Cenas de dissenso, arranjos disposicionais e experiências insurgentes

Processos comunicativos e políticos em torno da resistência de estudantes secundaristas



Francine Altheman

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Universidade Federal de Minas Gerais

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

FRANCINE ALTHEMAN

CENAS DE DISSENSO, ARRANJOS DISPOSICIONAIS E EXPERIÊNCIAS INSURGENTES

Processos comunicativos e políticos em torno da resistência de estudantes secundaristas

Belo Horizonte (MG)
2020

FRANCINE ALTHEMAN

CENAS DE DISSENSO, ARRANJOS DISPOSICIONAIS E EXPERIÊNCIAS INSURGENTES

Processos comunicativos e políticos em torno da resistência de estudantes secundaristas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Comunicação Social.

Área de Concentração: Comunicação e Sociabilidade Contemporânea

Linha de Pesquisa: Processos Comunicativos e Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Cristina Salgueiro Marques

Belo Horizonte (MG)

2020

301.16
A467c
2020

Altheman, Francine

Cenas de dissenso, arranjos disposicionais e experiências insurgentes [manuscrito] : processos comunicativos e políticos em torno da resistência de estudantes secundaristas / Francine Altheman. - 2020.

390 f. : il.

Orientadora: Ângela Cristina Salgueiro Marques.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

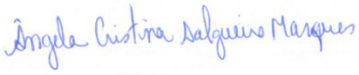
1.Comunicação – teses.2. Movimentos estudantis - Teses. I. Marques, Ângela Cristina Salgueiro. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III.Título.

Ficha catalográfica elaborada por Vilma Carvalho de Souza - Bibliotecária - CRB-6/1390

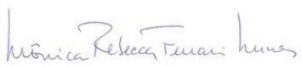
CENAS DE DISSENSO, ARRANJOS DISPOSICIONAIS E EXPERIÊNCIAS INSURGENTES:
processos comunicativos e políticos em torno da resistência de estudantes secundaristas

FRANCINE ALTHEMAN

Tese aprovada pela banca examinadora constituída por:



Profa. Dra. Ângela Cristina Salgueiro Marques
orientadora-FAFICH/UFMG



Profa. Dra. Mônica Rebecca Ferrari Nunes
ESPM



Profa. Dra. Tânia Márcia Cezar Hoff
ESPM



Prof. Dr. Jean-Luc Moriceau
Institut Mines-Télécom (Évry, França)
Université Paris Saclay



Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado
FAFICH/UFMG



Prof. Dr. André Guimarães Brasil
FAFICH/UFMG

Programa de Pós-graduação em Comunicação Social
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, 28 de julho de 2020.

Aos vulneráveis, invisíveis, resistentes...

Àqueles e àquelas que lutam diariamente para sobreviver neste país.

Aos que (re)existem!

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que me acompanharam nesses mais de quatro anos de pesquisa para que esta tese nascesse. Algumas, inclusive, foram fundamentais para que este trabalho viesse à luz. Gostaria de agradecer a todos que, de alguma forma, fizeram parte desse processo, e certamente corro o risco, ao pontuar alguns nomes, de me esquecer de outros tantos importantes companheiros e companheiras de caminhada. Desculpo-me de antemão por isso. Nas próximas linhas pretendo agradecer àqueles que tornaram minha caminhada mais segura, leve e possível nesse percurso do doutorado.

Preciso começar esses agradecimentos pela pessoa que realmente caminhou comigo nessa jornada e embarcou na alucinante aventura desta pesquisa, minha orientadora e "mãe acadêmica" Ângela Marques. Antes de ser uma grande pesquisadora, professora e cientista, Ângela é uma amiga querida. Nosso encontro, desde a época do mestrado, foi um presente do Universo e agradeço imensamente cada conselho, orientação, cuidado, parceria, café, almoço e comemoração. Ângela é realmente um anjo e comemora, se empolga e embarca em cada conquista de seus orientandos. Minha admiração, carinho e orgulho por essa mulher superpotente são imensos.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais, mais especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, bem como aos seus servidores, professores e alunos, pela acolhida sempre gostosa em Belo Horizonte e pela oportunidade de consolidar minha carreira acadêmica por meio do doutorado.

Aos professores do PPGCOM da UFMG, que foram essenciais para a minha formação acadêmica, especialmente, Carlos Alberto de Carvalho, que nos embalava pelas teorias – as mais pesadas – da comunicação ao som da música "Drão", de Gilberto Gil; Regina Helena Alves da Silva, pelas tarde de Foucault e Hannah Arendt e César Guimarães, interlocutor que me acompanhou na minha primeira apresentação na Compós.

Agradeço também aos meus colegas de doutorado – os douto-líndios – que, juntos, criaram a turma mais bacana de todos os tempos da UFMG! Muito do acolhimento que esta paulista sentiu ao chegar a Belo Horizonte se deve aos companheiros dessa jornada.

Desses colegas, ressalto dois queridos que se tornaram meus grandes amigos e companheiros de pesquisa (como Letícia fala, nosso grupo de três). Letícia, minha parceira de feminismo, de congresso, de artigo e de vida. Nossas conversas sempre foram reconfortantes e alentadoras pra mim. Amiga inteligente, antenada, sempre de bem com a vida, que tem os melhores conselhos pra dar. Quero Letícia na minha vida pra sempre, junto com Joana. E

Bruno, querido irmão acadêmico, que é uma alegria sem fim (impossível não rir ao seu lado), que dança e canta sem nenhuma vergonha, que casou com a Anna e ficou uma pessoa ainda melhor, se é que isso é possível, e que, mesmo "menino maluquinho", também é um pesquisador sério e focado. Minha trajetória não seria tão linda se esses dois não estivessem nela.

Agradeço aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Democracia e Justiça (Margem) da UFMG, que me acolheram, mesmo nos períodos em que não pude estar fisicamente presente. As leituras e as trocas nesse grupo consolidaram muitas das bases teóricas da minha tese.

Agradeço aos diretores, coordenadores, professores e funcionários da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), a qual me deu a oportunidade de ser professora de ensino superior, especialmente ao grupo que atua no curso de graduação em Jornalismo. Ressalto meu agradecimento especial à querida amiga Cicelia Pincer Batista, companheira de lutas feministas e lutas internas, uma pesquisadora fantástica e uma amiga que me empurra sempre para que eu seja melhor e ao amigo Marcos Maurício Alves, que dividia comigo os "carimbos na lousa" de comunista e esquerdista.

No PPGCOM da ESPM participei do Grupo de Pesquisa Comunicação, Discursos e Biopolíticas do Consumo (BioCon), que me deu a oportunidade de me aprofundar nos estudos foucaultianos. À Tânia Hoff, coordenadora do BioCon, e ao querido amigo Guy Almeida Júnior, que me introduziu no grupo, meus sinceros agradecimentos pelas interlocuções que me ajudaram a descortinar novas possibilidades para a minha pesquisa.

E um especial agradecimento aos alunos e às alunas da ESPM, discentes que me instigam a ser uma docente cada vez melhor. Dentre eles, quero agradecer a alguns, em especial, ao Otavio Cintra, meu orientando com quem dividi artigo no Intercom e prêmio de melhor TCC, uma parceria incrível; à Paula Jacob, jornalista fantástica, que tenho orgulho de dizer que foi minha aluna e minha orientanda, que me ensinou tanto sobre feminismo na trajetória da orientação; à Gabriela Akita e Ana Carolina Cavallini, meninas potentes que também me mostraram as potências das lutas identitárias; à Catarina Bruggemann, querida companheira de van e metrô, pelas conversas sempre tão gostosas; à Sofia Nunes que, junto com sua mãe, Mônica Ferrari Nunes, deixa o ambiente da ESPM sempre mais alegre e, de vez em quando, me proporciona deliciosas conversas no café da faculdade; à Vitória de Lima Sanches, minha primeira orientanda de iniciação científica, menina inteligente, talentosa, arrojada, que me deu um presente ao permitir que eu caminhasse ao seu lado com uma pesquisa potente sobre o caso Marielle Franco, e à Anna Victória Barbosa, ex-secundarista, que ocupou as escolas em 2015 e 2016, que participou desta tese e me abrilhantou com a

possibilidade de ser sua professora. Anna Victória é um talento que vai brilhar muito pelo mundo.

Aos meus queridos amigos do mestrado na Cásper Líbero, Helena Navarrete e Cristiano Sant'ana. Juntos vivemos muitos momentos alegres, em congressos, viagens, shows, restaurantes. Meus padrinhos de casamento, compartilharam comigo grandes momentos da minha vida. Helena, minha doutora favorita, amiga querida da qual sinto tanta saudade e Cristiano, amigo que nos deixou no início dessa minha trajetória de doutorado. Saudade imensa de rir com ele, de tomar caipirinha de lima da Pérsia e de acompanhar a vida pelos seus olhos, sempre tão meigos.

Não poderia deixar de agradecer também aos integrantes da banca, que foram escolhidos com muito carinho por mim e pela Ângela: Jean-Luc Moriceau, Tânia Hoff, Mônica Ferrari, Marco Aurélio Prado e André Brasil. Minha gratidão, de antemão, pela leitura atenta e cuidadosa deste trabalho e pelas contribuições à pesquisa.

Agradeço ainda ao meu terapeuta, João Manuel, que me ajudou nos momentos de loucura, estresse, postergação, insensatez e "vontade de largar tudo". João foi um alicerce para que eu passasse por esse processo com mais tranquilidade, despertando sempre a paixão pela minha tese.

Por fim, agradeço à minha família, a base de tudo que eu sou, especialmente minha mãe, Sonia, uma guerreira que me permitiu ser livre, voar para onde eu quisesse, sem me aprisionar, que sempre embarcou nas minhas loucuras e me deu toda a sustentação para que eu fosse longe. A feminista que sou hoje devo à sua coragem e determinação. E ao Milton que, enquanto eu estive longe, ficou cuidando de minha mãe. Sou muito grata ao homem que Milton é para minha mãe.

Ao meu marido e companheiro, Marcelo, meu amor, que foi o grande apoio nessa jornada toda. Agradeço por compreender e respeitar minhas escolhas, por resistir às minhas ausências e por estar ao meu lado, sem pestanejar, em cada momento.

Aos meus avós, Maria e Orlando, por entenderem minha ausência nesse período e por me apoiarem em todos os momentos. Minha grande fortaleza nessa vida são meus avós.

Aos meus tios, tias, primos e primas, por me ampararem em muitos momentos. Em especial à minha prima Flávia, minha tradutora favorita, que é minha amiga, quase uma irmã, muito mais do que prima, que me ajudou nesse processo, seja traduzindo meus resumos ou transcrevendo áudios, e sempre comemora comigo cada vitória. Nossa parceria – de vida e de shows do Foo Fighters - é muito importante pra mim. E aos tios Dinho e Márcia, que sinceramente torcem por mim e comemoram minhas conquistas, com vinho e amor.

Finalmente, agradeço aos jovens que fizeram parte desta tese, vagalumes potentes dessa jornada, que construíram comigo esta pesquisa. Meus interlocutores, meus meninos e minhas meninas, agradeço por me permitirem entrar no universo de vocês, uma pessoa de fora, sem a vivência que vocês carregam cotidianamente, mas que incorporou com amor esse projeto. Obrigada pela parceria, pelas trocas, pela força, pelo carinho e pela paixão que vocês demonstram em cada faísca que acendem.

Ao Universo, a Deus, minha gratidão eterna, por me permitirem caminhar com serenidade, tranquilidade e chegar até aqui orgulhosa, feliz e sã.

A rebelião cria

Multidão

Experiência

Encontro

Oficina

Troca de mundos

Linguagem

Afeto

Dança

Canto

Travessia

Fogo

Paixão

Escuta

Toque

Arrepio

A revolução começou

E ela é preta!

(Feitiço Contra o Fim do Mundo, ColetivA Ocupação)

Resumo

O objeto de estudo, nesta tese, são os movimentos de insurgência, também conhecidos como mais novos movimentos sociais, com a empiria focada especificamente na insurgência secundarista, que ocupou mais de 200 escolas no Estado de São Paulo em 2015. O objetivo, com a realização desta pesquisa, foi apreender como os processos comunicativos nesses movimentos promovem cenas de dissenso e, consequentemente, transformam os sujeitos envolvidos, no sentido de promover sua emancipação política. Parte-se do pressuposto de que as cenas de insurgência, os acontecimentos e as *performances* que nelas se desdobram permitem deslocamentos, rearranjos e reconfigurações de modos de legibilidade e inteligibilidade das formas de vida dos sujeitos envolvidos. A perspectiva teórico-analítica que orientou os percursos deste trabalho aposta no entrelaçamento da perspectiva de Rancière acerca das dimensões estéticas e políticas das cenas de dissenso; os dispositivos foucaultianos e os arranjos disposicionais que os constituem, e as experimentações deleuzianas. Outros autores ajudaram a costurar as perspectivas teóricas que fundamentaram esta pesquisa, dos quais os principais foram Judith Butler, José Luiz Braga, Manuel Castells, Georges Didi-Huberman, Maurizio Lazzarato e Peter Pál Pelbart, entre outros. O caminho metodológico trilhado foi composto por três eixos principais: a) a proposta de deixar-me afetar pelo objeto antes da construção teórico-metodológica, tal como formulada por Jean-Luc Moriceau e Richard Soparnot; b) o método da igualdade, de Jacques Rancière, que envolve a reconstrução das cenas de dissenso por meio das narrativas, dos documentos e das produções enunciativas dos agentes envolvidos e c) os dispositivos foucaultianos e os arranjos disposicionais mobilizados em situações de urgência, conforme releitura feita por José Luiz Braga. A proposta, portanto, partiu da reconstrução das cenas de dissenso das ocupações secundaristas, passando pelas análises de seus processos comunicativos, que envolveram as táticas de comunicação dos mais novos movimentos sociais, ou seja, a apropriação das redes sociais digitais, as *performances* nas ruas, a ocupação de espaços públicos, o corpo-câmera, as produções que envolvem a gambiarra, a experiência estética e a articulação dos corpos insurgentes. Além disso, a análise também explorou os arranjos disposicionais que produzem as cenas de insurgência, envolvendo o confronto policial e as discussões identitárias de gênero, classe e raça. A pesquisa, que foi desenvolvida de forma não linear, como um processo de bricolagem, permitiu chegar ao entendimento de que o movimento secundarista foi uma das grandes insurgências da segunda década do século XXI e promoveu táticas e métodos de comunicação próprios, que engendram as técnicas de si e os processos de individuação. É possível dizer que o movimento secundarista é um processo revolucionário em devir, um levante que ainda pulsa nas produções artísticas, na escrita fabuladora e no fazer político de seus principais atores sociais: a juventude.

PALAVRAS-CHAVE: insurgência secundarista; método da igualdade; cenas de dissenso; arranjos disposicionais; experiência estética; processos comunicativos da resistência.

Abstract

The object of study of this thesis is the movements of insurgency, also known as the newest social movements, with the empirical process particularly focused on the secondary insurgency, that occupied over 200 schools in São Paulo in 2015. The objective of the research is to apprehend how communicative processes in these movements promote scenes of dissent and, consequently, change the involved individuals, in the sense of promoting their political emancipation. It is assumed that scenes of insurgency, and the events and performances that are unfolded at these scenes, allow shifts, rearrangements, and reconfiguration of types of legibility and intelligibility of the involved individuals' lifestyle. The theoretical-analytical perspective, that guides the paths of this work, relies on the intertwining of Rancière's perspective on the aesthetical and political dimensions of the scenes of dissent; the foucaultian dispositif and the constituent dispositional arrangements; and the Deleuzian experimentations. Other authors help to sew up the theoretical perspectives that underpin this research, and the main ones are Judith Butler, José Luiz Braga, Manuel Castells, Georges Didi-Huberman, Maurizio Lazzarato, Peter Pál Pelbart, among others. The methodological path was composed by three main axis: a) the proposal of allowing myself to be affected by the object before the theoretical-methodological development, as formulated by Jean-Luc Moriceau and Richard Soparnot; b) the method of equality, by Jacques Rancière, which involves the reconstruction of the scenes of dissent through narratives, documents and enunciative productions of the involved individuals; c) the foucaultian dispositif and the dispositional arrangements engaged in urgent situations, according to the rereading of José Luiz Braga. Therefore, the proposal presumes the reconstruction of the dissent scenes of the secondary students' occupations, by analyzing their communicative processes, which involve the communication tactics of the newest social movements: the digital social networks' appropriation, the performances on the streets, the occupation of public spaces, the body-camera, productions that involve *gambiarra*, the aesthetical experience and the articulation of insurgent bodies. Besides that, the analysis also explores the dispositional arrangements that produce the insurgent scenes, involving the confront with the police and the identity discussions about gender, social class, and race. The research, that was developed in a non-linear way, as a bricolage process, understands that the secondary students movement was one of the major insurgencies of the second decade of the 21st century and promoted their own communication tactics and methods, that engender the techniques of the self and the individuation processes. It is possible to say that the secondary students' movement is a transforming revolutionary process, an uprising that still lives in artistic productions, in fabulative writings and in political actions by their main social actors: young people.

KEYWORDS: secondary students' insurgency; method of equality; scenes of dissent; dispositional arrangements; aesthetical experience; communicative processes of resistance.

Lista de Figuras

Figura 1 – Praça Tahrir durante a ocupação de 2011 31
Figura 2 – Capa do Caderno Cotidiano da *Folha de S. Paulo* 46
Figura 3 – Notícia publicada no portal da Secretaria de Educação 47
Figura 4 – Lista de algumas das notícias veiculadas no portal da Secretaria de Educação 48
Figura 5 – Notícia publicada pela Secretaria da Educação para diminuir as reclamações sobre a falta de informações, com destaque para o encontro do dia 14 de novembro 48
Figura 6 – *Performances* dos estudantes com as carteiras nas ruas de São Paulo 50
Figuras 7A a 7E – Manual distribuído aos secundaristas de São Paulo 52
Figura 8 – Ocupação da ALESP em maio de 2016 56
Figura 9 – Ocupação na Escola Estadual Diadema 89
Figura 10 – Imagem da Escola Estadual Diadema no momento da ocupação 91
Figura 11 – Protesto em frente à Escola Estadual Diadema no momento da ocupação 92
Figura 12 – Entrada da Escola Estadual Diadema durante os primeiros dias da ocupação 94
Figura 13 – Entrada da Escola Estadual Diadema durante os primeiros dias da ocupação 94
Figura 14 – Recorte da matéria publicada no portal *UOL* sobre a ocupação da Escola Estadual Diadema 97
Figura 15 – Recorte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, com destaque para o trecho que cita a Escola Estadual Diadema 98
Figura 16 – Recorte da matéria publicada no portal *Vice* sobre a ocupação da Escola Estadual Diadema 99
Figura 17 – Recorte da matéria publicada na *Carta Capital* sobre a ocupação da Escola Estadual Diadema 99
Figura 18 – Recorte da matéria publicada no portal *Nexo* sobre a ocupação da Escola Estadual Diadema 100
Figura 19 – Diretora da Escola Estadual Fernão Dias discute com alunos poucas horas depois da ocupação 109
Figura 20 – Capa do jornal *Folha de S. Paulo*, com destaque para a manchete sobre a ocupação 111
Figura 21 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo* sobre a ocupação 112
Figura 22 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo* sobre a ocupação 112
Figura 23 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, usando o termo "invasão" 113
Figura 24 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo* sobre o dia a dia da ocupação na Escola Estadual Fernão Dias 115
Figura 25 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo* sobre a ocupação na Escola Estadual Fernão Dias 116
Figura 26 – Parte da matéria publicada no portal *UOL* sobre a ocupação da Escola Estadual Fernão Dias 117
Figura 27 – Parte da matéria publicada no *G1* sobre a ocupação da Escola Estadual Fernão Dias 118
Figura 28 – Manchete de matéria publicada no *El País Brasil* sobre as ocupações das escolas 119
Figura 29 – Parte de matéria publicada no *Jornalistas Livres* sobre a ocupação da Escola Estadual Fernão Dias 119
Figura 30 – Parte de matéria publicada no *Jornalistas Livres*, com ênfase nas imagens da matéria 120

Figura 31 – A Polícia Militar do estado de São Paulo cerca a Escola Estadual Fernão Dias, horas depois da ocupação 122
Figura 32 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil*, com ênfase ao cerco policial na Escola Estadual Fernão Dias 123
Figura 33 – Fachada da Escola Estadual Salvador Allende, em Itaquera, região periférica de São Paulo 125
Figura 34 – Fachada da Escola Estadual Salvador Allende, em Itaquera, região periférica de São Paulo 125
Figura 35 – Parte da matéria publicada na *Folha de S. Paulo* sobre a ocupação na Escola Estadual Salvador Allende 126
Figura 36 – Parte da matéria publicada no *G1* sobre a ocupação na Escola Estadual Salvador Allende 127
Figura 37 – Parte da matéria publicada na *Veja São Paulo* sobre a ocupação na Escola Estadual Salvador Allende 128
Figura 38 – Inaê Lima é levada para a delegacia por dois policiais homens 132
Figura 39 – Primeira assembleia realizada na Escola Estadual Fernão Dias 135
Figura 40 – Assembleia na Escola Estadual Fernão Dias 135
Figura 41 – Organização dos horários na ocupação da Escola Estadual Diadema 136
Figura 42 – Organização dos grupos de estudo na Escola Estadual Fernão Dias 137
Figura 43 – Show do cantor Criolo na Escola Estadual Fernão Dias 137
Figura 44 – Show da rapper Lay na Escola Estadual Godofredo Furtado 138
Figura 45 – Estudantes limpam o pátio na Escola Estadual Brigadeiro Gavião 141
Figura 46 – Alunos da Escola Estadual Fernão Dias na cozinha e na limpeza **.....**141
Figura 47 – Aluno da Comissão de Imprensa da Escola Estadual Fernão Dias concede entrevista ao canal de televisão *Globo News* 141
Figura 48 – Notícia publicada pela Secretaria de Educação sobre o Saresp 150
Figura 49 – Folheto sobre o boicote ao Saresp, distribuído aos alunos em 2015 151
Figura 50 – Orientações distribuídas aos estudantes sobre como boicotar o Saresp 152
Figura 51 – Parte da notícia publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, com foco no Saresp 154
Figura 52 – Parte da notícia publicada pelo *UOL* sobre o Saresp 155
Figura 53 – Parte da notícia publicada pelo jornal *Estado de S. Paulo* sobre o Saresp 155
Figura 54 – Página do *Facebook* com postagem de prova rasurada pelos alunos durante o Saresp 156
Figura 55 - Página do *Facebook* com postagem de prova rasurada pelos alunos durante o Saresp 159
Figura 56 - Página do *Facebook* com postagem de prova do Saresp rasurada pelos alunos 162
Figura 57 - Página do *Facebook* com postagem de prova do Saresp rasurada pelos alunos 163
Figura 58 – Meme produzido e compartilhado pelos estudantes 166
Figura 59 – Meme produzido e compartilhado pelos estudantes 167
Figura 60 – Meme produzido e compartilhado pelos estudantes 167
Figura 61 – Meme produzido e compartilhado pelos estudantes 168
Figura 62 – Primeira matéria publicada na *Folha de S. Paulo* sobre os protestos dos secundaristas 186
Figura 63 – Matéria publicada na *Folha de S. Paulo* sobre os protestos dos secundaristas .187
Figura 64 – Matéria publicada em *O Estado de S. Paulo* sobre os protestos dos secundaristas 187

Figura 65 – Matéria publicada na *Folha de S. Paulo* sobre os protestos dos secundaristas que aconteceram no interior do estado 190
Figura 66 – Estudantes produzem o cartaz durante o ato, na rua 193
Figura 67 – Estudantes produzem pequenos bilhetes para um caixão improvisado durante o ato, na rua 193
Figura 68 – Estudantes produzem cartazes na escola para o ato na rua 193
Figura 69 – Estudantes produzem faixa para as manifestações de rua 194
Figura 70 – Matéria publicada no portal *El País Brasil* sobre os protestos dos secundaristas 196
Figura 71 – Matéria publicada no portal *Jornalista Livres* sobre os protestos dos secundaristas 197
Figura 72 – Cartaz produzido pelos estudantes 199
Figura 73 – Vários cartazes junto ao corpo dos estudantes durante manifestação de rua 199
Figura 74 – Cartazes produzidos na Escola Estadual Silvio Xavier 199
Figura 75 – Cartazes na manifestação realizada na avenida Paulista 200
Figura 76 – Protesto dos secundaristas fecha parte da marginal Pinheiros 202
Figura 77 – Estudantes protestam nas ruas de São Paulo 202
Figura 78 – Meninas carregam as carteiras para o protesto 203
Figura 79 – Protesto na avenida Rebouças 203
Figura 80 – Intervenção dos secundaristas durante protesto na avenida Paulista 207
Figura 81 – Intervenção dos secundaristas durante protesto na avenida Paulista 207
Figura 82 – Parte da matéria publicada no *G1* sobre a manifestação na avenida Nove de Julho 236
Figura 83 – Marcela Reis e a disputa com o policial pela cadeira 240
Figura 84 – Recorte da matéria publicada na *Folha de S. Paulo* 246
Figura 85 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre as manifestações dos secundaristas 252
Figura 86 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre as manifestações dos secundaristas, com destaque para a linha fina que menciona a truculência policial 253
Figura 87 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil*, com destaque para a imagem do fotógrafo Miguel Schincariol, que acompanhou a manifestação e registrou a violência policial 253
Figura 88 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre as manifestações dos secundaristas 254
Figura 89 – Cartaz na cozinha da ocupação da Escola Estadual Maria José 262
Figura 90 – Lousa com a regra básica de convivência da ocupação da Escola Estadual Maria José, citada pela estudante Lilith Cristina 262
Figura 91 – Cartaz produzido pelas meninas das ocupações 263
Figura 92 – Cartaz produzido pelas meninas das ocupações 264
Figura 93 – Meninas na linha de frente de protesto na cidade de São Paulo 266
Figura 94 – Meninas em manifestação nas ruas de São Paulo 267
Figura 95 – Organização dos grupos de estudo na Escola Estadual Fernão Dias 270
Figura 96 – Cartaz produzido pelos secundaristas nas ocupações 276
Figura 97 – Manchete da matéria publicada no *Jornalistas Livres* sobre a reunião com o chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação 281
Figura 98 – Parte da matéria publicada no *Jornalistas Livres* sobre a reunião com o chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação 281
Figura 99 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre a reunião com o chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação 282

Figura 100 – Parte da matéria publicada no *G1* sobre a reunião com o chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação 283
Figura 101 – Capa do manual sobre como travar as ruas, produzido por *O Mal Educado* ..284
Figura 102 – Parte do manual sobre como travar as ruas, produzido por *O Mal Educado* ..284
Figura 103 – Parte do manual sobre como travar as ruas, produzido por *O Mal Educado* ..285
Figura 104 – Capa do jornal *Folha de S. Paulo* sobre a queda da popularidade do governo Alckmin 288
Figura 105 – Capa do jornal *Folha de S. Paulo* sobre a revogação do Decreto que previa a reorganização escolar 288
Figura 106 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre a ocupação da ALESP 291
Figura 107 – Estudantes permanecem sentados, durante ocupação de Etec no centro de São Paulo 292
Figura 108 – Cartaz da apresentação da peça *Quando Quebra Queima* no exterior 328
Figura 109 – Símbolo (logotipo) da *ColetivA Ocupação* 329
Figura 110 – Tipo de barricada que inspirou o símbolo da *ColetivA Ocupação* 330
Figura 111 – Imagem do interior do Teatro Oficina, no bairro do Bixiga, em São Paulo 332
Figura 112 – Panfleto entregue no dia da apresentação no Teatro Oficina, com os detalhes técnicos da peça 333
Figura 113 – Início do espetáculo, quando a plateia se posiciona em carteiras, junto com os atores 333
Figura 114 – Os atores encenam o ato de pular o muro da escola, que é representado por eles mesmos 335
Figura 115 – Momento em que os atores fazem a barricada com as carteiras 335
Figura 116 – As cadeiras amontoadas após as *performances* em torno delas 336
Figura 117 - Ícaro Pio narra os acontecimentos de 2015, mostrando imagens das manifestações, prisões e ocupações 336
Figura 118 – Marcela Jesus narra os acontecimentos de 2015, mostrando imagens das manifestações, prisões e ocupações 337
Figura 119 – Lilith Cristina mostra a sua foto e narra a sua transformação durante a ocupação 339
Figura 120 – Durante a peça, os atores escalam as paredes de vidro do Teatro Oficina 344
Figura 121 – Ex-secundaristas formam um rizoma de afeto 346
Figura 122 – Cena do espetáculo *Quando Quebra Queima,* no Teatro Oficina 347
Figura 123 – Cena do espetáculo *Quando Quebra Queima* 348
Figura 124 – Final do espetáculo, fechando a rua do bairro Bixiga, em São Paulo 349
Figura 125 – Nome da peça refletido em prédio atrás do teatro 349
Figura 126 – Cordão de isolamento evita a passagem de carros. Viaturas da PM estão atrás desse cordão – é possível ver as luzes 350
Figura 127 - Encenação da peça *Quando Quebra Queima,* com Ícaro Pio em primeiro plano 353

Lista de Tabelas

TABELA 1: Imagens da ocupação da Escola Estadual Fernão Dias, *frame* a *frame*, captadas do vídeo gravado pelos secundaristas 103

TABELA 2: Imagens do ato do dia 6 de outubro de 2015, realizado pelos secundaristas na avenida Paulista. As imagens foram gravadas em vídeo pelos estudantes e por apoiadores 182

TABELA 3: Imagens da manifestação na avenida Nove de Julho, *frame* a *frame*, captadas de vídeo gravado pelos secundaristas e pelos repórteres do *Jornalistas Livres* 237

TABELA 4: Imagens da manifestação no centro de São Paulo, *frame* a *frame*, captadas de vídeo gravado pelos secundaristas e pelos repórteres do *Jornalistas Livres* 242

TABELA 5: Imagens da tentativa de reintegração de posse na Escola Estadual Maria José, *frame* a *frame*, captadas de vídeo gravado pelos secundaristas e pelos repórteres do *Jornalistas Livres* 248

TABELA 6: Imagens de Marcela de Jesus em três momentos, nos últimos anos 273

Lista de Siglas

ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

Apeoesp – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

Cefam – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

Cima – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

E. E. – Escola Estadual

ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing

Etec – Escolas Técnicas Estaduais

Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros

IMC – Centros Independentes de Mídia

MPL – Movimento Passe Livre

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

PM – Polícia Militar

PPGCOM – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UMES – SP – União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo

UPES – União Paulista dos Estudantes Secundaristas

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO 19

1. COMPOSIÇÃO DA PESQUISA: ENCONTRO COM O OBJETO E APOSTAS METODOLÓGICAS 27

1.1. Movimentos de insurgência: os mais novos movimentos sociais 28

1.2. Novos e mais novos movimentos sociais: perspectivas políticas 33

1.3. Insurgências no sul global 36

1.4. A resistência secundarista 43

1.5. O Método da Igualdade: uma proposta teórico-metodológica em construção com um objeto em ebulição 58

2. OCUPAR E RESISTIR: A RECONSTRUÇÃO DA CENA INSURGENTE E SEUS DESDOBRAMENTOS COMUNICACIONAIS 75

2.1. Cenas de insurgência e os dispositivos interacionais 77

2.2. Reconstruindo as cenas das ocupações por meio do olhar dos secundaristas ... 87

2.2.1. Cefam: a primeira escola ocupada 88

2.2.2. Fernão Dias: de Pinheiros para o mundo 101

2.2.3. Da E. E. Salvador Allende a E. E. São Paulo: 213 escolas ocupadas 124

2.3. O cotidiano das ocupações e o reenquadre da partilha do sensível 133

3. DAS REDES PARA AS RUAS: EXCESSOS, PERFORMANCES E BIOPOTÊNCIA 146

3.1. O movimento secundarista nas redes de internet 147

3.1.1. Boicote ao Saresp e consolidação dos arranjos em rede do movimento .. 149

3.1.2. Os memes como potência de interação política 165

3.1.3. Relações de poder e subjetivação política nas arenas da internet 170

3.2. Ruas: *performances* e excessos 177

3.2.1. Os corpos nas imagens: vulnerabilidade, apagamento e controle 185

3.2.2. A potência dos corpos e suas táticas comunicativas 191

4. OS ARRANJOS COMO DISPOSITIVOS COMUNICACIONAIS: PODER, POLÍCIA E SUBJETIVAÇÃO 209

4.1. Relações de poder, polícia, resistência e processos de subjetivação 211
4.2. O dispositivo foucaultiano e os processos de comunicação 223
4.2.1. Os arranjos disposicionais 232
4.3. Arranjos disposicionais do movimento secundarista: enfrentamentos e subjetividades 233
4.3.1. A reconstrução das cenas de confronto com o dispositivo de poder 234
4.3.2. Linhas de subjetivação: emancipação feminista na insurgência 257
4.3.3. Racismo e feminismo negro como processos de transformação de si 268
5. DEVIR REVOLUCIONÁRIO: EXPERIÊNCIA SECUNDARISTA APÓS AS OCUPAÇÕES 279
5.1. Desocupação secundarista: vitória inicial do movimento 280
5.2. Desejos e resistências: os devires secundaristas 294
5.3. A experiência estética do movimento secundarista em poesia 307
5.4. Devir-arte: a reconstrução do movimento pelo teatro 326
REFLEXÕES FINAIS 363
Referências 377

INTRODUÇÃO

Estado veio quente,
Nóis já tá fervendo.
Quer desafiar?
Não tô entendendo.
Mexeu com os estudantes,
Você vai sair perdendo.
O Fernão é escola de luta.
Godofredo é escola de luta.
Todas as escolas, escola de luta.
Fica preparado que se fecha nóis ocupa.
(Escola de Luta, de MC Foice e Martelo, paródia da música Baile de Favela, entoada como um grito de guerra do movimento secundarista)

A proposta para o desenvolvimento desta tese ganhou seus contornos, de certo modo, nas pesquisas desenvolvidas durante o mestrado e na minha trajetória acadêmica. Como pesquisadora e professora busquei investigar, analisar e discutir, seja em grupos de pesquisa ou em salas de aula, as questões que envolvem o desenvolvimento intersubjetivo e a emancipação do sujeito político, que reflete e discute política, seja em ambientes formais ou informais, e procura associar essas reflexões pessoais com a noção de interesse público na comunicação, a construção da opinião pública e, mesmo, o desenvolvimento de novas tecnologias que ampliam o modo de se fazer e de consumir comunicação.

