de Rosanne Dias (2021, p. 8), o que ocorre é que "as políticas produzidas em diferentes escalas têm enfatizado, como demandas, a cultura do desempenho e a responsabilização desse profissional pelo êxito, ou não, das reformas curriculares, defendendo ainda a avaliação por mérito, vinculada ao desempenho dos alunos".

No entanto, "toda tentativa de orientação/controle de práticas de professores e alunos, bem como de qualquer outra identificação envolvida com o campo da educação estão em um movimento de falência ante o potencial generativo de toda significação" (COSTA; LOPES, 2018). Além disso, essa perspectiva de controle de alunas e alunos, professoras e professores aponta para um entendimento de escola apenas como lugar de ensino e, portanto, afirma-se que "o "problema" da educação definido por esses discursos de política é o da *aprendizagem"* (BALL, 2016, p. 132). O movimento das ocupações, quando traz um eixo de "cobrança por uma escola mais livre e democrática e o desacordo com o modelo de ensino, baseado

[132] Talvez possamos considerar que a prova denominada SAERJinho – espécie de simulado com vistas à familiarização dos alunos com as questões do SAERJ – seja um mecanismo de adestramento tanto de alunos quanto de professores. Assim como, o próprio SAERJ como parte de um adestramento/treinamento para as provas nacionais e internacionais.

em um curriculum mínimo, que consideram incompleto, e em avaliações bimestrais dos alunos com as quais se bonificam as escolas e os professores que consigam melhor desempenho"[133], mostra-se atento a essa perspectiva de controle de professoras e professores, alunas e alunos à qual buscaram resistir.

Muitos recursos são alocados nessa busca de controle individualizado e institucional com vistas a atuar na melhoria dos resultados. O que mostra a pesquisa de Ball (2016, p. 127) em quatro escolas inglesas é que

> Para as escolas esses custos são também investimentos. Em primeiro lugar, no retorno imediato, eles podem gerar em termos, impulso nos resultados dos exames e, em segundo lugar, como resultado, fazer a escola mais atraente para os pais dentro da economia de desenvolvimento local.

Nas escolas brasileiras, também se tenta esse investimento na busca pelos resultados. Aplica-se muito recurso na confecção de provas, de materiais didáticos para um ensino estratégico, consultorias, softwares para a elaboração de gráficos dos mais variados tipos de formatos e cores, acreditando com isso poder estabelecer um controle das alunas e dos alunos, das professoras e dos professores nas escolas, com vistas a que as notas nos exames sejam aumentadas. O objetivo último dessa cadeia de entrega é o fornecimento de "bons alunos" para uma "boa economia" (BALL, 2016, p. 180), em um processo de economicização de todas as coisas (BROWN, 2019). Processo pelo qual, segundo Adriano Negris (2020, p. 59), "vemos os elementos econômicos colonizarem todos os níveis da existência humana", movimento a que Chantal Mouffe (2015, p. 30) se refere como sendo a "hegemonia inconteste do neoliberalismo", incluindo nesse processo hegemônico as relações e objetivos que se estabelecem na e para a escola. Segundo Elizabeth Macedo (2018, p. 170), essa "reificação é contra-produtiva para a ação política, porque ela obnubila a visão das formas de ação do poder". Dito de outra forma, a reificação naturaliza todo o processo, tentando não dar espaço para questionamentos[134]. Nas palavras de Adriano Negris (2020, p. 63), "trata-se, enfim, de uma tecnologia política voltada para a reificação do humano (devir-objeto do ser humano)".

Destacamos com Ball (2016) que esse entendimento do que seria um bom aluno, um bom professor e uma boa escola está relacionado aos discursos políticos que circulam e são reforçados como normas na escola. Mas a norma não é plena (LOPES, 2018), ela é fraturada e,

[133] https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html
[134] Tratamos de forma mais detida dessa naturalização do processo e das identidades, que se dá pela normatização, no item III.1 desse trabalho.

por isso, precisa ser constantemente reiterada (PINTO; LOPES, 2021a). Existe sempre "um agonismo implícito que define alguns dos discursos contemporâneos sobre e contra essas versões anteriores "imperfeitas" de escolaridade" (BALL, 2016, p. 193).

Diante dessas afirmações do quanto uma norma que se hegemoniza define o que entendemos do que seja um "bom aluno" ou um "bom professor" ou uma "boa escola" e também pensando na pauta das ocupações no que diz respeito à qualidade da educação, parece-nos de grande importância as palavras de Derrida (1999, p.108), quando o filósofo reflete sobre a nossa responsabilidade frente à necessidade de sempre buscar discussões a respeito dessa imbricação entre discursos políticos e o que se entende de educação formal. Em suas palavras,

> a responsabilidade mínima hoje, e em todo caso a mais interessante, a mais nova, a mais forte, para quem pertence a uma instituição de pesquisa ou de ensino, talvez seja tornar tão claros e tão temáticos quanto possível uma tal implicação política, seu sistema e suas aporias. [...] Por tematização tão clara quanto possível entendo isto: colocar ou reconhecer com os estudantes e a comunidade dos pesquisadores que, em cada uma das operações que juntos tentamos (uma leitura, uma interpretação, a construção de um modelo teórico, a retórica de uma argumentação, o processamento de um material histórico e até mesmo uma formalização matemática), um conceito institucional é posto em jogo, um tipo de contrato assinado, uma imagem do seminário ideal construída, um *socius* implicado, repetido ou deslocado, inventado, transformado, ameaçado ou destruído.

Dessa forma, toda leitura estará sempre impregnada ou pela repetição do que está hegemonizado na sociedade ou pela ruptura de parte dessa hegemonia. Não somos nós que propomos a desconstrução dos textos dos documentos oficiais; o que propomos tal qual Rafael Haddock-Lobo (2015, p. 29) propõe para o filósofo é "ser aquele que pensa as desconstruções, pois as estruturas, os textos, os discursos já se apresentam a nós carregando no íntimo a própria desconstrução". Em outras palavras, como nos diz Paulo César Duque-Estrada, "toda e qualquer ideia de alguma coisa dada em si mesma, em sua verdade, essência ou realidade *como tal* é necessariamente, desconstrutível. A desconstrução é sempre desconstrução da presença desse "como tal"" (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 32).