Por outro lado, como supervisora de estágio e professora no curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP), deparo-me com reflexões sobre os modos de se fazer comunicação, principalmente no cenário político e nas novas conjunturas midiáticas que surgem com as tecnologias, rompendo com o jornalismo tradicional, das quais não posso me eximir.

Influenciada por esta trajetória, escolhi abrir este trabalho com a música mais entoada pelos estudantes secundaristas, meus interlocutores no processo de construção desta pesquisa, e que me afeta sempre que a escuto. Ela sintetiza as reflexões que movem os estudantes e os fazem questionar as normas que regulam suas condutas, alimentando suas experimentações e rupturas com arranjos institucionais que controlam suas potências criativas. Além disso, é o

ponto de partida para apresentar o objeto de estudo nesta pesquisa, bem como meus interlocutores.

O objeto da pesquisa são os processos comunicativos e políticos que envolvem a formação e a organização de movimentos insurgentes, especificamente de secundaristas[1], que surgiram a partir de 2015, ocupando escolas públicas, com o objetivo de discutir e se posicionar contra diversas políticas públicas que impactam a educação brasileira.

Observando as possibilidades comunicativas que envolvem o objeto proposto e, ao levar em consideração o panorama apresentado e um contexto nacional marcado recentemente por lutas sociais que tiveram nas redes digitais o espaço público para os debates e discussões, e nas ruas o espaço de performatividades diversas, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: como os secundaristas, ao se organizarem em movimentos insurgentes, criam e experimentam processos políticos e comunicativos disruptivos e instituintes capazes de promover resistências, cenas de dissenso e arranjos disposicionais?

Diferentemente dos movimentos sociais tradicionais, que se alicerçaram nas lutas proletárias, os movimentos insurgentes são aqueles que nascem a partir de um acontecimento, de uma recusa que rompe com o estado atual de funcionamento institucional e cotidiano de uma dada ordem normativa, e propõem insurreições que atualizam "devires revolucionários em ação" (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 52). Os pontos fortes dos movimentos insurgentes são enfraquecer o tecido do exercício do governo e insuflar o próprio movimento a uma nova legitimidade.

Um desses movimentos de insurgência foi a ocupação secundarista, que teve início, principalmente, por causa da proposta de reorganização escolar anunciada pelo governo do estado de São Paulo, em setembro de 2015[2], que ameaçava fechar 94 escolas e afetar outras 56 em todo o estado. Os estudantes não só ocuparam as ruas de dezenas de cidades, como também criaram espaços de discussão nas escolas e nas redes sociais digitais, fomentando a repercussão do movimento na mídia, tanto em veículos tradicionais como nos veículos de comunicação alternativos[3].

---

[1] De acordo com o dicionário Michaelis (http://michaelis.uol.com.br/), o termo secundarista diz-se de ou estudante do ensino médio (antigamente denominado segundo grau). Entendem-se como secundaristas, nesta pesquisa, os estudantes de ensino médio de escolas públicas que participam ou participaram dos movimentos de protesto e ocupação de escolas contra as políticas públicas impostas pelo governo do estado de São Paulo.

[2] Importante ressaltar que o movimento de secundaristas aconteceu em outros estados do Brasil, como Rio de Janeiro, Goiás, Rio Grande do Sul, Ceará e Paraná. Os estudantes paulistas, no entanto, foram os primeiros a se insurgirem contra o estado e também por isso foram o objeto deste trabalho de pesquisa.

[3] Veículos de comunicação considerados tradicionais, como *Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo, TV Globo* etc., promovem uma cobertura baseada nos princípios das teorias do jornalismo que propõem a isenção na produção da notícia, ou seja, o repórter mantém um distanciamento do acontecimento para privilegiar uma pretensa cobertura isenta, apartidária e informativa; já os novos veículos de comunicação, com base na sociedade

Naquele momento, as ocupações das escolas romperam com uma instituição formal, estabelecida, de governo, para implementar um autogoverno, muito bem organizado, com escalas de trabalho e divisão de tarefas para a sobrevivência dos acampados; reuniões de discussão política e de estudos, envolvendo a leitura de livros para posterior discussão e debates sobre o andamento do movimento e os próximos passos, e a organização da limpeza, da alimentação e da higiene realizada pelos próprios estudantes de modo horizontal, sem líderes formalizados. Uma das apostas deste trabalho foi a de que as ocupações instauraram cenas de dissenso que, de acordo com Rancière (2018), descortinaram quem pode ter o privilégio da palavra e da aparência pública, quando se trata de questionar hierarquias e abusos de poder. Segundo este autor, uma insurgência pode ser descrita a partir da identificação de um excesso de palavras, de relatos e de gestos que fornecem pistas acerca do que motiva as pessoas a se rebelarem, a buscarem outra forma de vida e de experiência. Na cena, os insurgentes afirmam sua capacidade de mostrar suas razões, de elaborar e ganhar confiança em um conhecimento próprio, uma episteme que não deriva de nenhuma prescrição do capitalismo ou da ordem do controle, mas vem deles próprios, de suas experimentações, arranjos e tentativas de, por meio da comunicação e do afeto, responderem à urgência de encontrar um meio diferente de habitar a escola e torná-la habitável; de habitar a política e torná-la habitável.

Isto posto, o objetivo principal, nesta pesquisa, foi o de apreender de que modo os processos comunicativos elaborados nas insurgências secundaristas promovem cenas de dissenso e arranjos disposicionais e, consequentemente, transformam os sujeitos envolvidos neste processo. Parte-se do pressuposto de que as cenas de insurgência, os acontecimentos e as *performances* em torno do movimento promovem uma transformação, tanto coletiva quanto dos próprios sujeitos envolvidos, que instaura um devir revolucionário, rearranjos e reapropriações do ser secundarista e do ser um sujeito político.

O "devir-outro" que move as transformações insurgentes constitui uma experiência que requer a recusa "do estatuto de sujeito no qual nos encontramos" (FOUCAULT, 2019, p.35). Demanda, ainda, "a construção de uma certa intriga, de uma cena, na qual as noções vão sendo trabalhadas e encarnadas por personagens conceituais" (RANCIÈRE, 2018, p.15).

Outro desafio desta pesquisa foi a busca por apreender e analisar comunicacionalmente um movimento insurgente singular, que questiona e recusa a estrutura

---

em rede, como *Jornalistas Livres, Mídia Ninja* etc., promovem uma cobertura que se aproxima, em partes, do chamado Jornalismo Público, em que o jornalista se envolve com o acontecimento, tornando-se, muitas vezes, ativistas da situação, abrindo espaço para as vozes dos afetados pelo problema e promovendo mais o chamado jornalismo interpretativo do que meramente noticioso.

política hegemônica. A hipótese é a de que, apesar de a escola abarcar múltiplas possibilidades de participação e resistência, tais oportunidades acabam sendo frustradas quando ela não oferece meios para os jovens efetivamente participarem do processo de decisão. Não se trata apenas de fazer com que a instituição escolar seja mais equipada com "instrumentos" e espaços de debate, mas de indagar acerca da necessidade da produção de outros arranjos capazes de promover a escuta e o devir-sujeito de jovens estudantes. Afinal, nem sempre o debate argumentativo é a principal forma de expressão política dos jovens. Em uma pesquisa realizada por Lucia Rabello de Castro (2012), foi demonstrado que o jovem brasileiro tende a abrir mão da resistência e aderir ao *status quo* porque existe um sistema que opera um discurso para mantê-los dentro da hierarquia. As reações mais frequentes às imposições escolares que se apresentam são aquelas que "resistem sem confrontar, renunciando à posição coletiva do 'nós estudantes'" (CASTRO, 2012, p. 83), ou seja, são resistências individuais, como pixar os muros da escola, entupir o vaso sanitário, criar pequenas confusões etc. A opressão e a injustiça vivenciadas pelos estudantes na escola são frequentemente disfarçadas pela relação de poder e subordinação do próprio sistema educacional. Acontecimentos como a insurgência secundarista, vivenciada em São Paulo, são fenômenos raros, na forma como ocorreu, porque rompem com essa relação de poder e com essa lógica individualizada, propondo uma resistência coletiva.

A perspectiva teórico-analítica que orientou os percursos desta tese está estruturada sobre três matrizes principais que são: a) a elaboração de cenas de dissenso articuladas a noções como excessos, literalidade e dicotomia política e polícia, cujo principal interlocutor é Jacques Rancière; b) arranjos disposicionais, dispositivos interacionais, biopolítica e biopotência, cujo principal interlocutor é Michel Foucault e c) experimentações e devires, que tem Gilles Deleuze como principal interlocutor.

Compreende-se que se trata de uma aposta arriscada entrelaçar três vertentes teóricas que apresentam muitas complexidades e distinções. Parto do pressuposto de que o problema de pesquisa exposto apresentava desafios que envolviam muitos aspectos políticos – resistência, subjetivação, devir revolucionário, insurgência – e deveria ser abordado e avaliado a partir de uma matriz teórica que oferecesse maior possibilidade de experimentações, em suas aproximações e dissidências. Além disso, o objeto requeria uma configuração de autores que, articulados, oferecessem maior sensibilidade e abertura para os modos ímpares de criação de arranjos possíveis para a experimentação insurgente de agenciamentos biopotentes contra as lógicas de controle, assujeitamento e silenciamento dos jovens estudantes.

Apostei na possibilidade de que as ocupações são acontecimentos nos quais a experimentação requer novos arranjos entre corpos, fazeres, dizeres e gestos, os quais podem dar origem a "dispositivos interacionais" (BRAGA, 2018, 2020), que nascem dessa urgência de elaborar (com grande responsabilidade) uma resposta, a partir de estratégias diversas, às imposições de poder e ao autoritarismo.

Além disso, esse entrelaçamento entre estética, política, comunicação e experimentações biopotentes também traz possibilidades de contato com autores, como Judith Butler, George Didi-Huberman, Peter Pál Pelbart, Maurizzio Lazzarato, entre outros, que dialogam com esta matriz teórica exposta. No campo da comunicação, os principais interlocutores foram José Luís Braga, Manuel Castells, Ângela Marques, entre outros.

Na perspectiva metodológica, parti do princípio de que, para compor um método de pesquisa, seria necessário, em primeiro lugar, deixar-me afetar pelo objeto, como propõem Moriceau e Soparnot (2019). Como um processo de bricolagem, a definição de uma metodologia deve surgir de uma invenção de si mesmo, que parte da ruptura do pesquisador com ideias arraigadas. É um caminho que envolve exposição, caminhar e reflexão. Inspirada na ideia do empirista cego de Foucault ([1977] 2003), que tateia, fabrica "instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos" (p. 229), compreendi que teorias gerais não poderiam apreender meu objeto de pesquisa, mas que elas deveriam ser descobertas no caminhar em conjunto com ele.

Nesse processo de descoberta e afetação, delimitei, como abordagem metodológica principal, o método da igualdade, proposto por Rancière (1988; 2009b; 2016), o que requereu considerar os secundaristas como interlocutores, capazes de formular um saber próprio, oriundo de suas experiências, e capazes de se verem como agentes de um processo agonístico de insubmissão e mudança. O método da igualdade, que é retomado de forma mais aprofundada no próximo capítulo, busca ressignificar os enunciados daqueles que, geralmente, não são vistos, escutados ou considerados pelo sistema vigente e seus enraizamentos institucionais no cotidiano. Para este autor, o gesto que conduz à montagem de cenas de dissenso e a um espaço de produção de reinvenção de novos enunciados confere à produção das narrativas papel especial na construção da igualdade dos interlocutores.

A partir desse método, entende-se que as narrativas dos estudantes e suas *performances* que expõem as desigualdades são essenciais para construir, de acordo com parâmetros e concepções dos próprios estudantes, as condições que tornam possíveis esses relatos, explorando as teias de sentido que se formam ao seu redor e reenquadrando situações de opressão. Reenquadrar não significa trocar a moldura sem alterar as condições de

assimetria que minam a existência dos jovens insurgentes, mas implica uma transformação radical do plano sensível em que se disputam valores, regras e códigos que avaliam e julgam as vidas como dignas ou indignas, aptas ao reconhecimento ou ao descaso, apreciáveis ou descartáveis. Dessa forma, em toda a tese entrelaçam-se os enunciados teórico-analíticos dos autores que são acionados com os enunciados dos estudantes secundaristas[4] que viveram, e ainda vivem, a resistência.

Sendo assim, o trabalho de escrita da tese busca não seguir uma estrutura acadêmica formal, com a teoria precedendo análises e modelando-as segundo grades conceituais rígidas. Pensando em ampliar as possibilidades do método da igualdade, aposto na aproximação entre Rancière e Foucault para trabalhar também os conceitos foucaultianos de arranjo e dispositivo, que culminam na formação do sujeito político. Desse modo, a escrita se estrutura entrelaçando os aspectos teóricos, metodológicos e analítico-empíricos desde o primeiro capítulo, constituindo-se na forma como se segue.

No **primeiro capítulo**, busca-se compreender os movimentos de insurgência que explodiram em todo o mundo, a partir da Primavera Árabe, entendendo que esses movimentos foram bases importantes para o desencadeamento da resistência secundarista. Procurou-se mostrar as matrizes que embasam as insurgências contemporâneas, que as nomeiam como "mais novos movimentos sociais", como o novo anarquismo, ligando o histórico desses movimentos que ocorreram no mundo todo com as ocupações secundaristas em São Paulo. Apresenta-se, ainda, a insurgência dos estudantes em 2015, objeto de análise nesta tese, mesclando-a com as referências dos mais novos movimentos sociais. Por fim, expõe-se a base teórico-metodológica que compõe o método da igualdade de Rancière, uma das matrizes reflexivas deste trabalho, entrelaçando-a com as noções de arranjos disposicionais inspiradas em Foucault e desenvolvidas por Braga.

No **capítulo dois**, a partir do método da igualdade, as cenas de insurgência foram reconstruídas por meio dos relatos e das imagens elaborados e criados pelos próprios secundaristas, incluindo suas narrativas, suas gravações e suas fotografias. Nesse capítulo, reconstroem-se as cenas das ocupações, bem como o cotidiano das escolas durante o processo de resistência. A hipótese levantada aqui é de que a cena deve ser reconstituída por meio do olhar de quem a vivenciou e, por isso, faz-se uma intensa interlocução com os estudantes[5].

[4] Os relatos dos secundaristas expostos neste trabalho foram transcritos como pronunciados pelos estudantes, incluindo a linguagem coloquial e os vícios linguísticos.

[5] Os relatos dos secundaristas expostos neste trabalho têm como fonte entrevistas realizadas pela pesquisadora com os estudantes e falas extraídas dos seguintes documentários: a) LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo, 2016. Documentário, 77 min. Disponível em:

Também se recorreu, para isso, a documentos diversos, como reportagens e notícias publicadas em veículos de comunicação, postagens em redes sociais e na minha própria observação do movimento. Relaciono, nesse processo, a reconstituição da cena com o dano (a ordem hierárquica que mantém as exclusões) e as fissuras que levam ao dissenso e à insurgência.

No **capítulo três** faz-se um aprofundamento nos processos comunicativos que permeiam a resistência secundarista, especialmente sua dinâmica comunicacional que vai das redes sociais digitais para as ruas. Na primeira parte do capítulo, analisa-se a forma como o movimento se fortaleceu na sociedade em rede, a partir do compartilhamento de imagens produzidas pelos secundaristas e de memes, também produzidos por eles. Esse processo visa a romper com a lógica da cobertura midiática tradicional, que impôs, inicialmente, um olhar depreciativo ao movimento[6]. Na segunda parte, o olhar volta-se para a consolidação do movimento nas ruas e sua repercussão midiática. Por meio das imagens veiculadas na imprensa, observou-se a estética da política que envolve a tomada das ruas, com seus excessos e gambiarras, e também se buscou compreender como a cena enunciativa e insurgente da rua apresenta possibilidades múltiplas, que envolvem também a vulnerabilidade e a biopolítica, bem como suas potencialidades criativas.

No **capítulo quatro** retomam-se os enfrentamentos dos secundaristas durante as ocupações, seja com a polícia, com os pais ou diretores das escolas e, até mesmo, com a mídia. Esses processos foram analisados tomando como base os arranjos disposicionais e os dispositivos interacionais foucaultianos. Além disso, as questões ligadas ao feminismo e ao racismo, assuntos que perpassaram todo o processo de ocupação, são abordadas de forma mais aprofundada. Contribuiu para isso o fato de que as meninas secundaristas foram protagonistas durante o movimento, tomando a frente da organização das ocupações, além de as discussões sobre a população periférica e negra também terem sido constantes, tendo em vista que a maioria dos estudantes era de negros que viviam nas periferias das cidades.

<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019; b) ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo, 2016. Documentário, 60 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019; c) FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo, 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP, 89 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

[6] Depois que o movimento ganhou o apoio de personalidades públicas, como artistas e acadêmicos, a cobertura midiática suavizou o discurso ao se referir aos secundaristas.

No **capítulo cinco** mostram-se as transformações que os estudantes vivenciaram, quatro anos após o término da ocupação. O período de desocupação das escolas é resgatado, bem como produções de poemas escritos no calor do acontecimento pelos secundaristas, uma potência estética da política que emerge nesse cenário de dissenso. A insurgência secundarista é resgatada também, anos depois, por meio da peça teatral *Quando Quebra Queima,* encenada pela *ColetivA Ocupação,* grupo formado somente por jovens que ocuparam as escolas em 2015 e se uniram para reencenar as ocupações. Por meio dessas falas e *performances*, resgatam-se os fluxos e os atravessamentos que envolveram o processo de transformação, tanto pessoal quanto coletiva, desses sujeitos, que deixaram de ser estudantes, mas carregam as vivências desse período. Para a análise da peça de teatro, além de assistir à peça quatro vezes, acompanhando cada detalhe da montagem, participei de uma roda de conversa com os participantes da *ColetivA Ocupação*, no dia 25 de novembro de 2019, no Sesc Belenzinho, em São Paulo, logo após a apresentação. Na ocasião, eles puderam falar sobre os processos de transformação pelos quais eles passaram como corpo coletivo e individual.

Na parte final, e conclusiva, são evidenciados os fluxos e os agenciamentos que permearam a resistência secundarista, compondo um processo que adquire intensidade, textura e capilaridade, configurando uma dinâmica de emancipação, experiência e transformação que atravessa os anos de vivência estudantil e extrapola esse período.

1. COMPOSIÇÃO DA PESQUISA: ENCONTRO COM O OBJETO E APOSTAS METODOLÓGICAS

Acabou a paz!

A frase que abre este capítulo é um grito de guerra de manifestantes dos movimentos de insurgência que surgiram ao redor do mundo nos últimos 10 anos e sobre os quais dissertarei neste capítulo. Entoada durante as manifestações e ocupações dos movimentos de resistência que surgiram a partir de 2010, com a Primavera Árabe, ela sintetiza o sentimento de que as pessoas vivem uma pretensa paz, que só existe para aqueles que são iguais, e que ela rapidamente implode quando os "infames"[7] insurgem.

Na primeira parte deste capítulo, esses movimentos de resistência, também chamados de "os mais novos movimentos sociais", dos quais a ocupação secundarista, ocorrida entre 2015 e 2016, faz parte, são apresentados. É importante contextualizar a formação dessas insurgências ao redor do mundo porque as táticas e as estratégias adotadas pelos estudantes em resistência nesse período seguem as cartilhas adotadas pelas insurgências que eclodiram em diversos países, como se verá adiante.

O movimento secundarista também é apresentado neste capítulo, para proporcionar uma compreensão ampla do processo que culminou na ocupação de mais de 200 escolas no estado de São Paulo, entre os meses de outubro e dezembro de 2015, e o entendimento dos afetos envolvidos nesse *corpus*.

Na parte final do capítulo, correlacionada ao objeto de pesquisa, está a composição metodológica que costura a tese, qual seja, o método da igualdade, proposto por Jacques Rancière (1988, 2009b, 2012a, 2016, 2018), e outras reflexões acerca dos caminhos percorridos na tentativa de elaborar uma metodologia adequada aos objetivos propostos. Outros aportes teórico-metodológicos foram mobilizados para a construção desta pesquisa, os quais são discutidos em momentos adequados, mas o método da igualdade ganha destaque, com uma apresentação detalhada neste capítulo, porque ele é o elã que dá vida às discussões e às análises condensadas nas próximas páginas.

---

[7] "Infames" faz referência ao termo usado por Michel Foucault em alguns de seus textos, entre eles FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos IV:** estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1977] 2003, p. 203-222. Em linhas gerais, diz respeito às pessoas invisibilizadas, que não têm voz nas relações disciplinares que se formam na sociedade e são, portanto, assujeitadas pelo sistema.

Além disso, é importante ressaltar que o método da igualdade é uma aposta que, combinada com indagações próprias do campo da comunicação, pode oferecer uma opção metodológica rica, que instiga aportes teóricos provenientes, por exemplo, da antropologia e da filosofia política, para analisar processos comunicativos que permeiam várias das insurgências do século 21.

1.1. Movimentos de insurgência: os mais novos movimentos sociais

A partir de 2010, protestos e resistências que desafiam a ordem consensual, que tenta apaziguar tensões e camuflar assimetrias e desigualdades, têm eclodido no mundo todo, com reivindicações próprias em cada região. Esses movimentos são marcados, principalmente, pelas formas de organização coletiva de ocupação do espaço público. Eles surgiram na África, contra ditaduras na Tunísia, no Egito e no Iêmen; na Europa, especificamente na Espanha e na Grécia, onde aconteceram ocupações e greves por melhores condições de trabalho; no Chile, pela gratuidade da educação e nos Estados Unidos, contra a corrupção no setor financeiro e a desigualdade econômica e social.

São movimentos que trazem a inspiração na Primavera de Praga, que ocorreu em 1968, no contexto da Guerra Fria, mas com características dos movimentos do século 21, conhecidos como "os mais novos movimentos sociais" (DAY, 2004; DELLA PORTA, 2015). A inspiração citada tem sentido se considerarmos o caráter epidêmico dos movimentos, que pretendem converter o povo pelo contágio.

As semelhanças param por aí. Enquanto os movimentos pré-1970 tinham inspiração marxista, principalmente na Europa, e vivenciavam, além da Guerra Fria, um contexto social marcado pelas questões do proletariado, os mais recentes preocupam-se com questões ligadas aos precariados[8]. Não se pode esquecer que, após 1970, o mundo vivenciou a onda dos novos movimentos sociais, com foco em cultura e identidade, como a segunda onda do feminismo, por exemplo. Foi uma nova era, pós-proletariados e pós-colonial, em que se iniciaram as revoltas antiglobalização, quando questões identitárias e culturais ganharam o centro do

[8] A classe chamada de precariados abrange os jovens-adultos altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social. Também considerada como uma nova camada de classe social do proletariado, os precariados podem ser caracterizados por um conjunto de *categorias sociais* imersas na condição de proletariedade, como, por exemplo, jovens empregados do novo (e precário) mundo do trabalho, jovens empregados ou operários altamente escolarizados, principalmente no setor de serviços e comércio, precarizados nas suas condições de vida e trabalho, frustrados em suas expectativas profissionais, ou, ainda, os jovens-adultos recém-graduados desempregados ou inseridos em relações de emprego precário, ou, mesmo, estudantes de nível superior que estudam e trabalham em condições de precariedade salarial. Também estão incluídos nesse grupo os aposentados (HARVEY, 2014; DELLA PORTA, 2015).

debate. Além disso, grande parte desses movimentos seguia a lógica da ação coletiva, com inspiração nos estudos de Jürgen Habermas, na qual as mobilizações nascem de redes previamente estabelecidas, em um modelo estruturado, com atores sociais racionais e a mobilização de recursos avalia os custos do movimento. Ou seja, segue uma lógica de processo político estruturado, com foco no debate racional de ideias.

Para Donatella della Porta (2015), os novos movimentos sociais reagiram à clivagem de classe por meio do desenvolvimento dos estados de bem-estar, da promoção do debate público, enquanto os mais novos movimentos sociais, ou protestos contra o capitalismo neoliberal, como a autora costuma chamar, trazem novamente a linguagem de classe para o centro do movimento, com uma nova roupagem.

> Além disso, enquanto os movimentos sociais representavam a forma de mobilização de novas classes médias, reagindo à penetração do Estado no mundo da vida, os protestos anti-austeridade envolveram os 'afetados' por cortes nos gastos públicos e redução da proteção social. Se os novos movimentos sociais estavam localizados em uma 'ampla sociedade de dois terços', ainda que seletiva, caracterizada pela ampliação da proteção, hoje em dia eles parecem reagir - da Primavera Árabe ao Occupy - ao enfraquecimento da outrora protegida sociedade em uma parcela que sofre com a grande exclusão, localizada na sociedade de um terço (DELLA PORTA, 2015, p. 104).

Os chamados "os mais novos movimentos sociais" (DAY, 2004; DELLA PORTA, 2015), que têm acontecido neste século em grandes cidades do mundo por meio de protestos em massa e ocupações de espaços urbanos, não se configuraram da noite para o dia e foram ganhando corpo com a introdução de questões ligadas ao precariado, como já mencionado, e também com princípios do novo anarquismo (GRAEBER, 2002). Assim, eles têm uma historicidade que desenha linhas de resistência, as quais evidenciam importantes pontos em comum, como a tomada das ruas, novas formas de organização e mobilização, a repressão policial como resposta dos governos para criminalizar a mobilização e a horizontalidade etc. Além disso, não indicam representantes e evitam ligações com partidos, sindicatos ou organizações tradicionais, seguindo a tendência do novo anarquismo (GRAEBER, 2002; EPSTEIN, 2001).

"A época em que nos mobilizávamos tendo em vista a estrutura partidária acabou, acabou radicalmente" (SAFATLE, 2012, p.55). Esta frase sintetiza a passagem para o período em que emergem os "mais novos movimentos sociais", intensificados na Primavera Árabe e no movimento conhecido como "Indignados", amplificados massivamente a partir do *Occupy Wall Street*, explodindo no Brasil em junho de 2013. Importante ressaltar que esses

movimentos não começaram durante os levantes citados, pois todo o processo se articula em causas e origens. A complexidade desses protestos dificulta a reconstrução dos acontecimentos que desembocaram no auge desses levantes; existem contextos prévios que, muitas vezes, levam anos para insurgir. Desse modo, diante da dificuldade de localizar o início histórico de cada movimento, entendo que o marco desses acontecimentos não é ponto crucial desta tese, mas, sim, a singularidade que o levante em si denota.

Richard Day (2004), inspirado nos estudos de David Graeber (2002) sobre o novo anarquismo[9], lançou, em 2004, anos antes de as insurgências eclodirem, uma pesquisa que contextualiza os movimentos revolucionários do século 20, desde a revolução russa de 1917, passando pelos novos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, chegando ao que ele denomina de "the newest social movements" (os mais novos movimentos sociais), que ainda eram incipientes no início do século 21. Além de serem movimentos antiglobalização e de ação direta, Day destaca que esses insurgentes rompem com os mecanismos de produção e circulação de informações adotados pelos grandes conglomerados de mídia, atrelados ao capital e ao neoliberalismo, para promover uma relação direta com a mídia independente, que também ganha corpo nesse contexto dos mais novos movimentos sociais.

Ressalta-se também que esses levantes engendram processos comunicativos autônomos e independentes, alicerçados no uso das redes sociais digitais, que se distanciam e contestam os modos de fazer e construir enquadramentos postos em prática pelos veículos de comunicação que dominam o cenário midiático, especialmente no período dos novos movimentos sociais (entre a década de 1970 e o início do século 21). Para Day (2004), uma das principais táticas é criar suas próprias formas de comunicação, para produzir alternativas que combatam o poder hegemônico dos veículos de comunicação tradicionais. Tal tática torna-se potencialmente (sem desconsiderar as assimetrias de acesso às redes, computadores e *smartphones*) mais viável por meio das redes digitais.

> A florescente rede de centros independentes de mídia (IMCs) é um excelente exemplo desse tipo de ação direta "produtiva". O IMC visa combater a concentração empresarial na propriedade dos meios de comunicação por meio de criação de fontes alternativas de informação e, ao fazê-lo, participar diretamente na negação e reconstrução das realidades mediadas pelos meios de comunicação de massas (DAY, 2004, p.731).

[9] O novo anarquismo proposto por David Graeber (2002) adota a lógica da ação direta, do rompimento com o Estado e se configura a partir de comunidades. Desse modo, vê-se uma inspiração provinda do novo anarquismo nos mais novos movimentos sociais. Contudo, Richard Day (2004) assume certa cautela com relação a essa possibilidade, pois entende que algumas táticas utilizadas pelos movimentos não devem ser marcadas como pertencentes a esta ou aquela corrente política.

Esses movimentos tiveram eclosões simultâneas, um movimento global, tornando-se uma onda de mobilizações e contágio a partir de 2010[10]. Tiveram início na Tunísia, seguindo para o Egito, no que ficou conhecido como a Primavera Árabe (mais uma alusão à Primavera de Praga). Ambas nasceram como revoltas espontâneas, sem ligação com estruturas políticas, como sindicatos, desencadeadas pelo aumento do desemprego, principalmente entre os jovens com educação superior, o que fez surgir o advento do emprego informal e a classe dos precariados, efeitos do neoliberalismo pós-1968. Existem três características principais nesses movimentos que desencadearam a Primavera Árabe e que são: a) os manifestantes eram um grupo ativo de desempregados com educação superior, ignorando qualquer liderança formal e tradicional; b) existia a forte presença do ciberativismo e c) houve um aumento de difusão do uso da internet (CASTELLS, 2013).

Outro ponto importante desses movimentos é que eles passam rapidamente do ciberespaço para o espaço urbano, ocupando as cidades, conforme indica David Harvey (2014). Mesmo tendo redes de comunicação *on-line* alternativas e recusando o espaço institucional tradicional, o movimento se fortalece nas ruas, com as ocupações dos espaços públicos, das cidades. Não é à toa que a foto mais emblemática da Primavera Árabe, considerada o marco dos mais novos movimentos sociais, é a Praça Tahrir tomada pelos manifestantes (Figura 1).

Figura 1 – Praça Tahrir durante a ocupação de 2011



Fonte: *G1*, 2012 – foto de Asmaa Waguih / Reuters[11]

[10] Algumas insurgências aconteceram antes de 2010, como a Revolta dos Pinguins, no Chile, em 2006. No entanto, o ano de 2010 ficou marcado como o início de um processo que acontece simultaneamente em diversas partes do mundo.

[11] G1. *Oposição intensifica protestos contra presidente do Egito na Praça Tahrir.* G1 (on-line), 27 de novembro de 2012. Disponível em <http://g1.globo.com/revolta-arabe/noticia/2012/11/oposicao-intensifica-protestos-contra-presidente-do-egito-na-praca-tahrir.html>. Acesso em: 15/12/2018.

A revolução egípcia, apesar de não ter sido a pioneira dessa nova onda de resistências, foi a mais significativa por vários fatores. Entre eles podem-se citar que houve uma forte conexão de redes de contrapoder, quando as redes *on-line* foram cortadas pelo Estado; as mulheres foram uma força na revolução, opondo-se aos valores patriarcais seculares do Egito e a classe média empobrecida, desgastada pelo aumento dos preços de produtos alimentícios, juntou-se aos manifestantes (CASTELLS, 2013; HARVEY, 2014).

Seguindo os pressupostos das revoluções da Tunísia e do Egito, outros países árabes se rebelaram, continuando a onda de mobilizações, como Argélia, Líbano, Jordânia, Sudão, Iêmen, Kuwait e Marrocos, entre outros. "Todos os movimentos se tornaram políticos, exigindo reformas democráticas" (CASTELLS, 2013, p. 75), com forte inspiração na Primavera Árabe, que estava em erupção. Além das inspirações comuns, esses movimentos também tiveram forte repressão policial e militar.

Saindo do contexto árabe, tem-se o movimento dos Indignados, na Espanha. Também um movimento de ocupação do espaço público, com a peculiaridade de trazer idosos para as ruas, teve sua cobertura distorcida pela mídia nacional e internacional, apresentando suas demandas de forma equivocada. Mesmo sem o apoio da mídia, o movimento ganhou forte apoio da população, que furou a imprensa e passou a produzir suas próprias notícias (CASTELLS, 2013; HARVEY, 2014).

Nos Estados Unidos, os mais novos movimentos sociais foram representados pelo *Occupy Wall Street*, que incluiu, além dos precariados, veteranos de guerra, sindicalistas, pobres, profissionais liberais, anarquistas, hippies, juventude desencantada etc. Ou seja, o movimento surgiu do desgastado capitalismo neoliberal, que deixou uma leva de perversidade e precariedade na população norte-americana. As táticas do *Occupy Wall Street* foram tomar um espaço público central, "colocando corpos humanos ali, convertê-lo em espaço político de iguais, um lugar de discussão aberta e debate sobre o que esse poder está fazendo e as melhores formas de se opor ao seu alcance" (HARVEY, 2012, p. 60). Essa tática mostra como

> [...] o poder coletivo de corpos no espaço público continua sendo o instrumento mais efetivo de oposição quando o acesso a todos os outros meios está bloqueado. A Praça Tahrir mostrou ao mundo uma verdade óbvia: são os corpos nas ruas e praças, não o balbucio de sentimento no Twitter ou Facebook, que realmente importam (HARVEY, 2012, p. 61).

Ainda assim, a marca mais forte dessas revoluções contemporâneas é a condição de precariedade dos participantes. A precariedade, que surge da própria condição de vulnerabilidade e de exposição à violência do Estado, acaba se configurando como um

estímulo à resistência, ou seja, a resistência se produz na condição de vulnerabilidade, provocando o devir-revolucionário. Compreende-se, assim, que essa condição é produzida pelo próprio sistema político neoliberal e está ligada à falta de reconhecimento, que ameaça a existência, como explicado por Butler (2018).

> A "precariedade" designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte. [...] A precariedade também caracteriza a condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição maximizadas de populações expostas à violência arbitrária do Estado, à violência urbana ou doméstica, ou a outras formas de violência não representadas pelo Estado, mas contra as quais os instrumentos judiciais do Estado não proporcionam proteção e reparação suficientes (BUTLER, 2018, p. 40-41).

Desse modo, a potencialidade desses movimentos está em escancarar a condição social em que alguns grupos são reconhecidos como humanos e outros não, mesmo sendo também humanos; está, ainda, em mostrar que nem todo sujeito é igualmente reconhecível e, além disso, reconfigurar as lutas por reconhecimento, de modo que haja uma transformação dos quadros de julgamento moral coletivo acerca de quais vidas importam, e por isso são preservadas de condições de violência, e quais não importam e são constantemente expostas a ela. As reivindicações desses grupos de insurgentes mostram que eles querem mais do que visibilidade e inclusão. Eles desejam existir, reivindicar para si mesmos a esfera pública e transformar o próprio campo de aparecimento (BUTLER, 2018).

Os mais novos movimentos sociais também eclodiram na América Latina em diversos países, incluindo o Brasil, como é visto nos tópicos adiante, com um gancho que nos leva para o movimento secundarista, objeto desta tese. Por ora, é importante retomar o panorama político-econômico que diferencia os movimentos atuais dos movimentos pós-1970.

1.2. Novos e mais novos movimentos sociais: perspectivas políticas

Retomando a perspectiva de Day (2004), essas novas formas de protesto, centradas na ação direta, na insurgência e na horizontalidade, não chegam a romper totalmente com os novos movimentos sociais, que surgiram na década de 1970, mas trazem singularidades que os tornam uma nova corrente de protestos.

Para entender melhor este panorama, retomemos o contexto político-econômico dos movimentos sociais que surgiram a partir de 1970, também conhecidos como novos

movimentos sociais, em oposição aos movimentos pré-1970, fortemente ligados ao processo político, à lógica da ação coletiva e ao racionalismo (ênfase no sujeito racional). Cultura e identidade também são fortes temas de debate. Um dos precursores teóricos desse movimento foi o alemão Jürgen Habermas (1998, 2003, 2012) que, a partir de uma lógica centrada nos estudos frankfurtianos sobre a indústria cultural, desenvolveu um ideal normativo para refletir sobre a democracia participativa e os processos deliberativos.

A racionalidade comunicativa, defendida por Habermas (1998, 2012) como ação comunicativa que busca o entendimento coletivo por meio do intercâmbio de justificativas, é um dos pressupostos mais caros para a construção de um debate movido pelo privilégio dos interesses coletivos.

A primazia da racionalidade fundada na troca paritária de razões e a ausência dos meios de comunicação que acionam redes digitais de circulação de informações são algumas das diferenças entre os novos movimentos sociais e os mais novos movimentos sociais, mas não é só isso. Richard Day (2004) traça um panorama teórico para demonstrar que os protestos que eclodiram no mundo nas últimas décadas não são novos movimentos sociais, mas sim "os mais novos movimentos sociais", pois são levantes de ação direta (ligados à lógica de luta), horizontais, apartidários (mudam a concepção de poder e quebram a lógica do Estado), que recusam lideranças (novo anarquismo) e com forte apoio das redes sociais digitais em seus processos e estratégias de comunicação, como já visto.

O princípio da racionalidade voltado para a troca recíproca de razões potencialmente aceitas como válidas também passa a ser questionado. Se os argumentos devem ser razoáveis para permitir a participação no debate, como é que sujeitos que não têm prática de argumentar em público ou não dominam a linguagem mais específica, requerida em negociações que envolvem diversidade de atores, podem tomar a palavra e serem de fato escutados e considerados como interlocutores? Nancy Fraser (1990), em sua famosa crítica a Habermas, ressalta as limitações de uma teoria da democracia pautada pela racionalidade do discurso e por uma ética fundada em princípios que se pretendem universais, suprimindo as diferenças e as desigualdades de poder.

> Declarar que a esfera pública é uma arena deliberativa na qual não há distinções de status não é suficiente para revelar como as desigualdades influem no debate. [...] Mesmo a linguagem que as pessoas usam quando dialogam pode favorecer um modo de ver as coisas e desencorajar outros. Grupos subordinados às vezes não encontram as palavras certas para expressar seus pensamentos, e quando conseguem descobrem que não são ouvidos (FRASER, 1990, p. 60 e 64).

Os ideais normativos da democracia participativa começam a se mostrar limitados a partir do momento em que os sujeitos percebem que, geralmente, não existe igualdade de participação, nem tampouco reciprocidade de justificação, nos processos decisórios. A grande maioria não é sequer reconhecida como sujeito. A participação, dessa forma, está concentrada na agência de homens brancos letrados que têm acesso às instâncias de poder, normalmente representados por partidos, sindicatos ou qualquer outra instituição que só reformula as relações hierárquicas.

Os mais novos movimentos sociais tendem a se afastar dessa lógica, pois sua forma de produzir resistência e insurgência recusa as formas discursivas pelas quais o poder constituinte aniquila qualquer proposição de outras maneiras de perceber, interpretar e agir sobre o mundo. "Estão [manifestantes] reivindicando reconhecimento e valorização, estão exercitando o direito de aparecer, de exercitar a liberdade, e estão reivindicando uma vida que possa ser vivida" (BUTLER, 2018, p. 33). Envolve comunidades que trabalham juntas (horizontalidade) para que os protestos circulem e se mantenham (DAY, 2004). Entretanto, sabe-se que não há um "fora" das operações de poder e assujeitamento; mesmo construindo um circuito de ação política que privilegie os saberes, as experiências, os códigos e os repertórios de grupos marginalizados, a ação política insurgente não escapa das capturas, dos constrangimentos e da vigilância repressora. Para Butler (2018), ao participar das insurgências, trazendo seus corpos para a esfera do aparecimento, seja nas praças, nas ruas ou nas transmissões de mídia independente, os precariados reivindicam para si a esfera pública, a qual constantemente lhe foi negada.

Essas reflexões travam um diálogo profundo com autores que compartilham uma matriz teórica amparada no pensamento deleuziano sobre os modos de organização de ações contra-hegemônicas, como Maurizio Lazzarato (2006; 2014; 2019) e Comitê Invisível (2016; 2017). Tais autores articulam suas propostas com essas formas de insurreição, trazendo à reflexão os conceitos de resistência, poder, rompimento com o estado de dominação e uma nova forma de se fazer política que tem estratégias de relacionamento e técnicas de governo próprias.

Esses movimentos de insurgência "praticam a resistência como recusa" (LAZZARATO, 2006, p. 204), travam um rompimento como formas consensuais de inteligibilidade do mundo e constroem técnicas de governo de si[12]. Essas microrrevoluções se

[12] O cuidado de si e as técnicas de si são noções que Foucault apresenta para enfatizar a capacidade que os indivíduos têm de "efetuar, por si mesmos, um certo número de operações sobre o seu corpo, sua alma, seus pensamentos e condutas de modo a produzir neles uma transformação" ([1988] 2014, p.285). O poder produz

transformam em um coletivo político que interpela criticamente o funcionamento naturalizado e autorregulado das instituições, nega a ideia de governo estruturado em torno do controle e do consenso e cria uma destituição insurrecional. Não se trata de constituir, mas de destituir (COMITÊ INVISÍVEL, 2016).

Lazzarato (2019), no entanto, tem questionado a ideia de que os movimentos de insurgência do século 21 se distinguem daqueles que eclodiram no século passado. Para o pesquisador, os mais novos movimentos são "revolucionários" quanto à forma de mobilização (táticas), mas "continuam a buscar e experimentar sem encontrar verdadeiras estratégicas" (p. 13). O autor ainda discute que tais insurgências despertam uma contrarrevolução fascista que está no seio do neoliberalismo, do qual as resistências – antigas, novas ou mais novas - não conseguem se libertar.

> Os processos de constituição do sujeito político, as formas de organização, a produção de saberes para a luta, tornados possíveis pela interrupção do tempo do poder, confrontam-se imediatamente com as "razões" do lucro, da propriedade, do poder, do patrimônio que a sublevação não erradicou. [...] A abertura dos possíveis políticos se vê confrontada com a realidade de um duplo e terrível problema, o da constituição do sujeito político e o do poder do capital, pois a primeira só pode se dar no interior do segundo (LAZZARATO, 2019, p. 13).

Dessa forma, Lazzarato (2014; 2019) critica a ausência de estratégias estabelecidas para manter os mais novos movimentos sociais e compreende que o foco dos mesmos estaria nas táticas, como já visto anteriormente. Mesmo assim, o autor entende que as resistências evocam um "devir revolucionário" no qual, mesmo que o movimento pareça derrotado a princípio, exatamente por não apresentar uma estratégia que o mantenha a longo prazo, a mudança acontece na subjetividade dos participantes, os quais ele chama de sublevados, como microdispositivos interacionais que continuam a produzir efeitos políticos por muitos anos. Tal discussão será retomada mais adiante.

1.3. Insurgências no sul global

Como visto anteriormente, os mais novos movimentos também eclodiram na América Latina no início do século 21. Houve manifestações nesse período em Oaxaca, no México; em Cochabamba e El Alto, na Bolívia; em Buenos Aires, na Argentina e em todo o território do

---

sujeitos a partir do momento em que conhece a fundo as técnicas de si e, ao mesmo tempo, constrange sua utilização. Ainda assim, o sujeito foucaultiano é aquele que tem uma vida capaz de condutas, de ações e de utilizações criativas e subversivas/insubmissas das técnicas de si.

Chile. A população rebelde de El Alto, por exemplo, cortou as principais linhas de abastecimento para La Paz, em retaliação à burguesia, que teve que viver de sobras (HARVEY, 2014).

Um dos movimentos mais fortes da América Latina foi, provavelmente, a Revolta dos Pinguins, no Chile, considerada a maior onda de protestos no país até então, desde o fim da ditadura militar chilena. Ela foi protagonizada por estudantes secundaristas, que se mobilizaram em todo o território nacional maciçamente, em 2006, quatro anos antes das revoluções árabes. Os pinguins, como eram conhecidos por causa do uniforme característico das escolas públicas e privadas chilenas, ocuparam escolas, organizaram assembleias, saíram em passeatas, tomando para si o discurso político que há anos estava adormecido no país. Eles reivindicavam gratuidade na educação e no transporte público e outras reformas no sistema educacional herdado do regime militar (ZIBAS, 2008).

Mais de um milhão de estudantes secundaristas demandaram reformas estruturais no sistema educacional do Chile, entre elas, a gratuidade do ensino, privatizado durante o regime militar, como consequência das políticas neoliberais implementadas pelo governo chileno. Os estudantes manifestaram-se nas ruas e ocuparam mais de cem escolas em todo o país. Um ano depois, em 2007, o cineasta Carlos Pronzato lançou um documentário[13] sobre o movimento estudantil chileno, que inspirou fortemente os estudantes brasileiros, como eles mesmos contaram em diversas passagens das ocupações em 2015. Essas narrativas serão retomadas no próximo capítulo.

No entanto, antes de os secundaristas brasileiros ganharem força, os primeiros grandes movimentos no Brasil a tomarem as ruas das cidades nessa era dos mais novos movimentos sociais foram aqueles que reivindicavam a redução – ou mesmo a gratuidade – das tarifas do transporte público, conhecidos como Jornadas de Junho de 2013.

É importante esclarecer que esses protestos começaram muito antes de 2013. Em 2003, em Salvador, houve uma série de manifestações contra o aumento da tarifa, as quais ficaram conhecidas como a Revolta do Buzu. Conforme explica o Movimento Passe Livre (2013), essas manifestações já anunciavam um modelo de protesto que se afastava do tradicional, hierarquizado, propondo novos formatos de manifestações, ainda que de forma embrionária. Em 2004, seguindo essa mesma linha, houve a Revolta da Catraca, em Florianópolis. Essa mesma experiência de tomada das ruas, pelo direito à cidade, se repetiu nos anos seguintes em Vitória (2006), Teresina (2011), Aracaju e Natal (2012) e Porto Alegre

[13] A REBELIÃO dos Pinguins. Direção e produção: Carlos Pronzato. Santigo, Chile: 2007. Documentário (40 min).

e Goiânia (início de 2013). O clímax desse processo no Brasil, indubitavelmente, aconteceu em junho de 2013 (MOVIMENTO PASSE LIVRE, 2013).

As Jornadas de Junho de 2013, organizadas inicialmente pelo Movimento Passe Livre (MPL), tiveram como estopim a luta pelo transporte público de qualidade (e o direito à cidade) e o cancelamento do aumento da tarifa proposto pelos governos, e abriram espaço para uma multiplicidade ambivalente de protestos em uma centena de municípios do país (ALONSO e MISCHE, 2017; MENDONÇA, 2015; 2017; 2018), conquistando a revogação do aumento das tarifas.

No entanto, é importante aprofundar o contexto complexo do que foram as Jornadas de Junho de 2013, partindo do pressuposto de que elas não podem ser compreendidas como movimentos sociais (MENDONÇA, 2017) e tendo em vista a importância política que ganharam pós-2013.

> As Jornadas de Junho de 2013 no Brasil foram uma multiplicidade ambivalente de protestos com um grande número de pessoas em mais de uma centena de municípios do país. Dizemos isso de saída para deixar claro que o nome popularizado para definir o fenômeno que nos interessa (isto é, Jornada de Junho) é incapaz de apreender sua complexidade (MENDONÇA, 2017, p. 141).

Diversas interpretações circularam sobre o movimento insurgente nas cidades do Brasil em 2013, especialmente no que se refere às suas consequências para o cenário político que se consolidou nos anos subsequentes, como a contrarrevolução da extrema direita. No entanto, seu estopim é bastante claro e está intrinsecamente ligado com o direito à cidade e com a ocupação do espaço público como agenda e prática da resistência. “O direito à cidade não é um presente. Ele tem de ser tomado pelo movimento político” (HARVEY, 2013, p. 34).

Essa fagulha não surgiu em junho de 2013. Foram anos de constituição de movimentos urbanos, como o Movimento Passe Livre e, mesmo, os movimentos estudantis, que se articularam em amplas redes para se manifestar, ocupar e promover “trancaços”. Também contribuíram para essa explosão o contexto internacional, com diversos protestos ao redor do mundo como vimos, e a Copa do Mundo da FIFA, que seria realizada no Brasil no ano seguinte, o que implicava em investimentos altos do Estado. Sob esse aspecto, importante pontuar que

> Não concordamos com o argumento de que as Jornadas foram completamente espontâneas, horizontais e sem base em formas anteriores de mobilização. Tampouco as entendemos como resultados de lutas organizadas que foram se ampliando. Percebemos, em tal processo, uma sobreposição entre espontaneidade e

> organização, que viabiliza sua singularidade e a potencializa. Sobreposição essa que percorre diferentes caminhos em diferentes localidades (MENDONÇA, 2018, p. 9).

Para fazer uma breve contextualização, os protestos nas ruas brasileiras tiveram grande repercussão depois que os principais governos municipais e estaduais decretaram o aumento das tarifas no transporte público. Em São Paulo, a tarifa do metrô e a do ônibus tiveram um aumento de R$ 0,20 (passaria de R$ 3,00 para R$ 3,20). Este foi o estopim para os protestos e os alvos eram multipartidários. A primeira grande manifestação chamada pelo Movimento Passe Livre aconteceu em 6 de junho, no centro de São Paulo. Nos dias 7 e 11, houve novos atos reunindo milhares de pessoas. Até esse momento, a principal reivindicação era a revogação do aumento da tarifa.

Com a ocorrência de alguns atos de vandalismo, a imprensa, em 13 de junho, dia do quarto ato, passou a exigir o respeito à ordem, com manchetes contrárias aos manifestantes. Arnaldo Jabor, comentarista da *Rede Globo* na época, durante o *Jornal Nacional* daquele dia, afirmou que os manifestantes "são filhos da classe média, que não precisam dos R$ 0,20", o que gerou forte repercussão nas redes sociais digitais. Nesse mesmo dia, um forte aparato policial, com a Tropa de Choque à frente, prendeu diversos manifestantes e deixou mais de 100 feridos, incluindo jornalistas e fotógrafos[14]. A indignação contra a violência policial se espalhou pelas redes sociais, principal ferramenta para a convocação dos atos.

Muita gente que, a princípio, não se importava com o preço dos transportes, também passou integrar as manifestações. Em 17 de junho, 65 mil pessoas se reuniram no Largo da Batata, em São Paulo, e passaram a ser centenas de milhares em diferentes pontos da cidade, durante horas. A reivindicação deixou de ser centralmente o aumento da tarifa e passou a abranger a expressão da indignação do brasileiro. Nesse momento, as manifestações tomaram conta do Brasil e mais de 350 cidades tinham suas ruas ocupadas. A imprensa passou a apoiar o movimento e as instituições políticas tiveram que dar respostas, ressuscitando o tema da reforma política.

Os primeiros atos foram arregimentados pelo Movimento Passe Livre e seguiram sua tradicional tática, ligada ao novo anarquismo. A partir do quinto ato, o MPL perdeu o controle do movimento e ficou, de certa forma, órfão. De um lado, havia o movimento popular, com a pauta central pelo direito à cidade e ao transporte público; de outro, a pauta se alargou e surgiram questões vindas de cima para baixo, com linguagens panfletárias e sem foco

[14] G1. *Polícia militar utiliza violência para reprimir protesto em São Paulo.* G1 (on-line), 14 de junho de 2013. Disponível em <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/06/policia-militar-utiliza-violencia-para-reprimir-protesto-em-sao-paulo.html>. Acesso em: 31/03/2019.

definido. Muitos atores sociais foram para as ruas, sem uma clara coordenação, formando um ciclo de ação coletiva (ALONSO e MISCHE, 2015). Houve um reordenamento das forças políticas de acordo com o poder e não com a sociedade civil. Segundo pesquisa do Datafolha, publicada no jornal *Folha de S. Paulo*[15], a partir do quinto ato, em junho de 2013, 84% dos manifestantes paulistas não tinham preferência partidária, 71% participavam pela primeira vez de um protesto e 53% tinham menos de 25 anos de idade.

Mesmo com a revogação do aumento da tarifa, dias depois, pelo prefeito e pelo governador, as manifestações não pararam. A convocação acontecia pelas redes sociais e expressava um descontentamento profundo por tudo. Reclamações sobre a saúde, a educação e o transporte, áreas vitais para o cidadão, dominavam em todo o país. Contrapondo-se a isso estavam os gastos vultosos com a Copa do Mundo de 2014, os indícios de corrupção e o investimento em infraestrutura que não teria utilidade após o evento.

> A alegria de ter a Copa do Mundo de futebol no Brasil e de que a seleção canarinho volte a vencer converteu-se num negócio mafioso de corrupção em grande escala, da qual participam empresas de construção, federações esportivas nacionais e internacionais, e administrações públicas de diversos níveis, utilizando em boa medida fundos públicos sem controle de contas (CASTELLS, 2013, p. 179).

Consequência da derrocada financeira mundial em 2008, as manifestações de 2013 mostraram que a população brasileira também parecia cansada do modelo de democracia, reduzida a um mercado de votos, sem direito à participação efetiva do povo, que foi para as ruas gritar suas insatisfações políticas. “Como todos os outros movimentos do mundo, ao lado de reivindicações concretas, que logo se ampliaram para educação, saúde, condições de vida, o fundamental foi – e é – a defesa da dignidade de cada um” (CASTELLS, 2013, p. 178). Os partidos políticos foram – todos – hostilizados, porque os manifestantes estavam descrentes de quaisquer políticos. Manifestantes com bandeiras de partidos foram expulsos das manifestações. Foi um momento de falso reconhecimento, uma defesa momentânea de direitos e da dignidade dos sujeitos, cujo parâmetro não alterou o julgamento das demandas.

> As grandes mobilizações de 2013, que se desencadearam fora do PT e contra ele, são a manifestação da frustração, da raiva, da decepção com os resultados das políticas sociais. As reivindicações visavam precisamente a degradação dos transportes, dos serviços de saúde e da educação. E assinaram a sentença de morte do “reformismo soft” do PT (LAZZARATO, 2019, p. 33).

[15] FOLHA de S. Paulo. *Em protesto de SP, maioria não tem partido, diz Datafolha.* Folha de S. Paulo (on-line), Cotidiano. São Paulo, 18 de junho de 2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/06/1296886-em-protesto-de-sp-maioria-nao-tem-partido-diz-datafolha.shtml>. Acesso em: 31/03/2019.

Isso deixa evidente uma crise das representações políticas e a intensificação publicamente manifesta de um descontentamento com a democracia contemporânea, que emergiu a partir do Iluminismo, o que deixou um caminho aberto para a contrarrevolução fascista que se originou desse cenário. Apesar disso, as manifestações também foram experimentações para outras insurgências que nasceriam daí, como o movimento secundarista, em 2015.

> Eu acho que essas experiências das ocupações das escolas é muito, em muitos sentidos, herdeira dos protestos de junho. Em primeiro lugar, porque junho reintroduziu na pauta da política brasileira a ideia de que se pode conseguir mudanças concretas por meio da desobediência civil e da ação direta (a ideia de que o protesto de rua é um meio de transformação efetiva tinha sido mais ou menos abandonada nos anos 1980, quando o Partido dos Trabalhadores no Brasil optou pela via institucional); essas manifestações abriram um precedente e estabeleceram um paradigma de vitória, porque junho fez com que 70% da população urbana tivesse redução do aumento das passagens. Desde então, o protesto de rua, as ocupações, essas formas de desobediência civil de ação direta, entraram - entraram não - voltaram para o repertório político brasileiro. Eu acho que, nesse sentido, elas são antecedentes importantes pra entender a dimensão e a força que a ocupação das escolas teve (Pablo Ortellado, professor de Sociologia da USP, 2016)[16].

No entanto, houve críticas contundentes aos manifestantes de classe média que surgiram em 2013, contra a corrupção do sistema político, contra a violência policial e com uma pauta extremamente heterogênea de reivindicações. Para a periferia, tal insurgência não passou de hipocrisia – um dos cartazes em junho de 2013 que circulou pelas ruas de São Paulo dizia "Você acordou agora. A periferia nunca dormiu!", em referência ao tipo de manifestante que surgiu nessa onda de protesto (HOLSTON, 2014).

De um movimento que nasceu apartidário, surgiu, após tanta heterogeneidade, uma forte polarização entre esquerda e direita. De acordo com Alonso e Mische (2017), as mobilizações de junho de 2013 foram só o início de um ciclo de movimentos, com diversidade de reivindicações, atores sociais e *performances* híbridas, capitaneadas, inclusive, pela direita e a extrema-direita, as quais não tinham tradição em organização de protestos.

> As manifestações passaram a ser divididas em dois campos de ação coletiva, com alguns atores à direita, outros à esquerda, com o governo nacional como o divisor de águas entre eles. Essa heterogeneidade mostra que não havia uma entidade geral

[16] ORTELLADO, Pablo. [Entrevista concedida a Carlos Pronzato]. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

> identificável como ‘as ruas’; ao invés disso, havia uma grande divisão nas demonstrações que espelhavam a divisão dentro do próprio sistema político. Este ponto vale a pena destacar. Desde a redemocratização, as manifestações do Brasil tinham sido principalmente de esquerda. Depois de uma década de governos de centro-esquerda, uma mistura mais eclética foi às ruas (ALONSO e MISCHE, 2017, p. 157).

Ricardo Fabrino Mendonça (2017, p. 145), em pesquisa[17] realizada durante os protestos de junho de 2013, também observou a polarização entre direita e esquerda. Segundo ele, “a recorrência do emprego dos termos esquerda e direita, pelos entrevistados, evidencia que esses não são conceitos superados, mas que se atualizam na organização do espectro político dos ativistas”. Tal perspectiva revela, ainda, que a ação coletiva das Jornadas de Junho não eliminou a dimensão singular dos indivíduos. O coletivo estava sempre permeado pela expressão individual, o que ficou evidente não somente nas falas e nos corpos presentes nas manifestações, mas também na diversidade de gritos, cartazes, agendas e reivindicações construídos e expressos nos protestos. Apesar de caminharem juntos, partilhando as ruas, “os sujeitos defendiam causas diferentes, agendas distintas, ideologias políticas diversas” (MENDONÇA, 2017, p. 145). As táticas, as *performances* e os modos de protestar também apresentavam singularidades. “A ação coletiva que emerge das manifestações de junho de 2013 é profundamente atravessada pelas singularidades individuais” (MENDONÇA, 2015, p. 21).

As Jornadas de Junho representam uma potência de experiência coletiva associada a uma subjetivação política individual e singular[18], uma partilha do espaço da rua, um acontecimento histórico que impulsionou muitas pessoas para as ruas por diversos motivos.

As manifestações não foram pacíficas em muitos momentos e, por outro lado, tais conflitos fortaleceram os sujeitos para outros protestos que vieram. Manifestações são complexas exatamente pelas contradições que fomentam, como argumenta Mendonça.

> Não se entende as manifestações como um poço de virtudes em que todos são respeitados na construção do bem público. Elas são mais bem compreendidas como um campo disputado por diversas singularidades que, em seus choques e atravessamentos, produzem algo comum. Comum esse que não é necessariamente emancipatório, mas se insere em um processo amplo de deslocamentos da realidade instituída (MENDONÇA, 2017, p. 152).

---

[17] Pesquisa “Protestos e engajamento político: discurso e identidade em manifestações contemporâneas”, realizada por esse autor e sua equipe, financiada pelo CNPq e pela Fapemig e que integra ações de uma parceria internacional com pesquisadores da Universidade de Canberra (Austrália) e de uma parceria interinstitucional envolvendo a UFMG, o IESP, a UFES, a UFG e a UFPEL, com financiamento da Capes.

[18] É importante destacar que o processo de subjetivação política não tem como objetivo produzir identidades fechadas em si mesmas, mas sim processos de individuação que se servem, por exemplo, do anonimato para produzir experimentações nas formas de ação e apresentação de si no espaço público.

Todos os movimentos de insurgência aqui mencionados demonstram como os jovens são atores sociais importantes em contextos de resistência. Eles tiveram papel primordial nas revoluções dos países árabes e iniciaram os movimentos europeus. Do Canadá ao Chile, neste século, eles organizaram movimentos estudantis que mexeram com as estruturas políticas da América. No Brasil, como pudemos ver, essas resistências só ganharam força em 2013, mas houve importantes mobilizações antes disso, que construíram a história dos movimentos de resistência brasileiros.

Os jovens brasileiros tiveram papel importante nas manifestações de junho de 2013, mas o poder de agência dos estudantes adquiriu protagonismo em 2015, com a Primavera Secundarista.

1.4. A resistência secundarista

No final de 2015, com forte inspiração nos movimentos de resistência que estavam acontecendo no mundo, na Revolta dos Pinguins (Chile) e no próprio movimento brasileiro conhecido como Jornadas de Junho, estudantes do estado de São Paulo iniciaram um levante[19], que apresentava muitas das características dos mais novos movimentos sociais, como horizontalidade, apartidarismo, inspiração no novo anarquismo, ocupação do espaço público que se transforma em espaços de trocas, resistência e experimentações, além do uso criativo das redes sociais digitais e um engajamento atrelado à subjetividade e à transformação de si.

Esse gesto político dos jovens de São Paulo revela como um levante pode ser caracterizado como experimentação, que rompe os roteiros pré-determinados que definem um campo de experiência bem marcado por normas, institucionalidades e divisão dos tempos e espaços. Escolas e ruas têm suas espacialidades e temporalidades redefinidas pela ação coletiva de jovens atores políticos e sua presença física articulada. Novas e potentes formas de legibilidade e inteligibilidade dos acontecimentos são elaboradas nessas experimentações e ocorrem rupturas de campos de experiência determinados pela regra e por dispositivos de controle.

[19] Didi-Huberman (2016a; 2019) compreende que o levante é uma revolta, rebelião e/ou revolução em forma de insurreições que assume a forma de uma onda. Os levantes surgem como gestos, formas corporais, antes mesmo de serem atos ou ações. São potências nativas, que começam com um clamor, como um grito.

Os processos comunicativos e de resistência que envolvem o movimento dos secundaristas de 2015, que aconteceu no estado de São Paulo[20], configuram o objeto de análise desta tese, em um recorte dos mais novos movimentos sociais, tendo em vista as similaridades expostas no parágrafo anterior. Para uma compreensão ampla do que foi a Primavera Secundarista, descreve-se o movimento, desde o seu surgimento em 2015, e alguns de seus desdobramentos.

Os estudantes, por serem crianças, pré-adolescentes e adolescentes, além de não poderem representar a si mesmos, também apresentam maior vulnerabilidade jurídica, física e afetiva. Eles estão sujeitos à força, à agressão e aos afetos dos adultos, que são seus responsáveis, uma vez que seus corpos são inseridos "na vida social antes de mais nada em condições de dependência" (BUTLER, 2018, p. 144). Essa dependência e suscetibilidade que permeiam a vida dos jovens – eles devem estar protegidos pelos pais, cuidadores, professores e pela própria escola – fomentam a ideia de que eles precisam de proteção e ensinamento para serem "adultos melhores". Butler (2018) mostra que a noção de vulnerabilidade está associada às relações com os outros, que são constitutivas do sujeito autônomo e soberano. E as crianças e os jovens são particularmente vistos como vulneráveis, devido a uma associação que Butler considera equivocada entre vulnerabilidade e incapacidade de ação e intervenção social mais ampla. No entanto, a vulnerabilidade associada aos seus corpos e ao seu estatuto jurídico não está dissociada da resistência. Nesse sentido, a necessidade de conter a juventude, seja por meio de leis repressivas, práticas policiais ou pela tecnologia, demonstra um certo receio do potencial da militância estudantil e da ingovernabilidade de suas ações e comportamentos.

Desse modo, entendem-se esses movimentos como experimentações criativas, insurgentes, fundantes, que não podem ser estudados com o apoio de discursos e teorias pautados em ideologias neoliberais. É preciso pensar em um novo contexto e léxico para refletir acerca das ações, processos comunicativos e existência desses movimentos, levando em conta as suas peculiaridades.

E onde está a juventude? Boa parte de suas relações pessoais, interações, afetos e desavenças acontece na escola, que também funciona, em grande medida, como dispositivo de controle e como espaço que potencializa o biopoder.

Como já visto na introdução desta tese, pesquisas realizadas nos últimos anos com jovens brasileiros (MAYORGA, CASTRO e PRADO, 2012; SOUTO e SILVA, 2009) têm

[20] É importante lembrar que o movimento dos secundaristas aconteceu em vários estados brasileiros, especialmente entre 2015 e 2016, mas as manifestações e as ocupações paulistas foram as primeiras a acontecer neste cenário dos mais novos movimentos sociais, e desencadearam as demais ocupações pelo Brasil.

mostrado que, para os estudantes, a escola costuma ser um espaço que causa estranhamento e apatia, pois dificilmente fomenta a participação dos próprios atores sociais que frequentam esse espaço.

> Nesse sentido, participar na e da escola hoje abarca múltiplas possibilidades do quê os jovens estão buscando, mas também aumentam as chances de frustração na medida em que a escola e os professores não ofereçam oportunidades para os jovens realizarem seus anseios (CASTRO, 2012, p. 64-65).

Por outro lado, ao se colocarem como sujeitos políticos do processo escolar, envolvendo-se nas decisões de assuntos que afetam o cotidiano escolar, seja em grêmios estudantis, seja em coletivos de resistência, mesmo que, para isso, tenham que recusar a lógica do governo instituído, aí sim os jovens tendem a considerar a escola como um espaço que potencializa a política.

> A participação dos jovens no contexto escolar está qualificada por condições de subjetivação heterogêneas e múltiplas, pois as vivências escolares arrolam tanto a reprodução social do aprender quanto a invenção do cotidiano escolar em que os anseios pessoais juvenis podem se ver mais contemplados. [...] esse processo não se faz sem impasses, conflitos e resistências (CASTRO, 2012, p. 65).

Essas pesquisas destacam aspectos importantes da agência dos estudantes e suas potenciais relações com a insurgência estudantil que aconteceu no país a partir de 2015. Percebendo a importância da ação direta, e não apenas do ativismo digital, e partindo de um gesto político que elege o agonismo e a articulação como forma de expressão política, estudantes secundaristas promoveram um movimento contestatório que ganhou relevância nacional e passou a configurar modos de resistência e experimentação de outras possibilidades de organização política coletiva.

Esses movimentos tiveram início em São Paulo por causa da proposta de reorganização escolar anunciada pelo governo do estado. No dia 23 de setembro de 2015, a *Folha de S. Paulo*, um dos principais jornais do estado, noticiava o programa de reorganização da rede de ensino, que iria transferir, no ano letivo seguinte, mais de um milhão de alunos para que as escolas fossem divididas por ciclos (Figura 2). Como consequência dessa medida, mais de 150 escolas seriam afetadas, com encerramento de turnos e ciclos.

A notícia, que estampou a capa do caderno Cotidiano, daquele jornal, mesmo repercutindo dados de como a reorganização afetaria os estudantes, trazia como fonte apenas o governo do estado de São Paulo, na fala do então secretário de Educação, Herman

Voorwald. O enquadramento dado à matéria pelo jornal foi positivo à reorganização escolar, com a apresentação e a defesa de argumentos, como a) a redução de ciclos permitiria uma melhor gestão da escola; b) as crianças estudariam, no máximo, em escola situada 1,5 km mais longe e c) cada colégio ofereceria apenas um dos três ciclos de ensino, o que evitaria que alunos menores convivessem com os maiores.