Muitos podem acreditar que o que se negocia constantemente na escola e pela escola nunca será alcançado. No entanto, fazemos nossas as palavras de Derrida (2004b p. 201) em um paradoxo em que nos diz que "o sonho do impossível" é aquele "a que não podemos renunciar, nem nele acreditar". E o filósofo magrebino, nesta mesma obra (p. 279), também nos diz que

> Quando o impossível *se faz* possível, o acontecimento tem lugar (possibilidade *do* impossível). Nisto consiste mesmo, de modo irrefutável, a forma paradoxal do acontecimento: se um acontecimento é apenas possível, no sentido clássico da palavra, se

> ele se inscreve em condições de possibilidade, se outra coisa não faz senão explicar, desvelar, revelar, realizar o que já é possível, então não é mais um acontecimento. Para que um acontecimento tenha lugar, para que seja possível, é preciso que seja, como acontecimento, como invenção, a vinda do impossível.

Queremos, então, reafirmar o nosso entendimento de educação como acontecimento, e de currículo como texto em que a semântica se dá nos encontros (PINTO; MORAES, 2021) e por um efeito das relações de poder, "que constituem a política, controlam sentidos e criam indizíveis" (MACEDO, 2018, p. 173). *Deconstruir la idea de educación que garantiza un proyecto de futuro puede ayudarnos a pensar otras 228osibilidades políticas sociales de manera más amplia* (LOPES, 2014, p. 135). E ainda entender que toda prática na escola – e também fora dela – equivale a uma enunciação cuja produção de sentido se hegemoniza em um determinado contexto singular, que é, ao mesmo tempo, iterável, mas também singular e inacessível (COSTA; LOPES, 2018).

A proposta que nos traz Alice Lopes (2014, p.135), de descontruir uma ideia de educação voltada, quase que integralmente, a um projeto de futuro nos remete ao fato de que esse entendimento de educação como preparação para o futuro se fortaleceu ao ponto de, na Reforma do Ensino Médio, essa visão teleológica se *concretizar* em uma *matéria* que foi acrescentada aos horários de aulas dos alunos denominada Projeto de Vida. Meia década depois do texto de 2014, Alice (2019, p. 68/69) reafirma o seu posicionamento de questionar, ao se referir aos ajustes propostos pela Reforma e pela BNCC,

> Como conceber o ajuste a um projeto de vida? Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? Tal enfoque pode apenas estar tentando antecipar decisões, submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não faz obrigatoriamente sentido para as singularidades juvenis, mas está submetido aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser.

Se em algum sentido a BNCC e a Reforma do Ensino Médio foi uma resposta às ocupações, talvez tenha sido no sentido de que as ocupações confrontaram as normas da escola de que essas alunas e esses alunos faziam parte. As ocupações foram um processo de negociação por uma nova maneira de vivenciar a escola. No entanto, esses documentos se efetivaram, negando as demandas da ocupação, à medida que reforçaram um entendimento de escola que prepara para o futuro, em detrimento de uma valorização do presente em que as subjetividades de alunas/alunos e professoras/professores se encontram e se constituem naquilo que já é a vida desses alunos. Talvez esse movimento da Reforma e da BNCC, hiperdimensionando o futuro e

subdimensionando o presente, tenha contemplado retirar das alunas e dos alunos o olhar questionador que eles podem lançar em direção à escola que faz parte de suas rotinas no momento que lá estão. Conduzir o olhar das estudantes e dos estudantes apenas para um futuro que se acredita ser urgente construir hoje, de forma individualizada, sem questionar o quanto há muito para se pensar a escola que elas e eles têm hoje e os efeitos da maneira como as rotinas são constituídas na formação dessas mesmas alunas e alunos, é um golpe incisivo em qualquer movimento de luta coletiva. Dito de outra forma, a proposta de deslocar a estudante e o estudante para o futuro, sempre incerto, a ser vivido, em um entendimento de presente apenas como antessala da vida, uma não-vida, uma preparação para a vida, talvez tenha tido os efeitos mais efetivos de contenção de qualquer possibilidade de sublevação estudantil.

Nesse caminho de contenção de questionamentos, esses documentos também desconsideraram a pauta das ocupações pela valorização das disciplinas entendidas como disciplinas para pensar as dinâmicas sociais, em um investimento em disciplinas-ferramentas para um futuro de sucesso na vida emocional e laboral. São documentos que parecem advogar a possibilidade de se condicionar, de se treinar um bem-estar, uma felicidade a ser atingida se determinados passos forem seguidos. Em outras palavras, trata-se da crença em um bem-estar que pode ser treinado, como se o alvo fosse o equilíbrio emocional que, em consonância com a vida do (futuro) trabalho, perfizesse todas as dimensões da subjetividade desses alunos e alunas. Dessa forma, mesmo quando o documento traz um dito protagonismo dos alunos nos itinerários formativos, podemos afirmar que "apregoa-se, então, uma livre escolha e pouco se divulga o quanto essa livre escolha é condicionada a inúmeras contingências das redes de ensino e das unidades escolares, dos docentes e discentes, e mesmo das secretarias nos estados, cada qual com suas possibilidades e dificuldades" (PINTO; MORAES; LOPES, 2024, p. 13). Além dessas contingências que limitam a liberdade de escolhas e ações dos alunos, também é necessário destacar que esses documentos parecem visar a que as alunas e os alunos apenas voltem-se para *o que virá*, desconsiderando a escola e as rotinas que lhes são propostas hoje. Talvez um efeito dessa tentativa de apagamento de uma reflexão sobre o presente da escola seja o fato de que pouco se ouviu as alunas e os alunos para a composição do cardápio com as novas disciplinas.