Interessante observar que o secretário mencionava, na matéria citada, que não esperava haver resistência dos docentes à medida, mas não falava nada sobre pais e alunos nesse contexto, que parecem descartáveis, vidas que não merecem atenção do estado, mesmo sendo os primeiros a serem afetados pelo projeto.

Figura 2 – Capa do caderno Cotidiano da *Folha de S. Paulo*



FOLHA DE S.PAULO
QUARTA-FEIRA, 23 DE SETEMBRO DE 2015 B1

cotidiano inclui esporte

OSASCO E BARUERI
Policial preso recebeu aval psicológico após chacina
Pág. B5

SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries

Cada colégio estadual oferecerá apenas um de três ciclos —1º ao 5º ano , 6º ao 9º e ensino médio

Governo esperar adotar a mudança a partir do ano que vem; crianças estudarão no máximo 1,5 km mais longe

ANDRÉ MONTEIRO
DE SÃO PAULO

O governo Geraldo Alckmin (PSDB) decidiu dividir os colégios estaduais de São Paulo por ciclos de ensino, em um plano que vai fazer até

MUDANÇA NA EDUCAÇÃO
Governo quer reduzir o número de escolas estaduais com mais de um ciclo de ensino

Alunos do fundamental 1 (1º ao 5º ano)
Alunos do fundamental 2 (6º ao 9º ano)
Alunos do ensino médio

COMO É HOJE
Uma escola pode ter alunos de

ENTREVISTA
'Reduzir os ciclos permitirá gestão melhor da escola'

DE SÃO PAULO

O secretário de Educação de São Paulo, Herman Voorwald, afirma que a redução da quantidade de ciclos de ensino nas escolas da rede estadual permitirá uma administração "mais focada" e vai viabilizar uma melhor formação dos professores.
Leia trecho da entrevista concedida à **Folha**.

Folha - Qual o motivo de mudar as escolas?
Herman Voorwald - Há uma crescente diminui-

Fonte: *Folha S. Paulo* (versão impressa), 2015[21]

No mesmo dia, o secretário Herman Voorwald foi entrevistado no jornal *Bom Dia São Paulo*, da *Rede Globo*[22], e disse que a reorganização se baseava em dois argumentos principais: a rede estadual de ensino teria salas ociosas, com poucos alunos, já que teria perdido dois milhões de estudantes nos últimos 17 anos e, de acordo com um estudo feito pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (Cima), órgão da Secretaria de Educação, o desempenho dos alunos nas escolas de um ciclo único seria melhor.

Tais aparições nos principais veículos de mídia se configuram como estratégias de comunicação na tentativa de atingir a opinião pública positivamente, como um lançamento do

[21] MONTEIRO, André. *SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por série.* Folha de S. Paulo, caderno Cotidiano, p. B1, São Paulo, 23 de setembro de 2015.
[22] BOM Dia São Paulo. *Secretário da Educação esclarece dúvidas sobre a mudança na divisão de alunos nas escolas.* Rede Globo, São Paulo, 23 de setembro de 2015. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4486989/>. Acesso em 26/03/2019.

programa de reorganização escolar. No portal da Secretaria da Educação também foi publicada uma notícia sobre a reorganização, com as mesmas informações divulgadas pela mídia (Figura 3).

Figura 3 – Notícia publicada no portal da Secretaria de Educação



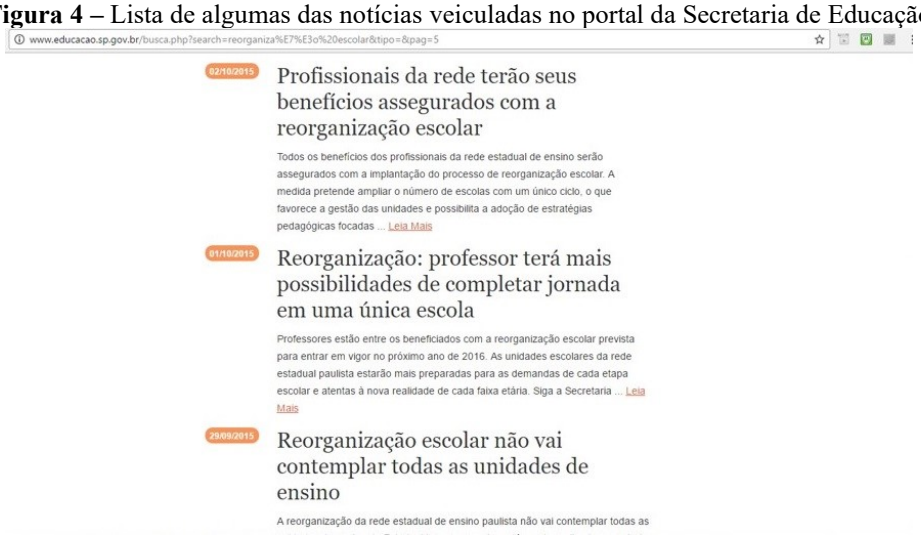
Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015[23]

Pais, estudantes e muitos professores e diretores de escolas estaduais souberam da reorganização escolar pela divulgação em veículos de comunicação. Dias depois, o portal da Secretaria de Educação e suas redes sociais digitais passaram a responder, de forma superficial, a algumas dúvidas sobre a reorganização (Figuras 4 e 5), focando no chamado "Dia E", encontro que aconteceria em 14 de novembro para informar e tirar dúvidas de pais e alunos[24].

[23] SECRETARIA de Educação do Estado de São Paulo. *Entenda como funcionará a reorganização escolar na rede estadual paulista.* Portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (on-line), São Paulo, 23 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual/>. Último acesso em 16/03/2019.

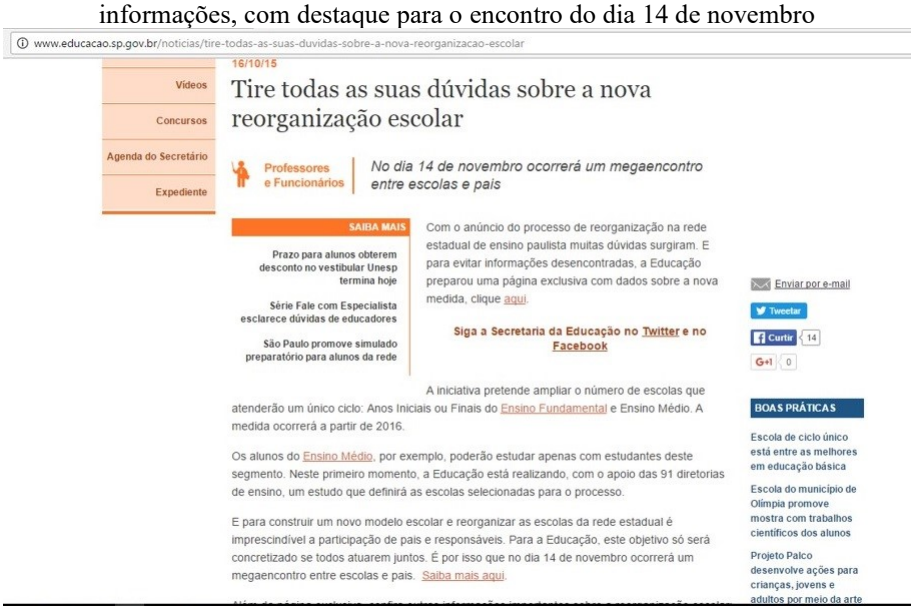
[24] Idem. *Educação recebe alunos da capital e esclarece mudanças da rede para 2016.* Portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (on-line), São Paulo, 6 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-recebe-alunos-da-capital-e-esclarece-mudancas-da-rede-para-2016>. Acesso em 16/03/2019.

Figura 4 – Lista de algumas das notícias veiculadas no portal da Secretaria de Educação



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015[25]

Figura 5 – Notícia publicada pela Secretaria da Educação para diminuir as reclamações sobre a falta de informações, com destaque para o encontro do dia 14 de novembro



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015[26]

Ainda em setembro, com o anúncio, por meio dos veículos de comunicação, sobre a reorganização escolar, teve início uma mobilização de alunos secundaristas, que questionavam o programa proposto pelo governo e, em um primeiro momento, reivindicam mais informações. Com o descaso que se seguiu por parte do governo e com o final do ano letivo se aproximando, os alunos começaram a serem informados, pela própria escola, que não estudariam mais naquela instituição, mas também não havia informações sobre a escola

[25] Idem. Notícias. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/?s=reorganiza%C3%A7%C3%A3o+escolar>. Acesso em 16/03/2019.

[26] Idem. *Tire todas as suas dúvidas sobre a nova reorganização escolar.* Portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (on-line), São Paulo, 16 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/tire-todas-as-suas-duvidas-sobre-a-nova-reorganizacao-escolar/>. Acesso em: 16/03/2019.

em que iriam estudar (todas as informações do governo estadual se concentravam na reunião geral que aconteceria no dia 14 de novembro, quase dois meses depois do anúncio da reorganização). Vários alunos passaram utilizar as redes sociais digitais, especialmente o *Facebook* e o *WhatsApp,* para discutir o assunto e decidir o que fariam. O movimento teve suas primeiras discussões na rede, ainda no final de setembro, por meio de *hashtags* como *#AEscolaÉNossa*, *#ÉNóisQueManda* e *#LutarPeloNossoDireito* (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016).

A partir daí, houve uma sucessão de eventos insurgentes, iniciando com o rompimento dos estudantes com a constituição de poder do governo e a auto-organização de um movimento. Durante todo o mês de outubro, estudantes foram às ruas, em diversas ocasiões, para protestar contra a medida do governo estadual. Essa onda de protestos teve, entre seus episódios, o fechamento de ruas em São Paulo, fomentado por *performances* criativas dos alunos, que simulavam salas de aula nas principais vias públicas (Figura 6).

As estratégias nas redes sociais digitais estavam em sinergia com as táticas do movimento nas ruas. Entre o fim de setembro e o início de novembro, momento em que começaram as ocupações das escolas, foram identificados mais de 160 protestos[27] em dezenas de cidades do estado (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016). Esses protestos nas ruas eram carregados de *performances* e criatividade; além dos tradicionais cartazes e obstrução de vias, os estudantes simulavam salas de aula ao trancar as ruas[28], promoviam atos-debates, eventualmente faziam barricadas[29] ou dramatizavam a passeata, amarando-se uns aos outros[30].

O primeiro protesto na capital aconteceu no dia 6 de outubro, do qual participaram cerca de 500 estudantes[31]. Nesse dia, o secretário de Educação recebeu uma comissão de alunos, mas os estudantes ficaram frustrados com o tom da conversa, sem transparência e pouco receptiva às suas necessidades. Dois dias depois, o Sindicato dos Professores do Ensino

---

[27] Como o levante aconteceu em diversas cidades ao mesmo tempo, não se pode afirmar com precisão a quantidade total de protestos naquele momento. Identificaram-se 163 levantes, mas é possível que a quantidade seja maior.

[28] ROSSI, Marina. *Secundaristas se organizam com "manual de como travar uma avenida".* El País Brasil (on-line), São Paulo, 30 de novembro de 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/30/politica/1448911113_482695.html>. Acesso em 29/01/2019.

[29] Os estudantes tomaram como referência o *Manual de Como Travar uma Avenida* (Figuras 7A a 7E), produzido pelo coletivo *O Mal Educado* (coletivo que surgiu com o intuito de promover grêmios estudantis livres e que, em 2015, se engajou no movimento de secundaristas, incorporando muitos dos estudantes que começaram os protestos), que, por sua vez, se inspirou em documentos produzidos por estudantes chilenos durante a Revolta dos Pinguins (movimento de estudantes secundaristas que aconteceu no Chile em 2006 e 2011 e que exigia uma educação pública gratuita e de qualidade) e em estudantes argentinos da Frente de Estudiantes Libertarios (inspirada no movimento estudantil chileno, organização político-social com forte orientação do novo anarquismo).

[30] Esse contexto do movimento é mais bem explorado nos capítulos 4 e 5.

[31] Dados da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São Paulo (UMES-SP).

Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) divulgou uma lista com os nomes de 155 escolas estaduais que seriam fechadas. A lista incendiou o segundo ato, no dia 9 de outubro, que contou com a participação de 1.200 estudantes na capital[32]. Importante lembrar que esses dados só mostram a participação de alunos da cidade de São Paulo, mas grande parte dos protestos nas ruas (cerca de 80% das manifestações) aconteceu no interior do estado.

O segundo ato consolidou a horizontalidade e o apartidarismo do movimento, porque estudantes autônomos e independentes entraram em conflito com as entidades representativas, como a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES-SP), a União Paulista dos Estudantes Secundaristas (UPES) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Outro ponto que marcou esse segundo protesto foi a repressão policial, com uso desproporcional de cassetetes e spray de pimenta.

A partir do terceiro protesto, o número de manifestantes caiu consideravelmente. Muitos estudantes relatavam que estavam frustrados com a intransigência do governo e a falta de atenção da mídia para com o movimento. As manifestações de rua mostraram que o movimento secundarista não começou nas ocupações, mas também evidenciaram que essa tática sozinha foi insuficiente.

Figura 6 – *Performances* dos estudantes com as carteiras nas ruas de São Paulo



Fonte: *Folha de S. Paulo* (on-line), 2016 – foto: Jorge Araújo / Folhapress[33]

[32] Ibidem.
[33] SALDAÑA, Paulo. *Estudantes fazem manifestação contra desvios de recursos da merenda em SP.* Folha de S. Paulo (on-line), 22 de março de 2016. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1752894-estudantes-fazem-manifestacao-contra-desvios-de-recursos-da-merenda-em-sp.shtml>. Acesso em 31/03/2019.

A ideia de ocupar as escolas surgiu em grupos de *WhatsApp*, nas trocas entre os secundaristas autônomos e independentes e culminou com a ocupação de mais de 200 escolas, entre novembro e dezembro de 2015[34]. Como mencionado anteriormente, a insurgência secundarista brasileira foi inspirada, em grande parte, na Revolta dos Pinguins, que aconteceu no Chile em 2006. Os estudantes, antes de iniciarem as manifestações nas ruas e as ocupações, ainda durante as discussões sobre a reorganização escolar, tiveram contato com o documentário *A Rebelião dos Pinguins,* de Carlos Pronzato, que mostrava o movimento de estudantes chilenos, com manifestações nas ruas e ocupação das escolas. Além disso, o coletivo *O Mal Educado,* que tem como objetivo "registrar, divulgar e fortalecer experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas" (O MAL EDUCADO, 2015, on-line)[35] e promover o grêmio estudantil livre de influência das instituições estabelecidas, divulgou, para estudantes de grande parte das escolas estaduais, via *WhatsApp*, um manual sobre ocupações de escolas, traduzido e adaptado pelo coletivo a partir de documentos elaborados pela seção argentina da Frente de Estudiantes Libertarios, também inspirada na luta dos secundaristas chilenos[36]. Essa cartilha descreve as táticas para ocupar e manter a ocupação das escolas (Figuras 7A a 7E), com o objetivo de mostrar que a ação era viável como ferramenta de luta.

[34]Contagem realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) em tempo real, entre os dias 8 de novembro de 2015 e 19 de janeiro de 2016.

[35] O MAL EDUCADO [site institucional]. Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/>. Acesso em: 15/03/2019.

[36] As inspirações dos estudantes para promover as manifestações e ocupações em 2015, seja por meio do documentário citado, seja por meio do coletivo *O Mal Educado*, foram mencionadas pelos próprios estudantes em diversas narrativas utilizadas nesta tese. Essas narrativas estão detalhadas no próximo capítulo.

Figura 7A – Manual distribuído aos secundaristas de São Paulo

COMO OCUPAR UM COLÉGIO?

Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile



A luta dos estudantes não começou agora, e está longe de terminar. Em 2006 e 2011, o Chile viveu a "Revolta dos Pinguins", um movimento imenso de estudantes secundaristas que exigia uma educação pública gratuita e de qualidade. Durante meses, as escolas do país inteiro foram ocupadas pelos alunos – que entravam, tomavam o prédio, montavam acampamentos, e ali ficavam dia e noite como forma de protesto, até as reivindicações serem atendidas.

As ocupações começaram nas escolas onde as turmas estavam mais engajadas na luta, mas o exemplo serviu de inspiração para estudantes de mais lugares, e rapidamente quase todos os colégios do Chile foram tomadas pelos alunos.

Essas ocupações serviam para por medo no governo e chamar atenção da mídia, mas também para aumentar a força e a organização do movimento secundarista. Nos pátios, os alunos faziam assembleias regulares para discutir os rumos da luta. Essas assembleias eram coordenadas em toda cidade, permitindo que fossem feitas manifestações simultâneas e também grandes atos unificados.

Já pensou se fizéssemos igual em São Paulo? Para aprendermos com nossos companheiros de outros países, traduzimos alguns trechos do manual sobre "*Como ocupar um colégio?*", escrito por estudantes da Argentina durante seu movimento.

O MAL-EDUCADO
http://gremiolivre.wordpress.com

Fonte: *O Mal Educado*, 2015[37]

Figura 7B – Manual distribuído aos secundaristas de São Paulo

1. PLANO DE AÇÃO

O objetivo deste texto é explicar o plano de ação escolhido para a luta dos estudantes secundaristas da cidade. Nossa estratégia deve nos permitir vencer a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. As ocupações massivas de colégios são uma das ferramentas dentro desta estratégia. Para ganhar, todos devem saber porquê brigamos, quando devemos atacar, quando é preciso recuar e quando é preciso dispersar. Se nunca atacamos, não seremos ouvidos, mas se também não dispersarmos no momento certo, vamos nos isolar e desgastar, e não conseguiremos o que queremos.

Começaremos com ocupações rápidas, que nos permitam usar nossas forças da forma mais efetiva possível. Não devemos nos desgastar no início da luta, além disso devemos deixar claro que não ocupamos as escolas porque queremos. Uma ocupação é sempre o último recurso, depois que todos os canais de diálogo e as outras formas de luta tiverem se esgotado. Não é nenhuma festa ter que dormir todos os dias no colégio, suportando as mentiras do governo e dos meios de comunicação que nos apresentam como vagabundos que não querem estudar. É por isso que ocupações devem ser relativamente curtas (por volta de uma semana), para abrir um canal de diálogo, e ver se o governo está disposto a atender nossas demandas.



Se depois das primeiras ocupações e das tentativas de negociação o governo insistir em suas políticas contra a educação pública, teremos que medir nossas forças novamente. Se sentirmos que somos mais fortes, que conseguimos convencer mais estudantes de que eles devem estar dispostos a ocupar seus colégios, então estará dada a possibilidade para um novo levante dos estudantes com dezenas de ocupações em toda a cidade. No entanto, se vemos que não temos forças suficientes para ocupar as escolas, seria um erro ir para o tudo ou nada. A ocupação não é um fim em si mesma, é só uma ferramenta a mais dentro de um plano de luta maior. O nosso objetivo final é frear o avanço governamental sobre a nossa educação, não ocupar por ocupar. Por isso, se não temos condições para ocupar, temos que encontrar outras maneiras para defender nossa educação, com travamentos de ruas, marchas, jornadas culturais, debates abertos com nossos pais, etc.

2. ORGANIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO

Com esse texto não queremos nada mais que tentar deixar mais fácil o caminho para os companheiros que estão começando suas lutas agora. Textos como esse são os que nos fizeram falta durante os momentos de luta para evitar que conflitos dentro dos grêmios nos distraíssem dos problemas que são realmente importantes em um período de ocupação.

Não existe fórmula secreta nem perfeita para ocupar um colégio. Simplesmente é necessário seguir alguns princípios básicos, ter clareza sobre como se organizar e ajeitar o que foi planejado à conjuntura geral, à correlação de forças, etc.

Uma vez decidida e votada a ocupação do colégio pela totalidade dos estudantes, é primordial e "obrigatório" que se discuta como se organizará todo o processo de ocupação, para garantir que todas as tarefas sejam cumpridas no prazo e da forma proposta, sempre respeitando a democracia direta.

Para que se respeite a democracia e se garanta o cumprimento das tarefas, é preciso dividi-las de alguma maneira. O mais prático e recomendável é que a assembleia geral nomeie comissões para cada tema específico, que fiquem responsáveis de supervisionar e cumprir as tarefas designadas para elas.

As seguintes comissões são básicas e não devem faltar em nenhum processo de ocupação:

COMIDA - É a comissão encarregada de garantir comida para quem dormirá no colégio. Ou seja, ela deve se assegurar para que haja pelo menos jantar e café da manhã. Pode cuidar do almoço, mas como esse é um horário em que há mais pessoas entrando e saindo do colégio, é mais fácil conseguir alimentos do que nos horários em que o colégio fica fechado.

SEGURANÇA - É uma das comissões mais importantes. É a encarregada de cuidar do patrimônio da escola e dos ocupantes. Também é a encarregada de evitar qualquer tipo de briga ou descontrole entre os estudantes. Ela deve fazer as seguintes tarefas:

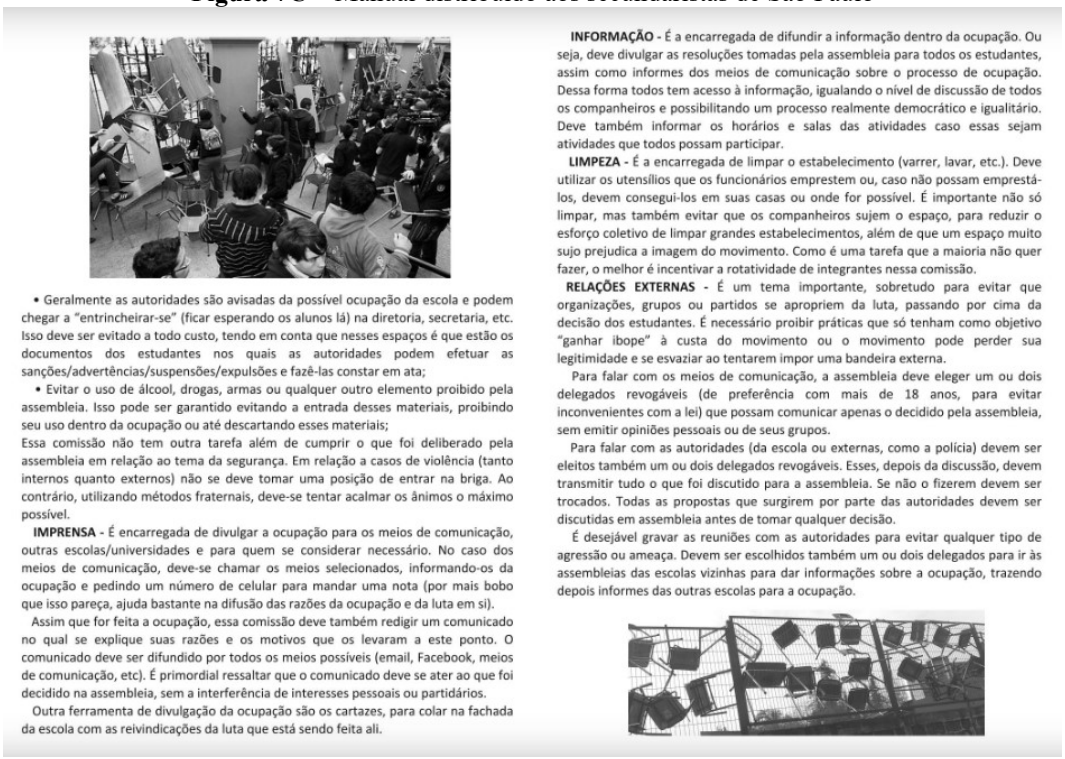
• Fechar os principais acessos à escola e garantir que sempre tenha alguém os vigiando;

• Impedir que qualquer pessoa não autorizada pela assembleia entre na ocupação (depende do que for decidido coletivamente: professores, autoridades, jornalistas, pais, alunos de outras escolas, alunos que possam representar uma ameaça, etc.) exceto durante a realização de atividades abertas. Durante todo o dia deve haver um grupo considerável de companheiros na entrada principal – no mínimo três – que anotem em uma lista quem entrou e saiu e o horário em que essas pessoas entraram e saíram. Com isso, há um controle que garante um número constante de pessoas na ocupação. Ao encerrar a ocupação, essa lista deve ser destruída, para que não caia em mãos de autoridades que possam chegar a utilizá-la contra os estudantes, fazendo "listas negras", punindo, expulsando, etc;

Fonte: *O Mal Educado*, 2015[38]

[37] O MAL EDUCADO [site institucional]. Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/>. Acesso em: 15/03/2019.
[38] Ibidem.

Figura 7C – Manual distribuído aos secundaristas de São Paulo



• Geralmente as autoridades são avisadas da possível ocupação da escola e podem chegar a "entrincheirar-se" (ficar esperando os alunos lá) na diretoria, secretaria, etc. Isso deve ser evitado a todo custo, tendo em conta que nesses espaços é que estão os documentos dos estudantes nos quais as autoridades podem efetuar as sanções/advertências/suspensões/expulsões e fazê-las constar em ata;

• Evitar o uso de álcool, drogas, armas ou qualquer outro elemento proibido pela assembleia. Isso pode ser garantido evitando a entrada desses materiais, proibindo seu uso dentro da ocupação ou até descartando esses materiais;

Essa comissão não tem outra tarefa além de cumprir o que foi deliberado pela assembleia em relação ao tema da segurança. Em relação a casos de violência (tanto internos quanto externos) não se deve tomar uma posição de entrar na briga. Ao contrário, utilizando métodos fraternais, deve-se tentar acalmar os ânimos o máximo possível.

IMPRENSA - É encarregada de divulgar a ocupação para os meios de comunicação, outras escolas/universidades e para quem se considerar necessário. No caso dos meios de comunicação, deve-se chamar os meios selecionados, informando-os da ocupação e pedindo um número de celular para mandar uma nota (por mais bobo que isso pareça, ajuda bastante na difusão das razões da ocupação e da luta em si).

Assim que for feita a ocupação, essa comissão deve também redigir um comunicado no qual se explique suas razões e os motivos que os levaram a este ponto. O comunicado deve ser difundido por todos os meios possíveis (email, Facebook, meios de comunicação, etc). É primordial ressaltar que o comunicado deve se ater ao que foi decidido na assembleia, sem a interferência de interesses pessoais ou partidários.

Outra ferramenta de divulgação da ocupação são os cartazes, para colar na fachada da escola com as reivindicações da luta que está sendo feita ali.

INFORMAÇÃO - É a encarregada de difundir a informação dentro da ocupação. Ou seja, deve divulgar as resoluções tomadas pela assembleia para todos os estudantes, assim como informes dos meios de comunicação sobre o processo de ocupação. Dessa forma todos tem acesso à informação, igualando o nível de discussão de todos os companheiros e possibilitando um processo realmente democrático e igualitário. Deve também informar os horários e salas das atividades caso essas sejam atividades que todos possam participar.

LIMPEZA - É a encarregada de limpar o estabelecimento (varrer, lavar, etc.). Deve utilizar os utensílios que os funcionários emprestem ou, caso não possam emprestá-los, devem conseguí-los em suas casas ou onde for possível. É importante não só limpar, mas também evitar que os companheiros sujem o espaço, para reduzir o esforço coletivo de limpar grandes estabelecimentos, além de que um espaço muito sujo prejudica a imagem do movimento. Como é uma tarefa que a maioria não quer fazer, o melhor é incentivar a rotatividade de integrantes nessa comissão.

RELAÇÕES EXTERNAS - É um tema importante, sobretudo para evitar que organizações, grupos ou partidos se apropriem da luta, passando por cima da decisão dos estudantes. É necessário proibir práticas que só tenham como objetivo "ganhar ibope" à custa do movimento ou o movimento pode perder sua legitimidade e se esvaziar ao tentarem impor uma bandeira externa.

Para falar com os meios de comunicação, a assembleia deve eleger um ou dois delegados revogáveis (de preferência com mais de 18 anos, para evitar inconvenientes com a lei) que possam comunicar apenas o decidido pela assembleia, sem emitir opiniões pessoais ou de seus grupos.

Para falar com as autoridades (da escola ou externas, como a polícia) devem ser eleitos também um ou dois delegados revogáveis. Esses, depois da discussão, devem transmitir tudo o que foi discutido para a assembleia. Se não o fizerem devem ser trocados. Todas as propostas que surgirem por parte das autoridades devem ser discutidas em assembleia antes de tomar qualquer decisão.

É desejável gravar as reuniões com as autoridades para evitar qualquer tipo de agressão ou ameaça. Devem ser escolhidos também um ou dois delegados para ir às assembleias das escolas vizinhas para dar informações sobre a ocupação, trazendo depois informes das outras escolas para a ocupação.

Fonte: *O Mal Educado*, 2015[39]

Figura 7D – Manual distribuído aos secundaristas de São Paulo



ASSEMBLEIAS - A assembleia é o órgão mais importante durante uma ocupação. As decisões mais importantes devem passar por ela e ser discutidas nela.É importante que se incentive a participação de todos os estudantes e não só dos mais experientes. Isso pode ser alcançado decidindo com antecedência um conjunto de temas para serem discutidos, para que dessa forma os companheiros com menos experiência tenham mais tempo para elaborar suas posições.

Se esse conjunto de assuntos é extenso e os debates são chatos e longos, o melhor é colocar um limite de tempo (3 a 5 minutos) para cada intervenção/fala. Devem ter dois moderadores: um que controle o tempo da intervenção/fala e avise quando o tempo terminou ou se a discussão está fugindo do tema e um outro que faça uma lista de quem deseja falar e anote as decisões tiradas na assembleia. Outra pessoa deve fazer a ata, um registro detalhado da assembleia. Como é algo que pode ser chato e entediante, esse posto pode ser rotativo.

Na primeira assembleia (quando se decide a ocupação) é conveniente que seja votada uma série de reivindicações e demandas. Com isso, se evitam confusões e se tornam claros os objetivos da ocupação.

ATIVIDADES - É recomendável que durante o dia sejam realizadas atividades na ocupação com a participação de alunos, professores, pais e todos os que apoiem a ocupação. Essas atividades podem ser decididas tanto por companheiros com experiência quanto por professores ou por pessoas que não sejam da escola (familiares, conhecidos, etc). Algo a ser levado em conta é que tendo mais gente na ocupação durante o dia se reduz muito a possibilidade de algum tipo de agressão à ocupação por parte das autoridades.

Essas atividades podem tanto ser recreativas quanto de formação: podem ser conversas sobre algum tema de interesse ou também pintar cartazes, murais, paredes, grafittis, oficinas de desenhos, o que se desejar. Finalmente, mas não menos importante, é durante esse período de atividades que os companheiros mais atarefados e presentes na ocupação possam relaxar e descansar, diminuindo o esgotamento e cansaço deles.

(Documento publicado pela *Frente de Estudiantes Libertários - Argentina* em 2012. Traduzido e adaptado pelo coletivo ***O Mal Educado***.)

E NO BRASIL?
estudantes ocupam escola no Mato Grosso do Sul e impedem seu fechamento

Pode parecer distante, mas não é só em outros países que os estudantes tomam as escolas para fazer suas lutas. Aqui no Brasil isso já aconteceu algumas vezes, como no Mato Grosso do Sul em 2012.

Para impedir que o Governo do Estado entregasse a escola ao município, os estudantes da E.E. Prof. Luiz Carlos Sampaio se uniram e decidiram ocupar o colégio como forma de protesto. Entraram no prédio, montaram acampamento, e ali ficaram por dias, até que o governador recuasse. A ocupação logo chamou atenção da mídia, pôs medo no Estado e conquistou o apoio dos demais trabalhadores da cidade, que passaram a se solidarizar com os estudantes. A pressão deu certo: no final, a escola se manteve.

exemplo para nossa luta de São Paulo

A vitória desse colégio no Mato Grosso do Sul é um exemplo para todos os estudantes que estão hoje lutando em São Paulo. Porque prova que com organização coletiva e ousadia é possível impedir o fechamento de escolas, e barrar a "reorganização" que o Governo Alckmin quer impor. **Se eles fizeram lá, podemos fazer também aqui.**

Fonte: *O Mal Educado*, 2015[40]

[39] Ibidem.
[40] Ibidem.

Figura 7E – Manual distribuído aos secundaristas de São Paulo



Fonte: *O Mal Educado*, 2015[41]

Desse modo, tomando como base, principalmente, os preceitos propostos no manual *O Mal Educado*, bem como as táticas vistas no citado documentário de Carlos Pronzato, os estudantes começaram a ocupar os colégios da cidade de São Paulo. No dia 9 de novembro de 2015, às 19 horas, aconteceu a ocupação da primeira escola, a Escola Estadual Diadema, conhecida também como Cefam. A estratégia escolhida pelos estudantes foi a de agir durante as aulas do período noturno, ou seja, muitos alunos chegaram para assistir à aula e não saíram. O processo foi marcado por um longo discurso porque nem todos os estudantes sabiam que a escola seria ocupada. Aqueles que estavam envolvidos com o movimento estudantil e preparados para dormir no local discursaram para todos os alunos, explicando a situação.

No dia seguinte, ocorreu a segunda ocupação, na Escola Estadual Fernão Dias, com uma estratégia diferente. Os estudantes entraram na escola de madrugada, em completo silêncio, quebrando correntes e cadeados, e gravando em vídeo toda a ocupação. Não existe um discurso, portanto, do momento de ocupação da escola, mas as imagens gravadas pelos secundaristas são extremamente potentes politicamente e, a meu ver, constituem uma cena de dissenso. Segundo Rancière (1996, 2016), tal cena institui um espaço para que os sujeitos que

[41] Ibidem.

são considerados "sem parte no comum" (RANCIÈRE, 1996, 2009a) tomem a palavra, enunciem seus discursos e reconfigurem a ordem estabelecida, redefinindo o que é visível, legível e audível. Mais do que isso, como se verá adiante, as cenas têm três funções principais que são uma função conflitual e polêmica, uma vez que instauram uma diferença e uma ruptura em um dado campo da experiência; uma função assertiva, pois afirmam relatos que se estabelecem por meio de uma racionalidade diferente das narrativas causais (que geralmente privilegiam os discursos dos dominantes em detrimento dos feitos menores dos dominados) e uma função fabuladora, que recusa uma explicação simples dos eventos e promove uma interpretação nova, inquietante e desconcertante (RANCIÈRE, 2018).

Veremos como a ação coletiva dos secundaristas, ao ocuparem as escolas, oferece a eles a possibilidade de vivenciar o espaço institucional por outro ângulo, desenvolvendo um olhar mais detido sobre o lugar em que habitualmente circulam, deslocamento que lhes proporciona uma possibilidade real de emancipação[42]. Seria como se os secundaristas se "afirmassem capazes de um modo de olhar que sua condição social normalmente interdita e essa aquisição lhes permite escapar, ainda que por um momento, do modo de ser que a dominação preparou para eles" (RANCIÈRE, 2018, p.20). Ao ocuparem a escola no meio da madrugada, eles conectam o espaço material em que atuam e se individuam e o espaço simbólico que lhes é negado como "alvos" de políticas públicas e de controle.

Dois dias depois, a terceira escola foi ocupada, a E. E. Salvador Allende. A partir daí, uma a uma, as ocupações foram acontecendo. Na primeira semana, foram, pelo menos, nove escolas ocupadas.

Um ponto importante que intensificou o movimento secundarista em 2015, especialmente como estratégia fomentada nas redes sociais digitais, foi o boicote ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), avaliação anual que mede o rendimento escolar dos estudantes. O número de escolas ocupadas no estado de São Paulo passou de menos de 25, no início de novembro, para quase 200 na segunda quinzena do mês[43], após a realização do Saresp. Esse rápido aumento aconteceu, principalmente, por causa do boicote articulado pelo *Comando das Escolas Ocupadas,* uma espécie de entidade criada pelos próprios estudantes, que unificava as ocupações em torno de um ideal comum.

---

[42] Resumidamente, a emancipação, para Rancière (1996), pode acontecer na emergência das cenas de dissenso. Para o autor, a subjetivação política constitui-se também na criação de cenas dissensuais, nas quais o sujeito demanda reconhecimento. Assim, o sujeito político e a cena de dissenso nascem concomitantemente e, ao se reconhecerem como sujeitos capazes de fala e ação, o que lhes foi negado, a cena promove, em sua emergência, um processo emancipatório. Tais conceitos serão mais bem desenvolvidos adiante.

[43] Contagem realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), em tempo real, entre os dias 8 de novembro de 2015 e 19 de janeiro de 2016.

No desdobramento das ocupações também houve a participação de artistas e intelectuais por meio de visitas, shows e palestras nas escolas ocupadas, além de clipes de músicas de protesto com cantores famosos. Essas ações geraram a visibilidade que antes não havia nos protestos de rua, para mostrar que as ocupações não depredavam as instituições, como foi veiculado, algumas vezes, pela mídia tradicional, mas que havia escalas de trabalho e divisão de tarefas para a sobrevivência dos acampados (limpeza, cozinha, segurança, discussões políticas etc.).

Após as ocupações em São Paulo, no final de 2015, o movimento estudantil passou por um fortalecimento expressivo. Em dezembro daquele ano, o secretário da Educação renunciou ao cargo e o governo estadual recuou, pelo menos temporariamente, no processo de reorganização das escolas. Meses depois, em maio de 2016, houve a ocupação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Figura 8), pelos estudantes que reivindicavam a investigação em torno de desvios de verba da merenda escolar, o que culminou com a abertura da CPI da Merenda.

Figura 8 – Ocupação da ALESP em maio de 2016



Fonte: *G1*, 2016 – foto: Mario Ângelo / Sigmapress/ Estadão Conteúdo[44]

É interessante observar, ainda, que as ocupações romperam com uma instituição formal e estabelecida de governo para implementarem um autogoverno, com escalas de trabalho e divisão de tarefas para a sobrevivência dos acampados, reuniões de discussão

[44] G1. *Estudantes ocupam Assembleia Legislativa de São Paulo há 36 horas.* G1 (on-line), 5 de maio de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/05/estudantes-ocupam-assembleia-legislativa-de-sao-paulo-ha-36-horas.html>. Acesso em 31/03/2019.

política e de estudos, que envolviam a leitura de livros para posterior discussão e debates sobre o andamento do movimento e os próximos passos e a organização da limpeza, da alimentação e da higiene, realizadas pelos próprios estudantes de modo horizontal, sem líderes formalizados (PELBART, 2016).

Aliás, o movimento de ocupação dos estudantes, apesar de muito bem localizado, não foi isolado. Há diversas semelhanças e articulações possíveis com movimentos internacionais, como o *Nuit Débout*, na França[45]. São movimentos que geram redes de solidariedade, seja entre movimentos, seja entre manifestantes e a comunidade local; há novos fluxos e dinâmicas de discussão e de ação que já não cabem nos nomes estabelecidos por e para movimentos sociais tradicionais. A apropriação das redes sociais digitais e o ativismo em rede, além da criação e da viralização de petições e protestos, e os registros audiovisuais dos atos e da truculência policial são alguns elementos essenciais dos mais novos movimentos de resistência como esses.

Apesar do intenso uso das redes sociais digitais, a insurgência também aconteceu fortemente nas ruas, com os corpos tomando o espaço público e configurando-se como corpo político coletivo que performa suas ações a partir de uma cena de aparência em que corpos singulares, agindo juntos e de modo articulado, ganham significância recíproca (BUTLER, 2018).

Apresentado o recorte do objeto desta pesquisa, passa-se para a compreensão da matriz teórico-metodológica que embasa este estudo, tendo em foco os estudantes, ou seja, as pessoas que fazem parte desse movimento, bem como suas criações insurgentes.

Partindo do pressuposto de que a cena insurgente tem como protagonismo os estudantes secundaristas, e objetivando lançar luz nesse arranjo movente de relações que constituem essas cenas, os pressupostos teórico-metodológicos propostos por Jacques Rancière (2000a, 2000b, 2009b, 2016, 2018) contribuíram enormemente para as reflexões realizadas e que se seguem.

Convém, assim, aprofundar esse arcabouço teórico-metodológico, antes de dar andamento às análises, buscando mostrar o percurso percorrido para chegar a esse desenho metodológico. Apesar de esses conceitos terem sido abordados rapidamente na introdução, uma abordagem mais detida desse caminho explorado é apresentada a seguir.

---

[45] *Nuit Debout*, que pode ser traduzido como Vigília Noturna, foi um movimento que aconteceu em Paris, em março de 2016. O movimento de rua reuniu milhares de franceses em permanente estado de vigília no centro de Paris, na Place de la République, reivindicando, principalmente, a refundação da política em novos termos. O movimento surgiu em decorrência de protestos contra as reformas trabalhistas propostas pelo governo francês e se espalhou para outras cidades e vilas na França. Era composto, principalmente, por jovens, muitos com formação universitária, em situações de precariedade laboral.

1.5. O Método da Igualdade: uma proposta teórico-metodológica em construção com um objeto em ebulição

Antes de apresentar os motivos da opção pela abordagem que Rancière faz da política e da democracia, é importante evidenciar, como ele mesmo o faz no livro *O Desentendimento*, o movimento de afastamento que tive de empreender em relação à minha formação como pesquisadora, calcada no modelo deliberativo de democracia desenhado por Habermas em seus constantes enfrentamentos, por exemplo, com Fraser, Honneth e Young, e os caminhos percorridos para chegar à metodologia aqui proposta.

Refletir sobre a metodologia em uma pesquisa não é simplesmente escolher um método e seguir com ele. É compor, como em um processo de bricolagem, a melhor forma de caminhar com o objeto de pesquisa, que deve vir antes do método. Moriceau e Soparnot (2019) explicam que a definição de uma metodologia que compõe uma pesquisa qualitativa em ciências sociais, seja na comunicação, na filosofia, na literatura, nas artes ou em outra área, requer um processo de abertura, de elaboração, de invenção de si mesmo e, muitas vezes, negação daquilo que não encaixa, o que envolve três momentos principais do pesquisador que são expor-se, caminhar e refletir.

Ao se expor, o pesquisador se permite ser questionado pelo objeto de pesquisa, ou seja, se permite ter contato - o que envolve afetos, imaginações, *performances* etc. - com o *corpus* de pesquisa e deixa que ele lhe conduza pelo caminhar. Aliás, o pesquisador que caminha constrói o método durante a jornada. O caminho define a pesquisa com construções e desconstruções, trazendo inovações metodológicas, novas posições e novos movimentos. Todo esse processo também envolve a reflexividade, o pensamento, para determinar o referencial teórico e o método. É um caminho difícil, porque nos leva a colocar em questão os pressupostos que nos guiam na pesquisa e nossa postura ética com relação à definição da abordagem a ser conferida a ela: por que escolhemos um dado objeto? Qual é a influência do tema em nossas vidas? Qual é a nossa posição de pesquisa? Qual o efeito de nossas orientações políticas, culturais, de gênero, classe e cor? (MORICEAU e SOPARNOT, 2019).

> Estamos criando a possibilidade de nos deixarmos afetar, de nos transformarmos, de no mínimo entrar em movimento, de iniciar um caminho de aprendizado que pode até ser um caminho de formação. É acolher o que se apresenta como enigma, que pode nos levar aonde não imaginávamos (MORICEAU e SOPARNOT, 2019, p. 11).

Ao me deixar ser afetada pelo movimento secundarista, o objeto da pesquisa, comecei a trilhar o caminho da construção teórico-metodológica desta tese. Permito-me descrever parte dessa jornada.

O processo natural para se compreender um objeto que envolve comunicação e política, provavelmente, dada a minha trajetória de formação e pesquisa (ALTHEMAN, 2011, 2012a, 2012b), me levaria para uma análise normativa proposta por Jürgen Habermas (1998, 2003, 2012) e reavaliada por seus pares, como James Bohman (1996, 2009) e Axel Honneth (2003). Como mencionado na introdução, minha dissertação trilhou os caminhos que levam ao entendimento por meio de processos de conversação política e deliberação, nas construções de esferas públicas (ALTHEMAN, 2012a).

Assim, parti do princípio de que as novas insurgências secundaristas promoviam processos de conversação política que ativavam redes de esferas públicas, o que se comprovou, após verificar que conversações localizadas se espraiavam por meio de diversos espaços e formas de interação, sobretudo tendo em vista que as rodas de conversa aconteciam praticamente todos os dias, durante as ocupações e as interações em redes sociais digitais potencializavam as trocas presenciais. Seria viável e profícuo, por exemplo, embasar toda a pesquisa em grupos focais com os secundaristas, propondo a recriação dos processos deliberativos ou de conversação política.

Ao me deixar afetar pelo objeto, no entanto, compreendi que o movimento é muito mais abrangente do que os grupos focais ou rodas de conversa poderiam apreender e colocar em evidência. Compreender o movimento secundarista apenas a partir de seus argumentos pretensamente enunciados em paridade seria negligenciar grande parte da experiência e da potência política que foram as ocupações de 2015 e 2016, e que se desdobram até os dias atuais. As potências política e comunicativa da agência insurgente dos secundaristas não estão circunscritas apenas ao decorrer das ocupações e manifestações, mas permeiam as cenas, os microacontecimentos e as experiências anteriores às ocupações, e imprimem transformações posteriores que intervêm na formação e na individuação de sujeitos biopotentes, que têm o poder de agir coletivamente e de autovalorização que ultrapassa a si mesmos. Ficou claro que o modo como eu concebia as insurgências não era aproximável da teoria normativa de democracia, mas sim de um campo que as concebe como devir, como processo inapreensível pelas regras demasiadamente estritas da ética do discurso.

As insurgências deveriam ser apreendidas em sua complexidade, a meu ver, a partir da noção anti-hierárquica de cena, uma vez que "é o objeto que nos ensina como falar acerca dele, como lidar com ele. Assim, a cena é sempre construída concomitantemente à sua

identificação" (RANCIÈRE, 2016, p.73). A cena de dissenso não é uma esfera pública construída em obediência a princípios éticos previamente estabelecidos, mas deriva de um processo de montagem e remontagem de tempos, espaços e quadros sensíveis de entendimento e percepção da alteridade, de modo que requer um método capaz de acolher os excessos, os desencaixes e as ficções que demandam uma constante verificação da igualdade presumida entre os interlocutores que dela tomam parte. "A cena dá a ver uma certa estruturação do perceptível e do pensável. A questão é: o que é dado a perceber? Que lugar possuem os indivíduos que são dados a ver nessa arquitetura?" (RANCIÈRE, 2018, p.49).

Foi a partir as leituras de Rancière e Foucault que passei a captar, com mais intensidade, as hipóteses em torno do objeto de pesquisa. Esse processo se transformou em uma experiência que envolveu uma virada afetiva, que desconstruiu ideias que estavam arraigadas e me permitiu reaprender, me surpreender e até me assustar com a jornada.

> É um deixar-se afetar: sentir essa marca, essa reação, esse momento que se construiu em nós, deixar essas impressões funcionarem em nosso interior, aceitá-las pelo que são, ser curioso para ver aonde levarão nossos corpos e nossos pensamentos. É um caminho para se abrir o máximo possível, não mediando, mas sim comprometido com a experiência estudada (MORICEAU, 2019, p.85).

Outra diferença que se descortinou nesse caminho se refere às noções de esfera pública deliberativa e cena de dissenso – e que teve impacto na maneira como interpretava a dimensão política das insurgências – tem a ver com o modo por meio do qual Rancière definia a cena como um desafio a uma igualdade supostamente anterior à interação intersubjetiva, ou seja, como uma forma de experimentar o tempo e de tornar evidente o modo como as assimetrias sociais e simbólicas estão ligadas à constante dissociação entre a experiência concreta dos sujeitos e a estrutura simbólica que o divide entre lazer, trabalho e participação política (uma vez que um indivíduo com excesso de ocupações não poderia participar de outras atividades. Esse é o desafio da igualdade). A cena é, portanto,

> A rede constituída em torno de um evento singular mostra como a performance ou um objeto é pensado e sentido como uma proposição que permite encontrar um caminho para fora de si mesmos. Assim, ela os inscreve em uma constelação movente na qual modos de percepção e afeto, e modos de interpretação definem um paradigma, tomam forma. A cena não é uma ilustração de uma ideia. É uma pequena máquina ótica que nos mostra o pensamento ocupado tecendo juntos percepções, afetos, nomes e ideias, constituindo a comunidade sensível que torna essa tecelagem pensável. A cena captura conceitos em operação, em sua relação com os novos objetos que buscam apropriar, velhos objetos que tentam reconsiderar e os padrões que constroem ou transformam para este fim (RANCIÈRE, 2013, p. 11).

Sob esse aspecto, um exemplo de como a teoria normativa de democracia e a teoria radical da partilha política do sensível se distanciavam pode ser acionado a partir das diferenças de abordagem da noção de igualdade. Habermas (2003) propõe que o princípio da igualdade[46] estabelece paridade de fala e escuta entre todos os parceiros de uma negociação argumentativa. Mesmo sendo esse um dos principais pressupostos deliberativos, ele já se encontra subvertido na forma como o movimento secundarista se percebe à margem das discussões institucionais que decidiam os rumos das políticas escolares em São Paulo. Estudantes raramente puderam se sentar como iguais em uma esfera de debate público, quando nessa mesa também se sentam pais, professores, diretores, secretários de ensino e o próprio estado. Os estudantes reclamavam o tempo todo que não foram ouvidos, que foram desconsiderados no debate com o governo.

A questão da igualdade é, a princípio, um problema importante quando se pesquisam grupos de resistência. Apesar de a igualdade ser um conceito caro a Habermas (1998, 2003), ele é utópico, no formato como ele o condicionou em seus princípios normativos, o que já foi criticado pelos autores que o estudam, como Iris Young (2001), Nancy Fraser (1990), Ian Shapiro (1999) e Chantal Mouffe (2005), entre outros. Os insurgentes não podem se sentir iguais quando existe todo um sistema de relações de poder que os oprime.

Young (2001) critica a questão da igualdade em Habermas, ressaltando que, para a teoria deliberativa, bastaria isolar o poder político e o poder econômico para haver igualdade entre os participantes. Ela ainda alerta para a falta de igualdade discursiva entre os indivíduos, já que existe a "desvalorização do estilo de discurso de alguns indivíduos e a elevação de outros" (YOUNG, 2001, p. 370).

Outro pressuposto normativo importante nas teorias habermasianas se refere à racionalidade discursiva (HABERMAS, 2012). Mouffe (2005) opõe-se à forma de racionalidade deliberativa, constantemente reiterada por Habermas, ao afirmar que "ao privilegiar a racionalidade (...) deixam de lado um elemento central, que é o papel crucial desempenhado por paixões e afetos na garantia da fidelidade a valores democráticos" (2005, p. 17). Fraser (1990), por exemplo, sugeriu um modelo de esfera pública que seja formado por múltiplas vozes.

[46] Habermas (2003) parte do princípio de que os cidadãos – iguais, livres e organizados – podem encaminhar suas propostas às esferas centrais do sistema político e que os atores administrativos estão prontos a escutar e a inserir as demandas nos processos decisórios. Para ele, todos têm igual chance de iniciar atos de fala, de questionar e de instaurar um debate. As regras do discurso serviriam, portanto, para normatizar esse processo. "Elas neutralizam o desequilíbrio de poder e cuidam da igualdade de chances de impor os interesses próprios de cada um. A forma de argumentação resulta assim da necessidade da participação e do *equilíbrio de poder*" (HABERMAS, 2003, p. 92).

Em um movimento entrelaçado pela efervescência dos acontecimentos, as experimentações que buscam instaurar uma nova agência política não seguem princípios normativos tão arraigados, como os princípios habermasianos. Eles seguem outras dinâmicas, que envolvem *performances*, assimetrias, embates físicos com as forças do poder e da ordem, algo que é pouco tematizado no modelo deliberativo, mas que constitui o cerne do pensamento de Rancière e Foucault.

Ao refletir sobre essas críticas, especialmente no que se refere ao conceito de igualdade, e sobre a potência da insurgência secundarista e os dispositivos e arranjos que estão envoltos nesse movimento, cheguei aos textos de Jacques Rancière (2000a, 2016) e de Michel Foucault ([1976] 2017, [1984] 2004). A aproximação com as matrizes teóricas foucaultianas já estava prevista, uma vez que sua reflexão figurava como matriz teórica desse processo, devido aos seus estudos sobre as relações de poder que envolvem as instituições, entre elas a escola.

Como ação comunicativa recíproca, a deliberação habermasiana também está associada ao discurso, compreendido aqui como as interações discursivas que compõem a esfera pública, não da forma como Foucault (2014) as tematiza, em que o discurso desvenda práticas e relações de poder que o permeiam. Mas Habermas (2003) também tem o entendimento de que é somente por meio do diálogo com os outros, nas trocas argumentativas, que o debate pode existir. No entanto, as desigualdades comunicativas e as assimetrias de poder (BOHMAN, 1996) ficam acentuadas e tornam quase inviáveis mesmo as tentativas mais abrangentes de conversações políticas, como identifiquei na pesquisa de mestrado (ALTHEMAN, 2012a).

No texto *A ética do cuidado de si como prática da liberdade* ([1984] 2004), Foucault expõe seu problema com relação ao pensamento habermasiano ao entender que as relações discursivas que permeiam os estados de comunicação "poderiam circular sem obstáculos, sem restrições e sem efeitos coercitivos me parece da ordem utópica" (FOUCAULT, [1984] 2004, p. 284). Para ele, as relações de poder estão presentes nesses jogos discursivos na sociedade e é impossível dissolvê-las por completo.

Jacques Rancière também se distanciou dos métodos normativos propostos por Habermas. Existem dois pontos principais que distanciam Habermas e Rancière, e ambos passam pela compreensão que cada qual tem sobre política. O primeiro ponto diz respeito às noções de entendimento e desentendimento. Enquanto Habermas (2012) foca seus esforços em mostrar que o cerne da política deliberativa está na busca pelo entendimento, pela tentativa de uma compreensão negociada e recíproca de um problema público, por meio da

troca argumentativa racional, Rancière (1996) propõe que a política acontece no dissenso, ou seja, no desentendimento. Mas o desentendimento aqui não é uma impossibilidade de troca argumentativa recíproca, ele é a expressão concreta de um dano fundamental, ou seja, a desigualdade que separa os sujeitos entre interlocutores que são vistos, escutados e considerados, e indivíduos que não tomam parte nos espaços, tempos e narrativas que definem uma atividade política.

A essa oposição se junta o segundo ponto de distanciamento dos autores, que é a questão da igualdade. Como mencionado, enquanto, para Habermas, o entendimento deve ser alcançado por meio da igualdade de interlocução, Rancière advoga que a pretensa igualdade levaria ao desentendimento, já que ela precisa ser verificada constantemente.

> Os que pensam que existe entendimento no entendimento não podem, precisamente, fazer valer essa dedução a não ser sob a forma do conflito, do desentendimento, já que devem fazer ver uma consequência que nada deixa ver. Por esse fato, a cena política, a cena de comunidade paradoxal que põe em comum o litígio, não poderia identificar-se com um modelo de comunicação entre parceiros constituídos sobre objetos ou fins pertencentes a uma linguagem comum (RANCIÈRE, 1996, p. 64).

Rancière questiona, portanto, o modelo normativo ao colocar em xeque esse processo comunicativo que apaga conflitos, diferenças e resistências. Ao pesquisar os textos produzidos pelos trabalhadores franceses que atuaram entre os anos de 1830 e 1898, ele fez o caminho completamente inverso a qualquer ideal normativo. Para produzir sua pesquisa que deu origem ao livro *A noite dos proletários* (1988), lançado em 1981, Rancière passou anos (de 1972 a 1973) estudando os textos produzidos pelos trabalhadores, sem pensar, a princípio, em nenhum método. Seu interesse estava nas falas, nos textos e nos sentimentos daquelas pessoas que, apesar de todo o contexto (e justamente por causa dele) marcado pela Revolução Industrial, pelo advento comunista e pela opressão daquele momento histórico, mostravam, por meio de seus textos, que suas vidas não se limitavam àquele cenário isolado e único.

> Nos anos 1972-3, o que rapidamente passou a importar para mim não foi necessariamente escrever uma tese, já que eu não tinha ideia do que ia fazer; o que importava era o trabalho de pesquisa nos arquivos dos proletários, guiado pela noção de que 68 nos mostrara que havia uma grande diferença entre o marxismo que aprendemos, o marxismo que ensinávamos e a realidade do mundo da classe trabalhadora. Eu precisava olhar mais de perto para isso (RANCIÈRE, 2016, p. 22).

Com forte inspiração em Foucault, a partir dessa pesquisa Rancière passou a desenvolver o que ele chamou de método da igualdade. O método não surge claramente no livro *A noite dos proletários* (1988), apesar de permear toda a construção da obra, mas passa a

ser lapidado pelo autor a partir dessa construção, projetando-se ao longo de seus livros e textos.

Da mesma forma, ao tomar contato com as criações da insurgência secundarista, seja por meio dos atos, das *performances*, dos cartazes, das narrativas e, mesmo, dos debates e rodas de conversa, não pensei, *a priori*, no método, mas sim em captar toda a experiência e singularidade do movimento e dos meninos e meninas que estavam envolvidos naquele acontecimento.

Ao explicar seu método da igualdade, compreendido e refletido ao longo dos anos após a publicação do livro citado, Rancière (2000b; 2009b; 2016) esclarece, primeiramente, que a igualdade dos seres falantes intervém na divisão consensual do sensível como um suplemento, um excesso, uma ruptura com as leis "naturais" que organizam e coordenam a gravitação dos corpos sociais. Ao mesmo tempo, ele afirma que a igualdade não tem relação apenas com poder político ou econômico, mas se refere também ao potencial de paridade que existe nas práticas realizadas pelos sujeitos. Isso não equivale a pensar a igualdade como "conjunto de direitos atribuídos a indivíduos e populações, com instituições especializadas na redução da distância entre fatos e normas" (2000b, p.6).

> A igualdade da qual trata Rancière não é a igualdade dos direitos humanos, mas a das inteligências e das capacidades: igual capacidade para se imaginar em outros lugares e funções; para fruir esteticamente uma obra de arte; para atribuir sentido a palavras que não necessariamente condizem com o sentido que lhes foi atribuído primordialmente. Trata-se de uma igualdade dissensual, pois diz do conflito que questiona a compreensão sobre igualdade e desigualdade e que se configura como a chave para a emancipação (MARQUES, OLIVEIRA e MORICEAU, 2018, p. 93).

Tais conceitos estão diretamente relacionados com a partilha do sensível. Para Rancière (1996), a política é questionada a partir do que ele chama de partilha do sensível, onde estaria o cerne do dissenso. Há dois tipos de partilha que, segundo Rancière, estão interligados via tensionamento constante e não visam uma mútua supressão. São eles a partilha policial do sensível (ordem policial e ética) e a partilha política do sensível (ordem estética). A primeira define a distribuição desigualitária dos corpos sociais em sua partilha e em sua capacidade como seres falantes. A segunda reconfigura as relações das partes e dos *sem parte*, produzindo novas visibilidades e novas legibilidades para os indivíduos, os grupos e suas demandas.

> Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e

> partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009a, p. 15).

É a partir dessas reflexões que ele desenvolve o seu método da igualdade. Em *A noite dos proletários,* Rancière (1988) compreende que toda a miséria experienciada pelos operários deve ser abordada através do olhar deles, partindo do ano de 1830[47].

> [...] Algumas dezenas, algumas centenas de proletários que tinham vinte anos por volta de 1830 e que nessa época decidiram, cada um a seu modo, não mais suportar o insuportável. Não exatamente a miséria, os baixos salários, os alojamentos desconfortáveis ou a fome sempre rondando, mas, fundamentalmente, a dor pelo tempo roubado a cada dia trabalhando a madeira ou o ferro, costurando roupas ou fazendo sapatos sem outro objetivo senão o de manter indefinidamente as forças da servidão e da dominação [...] (RANCIÈRE, 1988, p. 9).

O livro dá vida às histórias daqueles que, em sua grande maioria, passaram a existência no anonimato, invisíveis. Mais do que dar vida às histórias de opressão, o livro mostra a história das noites subtraídas do trabalho, os momentos de ruptura e às experiências que suspendem a hierarquia na qual eles estão inseridos cotidianamente.

Para isso, foi preciso que Rancière, a partir das leituras dos textos dos proletários, fizesse um reenquadre, um verdadeiro trabalho de montagens e colagens daquele material que ele passou dias e noites lendo nas dependências da antiga *Bibliothèque Nationale* de Paris, para reconstruir as cenas vividas pelos personagens do livro. Não existia um método *a priori* para a leitura desses textos; o método foi se consolidando no decorrer do processo. Ele comenta que a vantagem de se trabalhar nos arquivos em uma biblioteca antiga era que tudo estava centralizado lá; todas as informações necessárias para interligar e reconstruir as histórias dos proletários estavam no mesmo local (RANCIÈRE, 2016).

Não é o meu caso. Para reconstruir as cenas do movimento secundarista tive que recorrer a uma série de informações que estão pulverizadas nas redes sociais digitais, nos arquivos de mídia, nas narrativas dos estudantes, nas minhas próprias lembranças do acontecimento e em situações que ainda estão acontecendo com os secundaristas neste momento em que escrevo a tese.

---

[47] Em julho de 1830, aconteceu a Revolução Pariense, que culminou na queda de Carlos X. A esse acontecimento seguiram-se greves e agitações operárias, principalmente entre os tipógrafos parienses e, no ano seguinte, entre os operários das fábricas de seda (RANCIÈRE, 1988).

Rancière (2016) deixa claro que seu foco, durante a leitura, eram as histórias e a poética envolvida nos textos estudados. Sua preocupação não se centra em teorias ou academicismos, mas nas experiências vividas, e esse se torna um dos principais pontos que delineiam o método da igualdade.

> As narrativas ofereciam, segundo ele, um mundo discursivo lacunar, que tinha que ser mantido como tal para expressar o modo de vida de cujo trabalho as palavras eram resultantes, e não só sua expressão. Os textos dos operários foram articulados com textos literários, poemas, fragmentos de jornais, documentos institucionais etc. (MARQUES e PRADO, 2018, p. 56).

Outro movimento importante que configura o método da igualdade está em colocar em questão a ordem da partilha policial do sensível, que estaria ordenada e hierarquizada nas narrativas causais que reafirmam uma racionalidade consensual na forma de apreender, valorizar e produzir sentido sobre a experiência do sujeito. Em um processo deliberativo, por exemplo, pressupõe-se o encontro de sujeitos que entendem o enunciado, compreendem o debate, sustentam seus argumentos. No entanto, este é um elemento que designa uma partilha desigual do sensível, já que existe uma linha de demarcação entre aqueles que dominam o *logos* e aqueles que ficam à margem (RANCIÈRE, 1996). Tal formato configura a ordem policial. Rancière (1996, 2016) propõe, assim, um modo dissensual e conflitivo para descortinar as fronteiras e hierarquias presentes no discurso, ou seja, fazer as palavras ressoarem em seu espaço e tempo de enunciação, reconstruindo a cena dissensual em que elas estão presentes.

Compreende-se que a palavra, lançada na cena a partir de outros modos de falar, ver, escrever e ler, consegue alcançar a visibilidade daquilo que, na partilha policial do sensível, se mantém no anonimato.

> O que logo me impressionou foram esses textos escritos por trabalhadores que não queriam mais ser trabalhadores, que não davam a mínima para a cultura tradicional da classe trabalhadora, para festivais folclóricos, mas que queriam apropriar-se do que fora até então a linguagem do outro, o privilégio do outro (RANCIÈRE, 2016, p. 25).

Quando explica seu método a partir da obra *A noite dos proletários* (1988), Rancière insiste em mostrar que não leu aqueles textos como documentos que expressavam a condição ou cultura dos trabalhadores (ou seja, não se tratava de recolher documentos que detalhavam problemas expressos na linguagem do povo). Em vez disso, procurou lê-los como textos literários e filosóficos, marcas de uma luta por cruzar as fronteiras entre linguagens e mundos.

> Na Noite dos Proletários foi necessário que eu extraísse os textos dos trabalhadores do status que a história social ou cultural atribuiu a eles: uma manifestação de uma condição cultural particular. Eu olhei para esses textos como invenções de formas de linguagem similares a todas as outras. A procura de sua valência política estava na sua reivindicação da eficácia da literalidade, nos poderes igualitários da linguagem, indiferente com relação ao status do falante (RANCIÈRE, 2000b, p.116).

Não se trata apenas de produzir novas interpretações sobre enunciados ou objetos, desnaturalizando as interpretações institucionalizadas, mas de invenção de um outro vocabulário, apresentando novos termos, novos enunciados ao lado daqueles que foram adquirindo força de lei. O próprio gesto da escrita é ressignificado nesse processo, uma vez que cria "um certo espaço comum, um modo de circulação da linguagem e do pensamento que não possui nem um emissor legítimo e nem um receptor específico, nem tampouco um modo de transmissão regulado" (2000a, p.12).

Esse espaço de reinvenção de enunciados confere à literatura papel especial na construção da igualdade entre os interlocutores. "Fiquei impressionado com o que poderíamos chamar de dimensão performativa desses textos" (RANCIÈRE, 2016, p. 24). Tal dimensão performativa me interessa de modo mais específico, uma vez que a história que os textos dos operários, bem como a dos secundaristas no caso desta pesquisa, deixam entrever não é aquela organizada pela causalidade aristotélica, que encadeia cronologicamente os acontecimentos, mas uma história que emerge a partir da modulação de uma presença e de um enunciado e suas formas de impactar nossos sentidos, mobilizar nossos afetos.

> [...] tenho um senso particular da historicidade: meu interesse não é de fazer uma história da arte, mas de falar sobre o modo como uma performance pode ser vista com certos olhos, dita com certas palavras, em um certo momento. É isso o que me interessa mais que a cronologia: uma contextualidade que não é uma inscrição em um conjunto de condições contemporâneas, mas o tom próprio de um enunciado, o tipo de olhar que uma inscrição implica e as palavras pelas quais esse olhar se diz. O que faz com que possamos imaginar uma ordem diferente (RANCIÈRE, 2018, p.120).

Rancière compreende que a importância da fala e da escrita desses sujeitos não está necessariamente no conteúdo das mensagens ou sua representação, mas em sua associação com outro regime do sensível, ou seja,

> [...] o arroubo, a urgência apaixonada, o sentimento de afetação coletiva que conecta o sujeito a uma comunidade mais ampla de atos de pensamento e criação, de palavra e de escuta que se chamam e se respondem (MARQUES e PRADO, 2018, p. 65).

O método da igualdade de Rancière consiste em procurar nas narrativas das pessoas o arroubo insurgente, o grito abafado que subverte a desigualdade. Na construção e na escrita de sua experiência sensível, o sujeito oprimido implementa um reenquadre de sua situação de opressão, que não deixa de existir, mas se transforma pelas novas percepções, pela abertura a novas interpretações. Portanto, não existe aqui a ideia de usar a arte como instrumento de libertação ou de revolução, mas sim de permitir uma nova concepção de liberdade, uma emancipação do sujeito.

> O operário liberta a si mesmo ao se tornar menos consciente da exploração e ao colocar de lado, seu controle sensório. Ele liberta a si mesmo ao alimentar um poder de auto-engano (auto-ilusão). Esse poder o faz trabalhar ainda mais em benefício de seu inimigo, e contra a conservação de sua saúde. Mas esse contra-efeito, que resulta de seu modo de reenquadrar o espaço e o tempo de exercício de sua força de trabalho é a fonte de um novo prazer, o prazer de uma nova liberdade (RANCIÈRE, 2009b, p. 277).