Enfim, os documentos de orientações educacionais no país, apesar de, em muitos sentidos, trazerem diretrizes que confrontam as propostas das ocupações, afirmam se coadunar a um entendimento de educação que visa a atender as pretensas demandas da juventude. Nesse processo, acredita-se poder generalizar essas demandas a partir do que se entende como importante para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho; uma crença que desconsidera as singularidades e os acontecimentos que marcam a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando chegamos com essa pesquisa, ainda em forma de projeto, não tínhamos ideia do mundo de reflexões que iria se apresentar para nós, ao estudarmos as Ocupações. São reflexões acerca da escola e das políticas que constituem essa instituição marcada por rastros de colonialidade e de resistência. Diante disso, o que se dá agora neste momento de conclusão é a impressão de que este é um fim provisório. É talvez uma sensação semelhante à que narra Euclides da Cunha ao presenciar o *desfecho* da luta de Canudos. Como ele, eu também me assombro frente a esse acontecimento. Como ele, em *Sertões*, eu também sinto que falar sobre as ocupações é tocar em uma parte muito pequena do que esse movimento representou. É a certeza de que os efeitos do movimento não podem ser calculados, previstos ou definidos.

Muito se pode trazer sobre a escola a partir de tudo que essa investigação nos possibilitou. Dessa forma, fechamos as páginas dessa tese sem fechar o seu conteúdo. E seguimos mais inconclusas do que antes e abertas a continuar o movimento de tentar tocar o segredo da educação, certas de que seu desvelamento é inalcançável. Certas também de que não existe um jeito correto de viver e de ser escola. Em uma perspectiva da desconstrução, o compromisso que podemos assumir, frente à diversidade de posturas em relação à educação e em relação ao currículo, é o de aceitar que os sentidos estarão sempre abertos e, com eles, também estarão abertas as nossas práticas e os nossos entendimentos na educação.

Sendo assim, entendendo que o ato gráfico tem uma perspectiva antecipadora, ele avança na noite sem saber o que virá (DERRIDA, 2010, p. 52), o importante, para a nossa escrita, não é trazer luz, porque sempre teremos mais incertezas e invisíveis do que certezas e exatidão. A retórica do traço é a hipótese (IDEM, p. 62), nossos traços gráficos trazem em si muitos rastros (IDEM, p. 59 e 60). Além disso, só podemos pensar um acontecimento depois de acontecido. Dessa forma, só podemos pensá-lo como espectral.

Temos a necessidade, nesta tentativa – que parece tão precipitada - de fim, de reforçar que todo evento é múltiplo e singular. Múltiplo no sentido de que, a cada vez que é contado, é um novo evento, os sentidos das narrativas se disseminam interminavelmente. Singular no sentido de que ele não se repete da mesma forma em outro momento ou narrativa. Mesmo assim, acreditamos que "precisamos contar nossas histórias para saber se elas são verdadeiras. Se haverá resposta, conclusão, isso se mostra menos importante do que contar (e escrever) para tentar produzir sentidos" (LOPES, 2019a, p. 3). Os segredos sempre serão mantidos. O desvendar do segredo seria adentrar "num espaço totalitário" (DERRIDA; FERRARIS, 2006, p. 79) que não considera uma *democracia por vir.*

De maneira semelhante, a leitura desse texto de tese também é acontecimento e a escrita dele re-acontece a cada leitura. Ao pensarmos, com Roland Barthes (2001), que a fruição na leitura do texto está em sua ruptura, está nas brechas imprevisíveis de seus sentidos. Ao entendermos, com esse autor, que não controlamos a forma como esse texto será lido, as partes passíveis de serem puladas ou relidas na leitura de cada leitor ou do mesmo leitor em momentos diferentes, chegamos ao fim desse trabalho, certos de que esse texto não nos pertence mais e que seus sentidos nunca nos pertenceram. Em vez de nos sentirmos impotentes frente à nossa falta de controle sobre o texto que escrevemos, sentimo-nos conformados de que os segredos do acontecimento Ocupação permanecem intocados pela nossa escrita e também por cada leitura que será feita desse texto.

Apenas pelo contar nossas histórias podemos permanecer de alguma forma. Nossos corpos passarão, as alunas e os alunos da ocupação passarão, mas nossas narrativas permanecerão em um movimento contínuo de manter vivo esse acontecimento cujos sentidos não poderão ser contidos e seus segredos nunca poderão ser desvelados.

As ocupações performaram o que aprendemos com Alice Lopes (2019a). As demandas da educação, as demandas curriculares não são demandas (apenas) de educadores ou de comunidades disciplinares. “Demandas curriculares e educacionais referem-se ao que socialmente é projetado como necessário para a escola e para a educação” (LOPES, 2019a, p. 10). Afirmamos que o Estado não tem, mesmo que intencione tê-lo, o controle das políticas educacionais, porque o microuniverso da escola participa ativamente da construção dessas políticas. No entanto, apenas inverter, e defender que a centralidade da política educacional estaria na escola e não no Estado ou em nenhuma outra instância seria manter a hierarquização e permanecer no mesmo movimento ilusório de delimitar os espaços e suas funções, como se pudéssemos defini-las e separá-las (DESTRO, 2022).

Não há nada para ver, há espectros. O que trazemos em nossas memórias são ruínas que não interessa reconstruir (DERRIDA, 2010, p. 71) porque não se trata de algo destruído, não diz respeito a algo incompleto. Foi preciso, na escrita desse texto, buscarmos o movimento impossível de ultrapassarmos o apologético para a busca de uma reflexão sobre educação. Uma reflexão que, na linha de *Sertões* de Euclides da Cunha, foi quase uma confissão de que, depois de tantos anos vivendo o dia a dia da escola, pouco sabemos sobre ela, poucas certezas temos sobre o universo da educação.

Considerando, enfim, que nossas pesquisas também fazem parte dessa luta, buscamos questionar um sentido hegemônico de política, como crença na possibilidade de um consenso a ser atingido por meio de algum método ou prescrição de atitudes. Não intentamos trazer as

ocupações, a partir de uma visão romântica e maniqueísta de bons contra maus. As ocupações se constituíram pelos anseios e atitudes de jovens que, com suas singularidades, empreenderam uma busca por satisfações de demandas que lhes eram comuns. No entanto, como em toda luta política, os anseios e as demandas não se fizeram fixos na trajetória do movimento. Essa não fixidez constituída de incertezas não impediu que esses jovens se articulassem, contingente e precariamente, em uma busca que, ao mesmo tempo que os unia, mantinha suas singularidades e diferenças.

Importante destacar também, nessas últimas palavras, que, quando a pauta das Ocupações e dos sindicatos de professores, além das afirmações de muitos estudiosos, falam em condições de estudos, estão se referindo a vários fatores, fatores internos da escola (físicos e humanos), mas também fatores relacionados ao entorno da escola. Só para tornar mais palpável o que estamos querendo dizer, podemos fazer referência às diversas pesquisas sobre os efeitos, por exemplo, da implementação de saneamento básico e de um sistema de transporte competente[135] para a população. Esses e outros exemplos de investimento em condições de estudo deixam claro que o caminho não está tão somente em uma democratização do acesso à instituição escolar, mas em uma abertura aos variados tipos de sujeitos, histórias, visões de mundo em um contexto de escola, em que seja possível estudar na convivência com os espaços, as subjetividades e os mais diversos conteúdos. São pontos que geram insatisfação nos alunos e nas comunidades de muitas escolas e que compuseram a pauta das Ocupações e de outros movimentos políticos. São demandas que, em muitos lugares, permanecem em aberto, passíveis de negociações e lutas.

[135] Trouxemos sobre esse ponto no item III.1 desse trabalho, quando tratamos do espectro da colonialidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo.** Rio de Janeiro, Editora Record, 1940.

ARAÚJO, K. C. L. C. Competências socio-emocionais e a economização da vida: uma leitura discursiva. **Currículo sem fronteiras**, v. 23, 2023.

ARAÚJO, H. G.; LOPES, A. C. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Praxis Educativa**, v. 16, 2021.

https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297. Acesso em: 20/11/2021.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer.** Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BADIOU, A. Verdade e Sujeito. **Estudos Avançados** (USP)**.** São Paulo, Agosto de 1994. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000200011 . Acesso em: 05/03/2022.

BALL, S. J.; M. Maguire.; BRAUM, A. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias**.** Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARCELLOS, R. de M. R.; DELLAGNELO, E. H. do L. A Teoria Política do Discurso como abordagem para o estudo das organizações de resistência: reflexão sobre o caso do circuito fora do eixo. **Revista O&S,** Salvador, v. 21, n. 70, p. 405-424, jul./set., 2014.

BARTHES, R. **O Prazer do texto.** Tradução: Maria Margarida Barahona. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2001.

BITETI, M. de O. Morte e vida Pombogira. **Revista Abatirá.** Revista de Ciências Humanas e Linguagens. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias / DCHT - Campus EunápolisV. 2, 2021.

_____. O mal estar pedagógico e o desafio do eros. In: **Revista Ensaios Filosóficos**, v. XIII, Dezembro/2018.

BITETI, M. de O.; MORAES, M. J. D. Vidas e saberes periféricos como potências transgressoras. **Tlalli. Revista de Investigación en Geografia.** Universidad Nacional Autónoma de México, año 1, n. 2, julio-diciembre, 2019, pp. 79-96.

BORGES-ROSARIO, F.; MORAES, M. J. D.; HADDOCK-LOBO, R. **Encruzihadas Filosóficas**. Rio de Janeiro: Editora Ape'Ku, 2020.

BORGES, V.; LOPES, A. C. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. **Revista Práxis Educacional.** v. 17, n. 48, out-dez de 2021, pp. 1-22.

BORRADORI, G. **Filosofia em Tempo de Terror**. Tradução: Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

BRIZON, C.; CARDOSO, M. As personagens vistas como loucas pelo 'olhar republicano': uma aproximação entre Antônio Conselheiro e Policarpo Quaresma. **Revista Escrita,** PUC/Rio, 2020. Disponível: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:213289340. Acessado em: 15/10/2023.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática do ocidente. Tradução: Mario A. Marino; Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BURITY, J. Pensando colonialidade e de(s)colonialidade no estudo da(s) religião(ões). **Islam, decolonialidade e(m) diálogos plurais.** São Paulo: Ambigrama Editorial, 2022.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens; Revisão técnica: Carla Rodrigues. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CORNU, L. A desconstrução como memória e como chance. Trandução: Filipe Ceppas. **Revista latino-americana do Colégio Internacional de Filosofia.** Edição Especia. Cinquenta anos da desconstrução. 2019. p. 51-64.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 301-320, 2018.

_____. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. **Currículo, políticas e ação docente.** Maria de Lourdes Rangel Tura; Maria Manuela Garcia. (Org.). 1 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 51-69.

CULLER, J. D. **Sobre a desconstrução**: teoria e crítica do pós-estruturalismo. Tradução de Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

CUNHA, V. P.; LOPES, A. C. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educ. Soc.** Campinas, v. 43, e258252, 2022.

CUNHA, E. da. "Carta a Reinaldo Porchat". **Correspondência de Euclides da Cunha.** São Paulo: Edusp, 1997.

_____. **Os Sertões.** São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

_____. "Em Viagem". **Obras Completas.** Rio de Janeiro: Aguilar, v.I, 1966.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.** São Paulo: Editora IMESP, 2015.

DERRIDA, J. **Força de lei**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018a.

_____. Fé e saber. In: **A Religião:** o seminário de Capri**.** Org. DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni. São Paulo: Liberdade, 2018b.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Esporas. Os estilos de Nietzsche**. Tradução: Rafael Haddock-Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro, NAU, 2013.

_____. **Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

_____. **Memória de cegos**: o auto-retrato e outras ruínas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

_____. **Torres de Babel**. Tradução: J. Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009a.

_____. **Vadios.** Tradução: Fernanda Bernardo, Hugo Amaral e Gonçalo Zagalo. Coimbra: Terra Ocre Edições, 2009b.

_____. **Adeus a Emmanuel Lévinas.** Tradução: Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. Qu'est-ce que la deconstruction? **Le Monde**, mardi 12 octobre 2004a.