Trabalhar com esse método, portanto, significa compreender que a narrativa do trabalhador deve ser considerada como conhecimento tanto quanto o discurso científico, ou seja, deve-se atribuir ao trabalhador (ao secundarista, no caso desta pesquisa) a mesma capacidade de perceber as questões políticas que o cercam e produzir entendimentos sobre elas. “Nenhum limite positivo separa aqueles que são aptos para pensar daqueles que não são aptos para pensar. É por isso que os limites são continuamente traçados e retraçados” (RANCIÈRE, 2009b, p. 281).

Ao tomarem para si o gesto de inventar e fazer circular suas próprias palavras, por meio de códigos próprios, cartazes, vídeos produzidos por eles mesmos e *performances*, os estudantes colocam em prática o mesmo gesto dos operários que tiveram suas cartas analisadas por Rancière, ou seja, um modo de circulação da palavra escrita que pertence à partilha democrática do sensível.

Chego ao ponto de reflexão sobre como dar voz aos secundaristas e fazer aparecer essa circulação de palavras e narrativas, sem deixar de lado os referenciais teóricos que vêm ao encontro dessas criações insurgentes. Assim, compreendo a importância de pensar, para além do método da igualdade proposto para esta pesquisa, no meu papel como pesquisadora e na própria escrita da tese, que não deve ser excluída do mundo e, portanto, deve dialogar com os interlocutores, inclusive com o leitor. Este trabalho lida com processos moventes, produzidos em temporalidades distintas, mas que se interceptam e reverberam no presente. Será importante, então, construir um percurso metodológico que não hierarquize

acontecimentos e nem mantenha como objetivo produzir representações causais do que aconteceu. É central aqui pensar em fluxos, dinâmicas, arranjos e rearranjos constantes de forças, relações, situações comunicativas e modos de aparência.

Rancière, ao pesquisar os proletários em sua pesquisa, não vivenciou os eventos que aconteceram um século antes de seu trabalho. Ele reconstruiu as cenas por meio de documentos e das narrativas dos operários, bem como de suas produções artísticas. Eu, no entanto, vivenciei os acontecimentos do movimento que pesquiso. Apesar de não ser mais uma secundarista no momento da insurgência de 2015, o que me distancia desse lugar de fala e me desloca do papel de pesquisadora-participante, eu presenciei, de forma muito próxima, os eventos daqueles dias na capital paulista.

Jean-Luc Moriceau (2016), ao tecer críticas sobre a crise de representatividade que permeou os estudos sociais, a partir das discussões sobre como dar voz ao povo que deveria ser representado, compreende que os pesquisadores, na teoria, tinham a intenção de transmitir essas vozes em seus trabalhos, mas, na prática, isso não acontecia.

> Pesquisadores supostamente pretendiam transmitir vozes múltiplas e não-ouvidas, mas muitas vezes estavam presos em suas próprias teorias enquanto reproduziam seu poder de autoria acadêmica. As preocupações eram principalmente sobre teoria e o que acontecia na arena acadêmica, e muito menos sobre os efeitos da pesquisa e da escrita nas pessoas sobre as quais se escreveu (MORICEAU, 2016, p. 167).

Fazendo um exercício de reflexão sobre o meu próprio lugar na pesquisa e as consequências para a construção do método, entendo que a imagem ideal do pesquisador é aquela de quem mantém uma distância do objeto. Contudo, com o objetivo de não reforçar a reprodução teórica mencionada acima, além de estar presente nas definições teóricas e metodológicas, em pesquisas qualitativas como esta, que envolvem múltiplos contextos e um mundo social, o pesquisador deve se expor em sua pesquisa, ao invés de se excluir dos meandros de sua elaboração. Moriceau e Soparnot (2019) apostam nas abordagens metodológicas que eles chamam de "jornada e aventura de pensamento, ousada, reflexiva e responsável, antes de ser um conjunto de regras estáticas" (p. 21). Para os autores, o engajamento do pesquisador na pesquisa de forma mais explícita, deixando-se afetar pelo objeto, não é incompatível com o rigor acadêmico exigido e cria a possibilidade de provocar o pensamento, abrindo contextos e possibilidades de colisão com mundos vulneráveis, que exigem constante reflexividade.

Pensando, ainda, sobre a minha participação como espectadora do movimento secundarista, parece-me importante inscrever o estudo na experiência em primeira pessoa, no

corpo, nas emoções e nos pensamentos de quem escreve, fazendo um trabalho de reconstrução da cena que comunica ao leitor a proximidade e a intensidade da experiência do pesquisador. Assim, chego à proposta metodológica de Moriceau (2019) sobre a autoetnografia, que vai permear, em alguns pontos, este trabalho, especialmente no que se refere à minha experiência no universo do movimento, complementando o método da igualdade.

> A autoetnografia consiste em refletir sobre a experiência de nossa própria cultura, de nossa condição ou de nossa trajetória, como está impressa em nós, à medida que a encontramos, e descrevê-la em primeira pessoa. Começa com uma descrição densa da experiência vivida, querendo refazê-la em sua totalidade, revelando a ética, política e cultura que reside nessa experiência. Ela acrescenta um viés de reflexividade, a fim de dar sentido e interesse a essa experiência, para entender seu escopo (MORICEAU, 2019, p. 54).

Assim, além de o trabalho ser escrito em primeira pessoa, ele também traz aspectos que são reconstruções pessoais vividas durantes os eventos que compõem a tese. Ao reconstruir a cena de ocupação, por exemplo, no próximo capítulo, a descrição da experiência daqueles momentos passa pela minha observação e meus sentimentos, já que vivenciei o acontecimento, bem como as cenas da peça teatral encenada pelos secundaristas, que será retratada nos capítulos finais, trazem muitas das minhas sensações ao fazer parte daquele espetáculo e re-experienciar todos aqueles momentos. Envolve também um processo íntimo de reflexividade, que revela questões políticas, éticas e culturais muito pessoais, que dão sentido à experiência de vivenciar o objeto de pesquisa.

Ao lado da autoetnografia e do método da igualdade anteriormente explicitado neste capítulo, um outro eixo reflexivo importante para a composição do percurso metodológico desta tese é a maneira como a emancipação e a subjetivação política dos secundaristas vão sendo articuladas em arranjos singulares que, por sua vez, dão origem ao que José Luiz Braga (2018, 2020), inspirado em Foucault, chama de dispositivos interacionais. Para um melhor entendimento de como essas noções se relacionam na tese, é importante detalhar algumas dimensões de suas especificidades e aproximações.

Sob esse aspecto, veremos como os secundaristas criam uma sintaxe para elaborarem as potencialidades políticas da resistência, as quais corroboram a sua formação como sujeitos políticos. A subjetivação, sob a ótica de Rancière, relaciona-se ao processo de desidentificação ocasionado pelo tratamento de um dano em uma cena de dissenso.

> A subjetivação política é uma operação simbólica a ser feita com uma identidade estabelecida. Então, é mais uma vez um processo simbólico. A simbolização é

> construída com base em uma certa substância social, que atua a partir de dentro. Se você pensar no que costumava ser chamado de movimento operário ou proletariado, é fácil ver que temos um único nome para duas coisas: primeiro, a existência de uma massa de pessoas pertencentes ao mesmo contexto social, que já está incluído na simbolização da ordem coletiva; segundo, a desidentificação, que transforma o próprio sentido da simbolização, tornando-a não mais a designação de uma identidade coletiva, mas a designação de uma capacidade coletiva para construir um novo comum (RANCIÈRE, 2016, p. 112-113).

Assim, o resultado da subjetivação em Rancière não é um sujeito potente, mas a produção de uma forma de evidenciar o hiato entre as duas lógicas de nomeação dos sujeitos, e também a distinção entre uma identidade imposta pela ordem social e a formação de uma comunidade política, de uma comunidade de partilha. "Subjetivação, para mim, é a operação simbólica que separa uma comunidade de sua identidade" (RANCIÈRE, 2016, p. 113).

Já em Foucault, a subjetivação se aproxima do desenvolvimento das técnicas de si, resultando na transformação autonômica. Sob a ótica de Foucault, a subjetivação está associada à transformação política de si, ou seja, de um sujeito que assume o risco de narrar sua própria história, expressando sua resistência e conectando-se ao enunciado e à enunciação de modo a não só produzir efeitos sobre os outros, mas a "afetar o objeto da enunciação, produzindo uma transformação existencial" (LAZZARATO, 2014, p.151), escapando às formas biopolíticas de produção do indivíduo.

A inspiração de Rancière em Foucault para o desenvolvimento da pesquisa com os proletários surgiu do trabalho deste autor junto aos prisioneiros (FOUCAULT, [1977] 2003). Foucault também buscou reunir, em pequenos textos, os gritos dos oprimidos pelo sistema prisional. Rancière (2016) conta que foi tomado pela dimensão performativa desses textos, que iam além do estereótipo.

> Foucault foi importante para mim porque, de repente, com Foucault, tiramos completamente a filosofia dos livros de filosofia, da instituição da filosofia. [...] quando ele começou a abordar a questão do encarceramento com base na prisão, todo aquele período em que ele desenvolveu *Survey and Punish*, tudo ficou claro para mim e virou um modelo para mim. Você volta sua atenção onde quer que esteja genuinamente em ação. Foucault focou suas reflexões nas técnicas de poder. Mas, enquanto ele estava interessado em poder, eu estava interessado em resistência; eu queria olhar também para as práticas daqueles que resistem ao poder, as práticas polêmicas, nas lutas políticas (RANCIÈRE, 2016, p. 36).

A aproximação entre Rancière e Foucault é uma aposta neste trabalho, pensando em ampliar as possibilidades do método da igualdade, trabalhando também os conceitos foucaultianos de arranjo e dispositivo, que culminam na formação do sujeito político. Importante ressaltar que vislumbro uma interface entre os autores, a partir de entrevista

concedida por Foucault à revista *Ornicar* ([1977], 1994), em que ele explica o que entende por dispositivo. Rancière (2018), no entanto, critica a noção foucaultiana de dispositivo e não a reconhece como próxima de suas proposições.

> Se pensarmos a subjetivação a partir da noção de dispositivo, o que é produzido é, em primeiro lugar, um sujeito assujeitado. A cena é o lugar do encontro, enquanto o dispositivo é uma fabricação, apesar de todos os sentidos diferentes que possamos dar a ele. Dispositivo é um conceito que entendo a partir de Foucault, algo como o aparelho que impõe a maneira como vamos nos posicionar, como vamos ser identificados e devemos olhar e sermos vistos. O dispositivo maquina os lugares, a visão, as possibilidades de enunciar. Ele pode ter assumido sentidos diferentes, mas fundamentalmente tem esse núcleo que envia à maquinação (RANCIÈRE, 2018, p. 30).

Ao explicar o conceito de dispositivo naquela entrevista, Foucault ressalta que o dispositivo é a tentativa de configurar arranjos capazes responder a uma urgência de maneira estratégica. Ou seja, o dispositivo é "uma espécie – digamos – de formação, que, em dado momento histórico teve por função maior responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante" (FOUCAULT, [1977], 1994, p.299). Como afirma Braga (2018), "uma rede de conexões não preestabelecidas, *que pode se formar* entre os elementos, é a caracterização básica do dispositivo" (p. 82).

Segundo Foucault ([1977], 1994), as componentes do dispositivo são heterogêneas: "discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas"; sua substância "é o sistema de relações que se pode estabelecer entre esses elementos" (p. 299).

Assim, Foucault deixa claro que o dispositivo não é técnico ou disciplinar, mas relacional[48]. É a formação de articulações e vínculos, ligada a uma experimentação, um jogo, um arranjo que, em algum momento conecta e desconecta (sem conseguir conter os desencaixes) fluxos, forças, redes e atores sociopolíticos.

José Luiz Braga (2011, 2018, 2020), em um conjunto de reflexões sobre a noção de dispositivo, recupera essa definição feita por Foucault para pensar em como a noção de "arranjos disposicionais" poderia ser frutífera para o estudo de processos comunicativos ligados ao modo como sujeitos e grupos se organizam para solucionar urgências e elaborar práticas de resistência.

[48] Frequentemente, o termo dispositivo é interpretado como modelo de relação de forças (disciplinar) ou como dispositivo técnico. Agamben (2009), por exemplo, apesar de ter uma interpretação mais tradicional da explicação foucaultiana de dispositivo, propõe outras possibilidades no final de seu ensaio: "[...] intervir sobre os processos de subjetivação, assim como sobre os dispositivos, para levar à luz aquele Ingovernável, que é o início e, ao mesmo tempo, o ponto de fuga de toda a política" (p. 51).

Desse modo, aposto na possibilidade de caracterizar as ocupações de um ponto de vista comunicacional e político, como acontecimentos nos quais a experimentação requer novos arranjos entre corpos, fazeres, dizeres e gestos, os quais podem dar origem a "dispositivos interacionais" (BRAGA, 2018, 2020), que nascem dessa urgência de elaborar (com grande responsabilidade) uma resposta, a partir de estratégias diversas, às imposições de poder e ao autoritarismo.

As menções que Rancière faz ao termo "dispositivo" remetem, segundo ele mesmo afirma, ao modo como Foucault ([1977] 1994) o define, ou seja, como um sistema de relações entre o dito e o não dito, no qual há um reajuste, um rearranjo constante entre diferentes elementos, no trabalho de produção de "verdades" (discursos naturalizados). Autores como Davide Panagia (2018, p. 28) destacam que o modo como Rancière define a cena de dissenso em *Aisthesis* tem grande afinidade com a noção de dispositivo, uma vez que ele a define como "constelação movente criada em torno de um evento singular". Panagia interpreta essa definição como um forte traço do conceito de dispositivo no pensamento de Rancière, que se recusa a tratar a trajetória de efeitos causais possíveis em um evento e aposta em uma "pragmática afetiva". Segundo Panagia, tal pragmática considera a conjunção de forças disposicionais que relacionam coisas umas às outras em um meio intersticial no qual a natureza da relacionalidade é indeterminada.

Considero que, assim como pontuado por Panagia, é possível identificar uma aproximação entre cena de dissenso e dispositivo, em um gesto que, apoiado na reflexão interacional de Braga, ampara o percurso metodológico a ser configurado nesta tese dentro do campo da Comunicação.

Por fim, como primeiro e último exercício de reflexão que faço nesse caminho de composição teórico-metodológica deste trabalho, é importante esclarecer que esse viés comunicacional da pesquisa envolve também aportes filosóficos, sociológicos e até antropológicos. Essa foi minha primeira reflexão ao deixar-me afetar pelo movimento secundarista e ela caminhou comigo durante toda a jornada de leituras, contatos e escritas.

Compreendo o fenômeno comunicacional como um processo social, que envolve um conjunto de elementos, articulações e tensionamentos. Assim como propõe Braga (2010), a comunicação aqui é assumida como um trabalho no âmbito do dispositivo interacional. A mídia pode estar em um lugar privilegiado nos processos comunicacionais, mas

> [...] não é 'a mídia', enquanto tecnologia, veículo ou empresa, que se caracteriza como *dispositivo interacional* – mas sim subconjuntos de regras e práticas habituais,

> apenas parcialmente determinados por estas instituições abrangentes (BRAGA, 2010, p. 50).

Assim, entendo que observar os processos comunicacionais em suas relações sociais, em acontecimentos que vão sendo testados e desenvolvidos, como o movimento secundarista, se inscreve nesse exercício de pesquisa de um campo comunicacional que envolve experimentações e tensionamentos sobre a própria dinâmica dos dispositivos interacionais, com possibilidades de transformar o campo de pesquisa em comunicação para além dos dispositivos técnicos.

É desse modo que foram tecidos os arranjos desta tese: o primeiro movimento reordena as hierarquias das falas e dos acontecimentos, questionando o ordenamento proposto pela partilha do sensível. Este movimento prevê a reconstrução das cenas em montagens e colagens que reconstituam poeticamente e performativamente as ocupações. O segundo movimento é considerar os secundaristas como iguais e suas expressões como equivalentes a quaisquer outros textos e falas, assim como fez Rancière com os textos dos proletários. Por isso toda a tese vem permeada das falas dos estudantes, tentando conferir a elas o mesmo peso que se dá às falas acadêmicas. O terceiro movimento, ligando-se ao primeiro, redefine os dispositivos interacionais por meio dos arranjos disposicionais nas montagens das cenas de dissenso, o que é retomado no capítulo 4.

2. OCUPAR E RESISTIR: A RECONSTRUÇÃO DA CENA INSURGENTE E SEUS DESDOBRAMENTOS COMUNICACIONAIS

Bololô, rá rá!

Bololô, vamô ocupar!

Entoando o grito de guerra acima, os secundaristas ocuparam as escolas do estado de São Paulo em novembro de 2015, depois de passarem mais de um mês tomando as principais vias das cidades, em atos, protestos e *performances* pelas ruas, contra a reorganização escolar. Houve várias tentativas, antes das ocupações, de fazer com que o estado dialogasse com os estudantes e voltasse atrás. No entanto, não ocorreu nenhuma aproximação do governo estadual com os secundaristas, o que culminou nas ocupações das escolas, como contaram, naquela época, Fernanda Freitas, Othilia Balades e Francisco "Chico", estudantes que participaram do movimento[49].

> *A gente fez muita coisa, realmente, mas nada foi atingido. A gente não conseguiu nenhum retorno* (Fernanda Freitas, E. E. Diadema, 2015)[50].

> *Então a gente começou a fazer reuniões pra ver qual era o próximo passo, o que a gente poderia fazer para realmente ser ouvida. A gente chegou à conclusão que ocupar seria a melhor opção* (Othilia Balades, E. E. Fernão Dias, 2015)[51].

> *Teve até uma primeira vez que a gente subiu na secretaria de educação pra conversar lá com a secretaria. E eles não ouviram, né? E a gente foi percebendo que não dava pra ficar só pedindo as coisas, que a gente ia ter que exigir* (Francisco "Chico", E. E. Fernão Dias, 2015)[52].

Como citado no capítulo anterior, as táticas utilizadas pelos estudantes para tomar as ruas das cidades eram bem organizadas, incluindo atos permeados por *performances* criativas, como a simulação de salas de aula, produção de cartazes para conscientizar e informar a

[49] Todos os depoimentos dos secundaristas utilizados nesta pesquisa foram transcritos conforme as falas deles e delas, incluindo erros gramaticais, gírias, vícios de linguagem e palavrões, quando foi o caso. O objetivo é preservar a linguagem que eles utilizam no cotidiano.

[50] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[51] Ibidem.

[52] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

população sobre o que estava acontecendo, barricadas e "trancaços". As principais táticas de movimentos de insurgência estavam presentes nos eventos que se seguiram em outubro. No entanto, as estratégias não foram bem articuladas para que a resistência se consolidasse nas ruas, como aconteceu em junho de 2013. Ao contrário, o movimento foi minguando nas ruas, alunos foram desistindo de participar, principalmente por causa da forte violência policial e da falta de apoio de veículos de comunicação tradicionais na cobertura dos protestos. Além disso, eles relataram que não percebiam nenhum gesto do governo no sentido de dialogar ou mesmo retroceder no que tange aos planos da reorganização escolar. Os protestos nas ruas pareciam acontecer em vão. A partir daí, inspirados, em grande parte, pelo documentário *A Rebelião dos Pinguins,* de Carlos Pronzato, e pelas cartilhas distribuídas por *O Mal Educado,* já mencionados, além de se apoiarem em alguns professores e pais que militavam em ações de resistência com as quais se identificavam, os estudantes decidiram ocupar as escolas e as ocupações foram acontecendo dia após dia, depois de algumas reuniões com os alunos das escolas mais engajadas.

> *Saiu o filme da Revolta dos Pinguins, né? E a gente começou a ver que era o filme dos estudantes que ocuparam as escolas do Chile e, junto com o filme, da Revolta dos Pinguins, veio uma cartilha de como ocupar uma escola e tal, o que é uma ocupação de uma escola, de ocupação do espaço público* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016)[53].

> *E aí, numa brincadeira das meninas, elas falaram: e se a gente ocupasse as escolas? Porque elas tinham visto uma cartilha do Mal Educado de como ocupar a escola, e aí elas, nessa brincadeira do "pessoal, vamos ocupar uma escola. Como seria bem legal se a gente ocupasse". Aí descobriram o documentário da Revolta dos Pinguins e aí, baseado no documentário que elas assistiram, elas falaram: "olha, até que a idéia é viável, né? A brincadeira, assim, pode ser uma coisa séria"* (Douglas, E. E. Diadema, 2015)[54].

No dia 9 de novembro de 2015, às 19 horas, a primeira escola foi ocupada, a Escola Estadual Diadema. No dia seguinte, a Escola Estadual Fernão Dias, ainda de madrugada, teve seus portões trancados pelos estudantes que entraram. Ninguém sairia e ninguém entraria se

[53] Entrevista concedida em 2016, um ano após as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo: 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP (89 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

[54] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

não fosse para ficar. Sucessivamente, outras escolas foram sendo ocupadas pelos estudantes, nos dias que se seguiram.

São as cenas insurgentes desses eventos que pretendo reconstruir neste capítulo, resgatando as imagens, os relatos e os acontecimentos das ocupações por meio de documentos, arquivos de mídia, *performances* e narrativas dos próprios secundaristas.

Para desenvolver esse percurso, foca-se, primeiramente, nas cenas das ocupações, consideradas o auge do movimento secundarista. Em capítulos posteriores, voltarei a abordar os protestos que aconteceram nas ruas, bem como a repressão policial como dispositivo de poder. Como esta escrita não tem a pretensão de ser um registro cronológico dos eventos que se sucederam naquele ano, os acontecimentos serão reconstruídos sem seguir exatamente uma lógica temporal.

2.1. Cenas de insurgência e os dispositivos interacionais

Antes de passar para as cenas da insurgência e o processo de reconstrução desses acontecimentos, é importante expor os principais aportes teóricos que embasam este trabalho, para além do método da igualdade que deve costurar todo o caminho de análise percorrido. Esses aportes teóricos dizem respeito à conceituação de cena, dissenso e partilha do sensível, apresentados brevemente no primeiro capítulo, pelo olhar de Jacques Rancière (1996; 2009a; 2009b; 2012a; 2016; 2018), e sua relação com o dispositivo de Michel Foucault ([1977] 1994; [1977] 2003; 2010; [1976] 2017), noção também desenvolvida por Gilles Deleuze ([1996] 2015; 2016). Apesar de o conceito de "dispositivos interacionais", cunhado por Braga (2018, 2020), ser abordado mais profundamente no capítulo 4, é importante trazê-lo aqui de modo a correlacionar todos esses conceitos de saída.

Parto, então, do pressuposto de que uma cena polêmica, no sentido utilizado por Rancière (2009b, 2018), é composta de dois movimentos, sendo uma fabulação do tempo e do espaço nos quais os atores "aparecem" e se fazem ver e ouvir, e uma montagem operada por aquele que relata as singularidades que tornam a cena única, mas, ao mesmo tempo, conectada a vários eventos e processos mais amplos. Como já enunciado no capítulo anterior, a cena tem dois significados essenciais para Rancière que são os seguintes: ela é a síntese de seu método da igualdade e, ao mesmo tempo, o *locus* da constituição performática do sujeito político e da partilha política do sensível.

> No conceito de cena há a escolha de um certo modo de racionalidade: pensamos na espessura de um acontecimento singular, podemos ler o conjunto dos vínculos que definem uma singularidade política, artística ou teórica. Trata-se de colocar em relação o que aparece como sem relação, ou de mostrar uma capacidade que parece não mais existir. Penso que a questão da cena é também ligada muito fortemente à questão da aparência, ao fato de que a aparência não é o contrário da realidade, mas a cena da manifestação. A teatralidade é a construção de um outro universo de aparências: o fato de fazer aparecer o que não aparecia, ou de fazer aparecer de forma diferente o que aparecia sob um certo modo de visibilidade e inteligibilidade (RANCIÈRE, 2018, p.14).

É preciso aqui assumir que, como autora desta tese, eu monto a cena da ocupação; sou eu que identifico, nos acontecimentos, uma descontinuidade temporal e sensível, um corte no tempo uniforme e nos modos naturalizados de percepção, que permitem outra apresentação da legibilidade política dos sujeitos e dos corpos. Sou eu que evidencio como a transformação promovida pela cena não é radical ou imediata, mas permite a identificação de singularidades por meio das quais se pode pensar em uma série de mudanças possíveis de ocorrerem a longo prazo. Sou eu quem monta a cena, quem traça uma articulação e elabora uma montagem entre grandes acontecimentos e uma multiplicidade de microacontecimentos sensíveis (entre eles a transformação do olhar), que "expõem as diferentes formas como uma mesma coisa pode ser percebida, configurando um momento no qual as coisas podem vacilar, ser sacudidas" (RANCIÈRE, 2018, p. 31).

> Para mim fundamentalmente uma cena não está jamais isolada. Um acontecimento pontual não é ainda uma cena: é meu trabalho transformar em cena este ou aquele acontecimento. A cena existe através da *mise en scène* discursiva e sensível que construo entre palavras de comentadores e acontecimentos sensíveis que eles se aplicam a captar. A cena não é jamais simplesmente um acontecimento empírico que eu me ponho a contar e analisar. A cada vez, há um conjunto de fios que são ligados, ressonâncias e harmônicos que a constituem. Eu constituo a cena tendo em mente a referência possível a outras cenas (RANCIÈRE, 2018, p.121).

Compreendo, desse modo, que a reconstrução da cena envolve mais do que a mera descrição do acontecimento. O processo está permeado por cenas dentro de cenas, pelas teias discursivas que vão se entrelaçando, pelas perspectivas dos documentos e narrativas utilizados para essa fabulação[55], pelas narrativas dos atores principais desse movimento, os secundaristas, e pela minha própria perspectiva como pesquisadora. Ou seja, é uma rede de feixes discursivos e comunicacionais que se entrelaçam na reconstrução da cena, que se liga automaticamente ao método da igualdade, já exposto no capítulo anterior.

[55] É possível dizer que a fabulação consiste, grosso modo, na "invenção de uma instância de enunciação coletiva que redesenha o espaço e o tempo das coisas comuns (RANCIÈRE, 2012a, p.60).

> A cena é uma entidade teórica peculiar ao que chamo de método da igualdade, porque ela simultaneamente destrói as hierarquias entre os diferentes níveis de realidade e discursos; e os métodos usuais para julgar se um fenômeno é importante. A cena é o encontro direto entre o mais particular e o mais universal. Nesse sentido, é o exato oposto da generalidade estatística. [...] Eu construo a cena como uma pequena máquina na qual o máximo número de sentidos pode ser condensado em torno de uma questão central, que é a questão da partilha do mundo sensível. A partir dessa base construo a cena e a considero como tal, como função de sua capacidade de desafiar todos os conceitos ou discursos, todas as ficções que lidam com as mesmas questões, ou seja, qual relação existe entre o fato de ter ou não ter tempo, e o fato de ser capaz ou não de pensar (RANCIÈRE, 2016, p.74).

A experiência e o acontecimento que reconstrói as cenas de insurgência se configuram também por meio das imagens, mas não são imagens quaisquer. São as imagens produzidas durante o ato da disputa política, ou seja, no momento da ocupação da escola e no momento da chegada da polícia. São imagens conflituosas, performáticas, em que aquele que filma também é um manifestante. Desse modo, ao se colocar no meio da resistência política com a câmera (normalmente o celular), o corpo político se configura numa força e numa ação de reconfiguração acerca da qual tenta-se compreender, sob o viés comunicacional, alguns aspectos centrais.

Assim, meu interesse aqui foi compreender o movimento como uma potencialidade de emancipação política, compondo com as falas dos sujeitos envolvidos; ainda me interessou refletir sobre o sistema de relações que se constituem a partir das ocupações, e que levam a um rearranjo tanto dos sujeitos envolvidos quanto dos sistemas midiáticos.

Ao narrar a cena, colocam-se em foco as noções que definem uma partilha do sensível mobilizada pela escolha de uma singularidade e pela emergência da capilaridade de relações que ela sustenta e que a atravessam.

> Trabalhar com a cena é recusar toda uma lógica da evolução, do longo prazo, da explicação por conjunto de condições históricas ou do reenvio a uma realidade escondida atrás das aparências. A escolha da cena é a escolha de uma singularidade, com a ideia de que um processo se compreende sempre a partir do aprofundamento do que está em jogo nessa singularidade, mais do que a partir de um enunciado infinito de condições (RANCIÈRE, 2018, p. 11).

A cena recusa a racionalidade causal de explicação dos acontecimentos e investe em uma racionalidade sensível que mostra como a política se apresenta sob a figura do dano. “A política existe onde quer que a contagem das partes e das “partes” da sociedade é perturbada pela inscrição de uma parte dos sem-parte” (RANCIÈRE, 1996, p. 135). Os secundaristas sofrem o dano como sem-parte, e reivindicam não a inscrição de sua parte em um “comum”

que pouco se altera, mas justamente a alteração da legibilidade e da visibilidade desse "comum" que se constitui a partir do aparecer performativo dos jovens nas redes e nas ruas. Eles reconfiguram a cena que reconstitui esse dano, para trazer à tona o conflito em torno de uma cena comum e da maneira de perceber e "ler" essa cena.

> A "discussão" do dano não é uma troca – nem mesmo uma troca violenta – entre parceiros constituídos. Ela diz respeito à própria situação de fala e seus atores. A política não existe porque os homens, por meio do privilégio da fala, acordam seus interesses em comum. A política existe porque aqueles que não têm direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum o dano que nada mais é que o próprio enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só: o mundo em que estão e aquele em que não estão, o mundo onde há algo "entre" eles e aqueles que não os conhecem como seres falantes e contáveis e o mundo onde não há nada (RANCIÈRE, 1996, p. 40-41).

Para compreender melhor o sentido da cena para Rancière, é preciso retomar seu conceito de dissenso. O dissenso está no cerne da política (1996; 2012a), pois mostra as fissuras, coloca em xeque as certezas, os consensos e as crenças que estão dadas e não são questionadas. "A política é a atividade que reconfigura os âmbitos sensíveis nos quais se definem objetos comuns" (RANCIÈRE, 2012a, p. 59). Assim, as cenas de dissenso, que promovem resistência e dela resultam, podem redefinir o que é considerado o comum de uma comunidade, instaurando o regime político de partilha do sensível.

> Ela [a política] rompe a evidência sensível da ordem "natural" que destina os indivíduos e os grupos ao comando ou à obediência, à vida pública ou à vida privada, voltando-os sobretudo a certo espaço ou tempo, a certa maneira de ser, ver e dizer. [...] Ela o faz por meio da invenção de uma instância de enunciação coletiva que redesenha o espaço das coisas comuns (RANCIÈRE, 2012a, p. 59-60).

Esta ruptura com o comum pré-configurado, com aquilo que seria considerado "natural", fixo e imutável, tem um potencial comunicativo que não pode ser ignorado. A partir das enunciações que questionam quem pode fazer parte da política, as cenas de dissenso oferecem espaço para que os sujeitos que são considerados "sem parte no comum" (RANCIÈRE, 1996, 2009a) tomem a palavra, enunciem seus discursos e reconfigurem a ordem estabelecida, como explica o autor.

> A política existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem-parcela. Essa instituição é o todo da política enquanto forma específica de vínculo. Ela define o comum da comunidade como comunidade política, quer dizer, dividida, baseada num dano que escapa à aritmética

> das trocas e das reparações. Fora dessa instituição, não há política. Há apenas ordem da dominação ou desordem da revolta (RANCIÈRE, 1996, p. 26-27).

O consenso, a ordem policial e a partilha não litigiosa do sensível mantêm o dissenso sob um véu, uma penumbra ou uma sensação de que tudo está em seu devido lugar e sob controle, que a sociedade caminha na mesma direção, partilhando certezas e unida por princípios igualitários. No entanto, deixa à margem as diferenças, as divergências, e exclui aqueles que não se encaixam nesse contexto supostamente harmonioso, que ele chama de pós-política.

Importante ressaltar que os "sem parte", no pensamento de Rancière, não necessariamente são os excluídos ou desprivilegiados em uma sociedade desigual, nem os grupos de minorias sociais, como negros, pobres, mulheres e homossexuais. Essa noção expressa uma metáfora que designa uma contagem malfeita dos sujeitos que pertencem a uma dada comunidade política. Aqueles que não se encaixam no comum e na partilha que vigoram na sociedade, e que não se configuram de forma igualitária, revelam que existe um desencaixe entre lugares destinados à ordenação e à classificação dos sujeitos (especialmente rotulados pelo tempo de que dispõem para a atividade política e o tipo de trabalho que executam) e a quantidade de pessoas que deveriam aí ser enquadradas. Os sem parte demonstram que há um excesso de nomes, de palavras e de sujeitos que desejam construir o comum de uma forma diferente, como explica Marques (2011). Quando esse movimento vem à tona e perturba a ordem vigente, realiza-se uma grande potência política, tornando visível e audível o que antes não era. É no entrelaçamento entre a criação de cenas de dissenso, do tratamento do dano que separa quem pode e quem não pode participar de debates políticos e da desidentificação que descola os sujeitos de rótulos e nomes que os definem consensualmente que se configura um processo de subjetivação política.

> Há na base do pensamento político de Rancière a crença de que o dissenso promove uma forma de resistência expressa em um processo de subjetivação política que começa com o questionamento do que significa "falar" e ser interlocutor em um mundo comum, tendo o poder de redefinir aquilo que é considerado o comum de uma comunidade (MARQUES, 2011, p. 26).

Segundo Marques (2011, 2014) e Oliveira (2016), para Rancière, a subjetivação política também está ligada ao rompimento, às insurgências, às contestações, ou seja, à sua dimensão propriamente política. Desse modo, a subjetivação política estaria relacionada

diretamente à enunciação, à tomada da palavra e à linguagem (MARQUES, 2011, 2014; OLIVEIRA, 2016).