_____. **Papel Máquina.** Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004b.

_____. **Políticas da amizade.** Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras Editores S.A., 2003a.

_____. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade.** Tradução: Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003b.

_____. **A universidade sem condição.** Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003c.

_____. **A solidariedade entre os seres vivos**. Entrevista a Evando Nascimento. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de Maio de 2001a. Suplemento Mais! (p. 12-16)

_____. **O monolinguismo do outro ou A prótese da origem.** Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras – Editores S.A., 2001b.

_____. O que é uma tradução relevante. Tradução: Olivia Niemeyer Santos. In: **Alfa.** São Paulo, 44 (num. esp.), 13-44, 2000.

_____. **O olho da universidade.** Tradução: Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

_____. Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In: OTONI, P. (org.). **Tradução: a prática da diferença**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/FAPESP, 1998a, p. 19-25.

_____. **Memórias para Paul de Man.** Traducción: Carlos Giardini. Barcelona: Gedisa, marzo de 1998b.

_____. **Mémoires pour Paul de Man**, Paris: Galilée, 1988.

_____. **O outro cabo.** Tradução: Fernanda Bernado. Coimbra: Editora Universidade de Coimbra, 1995.

_____. **Espectros de Marx.** Tradução: Ana Maria Skinner. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. **Margens da filosofia.** Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Psyché:** Inventions de l'autre. Paris: Éditions Galilée, 1987.

___. "Les pupilles de l'Université. Le principe de raison et l'idée d'Université". In **Du droit à la philosophie**, Chapitre III, "Mochlos: l'œil de l'Université". Galilée. Conférence d'avril 1983.

_____. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectivas, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, J.; FERRARIS, M. **O gosto do segredo**. Roma: Fim de século – Edições Sociedade Unipessoal Ltda, 2006.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

DESTRO, D. de S. **Política curricular para a Educação Física escolar:** entre disputas, normatividade e controle. Curitiba: CRV, 2022.

DIAS, R. E. Desempenho regulando as docências nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação.** Faculdade de Educação (UFPel), n. 65, p. 1-24, 2021.

DUARTE, R.; SANCHES, M. M.; FERNANDES, G. C. O acontecimento e seu fantasma: as imagens no processo de projeto de uma ocupação. In: **Espectros da colonização.** Org.: Dirce Eleanora Nigro Solis. Porto Alegre: UFRGS, 2019. p. 126-152.

DUQUE-ESTRADA, P. C. **Estudos ético-políticos sobre Derrida.** Rio de Janeiro: Mauad X: Editora PUC-Rio, 2020.

_____. Derrida e a escritura. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo César. (org.) **Às margens.** A propósito de Derrida. Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio, Edições Loyola, 2004a.

_____. Alteridade, violência e justiça: trilhas da desconstrução. In: **Desconstrução e Ética: ecos de Jacques Derrida.** Org.: Paulo César Duque-Estrada. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2004b.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ Acessado em 15/02/2023.

FERNANDES, E. F. Painel temático **"Ocupações, Protagonismo Juvenil e Itinerários: Escolhas Possíveis"**, coordenado por Alice Casimiro Lopes, 41ª ANPEd, Manaus/AM, 2023.

FERREIRA, N. M. A. A tradução e o outro. O ato (invisível) de traduzir e os processos de colonização. Tradução: Andrea Cesco e Mara Gonzalez Bezerra. ***Mutatis Mutandis,*** v. 8, n. 2, 2015, p. 579-591.

FERREIRA, F. A. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 127, Dezembro/2011.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. da. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares. **Revista Teias.** Dossiê Especial. V. 14, n. 33, p. 25-43, 2013.

FERREIRA, T. de J.; SILVA, M. C. de P. Quilombo e universidade: ressonâncias educacionais, dialogias entrecruzadas e ecologia de saberes no presente histórico. **Revista Humanidades e Inovação.** v. 7, n. 7.7, Palmas-Tocantins, 2020.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978- 1979).** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". In: **Cadernos de Campo** (n. 14/15, pp. 1-382)**.** São Paulo: 2006.

FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu.** Tradução: Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

_____. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos.** Tradução: Paulo César de Sousa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HADDOCK-LOBO, R. Encruzilhada filosóficas: outros caminhos para uma filosofia popular brasileira. In: [**Syn]thesis** – Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 14, n.3, p. 130-141, set/dez 2021.

_____. Por que Filosofia Popular Brasileira. In: **HHMagazine Humanidades em rede.** 22/01/2020. https://hhmagazine.com.br/por-que-filosofia-popular-brasileira/ Acesso em: 26/04/2022.

_____. A desconstrução. In: **Revista Cult** (Dossiê Jacques Derrida), n. 195, p. 25-29, São Paulo, out de 2015.

_____. Derrida e a oscilação do real. In: **Sapere Aude** – Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.25-46 – 1º sem. 2013.

_____. **Para um pensamento úmido:** a filosofia a partir de Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Nau Editora PUC-Rio, 2011.

_____. **Derrida e o labirinto de inscrições.** Porto Alegre: Editora Zouk, 2008.

HALL, S. Identidade Cultural e Diáspora. **Comunicação & Cultura**. Universidade Católica Portuguesa: 2006, pp. 21-35.

_____. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

_____. **A questão da identidade cultural**. Textos didáticos. São Paulo, SP: IFHC/Unicamp, 1998.

HAN, B. **A crise da narrativa.** Tradução: Daniel Peluso Guilhermino. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2023.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. Tradução: Marco Aurelio Werner. In: **Scientle Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007.

JAPPE, A. **A sociedade autofágica:** Capitalismo, desmesura e autodestruição. Tradução: Júlio Henriques. São Paulo: Elefante, 2021.

JESSOP, B. Análise crítica do discurso no Pós-marxismo de Laclau e Mouffe. Tradução: Katiele Menger. **Simbiótica.** Vitória: v. 7, n. 2 (jan./jun. 2020).

LACLAU, E. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

_____. **La razón populista.** Buenos Aires, FCE, 2006.

_____. Populismo – o que existe num substantivo? In: **Margens/Márgenes: Revista de Cultura**, n. 3, p. 4-15, 2003.

_____. **Misticismo, Retorica y Politica.** San Diego: Fondo de Cultura Economica USA, 2002.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. **Vidas sem margens.** Rio de Janerio, RJ: Editora Oito e meio, 2022.

_____. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao "Marxismo Cultural". **Arquivos analíticos de políticas educativas – aape.** V. 27, n. 109, 16 de setembro de 2019a. Disponível: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4881/2303. Acessado em: 02/05/2023.

_____. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019b. Disponível em: < https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963 > Acessado em: 05/11/2023.

_____. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: **Pensando a política com Derrida:** responsabilidade, tradução, porvir / Alice Casimiro Lopes, Marcos Siscar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Por um currículo sem fundamentos**. Linhas críticas** (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015a.

_____**.** Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org**.). A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau:** ensaios críticos e entrevistas. 1ed.São Paulo: Annablume, 2015b, v. 1, p. 117-147.

_____. No habrá paz en la política. In: **Debates y combates.** Fundación Casa del Pueblo – Tucumán/Argentina - . Nº 6, ano 4, maio de 2014. (p. 121-143).

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas,** n. 39, 2023, (pp. 7-23).

_____. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa.** V. 42, n.147, pp. 700-715, set./dez., 2012.

_____. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.] (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: **Currículo sem Fronteiras,** v. 5, n. 2, p. 50-64, jul.-dez. 2005. www.curriculosemfronteiras.org

LOPES, A. C. CASTRO, B. F. “Professor, posso inventar qualquer história?: práticas de significação no currículo de História. In: **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa. V. 13, n. Especial, p. 700-710, dez. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. In: **Revista Roteiro**. Joaçaba, v. 46, Jan./Dez., 2021

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, W.; NOGUERA, R.; MORAES, M. J. D. Concentrando e esquentando os tamborins. In: LOPES, Wallace. (org.). **Sambo, logo penso:** afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. In: **RIE – Revista Imagens da Educação,** v. 13, n. 3, p. 26-46, jul./set. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i3.65632 . Acesso em: 15/09/2023.

MACEDO, E. “Se a pesquisa científica quiser se manter relevante, ela precisa romper com o antropocentrismo” (entrevista). In: **Revista Ciência & Cultura.** Agosto de 2023. Disponível em https://revistacienciaecultura.org.br/?p=4619 . Acesso em: 30/08/2023.

____. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: **Pensando a política com Derrida:** responsabilidade, tradução, porvir / Alice Casimiro Lopes, Marcos Siscar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2018.

____. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. In: **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, p. 1.530-1555, out./dez., 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum.

MARCONDES, D. Em defesa de uma concepção pragmática de linguagem. In: **Niterói**, n. 18, p. 11-29, 1 sem. de 2005.

MATOS, A. S. M. C.; SILVA, F. G. Testemunhar é possível? Reflexões a partir de Jacques Derrida e Giorgio Agamben. In: **Revista Veritas**, Porto Alegre, v. 68, n. 1, p. 1-16, jan.-dez, 2023.

MBEMBE, A. **Brutalismo.** Lisboa: Editora Antígona, 2020.

____. A era do humanismo está terminando. In: **Revista IHU on-line.** Instituto Humanitas Unisinos. 24 de janeiro de 2017. https://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando. Acessado em 11 de janeiro de 2022.

MORAES, M. J. D. A desconstrução da colonialidade em Paulo Freire. In: **Revista Multidisciplinar Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 32, out/dez de 2021a.

____. Comer bem como experiência de encantamento. In: **Revista Abatirá -** Revista de Ciências Humanas e Linguagens. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII, V. 2, n.4, p. 186-209, Jul-Dez/2021b.

____. A escuta por vir. In: **Revista Ensaios Filosóficos**. V. 24. Departamento de Filosofia da UERJ, 2021c. http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo24/00_EDICAO_COMPLETA_REVISTA_ENSAIOS_FILOSOFICOS_VOLUME_XXIV.pdf , p. 99-122.

____. **Democracias espectrais**: por uma desconstrução da colonialidade. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020a.

____. Becos, esquinas, ruas e marquises. In: BORGES-ROSARIO, Fabio; MORAES, Marcelo José Derzi; HADDOCK-LOBO, Rafael. (Orgs.) **Encruzilhadas filosóficas.** Coleção X (Org.: Rafael Haddock-Lobo). Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020b.

____. A força de Leci Brandão. In: LOPES, Wallace. (org.). **Sambo, logo penso:** afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

____. **A escritura em três tempos:** Uma abordagem a partir de Jacques Derrida (dissertação). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PPGF, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013a.

____. A crítica de Derrida ao etnocentrismo não declarado de Lévi-Strauss. In: **Ensaios Filosóficos.** V. VII, Abril/2013b.

____. Acontecimento e desconstrução. In: **Cadernos da FaEL**, v.3, 2010 https://unig.br/wp-content/uploads/ACONTECIMENTO-E-DESCONSTRUCAO.pdf. Acesso em 15/05/2023.

MORAES, M. J. D.; PINTO, M. C. Aporias da desigualdade: o por vir das políticas afirmativas. In: **Gragoatá,** Niterói, v. 28, n. 60, jan-abr, 2023.

MORAES, M. J. D.; BITETI, M. Ontologia Ubuntu: Natureza *ser com* Homem. In: **EIBEA 2019. Encontro iberoamericano de estudos do antropceno. Atas**, p. 131-146. Disponível em: https://philarchive.org/archive/SAHTCO-7 . Acesso em 25/10/2023.

MOREIRA, G.; OLIVEIRA, G. G. de S. Ser, querer ser, poder ser, "merecer": educação (não) escolar e subjetividade sob a ótica da teoria pós-estruturalista do discurso. In: **III Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: populismos e democracias.** 2019, Pelotas/RS. Anais. Pelotas/RS: 2019. p. 1-17. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2019/07/ARTIGO-Moreira-e-Oliveira.pdf. Acesso em 13/10/2023.