> Ela [a subjetivação política] pressupõe uma multiplicidade de fraturas que separam os corpos operários de seu *ethos* e da voz que supostamente exprime sua alma, uma multiplicidade de eventos de palavra, quer dizer, de experiências singulares do litígio em torno da palavra e da voz, em torno da divisão do sensível (RANCIÈRE, 1996, p. 48).

É evidente, dessa forma, que Rancière (2018) aposta no discurso como uma ferramenta da cena. "Continuo convencido de que o poder de uma cena, ou seja, o poder de uma mudança em posições sensíveis, está sempre ligado ao fato de que o ruído se transforma em discurso" (RANCIÈRE, 2018, p. 67).

Ao definir a cena como recurso para a implementação do método da igualdade, Rancière (2018) compreende que ela destrói uma situação hierárquica entre diferentes níveis – estudantes, pais, diretores, policiais –, promovendo o encontro daquilo que é particular com o que é universal (são microacontecimentos que contextualizam o fenômeno que os geraram). São encontros que colocam em jogo um sistema amplo de relacionamentos. Para os estudantes, esses encontros acontecem não apenas em cada ocupação, distantes geograficamente entre si, mas nos encontros das ocupações, que seguem, de maneira geral, reenquadramentos semelhantes e mostram fissuras muito próximas. Em um determinado momento, eram mais de 200 ocupações acontecendo simultaneamente e, apesar de suas singularidades, elas mostravam dilemas muito comuns entre os estudantes, incluindo como manter o espaço organizado, como dar visibilidade ao movimento para combater as notícias veiculadas na mídia tradicional e, especialmente, como enfrentar o cerco policial, que se repetiu em praticamente todas as escolas, com maior ou menor grau de violência. Assim, as cenas de dissenso configuradas nas ocupações afirmavam uma paridade de status de interlocução entre diversos participantes que, longe de ser pressuposta de antemão, é definida por eles mesmos nas dinâmicas e nos arranjos necessários para o funcionamento das próprias ocupações.

> A cena é uma constituição de um poder subjetivo: o poder de um sujeito igual. Cada vez que esse poder é constituído pelo exercício de um dissenso: o interlocutor empresta a capacidade de falar com alguém que cuja fala não pode ser ouvida, ou ele próprio afirma essa capacidade, da qual ele é recusado (RANCIÈRE, 2018, p. 68).

As notícias produzidas e divulgadas nos tradicionais veículos de jornalismo do país tendiam a mostrar essas cenas configuradas criativamente pelos jovens por meio de imagens que impunham sobre eles uma legibilidade consensual, fazendo com que, mesmo visíveis nos noticiários, suas questões e demandas permanecessem encobertas sob o véu da "vandalização". Os jovens foram capturados em representações que desmantelam a cena por meio do uso de dispositivos de controle e governamentalidade biopolítica.

Rancière, contudo, procura enfatizar que os arranjos tentativos que buscam (no dispositivo de causalidade) neutralizar as resistências nas imagens podem ser abalados pela emergência da figuração. Ao contrário da representação pautada pela causalidade determinística, a figuração "é um sistema de relações entre semelhança e dessemelhança que põe em jogo vários tipos de intolerável" (Rancière, 2012a, p.93). Assim, o dispositivo figurativo e interacional criado pelos secundaristas questiona o tipo de representação visual que atesta iconicamente a precariedade e a vulnerabilidade como fracasso, impondo sobre os insurgentes o apelo do padecimento vitimizante. Os secundaristas fazem das próprias imagens a performatividade para uma ação política dissensual. Assim, a cena também é construída pelas filmagens, pois têm significado, são parte da insurgência e podem levar à emancipação.

> A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições (RANCIÈRE, 2012a, p. 17).

É nesse ponto do percurso epistemológico que observo o entrelaçamento entre as cenas e os dispositivos foucaultianos, que também fazem parte da reflexão de Rancière. Como mencionado anteriormente, as cenas se constituem a partir da espessura de um acontecimento singular e da trama ou da constelação de eventos e relações que as atravessam e que nos permitem ler o conjunto dos vínculos que definem tal singularidade política. Essa constelação pode ser justamente pensada como um dispositivo definido por Foucault como o resultado de arranjos criados para responder a uma urgência e por Braga como arranjos disposicionais que criam situações interacionais e nelas se redefinem. Primeiro aborda-se a perspectiva de Foucault.

Mesmo tendo construído uma filosofia do dispositivo, Foucault não chegou a estruturar o conceito de maneira clara em suas obras. Por causa disso, muitas das definições desenvolvidas pelos seus interlocutores sobre o termo acabam por restringi-lo ao dispositivo

de poder ou ao dispositivo técnico, muitas vezes tratado erroneamente como sinônimo de veículos de mídia.

Ao ler muitos de seus textos, é possível entender que o dispositivo está ligado ao discurso, ao poder, às relações e às resistências. Ao expressar o intuito de analisar os dispositivos que permeiam a plebe, Foucault ([1977], 2003) ressalta que

> Há sempre, com certeza, alguma coisa no corpo social, nas classes, nos grupos, nos próprios indivíduos que escapa, de uma certa maneira, às relações de poder; alguma coisa que não é matéria primeira mais ou menos dócil ou recalcitrante, mas que é o movimento centrífugo, a energia inversa, a escapada (FOUCAULT, [1977] 2003, p. 244).

Parece-me que Foucault está alertando para a capacidade de o dispositivo permear as relações, de que existe um sistema de relações nos dispositivos, incluindo aquelas que escapam às relações de poder, como as resistências e os dissensos[56].

A partir da leitura da entrevista que Foucault concedeu à Revista *Ornicar*, em 1977, logo depois da publicação da obra *História da Sexualidade 1 – A vontade de saber,* quando ele esclareceu alguns pontos sobre o conceito de dispositivo, e também a partir da leitura que Deleuze ([1996] 2015, 2016) e Braga (2018, 2020) fazem do dispositivo foucaultiano, foi possível estruturar o conceito, de forma a compreender melhor sua contribuição para a reconstrução das cenas como processos comunicacionais.

Na entrevista citada, Foucault ([1977], 1994) deixa claro que o dispositivo tem uma função estratégica para o enfrentamento de uma urgência. Os elementos do dispositivo são um conjunto heterogêneo de proposições (discursos, instituições, leis, decisões, enunciados etc.), tanto o que é dito quanto o que é não dito. "O dispositivo é, propriamente, o sistema de relações que se pode estabelecer entre esses elementos" (FOUCAULT, [1977] 1994, p. 299).

O que fica claro nas respostas de Foucault é que o dispositivo faz parte de elaborações e tentativas de arranjos que se organizam entre os sujeitos e as componentes das situações por eles experienciadas e que respondem a uma urgência de forma estratégica. Importante ressaltar, ainda, na fala do autor, que o modo de funcionamento desses arranjos se aproxima de um jogo, cujas regras e possibilidades de combinações são moventes.

> O que eu gostaria de ressaltar no dispositivo é precisamente a natureza do vínculo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Assim, esse discurso às vezes pode aparecer como um programa de uma instituição, às vezes como um elemento

[56] Apesar de Foucault não usar o termo dissenso em seus textos, como se trata de correlacionar os conceitos dos dois autores (Foucault e Rancière), optou-se por mesclar os conceitos utilizados por ambos na escrita.

> que torna possível justificar e mascarar uma prática que, por sua vez, permanece silenciosa ou pode funcionar como uma segunda reinterpretação dessa prática, para lhe dar acesso a um novo campo de racionalidade. Em resumo, entre esses elementos, discursivos ou não, há como que um jogo, mudanças de posição, modificação de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, [1977] 1994, p. 299).

Para Braga (2018, 2020), com base nessa entrevista de Foucault e em outros textos, o arranjo pode ser trabalhado como centro do dispositivo. Ele ressalta que essa proposta pode ser acionada para observar objetos de pesquisa que estão calcados na realidade com ênfase na dimensão comunicacional das coisas. Braga também advoga que é possível trabalhar com os conceitos de macro e microdispositivos, além dos conceitos de arranjos e dispositivos interacionais. "Há uma grande diversidade de microdispositivos, que referem, em composições variadas, àqueles macroagenciamentos de ordem comunicacional" (BRAGA, 2018, p. 89).

E, como entramos na seara dos agenciamentos, Deleuze ([1996] 2015, 2016), para quem "os dispositivos de poder seriam um componente dos agenciamentos" ([1996] 2015, p. 19), traça uma perspectiva sobre a filosofia dos dispositivos de Foucault, que os entende como multiplicidades nas quais "operam certos processos em devir" (2016, p. 363).

> [O dispositivo] é uma meada, um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de natureza diferente. [...] seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio e ora se aproximam, ora se distanciam umas das outras (DELEUZE, 2016, p. 359).

Deleuze ainda compreende que os dispositivos engendram linhas de fissura e de fratura que transpõem limiares, o que remete aos conceitos que Rancière articula para definir as cenas de dissenso. Para Deleuze, o dispositivo se forma por diversas linhas, das quais as principais são as linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Essas diversas linhas agiriam "como flechas que não param de entrelaçar as coisas e as palavras" (DELEUZE, 2016, p. 363).

> Os dispositivos, pois, têm por componentes linhas de visibilidade, de enunciação, linhas de forças, linhas de subjetivação, linhas de rachadura, de fissura, de fratura, todas as quais se entrecruzam e se emaranham, umas que dão mais uma vez noutras, ou que suscitam outras, através das variações ou mesmo das mutações de agenciamento (DELEUZE, 2016, p. 363).

Um ponto interessante na releitura de Deleuze (2016) sobre a filosofia dos dispositivos é sua percepção sobre a linha de subjetivação que, segundo ele, é a mais complexa de definir

e, por isso, suscita muitas interpretações equivocadas. Deleuze compreende que a linha de subjetivação é a linha de fuga, pois é um processo de subjetividade de um dispositivo, que ultrapassa a linha de força e afeta a si mesma, em um ciclo que escapa de linhas precedentes. É um processo, portanto, de individuação. Por isso Deleuze compreende que as linhas de subjetivação são a borda extrema de um dispositivo, e que esboçam a passagem de um dispositivo a outro, construindo as linhas de fraturas. Deleuze ainda propõe que "desemaranhar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é montar um mapa, mapografar, agrimensar terras desconhecidas, e é isso que ele chama de 'trabalho de campo'" (DELEUZE, 2016, p. 360).

É nesse sentido que vislumbro a reconstrução das cenas também como uma possibilidade de desemaranhar as linhas que compõem os dispositivos da insurgência secundarista e que promovem essas fissuras transformadoras que levam às linhas de subjetivação (e de individuação) e, por sua vez, podem formular novos dispositivos.

Apesar de Rancière não mencionar o dispositivo com esse enfoque, essa é uma aposta neste trabalho. Entendo que as cenas de dissenso podem revelar enquadramentos que deixam entrever os dispositivos e seus diversos feixes de linhas, promovendo uma rachadura na ordem consensual dos acontecimentos. Já que o sujeito político e a cena de dissenso surgem juntos, e entendem-se os dispositivos como arranjos relacionais, fica evidente que esses arranjos, postos em prática, produzem a cena de dissenso. Ao mesmo tempo, o dispositivo é povoado por cenas e dentro das cenas podem surgir e operar microdispositivos, como lembra Braga (2018, 2020), além dos arranjos que constituem essas cenas. É muito importante lembrar que, para Rancière, o dispositivo que constitui a cena enovela fios que rearranjam temporalidades; as linhas que definem uma possibilidade de emancipação e fuga dos macro dispositivos de opressão e controle vão se emaranhando de modo a construir uma "espiral" fabuladora que oferece aos sujeitos outra possibilidade de habitar e experienciar as horas, já tão controladas pelas técnicas de governamentalidade biopolítica.

> Reconquistar o tempo é transformar essa sucessão de horas nas quais nada jamais deve acontecer em um tempo marcado por uma multitude de acontecimentos. No relato do taqueador Gauny o cotidiano no trabalho é um tempo em que, a cada hora, acontece alguma coisa: um gesto diferente da mão, um olhar que se desvia e faz o pensamento derivar, um pensamento que aparece desavisadamente e que muda o ritmo do corpo, um jogo de afetos que faz com que a servilitude sentida ou a liberdade experimentada se traduzam em gestos diversos e encadeamentos contraditórios de pensamentos. Assim, se produzem toda uma série de hiatos positivos com o tempo normal da reprodução do ser operário. E esses hiatos se deixam reunir em um encadeamento temporal desviante. Através de toda essa dramaturgia de gestos, de percepções, de pensamentos e de afetos se torna possível para o taqueador criar uma espiral que inicia, no meio do constrangimento das horas

> de trabalho, uma outra maneira de habitar o tempo, uma outra maneira de sustentar um corpo e um espírito em movimento (RANCIÈRE, 2018, p. 34).

Os “hiatos positivos” abertos na temporalidade rotineira de um trabalho (que, aliás, pode muito bem ser a rotina de estudos na escola) podem ser concebidos como os intervalos, as fraturas necessárias à mutação de um agenciamento; o “encadeamento temporal desviante” pode ser uma linha de fuga que faz tremer e desestabilizar a ordem policial e a “outra maneira de habitar o tempo” pode também evidenciar a capacidade de produção de um novo arranjo, de um microdispositivo (algo molar, menor) de resistência, de sobrevivência.

Apostando nessa relação entre a cena, o dispositivo e os microagenciamentos comunicacionais é que passo à reconstrução das cenas das ocupações, utilizando, para isso, documentos, arquivos de mídia, vídeos, fotos, imagens, relatos nas redes sociais digitais etc. Apesar do extenso arcabouço de material que serve para a reconstrução do acontecimento, o foco maior está nos relatos dos secundaristas e suas criações, seguindo o pressuposto desenhado pelo método da igualdade.

Cabe ressaltar, ainda, que a reconstrução das cenas é um caminho importante também para refletir sobre os processos comunicacionais que permeiam os mais novos movimentos sociais, dos quais a insurgência secundarista faz parte. Como uma pesquisa do campo da comunicação, o entrelaçamento complexo e desafiador entre comunicação, política e resistência, por meio do olhar dos mais novos movimentos sociais, permite intensificar a reflexão sobre os processos comunicacionais que são acionados nesses movimentos, atentando especialmente para os dispositivos e os arranjos que produzem e são produzidos em cenas de resistência.

2.2. Reconstruindo as cenas das ocupações por meio do olhar dos secundaristas

A partir do modelo de construção da cena, suas associações com os arranjos disposicionais e com o método da igualdade já expostos anteriormente, inicio, neste tópico, a reconstrução da cena das insurgências secundaristas, com o objetivo de compreender os atravessamentos das maneiras conflituais de resistir por meio das ocupações e seus processos comunicacionais.

Ao estancar, por ora, os aportes teóricos acionados neste processo de reconstrução, para que eles não se sobreponham às narrativas principais, parto dos acontecimentos específicos que marcaram as primeiras ocupações para compreender o conjunto dos vínculos que compõem essa singularidade política do movimento. Desejo trazer a perspectiva dos

afetos para o texto, abrindo as cenas dentro das cenas, em ações que se desdobram, acionando, para isso, diferentes vozes, entre as vozes dos secundaristas que se destacam, como os testemunhos, as coberturas de mídia e a minha percepção. Esta é uma posição difícil, pois devo analisar e refletir acerca dos acontecimentos daquele momento, sem transformá-los em meras representações ou em uma imagem que condensa e fixa um fluxo constante de agenciamentos e trocas. A reflexividade e o método da igualdade vão sendo acionados no momento da reconstrução das cenas para que eu não fale em nome dos secundaristas, mas deixe que os seus relatos fluam, para que a transformação possa acontecer para mim, para os secundaristas e para os leitores. Ao mesmo tempo, deixo minha reflexão como pesquisadora que observou os acontecimentos de perto, de um lugar especial, sem tirar o protagonismo dos estudantes.

Como foi visto, as ocupações nasceram de uma urgência, sem um planejamento prévio, da necessidade de tomar atitudes mais drásticas em uma última tentativa de reverter a reorganização escolar proposta pelo governo do estado de São Paulo, em 2015. Segundo os secundaristas (esse discurso se repete de modo geral), as ocupações foram acontecendo naturalmente, uma fortalecendo a outra e dando esperança para outros estudantes. Sendo assim, o movimento não teve um planejamento estratégico prévio, com a organização exata das táticas a serem adotadas. Ele aconteceu como um arroubo, o que é característico dos mais novos movimentos sociais.

Durante todo o período das ocupações, em 2015, a escola que ganhou visibilidade midiática foi a E.E. Fernão Dias, devido à sua localização em Pinheiros, região nobre e central da cidade de São Paulo, e por causa das visitas ilustres que recebeu durante a ocupação (artistas como Criolo, Maria Gadu, Pitty e Paulo Miklos, e filósofos como Marilena Chauí, Peter Pál Pelbart e Vladimir Safatle).

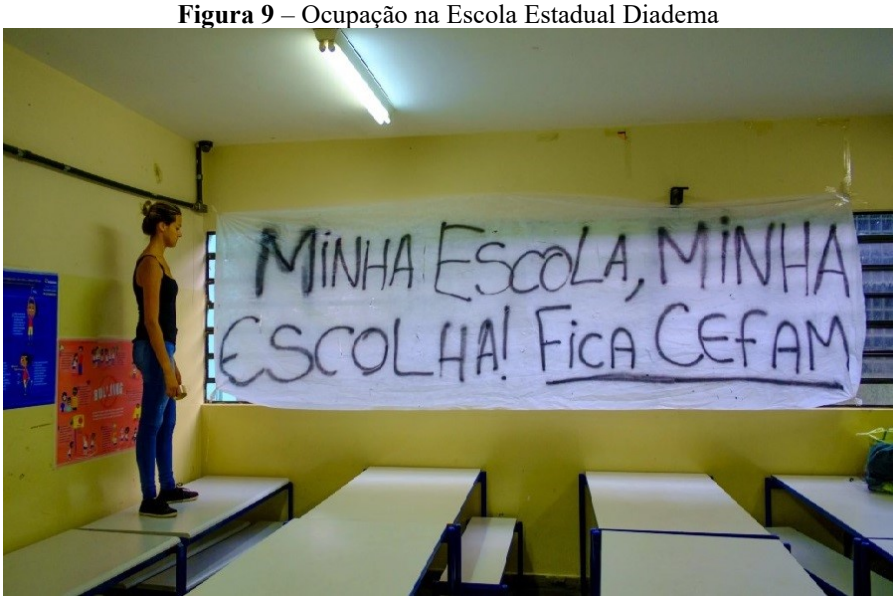
No entanto, a primeira escola a ser ocupada, e que abriu as portas para as demais, foi a E. E. Diadema. Portanto, começo a reconstruir esse movimento partindo dela.

2.2.1. Cefam: a primeira escola ocupada

A Escola Estadual Diadema, conhecida pelos alunos e pela comunidade como Cefam, foi ocupada às 19 horas do dia 9 de novembro de 2015. Os secundaristas contam que a intenção não era paralisar as aulas, mas sim mantê-las, para criar um ambiente em que todos os alunos, de todos os turnos, somados aos professores e à diretoria, se unissem em torno da mesma causa. Para reconstruir a cena de ocupação, além dos depoimentos dos estudantes que

participaram do acontecimento[57], utilizei imagens, notícias veiculadas na época e postagens que circularam nas redes sociais. Ao contrário da E. E. Fernão Dias, cuja ocupação será descrita na próxima seção, não existem vídeos do momento da ocupação da E. E. Diadema, o que dificulta a visualização da cena, mas, por outro lado, abre a possibilidade de nos deixarmos afetar pelos depoimentos dos alunos que vivenciaram aquele acontecimento.

Figura 9 – Ocupação na Escola Estadual Diadema



Fonte: *Vice Brasil,* 2015 – foto de Felipe Larozza[58]

Os alunos e as alunas da E. E. Diadema, que fica em uma viela de uma grande avenida do centro da cidade, contaram como a ocupação se organizou.

> *Tudo começou quando a gente recebeu a notícia de que as escolas seriam fechadas. Aí, uma boa galera já falou: "vamo manifestar, vamo pras ruas". Essa escola é a melhor de Diadema e ia fechar um ciclo na escola. Não tem cabimento essa escola ser fechada e outras, que a gente ficou sabendo que têm a fama de ser a pior de Diadema, iam ficar supostamente aberta. Conseguimos fazer várias reuniões com um monte de secretário, sem nenhum progresso. E a gente pensou em ocupar a escola porque só manifestar na rua não estava adiantando* (Mateus, E. E. Diadema, 2015)[59].

[57] Importante relembrar que os depoimentos foram extraídos, principalmente, de documentários produzidos na época das ocupações ou pouco tempo depois, como "Lute como uma menina!", "Acabou a paz: isso aqui vai virar o Chile" e "Fernão: o legado das ocupações", e de reportagens veiculadas naquele período. Cabe ressaltar novamente que todos os depoimentos dos secundaristas utilizados nesta pesquisa foram transcritos conforme os depoimentos deles e delas, incluindo erros gramaticais, gírias, vícios de linguagem e palavrões, quando for o caso.

[58] LAROZZA, Felipe. *A primeira Escola Estadual ocupada fica em Diadema.* Vice Brasil (on-line), 13 de novembro de 2015. Disponível em <https://www.vice.com/pt_br/article/vv48m9/primeiro-colegio-ocupado>. Acesso em 31/03/2019.

[59] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações, transcrita da reportagem: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem (10 min). O material não está mais disponível on-line.

> *Inclusive, fui eu que subi no banco pra poder comunicar todo mundo que estava ocupado. Meu, foi uma responsa. Nossa, eu choro, às vezes, quando estou contando isso. E aí veio aqueles 400 alunos no meio desse refeitório. Começou a vir direção. Porque o sinal bateu, ninguém subiu pra sala. O que é que 'tava acontecendo? Na hora que ela desceu na escada, isso aqui já 'tava cheio de mochila, a escada, cheia de mochila, com faixa, porque os alunos já tinham vindo prontos. Eu falei: "Nós, alunos do período noturno, e outros períodos, estamos unificando as ideias e se juntando para ocupar a E. E. Diadema". Aí todo mundo: "Ocupar? O que é ocupar o prédio?". Eu falei: "Nós vamos dormir na escola. Nós vamos acampar dentro do prédio da E. E. Diadema, até o governo Alckmin recuar". Eu pensei que todo mundo ia falar: "Você 'tá louca, para de brisar. Você acha que o governo vai lembrar que você existe?". Foi quando eu olhei aquela imensidão de alunos: "Aqui eu 'tô, aqui eu vou ficar". E nisso, ela* [a diretora] *estava ligando pros pais: "Olha, seu filho 'tá aqui quebrando a escola". E meu pai falou: "Eu autorizei meu filho". "Como assim você autorizou?". Aí meu pai falou: "Os próprios alunos fizeram uma autorização". E nós fizemos uma autorização para os pais, pedindo para que eles colocassem nome, RG, dele e do filho, autorizando ele a ficar fora dos períodos escolares e a permanecer nas noites para dormir na escola* (Rafaela Boani, E. E. Diadema, 2015)[60].

> *E, no mesmo momento, a gente já tinha separado comissões, porque a gente queria se preparar antes para qualquer coisa que viesse a acontecer. Então, já tinha comissão de segurança, já tinha comissão de alimentação, já tinha as pessoas que iam falar com a mídia, os porta-vozes... Enfim, todas essas comissões já estavam feitas* (Fernanda Freitas, E. E. Diadema, 2015)[61].

Apesar de ser a primeira escola a ser ocupada, os alunos da E. E. Diadema prepararam suas táticas de comunicação. Orientados pela cartilha distribuída pelo *O Mal Educado,* os estudantes criaram uma página no *Facebook* para retratar o cotidiano da ocupação, fizeram cartazes e faixas para fixar na porta da escola, informaram os demais alunos promovendo assembleias para discutir o movimento com aqueles que ainda não estavam envolvidos e ocuparam a escola com um discurso enfático e potente, realizado pela aluna Rafaela Boani.

Naquela noite, na página da ocupação no *Facebook*, intitulada *Diadema contra A DESorganização escolar,* foi postado o seguinte texto, seguido das fotos (Figuras 10 e 11) da noite da ocupação (primeiras imagens feitas na escola recém-ocupada).

> *ESCOLA ESTADUAL DIADEMA OCUPADA POR ESTUDANTES!*
>
> *ESTUDANTES, PAIS E PROFESSORES DA E. E. DIADEMA ESTÃO DENTRO DA ESCOLA AGORA E DIZEM QUE NÃO VÃO SAIR EM FORMA DE PROTESTO.*
>
> *Após tentar outras formas de luta contra a reorganização escolar do governo estadual, com vários atos espalhados pelo estado de SP ao longo desses dois*

[60] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.
[61] Ibidem.

últimos meses e, percebendo que não restava alternativa para serem ouvidos, os estudantes da E. E. Diadema acabaram de ocupar sua escola.

Depois de uma longa noite de muita luta e resistência contra a repressão da direção que está veementemente contra a ocupação, demonstrando uma imensa intransigência com as organizações estudantis e, a Polícia Militar que tenta de todas as formas assustar os secundaristas com ameaças de disparos de balas de borracha. Após todos esses obstáculos, os estudantes ocupam a escola e dão um exemplo de luta contra a reorganização escolar e o fechamento de escolas em SP.

Demonstrando que a união estudantil é a única ferramenta de luta contra essa gestão estadual autoritária e arbitrária. A luta contra a reorganização não começou agora, estão havendo diversas manifestações em várias regiões periféricas e centrais da cidade, juntamente com o interior de SP. Muitos setores da sociedade civil estão se organizando para barrar esta medida despótica do governador.

Essa ação é um chamado para que outros estudantes também ocupem suas escolas contra o fechamento das mesmas. Pois só assim, poderemos nos defender desta ofensiva criminosa do governador que claramente não está minimamente preocupado com a situação caótica da educação pública estadual[62].

Figura 10 – Imagem da Escola Estadual Diadema, no momento da ocupação



Fonte: página *Diadema Contra A DESorganização Escolar,* no *Facebook*[63]

[62] Diadema Contra A DESorganização Escolar (Página do Facebook). Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/Ocupa-E-E-Diadema-1505790296409080/posts/?ref=page_internal>. Acesso em 26/09/2019.
[63] Ibidem.

Figura 11 – Protesto em frente à Escola Estadual Diadema, no momento da ocupação



Fonte: página *Diadema Contra A DESorganização Escolar*, no *Facebook*[64]

Como o aluno Mateus contou no primeiro depoimento transcrito, a proposta do governo Alckmin para a escola de Diadema seria o fechamento do ensino médio noturno e a transferência dos alunos para outra escola, sem explicação para essa medida. Segundo matéria publicada no portal de notícias *Vice Brasil*[65], em 13 de novembro de 2015, houve um acordo, com a diretoria de ensino, que garantia que os alunos que já tinham iniciado o ensino médio naquela escola poderiam concluir sem mudar de escola. No entanto, a proposta não foi suficiente para acalmar os estudantes, que não queriam o fechamento do ensino médio.

> *A gente entregou o abaixo-assinado, explicamos a situação, explicamos porque a E. E. Diadema não deve ser fechado o noturno* [para a secretaria de ensino e vereadores] *e, mesmo assim, a gente só foi ignorado mesmo* (Fernando, E. E. Diadema, 2015)[66].

> *Assim que saiu a notícia, que a gente ficou sabendo através da televisão que a gente ia perder o nosso ensino médio aqui na escola, e de imediato o pessoal já começaram a se mobilizar contra isso, a gente foi fazer manifesto, a gente foi atrás da justiça. A gente teve um abaixo assinado com mais de 10 mil assinaturas, a gente foi atrás dos vereadores da cidade e pegamos o apoio de todos eles. Conseguimos um documento com toda a assinatura deles, só que, mesmo assim, o governo, ele se*

[64] Ibidem.
[65] LAROZZA, Felipe. *A primeira Escola Estadual ocupada fica em Diadema.* Vice Brasil (on-line), 13 de novembro de 2015. Disponível em <https://www.vice.com/pt_br/article/vv48m9/primeiro-colegio-ocupado>. Acesso em 31/03/2019.
[66] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações, transcrita da reportagem: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem (10 min). O material não está mais disponível on-line.

> *mostrou não disposto a dialogar com a gente sobre essa questão* (Douglas, E. E. Diadema, 2015)[67].

> *Aqui eles querem fechar o noturno, que é o único período em que a gente tem o médio e que tem o melhor índice do Idesp*[68] *aqui da região. Tem pessoas daqui que passam na USP, no Senai...* (Júlio César Máximo, E. E. Diadema, 2015)[69].

Apesar das divergências, diretoria e professores continuaram entrando na escola, as aulas foram mantidas por alguns dias e os portões continuavam abertos, mesmo que controlados por funcionários e estudantes que participavam da ocupação. Aqueles que não se sentiram confortáveis em aderir ao movimento continuaram com a rotina normalmente (Figuras 12 e 13). Importante ressaltar, ainda, que os alunos contaram que todos os que estavam dormindo na escola tinham autorização por escrito dos pais para permanecerem lá, ou seja, o apoio dos pais aconteceu desde o início, pelo menos nessa ocupação, com uma estratégia de organização dos próprios estudantes para se protegerem de qualquer ameaça, já que a grande maioria era menor de idade, na época.

A estudante Fernanda Freitas, que teria sua turma (segundo ano do ensino médio) fechada caso a reorganização escolar proposta acontecesse, contou, naquela época, sobre a importância da manutenção das aulas, num primeiro momento.

> *Porque a nossa intenção era que tivesse aula, num primeiro momento, para que os alunos dos outros períodos pudessem ver que a nossa ocupação era uma coisa séria. Então, depois que a gente tivesse essa comunicação com outros alunos, aí sim a gente ia fazer as aulas acabarem* (Fernanda Freitas, E. E. Diadema, 2015)[70].

---

[67] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

[68] Idesp é o Programa de Qualidade da Escola, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que apresenta o indicador de qualidade do ensino de cada escola estadual.

[69] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações, transcrita da reportagem: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem (10 min). O material não está mais disponível on-line.

[70] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

Figura 12 – Entrada da Escola Estadual Diadema, durante os primeiros dias da ocupação



Fonte: *Carta Capital*, 2015 - foto de Tory Oliveira[71]

Figura 13 – Entrada da Escola Estadual Diadema, durante os primeiros dias da ocupação



Fonte: *Vice Brasil,* 2015 - foto de Felipe Larozza[72]

Na noite do dia 11 de novembro de 2015, dois policiais, portando metralhadoras, entraram no pátio da escola. Apesar da intimidação natural, não houve ameaças naquele momento. No entanto, aquele episódio provocou uma reviravolta na paz que reinava na ocupação. Em pouco tempo, aconteceu o rompimento com a diretoria, que retirou o mínimo apoio que ainda dava aos estudantes, como relatou Evellyn.

---

[71] OLIVEIRA, Tory. *Na Escola Estadual Diadema, uma aula de cidadania.* Carta Capital (on-line), 19 de novembro de 2015. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/na-escola-estadual-diadema-uma-aula-de-cidadania/>. Acesso em 12/12/2019.

[72] LAROZZA, Felipe. *A primeira Escola Estadual ocupada fica em Diadema.* Vice Brasil (on-line), 13 de novembro de 2015. Disponível em <https://www.vice.com/pt_br/article/vv48m9/primeiro-colegio-ocupado>. Acesso em 31/03/2019.

> *Até então, a direção estava entrando na escola. Ficou assim durante uns quatro, cinco dias. A diretora ficava aqui dentro da escola, então um dia ela foi embora e a gente trancou. Passou cadeado nos portões e não deixou ela entrar. Não deixou ninguém entrar. Nenhum professor, ninguém da direção, somente alunos. Ela pulou o portão de cima, entrou dentro da escola, ligou para a Secretaria de Ensino e falou que estávamos mantendo ela em cárcere privado. E não quis sair. Ela foi lá na frente, falou pros pais que a gente estava mantendo ela em cárcere privado, que tínhamos sequestrado ela, que não deixamos ela sair. Só que a gente abriu o portão pra ela sair, e ela não quis sair. Acusou a gente de tudo quanto é coisa, falou que ia nos processar, que quem fosse de menor, os pais que iam responder, que ela não ia deixar barato. Sendo que ela pulou o portão, ela entrou dentro da escola e não quis sair. Nós não temos culpa nenhuma disso* (Evellyn Dias, E. E. Diadema, 2015)[73].

Na mesma semana, a escola recebeu o pedido de reintegração de posse, medida tomada pelo governo do estado para tentar reverter a situação, segundo reportagem do *El País Brasil*[74]. O pedido, no entanto, foi suspenso pelo juiz Luís Felipe Ferrari Bedendi, da 5ª Vara da Fazenda Pública, segundo o portal *G1*[75].

Os relatos dos estudantes que participaram da primeira ocupação mostram a construção da cena com a história da distribuição das posições, ou seja, o papel da diretora, subvertido a partir da mentira que ela contou para difamar os alunos que ela deveria orientar e proteger; o papel dos pais, que apoiavam a causa e autorizaram os filhos a permanecerem na escola e o papel dos alunos e suas reações diante dos acontecimentos. Esse cenário relatado compõe o que Rancière (2018) chama de intriga, ou seja, "uma história que serve para exemplificar uma partilha do sensível" (RANCIÈRE, 2018, p. 16). Contudo, não se trata de uma narrativa linear e causal, respeitando temporalidades rotineiras de organização das ações; essa é uma intriga que inicia um intervalo, uma "espiral" que desafia os constrangimentos das rotinas "normais" de trabalho dos estudantes, possibilitando "uma outra maneira de habitar o tempo, uma outra maneira de sustentar um corpo e um espírito em movimento" (RANCIÈRE, 2018, p.34).