MOURA, G.; SCIPIONI, L. (fotos). **Festas dos quilombos.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

MOUFFE, C. **Sobre o político.** Tradução: Fernanda Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NEGRIS, A.; MORAES, M. J. D. Os fins do homem segundo Jacques Derrida. In: **Revista Paranaense de Filosofia** - Universidade Estadual do Paraná**,** v. 3, n. 1, p. 89-110, Jan-Jun/2023**.**

NEGRIS, A. A política de morte na periferia da governamentalidade neoliberal. In: ***Sapere aude***, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 49-69, Jan/Jun 2020.

____. Violência sem fundamento: a origem da autoridade segundo Jacques Derrida. In: **Ana-Lógos**. Rio de Janeiro, v. 16, 2026, p. 151-161.

OCAMPO, L. M. **Programa Roda Viva**. TV Cultura. 27/02/2023.

OLIVEIRA, M. B. de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230081, 2018

OLIVEIRA, R. de. Euclides da Cunha, *Os Sertões* e a invenção de um Brasil profundo. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 551-537, 2002.

PINTO, M. C.; MORAES, M. J. D.; LOPES, A. C. Novo Ensino Médio e Movimentos Estudantis: que protagonismo juvenil queremos?. In: **Revista Cadernos de Educação.** Pelotas, FaE, PPGE, UFPel. (no prelo)

PINTO, M. C.; MORAES, M. J. D. Metodologia em cruzo: pensando modos de fazer currículo a partir dos encontros. In: **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, 2022**.**

PINTO, M. C.; LOPES, A. C. L. Espectros e heranças: operando com a desconstrução na BNCC. In: SILVA, F. de C. T.; NOVAES, L. C. **Conhecimento em ação e a base nacional comum curricular.** Campo Grande – MS, 2021a.

____. Desconstrução, colonialidade e ubuntu: por uma porosidade de fronteiras. In: **Revista Abatirá.** Revista de Ciências Humanas e Linguagens. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias / DCHT - Campus EunápolisV. 2, 2021b.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ Acessado em 15/02/2023.

RODRIGUES, C. **O luto entre clínica e política:** Judith Butler para além do gênero. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ROSÁRIO, F. B. do. A escola por-vir. In: **Ówe - demarcando identidades, suelando novos olhares educacionais:** a centralidade de dados raciais para a educação. 1 ed. Rio de Janeiro: EDUNIperiferias, 2021. Org. Ana Beatriz da Silva.

ROUDINESCO, E. **O eu soberano:** ensaio sobre as derivas identitárias. Tradução: Eliana Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significados**. Brasília: UNB, 2015.

SAVAGE, G. C. O que é agenciamento de políticas? In: **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 17, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https:/revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 15/02/2022.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, L. G. T. da. **Ernesto Laclau (1935-2014): a trajetória de um legado às Ciências Sociais.** Cadernos de Estudos Sociais, n. 29, v. 1, jan.-jun. 2014 - periodicos.fundaj.gov.br.

SILVA, R. R. D. da. Os estudos curriculares e o problema do conhecimento – uma entrevista com Elizabeth Macedo. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 157-184, jan./abr. 2018.

SILVA, R. A. da. A narrativa poética da terra em Euclides da Cunha. In: **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, v. 2, nº 2, Ano II, dez/2009.

SILVA, S. V. de P.; OLIVEIRA, G. G. Projeto de Vida, Empreendedorismo e Processos de Subjetivação Neoliberais na Educação Pernambucana. In: **Currículo sem Fronteiras,** v. 23, 2023.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade:** a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, Bahia: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SOLIS, D. E. N. Espectros e monstros inumanos: Jean Genet em Glas de Derrida. In: **Revista latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía**. Dezembro, 2019a. http://www.revistalatinoamericana-ciph.org/numero-especial/ Acesso em: 12/05/2021.

____. Pensamento e espacialidade: os espectros que nos rondam e nos obsidiam. In: **Espectros prisionais.** Org.: Dirce Eleonora Nigro Solis. Porto Alegre: UFRGS, 2019b.

____. A democracia banida: reflexões a partir da noção de democracia por vir de Jacques Derrida. In: CARRARA, Ozanan Vicente. (org.) **A democracia e seus desafios em tempos de crise.** Passo Fundo: Editora IFIBE, 2017. (p. 191-244)

____. Derrida, um filósofo difícil. In: **Uma chave para a leitura dos filósofos.** Ozanan Vicente Carrara (org). Cap V Jacques Derrida. São Paulo: Editora Ideias & Letras,2015. (p. 83-106)

____. Entrevista com Dirce Eleonora Nigro Solis. In: **Revista Ensaios Filosóficos,** v. 1, abril/2010.

____. **Desconstrução e arquitetura:** uma abordagem a partir de jacques derrida. Rio de Janeiro: Editora Uapê, 2009.

SOLIS, D. E. N.; ROSÁRIO, F. B. do. A legislação antirracista e a escola como lugar de confissão. In: **Voluntas.** Revista Internacional de Filosofia. Santa Maria, v. 10, p. 200-215, set. 2019a. Disponível em: https://periodicos.ufsm.voluntas/article/view/39851 . Acessado em 15/06/2022.

SOUZA, E. G. de.; PRADO, M. **Estamira: fragmentos de um mundo em abismo.** São Paulo: N-1 Edições, 2013.

TROTTA, L. Painel temático **"Ocupações, Protagonismo Juvenil e Itinerários: Escolhas Possíveis"**, coordenado por Alice Casimiro Lopes, 41ª ANPEd, Manaus/AM, 2023.

VILLAR, A. G. Crisis de la sustancialidad material del mundo y de la materialidad social de la clase obrera. In: **Investigadora Invitadas.** 12/2022. Disponível: www.re-visiones.net. Acessado em: 22/09/2023.

REFERÊNCIAS (material empírico)

ALUNOS de ocupações expulsam grupo estudantil ligado a partido. **FOLHA DE SÃO PAULO**, São Paulo, 11 dez. 2015. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1717674-alunos-de-ocupacoes-expulsam-grupo-estudantil-ligado-a-partido.shtml . Acesso em: 10/08/2023

ALUNOS voltam a ocupar prédios da Secretaria de Educação do RJ. **Globo.com.** 20 maio 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/alunos-voltam-ocupar-predio-da-secretaria-de-educacao-do-rj.html. Acesso em: 30/03/2018.

BARRETO, B. A. L. Ocupar é resistir: um estudo sobre as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro em 2016. In: **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 73-94, 2018.

BASTOS, R.; MARINHO, V. Escolas do Rio de Janeiro ocupadas: faces de uma pedagogia militante. In: **e-Mosaicos** – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 6, n. 12, Agosto 2017.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: **Educação integral e tempo integral.** Em Aberto, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, p.51-63, 2009.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, **Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio.** Brasília, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE),** 2014-2024. Brasília, 2014.

CARARO, M. F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões.** (tese). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, 2015.

CDEDICA obtém decisão favorável em audiência sobre ocupação escolar. **Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro.** 01/02/2016. Disponível em: https://defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/2728-Cdedica-obtem-decisao-favoravel-em.audiencia-sobre-ocupacao-escolar. Acesso em: 04/02/2018.

CHAGAS, M. R. de J. **História da organização estudantil e os grêmios na atualidade.** Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2009.

COUTINHO, L. G. Ocupa escola: tratamento aos impasses da adolescência no laço social?. In **Estilos da Clínica**, 2020, v. 25, nº 1, p. 63-76.

DAYREEL, J. T. O jovem como sujeito social**.**In:**Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Editora), set/out/nov/dez 2003.

GONÇALVES, M. C.; GUILHERME, K. C. da S.; HENRIQUES, H. Entre o indivíduo e o coletivo: análise dos Centros Cívicos Escolares durante a ditadura cívico-militar brasileira (1971-1985). In: Educació i Història: **Revista d'Història de l'Educació** Núm. 35 (gener-juny, 2020), pàg. 157-180.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

INSPIRADO no Chile manual orientou ocupação de escolas em SP. **Folha de São Paulo.** 25 nov. 2015. Educação. Disponível em: https://www1.folha.uol.com/educacao/2015/11/1710710-inspirado-no-chile-manual-orientou-ocupacao-de-escolas-por-alunos-em-sp.shtml. Acesso em 03/04/2018.

KATAGUIRI, K. A ocupação dos desocupados. **Folha de São Paulo.** 17 maio 2016. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/colunas/kim-kataguiri/2016/05/1771800-a-ocupacao-dos-desocupados.shtml. Acesso em: 10/08/2023.

MALHAÇÃO tentou construir mundo imaginário sobre escolas em luta. **Jornalistas Livres.** 29 fev. 2016. Disponível em: https://jornalistaslivres.org/malhacao-tentou-construir-mundo-imaginario-sobre-as-escolas-em-luta/ Acesso em: 10/02/2023.

MARTÍN, M. Escolas ocupadas já são 65 no Rio e Estado enfrenta impasse na negociação. **El País**. Rio de Janeiro – 02 May 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html Acesso em 10/06/2022.

MEDEIROS, M.; BARBOZA, R. J.; CARVALHAES, F. Educação, Desigualdade e Redução da Pobreza no Brasil. In: **Texto para discussão./** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

MELLO, K. Secretaria de Educação contabiliza 40 escolas ocupadas no RJ. **Globo.com**. 15 abril 2016. Disponível em: https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/secretaria-de-educacao-contabiliza-40-escolas-ocupadas-no-rj.html. Acesso em: 03/03/2018.

MORAES, M. J. D.; SANTOS, P. E. P. Juventudes "da antiga" e o baile funk como acontecimentos das periferias. In: André Augusto Pereira Brandão; Amanda Lacerda Jorge; Thiago Risso Possas. (Org.). **Juventude e periferia.** Niterói: Syal Letras e Livros, 2020, v. 01, p. 119-130.

MOVIMENTO desocupa invade com violência ocupações no RJ. **União Brasileira dos Estudantes Secundarista – UBES.** 02 maio 2016. Disponível em: http://ubes.org.br/2016/movimento-desocupa-invade-com-violencia-ocupacoes-no-rj/. Acesso em: 15/04/2018.

NITAHARA, A. Alunos pedem desocupação de escolas do Rio de Janeiro para volta das aulas. In: **Agência Brasil.** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/estudantes-pedem-desocupacao-de-escolas-do-rio-de-janeiro. Publicado em 20/04/2016. Acesso: 20/06/2023.

OCUPAÇÃO nas escolas: Defensoria firma seis termos de compromisso. **Defensoria do Estado do Rio de Janeiro.** 01 junho 2016. Disponível em: https://defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/2727-Ocupacao-nas-escolas-Defensoria-firma-seis-termos-de-compromisso. Acesso em: 03/04/2018.

PINHEIRO, D. Escolas ocupadas no Rio de Janeiro em 2016. Motivações e cotidiano. In: **Iluminuras**. Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 265-283, jan./jul. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/75746/43151 Acessado em: 03/09/2022.

ROCHA, D. L. da. Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes. In: **Rev. Sociologias Plurais**, v. 6, n. 1, p. 61-86, jan. 2020.

SANTOS, M. dos R. **Demandas curriculares das ocupações das escolas na cidade do Rio de Janeiro** (tese)**.** 2020, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ProPEd/UERJ.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. In: **Revista brasileira adolescência e conflitualidade.** Instituto de Psicologia da USP: 2009, p. 1-28.

TEMER critica vandalismo de protesto contra teto de gastos. **Globo**. Rio de Janeiro, 29 de nov. de 2016. Disponível em: https://oglobo.globo.com/eonomia/temer-critica-vandalismo-de-protesto-contra-tet0-de-gastos-205633377 Acesso em: 10/12/2017.

TOMAZ, A. da S. L. **Protagonismo Juvenil e Democracia:** o legado das ocupações das escolas no Rio de Janeiro e seus desdobramentos. Curitiba: Appris, 2020.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização do ensino no Brasil. In: **Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-46, dezembro 2018.

VALDUGA, M. et ali. Inter-realções entre saneamento básico e educação. In: **Revista Educação Amibental em Ação,** 26/01/2018. Disponível em: https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3009 . Acessado em 13/11/2021.