Esse movimento de ocupação iniciado na E. E. Diadema criou, em um primeiro momento, um conflito entre o estado, que representa o *status quo*, e os estudantes que, apesar de serem os protagonistas no cotidiano escolar, são sujeitos marginalizados e ignorados nas

---

[73] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[74] ROSSI, Marina. *A vida em uma escola ocupada que resiste a fechar as portas em São Paulo.* El País Brasil (on-line), 19 de novembro de 2015. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/18/politica/1447880834_214816.html>. Acesso em: 13/12/2019.

[75] G1. *Justiça suspende reintegração de posse em escolas ocupadas em SP.* G1 (on-line), 13 de novembro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/justica-suspende-reintegracao-de-posse-em-escolas-ocupadas-em-sp.html>. Acesso em: 13/12/2019.

tomadas de decisões políticas. Cria-se, nesse cenário, um conflito, seguido de ações de resistência, que são as formas encontradas pelos sujeitos para se fazerem visíveis. A cena do momento da ocupação, aqui reconstruída por meio de notícias, imagens, outros documentos e das falas dos estudantes que ocuparam a primeira escola, é conflituosa e, ao mesmo tempo, recusa o domínio reservado aos estudantes na escola.

Pode-se também observar, nas imagens da ocupação, que a confecção de faixas e cartazes estava prevista desde o princípio como uma forma de comunicação que dá visibilidade às reivindicações do movimento, além do comunicado inicial divulgado amplamente nas redes sociais. Do ponto de vista das táticas de comunicação, as orientações divulgadas aos secundaristas alertavam que a comissão de imprensa ficaria responsável pelas ferramentas de comunicação com o público externo (a divulgação para o público interno ficaria por conta da comissão de informação), como divulgação para os meios de comunicação, alguns selecionados em assembleias, e outras escolas, e produção de cartazes e faixas, ferramentas consideradas essenciais nas táticas de resistência. Essa comissão também era responsável por redigir comunicados explicando as razões da luta, difundindo-os por todos os meios de comunicação possíveis. Além disso, os alunos ficavam responsáveis pelos contatos com a imprensa, por meio dos números de telefones celulares solicitados aos jornalistas. Os processos comunicacionais, considerados táticas dos movimentos de insurgência e absorvidos aqui pelos secundaristas, se tornaram dispositivos interacionais da cena de ocupação. Eles são fundamentais tanto para que a cena aconteça, com todos os desentendimentos que ela acarreta, quanto para que os estudantes se protejam dos dispositivos de poder que lhes são impingidos.

Como já foi ressaltado, a E. E. Fernão Dias, segunda escola a ser ocupada, devido à sua localização mais central, situada no coração da capital, recebeu uma maior cobertura dos veículos de comunicação. Na frente do Fernão, como a escola é carinhosamente chamada, formou-se uma corrente de policiais e de jornalistas nos dias de ocupação.

No entanto, como a E. E. Diadema foi a primeira a ser ocupada, alguns veículos de mídia noticiaram sua ocupação e fizeram reportagens sobre ela. Como a reconstrução da cena de ocupação levou em conta as notícias publicadas na época, algumas já mencionadas, considero importante observar alguns pontos das matérias levantadas para essa reconstrução.

O portal de notícias *UOL* foi um dos primeiros veículos de comunicação a darem a notícia sobre as ocupações (Figura 14). A matéria, publicada já no dia 10 de novembro de 2015, dava destaque para a ocupação em Diadema, com uma nota no final alertando que a E. E. Fernão Dias também estava ocupada desde aquela manhã.

Figura 14 – Recorte da matéria publicada no portal *UOL* sobre a ocupação da Escola Estadual Diadema



Fonte: *UOL*, 2015[76]

O jornal *Folha de S. Paulo*, um dos principais jornais do estado e de circulação nacional, noticiou a ocupação das escolas no dia 11 de novembro de 2015, com chamada na capa e matéria de quase página inteira no caderno Cotidiano (Figura 15). A reportagem intitulada *Escola Ocupada* focou na Fernão Dias, com imagens e depoimentos dos estudantes daquela escola que havia sido ocupada um dia antes. No entanto, em uma breve citação, a matéria abordou a E. E. Diadema como a primeira a ser ocupada.

[76] ARAÚJO, Hugo. *Alunos acampam em escola estadual de Diadema contra a reorganização escolar.* UOL (on-line), 10 de novembro de 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/11/10/alunos-acampam-em-escola-estadual-de-diadema-contra-a-reorganizacao-da-rede.htm>. Acesso em 12/12/2019.

Figura 15 – Recorte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, com destaque para o trecho que cita a Escola Estadual Diadema



Ao todo, 94 unidades deixarão de funcionar para dar lugar a atividades como creche e ensino técnico; 754 passarão a atender apenas um de três ciclos de ensino (fundamental 1 e 2 e médio).

A Fernão Dias Paes terá só o nível médio a partir de 2016. Segundo a secretaria de Educação, 213 alunos do fundamental serão transferidos para a escola Godofredo Furtado, a cerca de 1,5 km.

"Queremos ser ouvidos, e esse foi o jeito que conseguimos. Ninguém ouve a gente porque somos adolescentes", disse Lizantra Lima, 15, do primeiro ano do ensino médio.

Além da reorganização das escolas, os alunos reclamavam também da estrutura: chão esburacado e banheiro

Na noite anterior, movimento semelhante havia começado na escola estadual Diadema, na cidade de mesmo nome na Grande SP.

e comunicaram que não iam sair da escola. Como havia menores de idade, passamos

escola
OCUPADA

Em protesto contra mudanças na rede de ensino estadual, **alunos trancam** as portas de colégio com cadeado e se recusam a ir embora

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[77]

Outros veículos de comunicação fizeram reportagens mais aprofundadas, focadas na E. E. Diadema, naquela época, como *Vice Brasil* e *Carta Capital*, e, mesmo depois do fim das ocupações, como foi o caso do *Nexo*. Na matéria do portal *Vice*, o repórter fotográfico Felipe Larozza visitou a ocupação no dia em que dois policiais entraram no pátio da escola armados, flagrou esse movimento da polícia e ganhou a confiança dos alunos. Na reportagem (Figura 16), além de entrevistar alguns estudantes, o jornalista relatou, em primeira pessoa, suas impressões da ocupação. Em um momento da reportagem, ele escreveu: "Em pouco tempo, os alunos saíram para tirar uma foto na frente da escola, sorrindo e brincando antes da pose – e dando uma boa zoada com os que ficaram tímidos". O tom da reportagem é descontraído e afetuoso, o que aproxima o leitor daqueles meninos e meninas que reivindicavam uma escola melhor, diferentemente do tom distanciado da *Folha de S. Paulo*.

[77] CARMO, Sidney Gonçalves do; SOUZA, Felipe; GRAGNANI, Juliana. Escola Ocupada. Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B3, São Paulo, 11 de novembro de 2015.

Figura 16 – Recorte da matéria publicada no portal *Vice* sobre a ocupação da Escola Estadual Diadema



Educação Ocupada

A Primeira Escola Estadual Ocupada Fica em Diadema

Na quebrada, policiais entraram de metralhadoras em punho no pátio da escola estadual.

Por Felipe Larozza

13 Novembro 2015, 9:18am Compartilhe Tuite Snap

FOTO: FELIPE LAROZZA

A viela de uma grande avenida do centro esconde a Escola Estadual Diadema, primeiro colégio a ser ocupado por alunos contrários à reestruturação proposta pelo Governo do Estado. Do lado de fora do portão trancado, alguns jornalistas estavam posicionados esperando algo acontecer.

Fonte: *Vice Brasil*, 2015[78]

A revista *Carta Capital* também fez uma matéria específica sobre a ocupação em Diadema, com foco no cotidiano da ocupação, que envolvia assembleias, debates, palestras etc. A reportagem (Figura 17) de Tory Oliveira também aproximava o leitor dos estudantes e humanizava os personagens.

Figura 17 – Recorte da matéria publicada na *Carta Capital* sobre a ocupação da Escola Estadual Diadema



Desde 10 de novembro, o roteiro se repete às 12h20 em frente à Escola Estadual Diadema, antigo Cefam. Na saída dos alunos, um batuque improvisado com latas velhas de tinta acrílica embala uma versão atualizada do Rap da Felicidade, recriado pelos estudantes contrários ao projeto de Geraldo Alckmin de reorganizar o sistema estadual de ensino. "Eu só quero é ser feliz, estudar tranquilamente na escola que eu escolhi", cantam os alunos, sob o incentivo de um megafone.

Fonte: *Carta Capital*, 2015[79]

[78] LAROZZA, Felipe. *A primeira Escola Estadual ocupada fica em Diadema.* Vice Brasil (on-line), 13 de novembro de 2015. Disponível em <https://www.vice.com/pt_br/article/vv48m9/primeiro-colegio-ocupado>. Acesso em 31/03/2019.

[79] OLIVEIRA, Tory. *Na Escola Estadual Diadema, uma aula de cidadania.* Carta Capital (on-line), 19 de novembro de 2015. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/na-escola-estadual-diadema-uma-aula-de-cidadania/>. Acesso em 31/03/2019.

Um ano depois das ocupações em São Paulo, o portal *Nexo* publicou uma matéria (Figura 18) sobre as transformações que aconteceram na escola estadual Diadema, mostrando que a influência do movimento secundarista ainda permeava o processo de ensino. Segundo aquele veículo de comunicação, "a experiência busca concretizar o discurso segundo o qual os alunos precisam participar de forma ativa da comunidade escolar, das decisões que envolvem o colégio e desenvolver e implantar atividades interativas que fomentem o 'senso crítico'". Importante observar como o movimento secundarista criou um processo contínuo de emancipação do sujeito político, que ganhou visibilidade por meio do jornalismo que almeja o horizonte do interesse coletivo da comunicação pública, que se interessa pelas minorias, pelas causas da resistência e pelo lugar de fala dos diferentes sujeitos e povos.

Figura 18 – Recorte da matéria publicada no portal *Nexo* sobre a ocupação da Escola Estadual Diadema



Fonte: *Nexo*, 2016[80]

Para complementar essa análise, vamos refletir sobre a segunda ocupação, que ocorreu na madrugada do dia seguinte à primeira ocupação, na E. E. Fernão Dias. Nesse caso, os estudantes, com seus dispositivos eletrônicos, gravaram toda a sequência da ocupação e seus desdobramentos. Como as ações ocorridas nessa escola tiveram mais repercussão na mídia, a reconstrução das cenas nesse caso também nos possibilitou uma análise mais aprofundada do conteúdo divulgado nos veículos de comunicação.

[80] FREITAS, Ana. *O que mudou na escola que teve a ocupação inaugural do movimento secundarista.* Nexo (on-line), 1º de novembro de 2016. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/01/O-que-mudou-na-escola-que-teve-a-ocupa%C3%A7%C3%A3o-inaugural-do-movimento-secundarista>. Acesso em 31/03/2019.

2.2.2. Fernão Dias: de Pinheiros para o mundo

A Escola Estadual Fernão Dias Paes foi ocupada na madrugada de 10 de novembro de 2015, por voltas das 5 horas da manhã, menos de 12 horas depois da ocupação da E. E. Diadema. A estratégia adotada pelos secundaristas do Fernão, como a escola é carinhosamente chamada, foi diferente daquela adotada na escola de Diadema. Um grupo de alunos que estava mais envolvido no movimento desde as manifestações nas ruas decidiu entrar na escola de madrugada, quando não haveria nem alunos, nem professores e diretoria, e trancar o portão para que ninguém mais entrasse sem autorização (somente os alunos que chegavam para as aulas da manhã puderam entrar). Assim, ficou decidido, em assembleia, que as aulas não seriam mantidas, em um primeiro momento e que o andamento da ocupação seria decidido em nova assembleia, com a participação da grande maioria dos estudantes. Vejamos o que os alunos contaram, um ano depois, sobre aquela madrugada (as falas foram mantidas na sequência narrativa que os estudantes engendraram no documentário *Fernão: o legado das ocupações*, para preservar a coerência nos relatos dos secundaristas)[81].

> *Conforme os atos foram passando, a gente começou a perceber que não iria mais adiantar fazer ato de rua e a gente tinha que tirar uma ação maior daquilo que estava acontecendo* (Letícia Karen Oliveira, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *Então a gente tinha que fazer uma tática pra gente conseguir chamar atenção do governo e conseguir um diálogo com eles* (Camila Rodrigues, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *Se eu não me engano, pela quarta, ou terceira manifestação, que foi a manifestação que a gente subiu para o Palácio dos Bandeirantes, lá no Morumbi, nessa manifestação, lembro que já tinha cartazes dizendo "se fechar vamos ocupar" e, tipo, eu não sabia o que era ocupar. Saiu o filme da Revolta dos Pinguins, né? E a gente começou a ver que era o filme dos estudantes que ocuparam as escolas do Chile e junto do filme, da Revolta dos Pinguins, veio uma cartilha de como ocupar uma escola e tal, o que é uma ocupação de uma escola, de ocupação de espaço público. Uma característica nossa era, no começo dos atos, fazer uma assembleia e, no fim, fazer outra assembleia. Então, nas próprias assembleias começou a ser dito isso, sabe?, de ocupação e tal. Foram, ao todo, umas seis manifestações, sendo que a sétima foi uma regional aqui da centro-oeste. Nesse último ato, no dia 7, já era iminente, entendeu? Já era uma ideia que estava latente na cabeça da galera e, assim, já era algo muito conversado* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

[81] Entrevistas concedidas em 2016, um ano após as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo: 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP (89 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

Aí, um dia, numa reunião, a gente decidiu que iria ocupar a escola e ir contra a reorganização escolar (Letícia Karen Oliveira, E. E. Fernão Dias, 2016).

A gente decidiu ocupar o Fernão porque, em todos os atos que teve em outubro, antes de ocupar as escolas, o Fernão estava muito em peso. Sempre, tipo, da manifestação, a metade da manifestação, os estudantes eram do Fernão. Aí, nisso, a gente fez uma reunião com os estudantes do Fernão, e com os estudantes que não eram do Fernão, para ver se a gente iria ocupar (Camila Rodrigues, E. E. Fernão Dias, 2016).

Nessa reunião colou, mais ou menos, umas vinte pessoas que iam ocupar o Fernão Dias no dia seguinte. A gente fez todo o preparatório, a planta da escola, os horários, tudo o que a gente tinha que saber sobre a escola e a gente tirou funções para cada pessoa. Então, tinha o porta-voz, pessoa que ia chegar de manhã, tinha a pessoa que ia conversar com os alunos e a pessoa que iria fazer a barricada na porta (Letícia Karen Oliveira, E. E. Fernão Dias, 2016).

Aí começou a semana, né? Dia 9, à noite, a Escola Estadual de Diadema, o Cefam, foi ocupado e eles ocuparam na segunda à noite. Na terça de madrugada foi ocupação do Fernão (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

A gente ocupou o Fernão por volta das 5, 5h30, 5h50... (Camila Rodrigues, E. E. Fernão Dias, 2016).

E aí, a gente, tipo, chegou de manhãzinha, antes dos funcionários entrarem, a gente ficou na esquina. Aí a gente esperou a primeira tia que entra abrir a escola. Quando ela abriu a escola, o pessoal foi para a frente e "a gente quer fazer uma reunião". Ela falou: "não vou deixar vocês entrarem". E aí, a gente passou pela porta, afastou ela da porta, entrou todo mundo e falou: "Pronto! A escola está ocupada" (Letícia Karen Oliveira, E. E. Fernão Dias, 2016).

A gente fechou os portões para a direção não entrar e a gente falava: "os alunos entram por trás que a gente vai fazer uma assembleia com todos os alunos lá dentro" (Camila Rodrigues, E. E. Fernão Dias, 2016).

Eu lembro que estava tudo dando certo, basicamente. Eu lembro que eu vi que tinha a galera que estava fazendo o piquete, estava entrando por trás mesmo, estava a direção fazendo o escândalo na porta, mas tudo bem (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

Quando eu cheguei lá para ter aula, eu vi uma multidão fora da escola e falei: "nossa! o que está acontecendo?" (Beatriz, E. E. Fernão Dias, 2016).

Poucas pessoas sabiam, tipo, era um grupo selecionado que sabia. O resto chegou na escola, viu que a escola estava fechada e viu que o pessoal estava avisando no meio da rua: "gente, a escola foi ocupada para reunir todo mundo dentro, para uma assembleia, para ver se a gente vai continuar com a ocupação, ou se a gente não vai continuar com a ocupação" (Joyce, E. E. Fernão Dias, 2016).

Nessa sequência narrativa, os secundaristas contaram sobre o que antecedeu a ocupação, bem como o momento em que tudo aconteceu. Como se pode perceber, um grupo de alunos, aqueles já envolvidos com as manifestações, estava muito bem preparado, organizando as táticas para ocupar, antes do ato. Outros não sabiam da ocupação (ficaram sabendo no dia, com a escola já ocupada), mas todos participaram da assembleia em que se decidiu se a escola continuaria ocupada ou não.

Os estudantes que entraram na escola de madrugada, cerca de 20, adotaram a tática de filmar com o celular todo o processo de ocupação e levar as correntes e cadeados que trancaram todos os portões.

O vídeo gravado pela estudante Othilia Balades (*frames* na Tabela 1), durante o momento da ocupação, ajuda a reconstruir essa cena de fissura e rompimento que se instaura no Fernão Dias, durante a madrugada e no amanhecer do dia, com a chegada da diretora e dos professores. Ele mostra que os estudantes, apesar do medo e do nervosismo naturais em um momento de tensão, demonstravam muita coerência, maturidade, senso crítico e uma postura firme diante das ameaças e situações que o acontecimento envolveu. A própria Othilia contou do medo que sentiram ao tomar a decisão de resistirem.

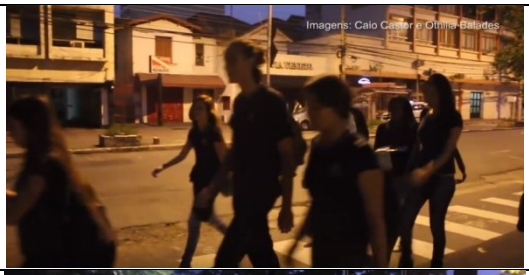
> *Quando a gente foi ocupar, a gente estava com muito medo de dar errado. Era a coisa que mais passava pela nossa mente. Quando a gente chegou na frente da escola eu pensei: "Meu, não vai dar certo isso. Não vai dar certo, é impossível"* (Othilia Balades, E. E. Fernão Dias, 2015)[82].

TABELA 1: Imagens da ocupação da Escola Estadual Fernão Dias, *frame* a *frame*, captadas do vídeo gravado pelos secundaristas[83]

FRAME	**LEGENDA**
	Alunos na rua da escola, chegando ao portão.

[82] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[83] O vídeo foi gravado na madrugada de 10 de novembro de 2015, com celular, pelos secundaristas da E. E. Fernão Dias, Othilia Balades e Caio Castor. Fonte: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4. Acesso em: 31/03/2019.

	Chegando ao portão da Escola Estadual Fernão Dias.
	Alunos entram pelo portão da Escola Estadual Fernão Dias, durante a madrugada.
	O último aluno a entrar passa o cadeado no portão.
	A zeladora da escola tenta, em vão, impedir a entrada dos estudantes.
	Dois alunos quebram as correntes que trancavam outro portão da escola para substituir pelo cadeado levado pelo grupo.
	Alunos já estão no pátio, com a faixa da ocupação estendida.

	O dia amanhece. Diretora e professores da escola chegam com policiais.
	Os alunos montam barricadas com cadeiras e se negam a deixar a escola.
	A ocupação da Escola Estadual Fernão Dias está consolidada, quando a aluna (à frente) lê um manifesto, acompanhada do jogral pelos demais estudantes.

Fonte: elaborada pela autora, com base nos *frames* do vídeo gravado pelos secundaristas.

A partir desse momento, a E. E. Fernão Dias não seria mais a mesma e se tornaria conhecida por todos, inclusive internacionalmente. É importante contextualizar o que aconteceu nessa escola, que acabou se tornando o símbolo da ocupação. O colégio, que fica no bairro de Pinheiros, um dos locais com o metro quadrado mais caro da capital paulista, ocupa um quarteirão inteiro e parece mais um museu do que uma escola. No amplo jardim na entrada há uma estátua do bandeirante Fernão Dias, com a inscrição "caçador de esmeraldas", pichada com a palavra "assassino". O Fernão, com seu jardim, sua arquitetura de casarão antigo e grades vazadas que deixam a rua à mostra, destoa das demais escolas estaduais periféricas, que se parecem mais com presídios de que com instituições de ensino.

Até o final do ano de 2015, a comunidade de Pinheiros não se importava muito com aquele casarão, que acabou virando protagonista no bairro, depois do movimento secundarista. Durante a ocupação, o Fernão foi cercado por mais de cem policiais, o que fez com que as pessoas a achassem que havia ocorrido um assalto a banco perto dali, e por jornalistas, que centralizaram ali as principais coberturas da mídia sobre o acontecimento. Assim, as ruas do entorno do colégio ficaram tomadas por um pessoal que não era muito visto no local, durante todo o período da ocupação.

Além disso, o Fernão recebeu eventos artísticos, como a Virada da Ocupação, com cantores e artistas conhecidos, visitas de artistas e personalidades, como Criolo, Letícia

Sabatella, Pitty, Maria Gadu, Céu, Tiê, Arnaldo Antunes, Chico César e Tico Santa Cruz, entre outros e palestras com intelectuais, como Marilena Chauí e Peter Pál Pelbart, além de simpatizantes e integrantes de movimentos sociais e políticos. Apesar dessas visitas, os estudantes sempre reforçaram que aceitavam todo tipo de apoio, mas a luta era deles e não de partidos políticos ou de outros movimentos. Todas essas visitas, eventos e repercussões deram grande visibilidade à ocupação do Fernão Dias, que ganhou a mídia e passou a receber cada vez mais apoio, incluindo a doação de alimentos, barracas e produtos de higiene pessoal.

Retomando a reconstrução das cenas do momento da ocupação, os *frames* destacados na Tabela 1, fruto do encontro situado e singular dos jovens secundaristas, compõem uma narrativa que desafia os dispositivos de nomeação, classificação e hierarquização dos enunciados que nos dizem como os espaços, os tempos e as vozes, que constituem o mundo social, podem ser partilhados. Uma partilha policial do sensível mantém o dissenso sob um véu, uma penumbra ou uma sensação de que tudo está em seu devido lugar e sob controle, que a sociedade caminha na mesma direção, partilhando certezas e unida por princípios pretensamente igualitários. Ela deixa à margem as diferenças e as divergências, e exclui aqueles que não se encaixam nesse contexto supostamente harmonioso, que podemos chamar de pós-política (RANCIÈRE, 2012a).

A cena está constituída por meio do relato, como no caso dos estudantes da E. E. Diadema, que trazem elementos da cena que podem ser ligados uns aos outros para essa reconstituição. No caso da E. E. Fernão Dias, os vídeos, gravados pelos secundaristas, mostram como a ocupação aconteceu, e a sequência de diálogos foi transcrita exatamente como os fatos se deram. Mesmo assim, a forma como os estudantes se apropriaram da narrativa e reenquadraram suas situações na escola identifica este momento como uma cena, especialmente se considerarmos que o método de reconstrução da cena

> [...] consiste em escolher uma singularidade e depois tentar reconstruir as condições que tornam essa singularidade possível, explorando todas as teias de significados tecidas em torno dela (RANCIÈRE, 2018, p. 63).

A singularidade aqui é o momento de fissura entre os alunos e aqueles que "governam" o dia a dia da escola.

O primeiro ato da ocupação da E. E. Fernão Dias foi reunir os alunos no pátio para uma assembleia, explicar o que significava uma ocupação e propor uma votação. Usando a

tática do jogral[84], muito utilizada durante os movimentos de insurgência que ocorreram desde 2010 no mundo todo, um dos alunos subiu ao palco e explicou aos demais estudantes o que estava acontecendo.

> *Os estudantes da rede pública estadual estão lutando desde o dia 6 de outubro contra a reorganização escolar proposta pelo governo do estado de São Paulo. Mesmo com diversas manifestações que pararam a cidade, e cobrando a secretaria da educação e a diretoria de ensino de todo o estado, nós não fomos ouvidos, e por isso decidimos ocupar as escolas* (texto lido por aluno cujo nome não foi revelado na primeira assembleia na E. E. Fernão Dias, 2015)[85].

Nesse momento, não havia pais, professores, diretores e nem jornalistas dentro da escola. Só os estudantes participaram desse ato e alguns filmaram essa primeira assembleia. Para compreender como essa cena aconteceu, recorro à rememoração narrativa feita pelos secundaristas mais uma vez[86]:

> *Aí pegaram o microfone, explicaram o que é ocupação, não sei o quê, o motivo, entendeu? O que a reorganização ia fazer, o número de escolas que iriam ser fechadas. O microfone ali é aberto, sabe? Quem for contra pode vir aqui falar. Quem for a favor, quem quiser falar pode vir aqui falar* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *E nessa assembleia, decidida com metade da escola, a gente decidiu que iria ocupar o Fernão Dias. E aí foi aquela festa, né? A gente começou uma oficina de cartazes, ficou produzindo cartaz para colocar na escola, faixa...* (Letícia Karen Oliveira, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *Sei lá, foi um estranhamento bom, eu acho, sabe?, dos alunos. Eu acho que, tipo, ninguém, dos alunos, tinha entendido muito bem, a não ser que, enfim, né?, já estava mais inserido na pauta mesmo* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *No começo, quando a escola foi ocupada, os alunos chegaram a apoiar a causa, irem nas ruas, tipo, foi uma coisa bonita de se ver* (Beatriz, E. E. Fernão Dias, 2016).

---

[84] Bastante comum em peças teatrais, o jogral é uma forma de declamar poemas ou textos em coro, como um coral falado, em que uma pessoa declama o texto e este vai sendo repetido pelo público continuamente, formando uma onda linguística. Ficou muito conhecido como tática de comunicação entre os movimentos de resistência que surgiram no mundo a partir de 2010.

[85] Fala da primeira assembleia na E. E. Fernão Dias, em 2015, durante as ocupações. Transcrita do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

[86] Entrevistas concedidas em 2016, um ano após as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo: 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP (89 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

> *Todo mundo ficou muito animado porque ninguém estava concordando com a reorganização e o modo de como ela foi imposta* (Joyce, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *E foi sim, foi unânime que a escola era dos alunos, sabe? Aquele momento era o maior momento de pertencimento desse espaço* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016 – grifo meu).

Ao ocuparem a escola, ao tomarem o microfone e decidirem sobre suas próprias vidas, os secundaristas demonstraram o momento de sua emancipação política, o momento em que eles tomaram para si o poder político de decisão. Dentro da escola, espaço que eles nunca reconheceram como deles, houve uma desterritorialização dissensual que reconstitui o espaço-tempo do ambiente que abriga a experiência escolar, que passou não só a pertencer a eles, como também a ser um território de partilha, de afirmação política de resistência e de projeção de uma outra visualidade da ação insurgente da juventude. Adolescentes, com menos de 18 anos, se organizaram, delimitaram táticas de ocupação e de comunicação, formaram assembleias que contemplaram a reflexividade e o contra-argumento e mostraram que a partilha democrática do sensível é possível a partir da fissura das hierarquias e do desentendimento. A política acontece, de fato, a partir desses acontecimentos e do modo como demandam uma remodelagem das maneiras de ler e interpretar a historicidade dos agenciamentos de resistência.

Logo depois da assembleia, os alunos se reuniram no jardim, em frente à escola, e fizeram outro jogral, agora para informar as pessoas que estavam do lado de fora, com o seguinte discurso:

> *Se o governo quisesse melhorar a educação, não fecharia escolas. Nós, que sofremos com a precarização do ensino, não fomos consultados sobre essa reorganização. Vamos ocupar as escolas por mais educação. Ontem, na Escola Estadual Diadema, os alunos ocuparam. Não começou no Diadema, e não vai terminar no Fernão. Pula, sai do chão, quem defende a educação!* (jogral realizado no jardim em frente à escola Fernão Dias nas primeiras horas de ocupação, 2015)[87].

Para avançarmos nessa reconstrução da cena de ocupação da E. E. Fernão Dias, retomemos o momento da discussão com a diretora da escola (Figura 19), considerando-o como o ponto de ruptura dos estudantes com a ordem policial e, ao mesmo tempo, a tomada da fabulação da política para si. Durante a discussão com os alunos do Fernão Dias, a diretora

[87] Transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

disse: “Eu acho que todo movimento no Brasil se perde justamente por causa de pessoas desinformadas como vocês” (grifo meu). Alunos protestam. Diretora retruca: “Ah, é? Decidiu que vai ocupar e pronto? (Diretora faz um “joinha”, vira as costas e sai andando). A diretora da escola, que ali representava a autoridade, o governo e o biopoder, se recusou a manter o diálogo com os estudantes, os quais ela deveria proteger. Além do mais, tratou-os com escárnio, chamou-os de desinformados, quando o que eles queriam era dialogar para compreender o que estava acontecendo e o que iria acontecer com sua escola.

Figura 19 – Diretora da Escola Estadual Fernão Dias discute com alunos poucas horas depois da ocupação



Fonte: documentário *Lute como uma menina!* (imagem gravada pelos estudantes com o celular), 2015[88]

Segue a sequência da tentativa de diálogo com a diretora da escola e com o policial que chega logo depois, transcrito literalmente[89], tendo em vista que toda a sequência foi gravada em vídeo com celulares dos alunos. Ou seja, essa reconstrução da cena não se baseou em relatos dos estudantes, apesar de as narrativas complementarem o acontecimento.

> Estudante 1: *Vem todo mundo...*
>
> Estudante 2: *É o seguinte: a escola está tomada.*
>
> Diretora: *Eu acho que todo movimento no Brasil se perde justamente por causa de pessoas desinformadas como vocês.*
>
> Estudante 3: *A gente decidiu que vai ocupar!*
>
> Diretora: *Ah é? Decidiu que vai ocupar e pronto?*

[88] Imagem gravada em 2015. In: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[89] Sequência narrativa transcrita do documentário: FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo: 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP (89 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

[diretora e funcionários viram as costas e vão embora; alunos comemoram]

Estudante 3: *Traz cadeira, traz cadeira, traz cadeira.*

[alunos reforçam a passagem com cadeiras, formando uma barricada; minutos depois, chegam os policiais]

Policial: *Vocês estão inventando o quê?*

Estudante 3: *A gente está ocupando a escola contra a reorganização escolar.*

Policial: *Contra o quê?*

Estudante 3: *Contra o fechamento de escolas.*

Policial: *Essa daqui vai fechar também?*

Estudante 3: *Essa vai fechar o ensino fundamental e vai receber um de outra escola.*

Policial: *Mas quando que vai ser isso aí? Está certo disso aí?*

Estudante 3: *Está certo. Dia 14 vai ser anunciado. E o que acontece? A gente foi na secretaria de educação e na diretoria de ensino e tentou diálogo e nada deu, e nada deu.*

[policial percebe que está sendo filmado e brinca com a situação]

Policial: *Eu tenho que sair bem na foto. Você é bonito, mas está suando pra caramba. Tem que fazer a barba.*

Estudante 3: *É, tem que fazer a barba. Mas então, a diretoria e a coordenação teriam que fazer esse processo de consulta aos alunos e o próprio secretário da educação disse isso e elas não fizeram. E é por isso que a gente está ocupando a escola para conseguir fazer uma conversa entre os alunos ...* (interrupção do policial) *... Espera... Florenço* [nome do policial] *... com licença, não terminei. A gente está com a posse da escola, e elas entraram... a gente gostaria de ter apenas a posse da escola.*

Vozes de discussão: *A gente não está quebrando nada, a gente não está quebrando nada não.*

Diretora: *Você não pode, você é menor.*

Policial: *Quantos anos você tem?*

Voz feminina: *Eu tenho 18.*

Diretora: *Você não pode filmar, você tem 16, você é menor.*

Voz feminina: *Eu tenho 18, eu tenho meu RG aqui, você quer ver?*

[policial solicita os documentos de identidade dos alunos]

Estudante 3: *Você quer saber a idade dela? Eu estou pedindo para ela filmar, para que, caso o documento dela suma, esteja comprovado que eu coloquei na sua mão* (...)

[Momentos depois, na assembleia com os demais alunos, estudante fala ao microfone]: *a polícia acabou de entrar e se retirar junto com a coordenação, mas acho que é importante o seguinte: a gente ter controle sobre a escola. Então, eu*

> *gostaria de pedir que todo mundo que puder pegar cadeira nas salas para gente colocar aqui nas portas e a polícia não entrar novamente, a gente agradece bastante. Todo mundo que puder pegar uma ou duas cadeiras, fechar aqui e depois voltar aqui para a gente trocar uma ideia, fortalece bastante. Então venham em 10 minutos. Cada um pegar uma ou duas cadeiras, tampar essa porta do caseiro e voltar aqui para trocar uma ideia.*

Existe uma potência no discurso do estudante que está frente a frente com um policial que demonstra que o domínio da palavra e da situação está nas mãos dos secundaristas. O policial não consegue argumentar ou refutar os argumentos trazidos, de forma clara, organizada e precisa, pelo estudante. Esse diálogo entre os estudantes e o policial mostra como o discurso, ou a argumentação, é um dispositivo de comunicação importante para compor a cena. O poder de uma cena também está no discurso.

Além disso, os estudantes utilizaram táticas comuns aos movimentos de insurgência, como formar barricadas com as cadeiras escolares. É possível ouvir, durante toda a sequência do diálogo gravado, os estudantes solicitando as cadeiras para formar uma barreira que impedisse a entrada da diretora e dos policiais. Didi-Huberman (2019) compreende a barricada como um tipo de dispositivo improvisado, uma máquina de guerra que se forma como gambiarra, mas que contém uma força em movimento, uma onda, como são os levantes, e que interrompe os fluxos de poder. Essa questão é retomada em outros momentos deste trabalho.

A ocupação do Fernão Dias estava consolidada e os estudantes se manteriam firmes em suas reivindicações, mesmo sofrendo as ameaças das autoridades. No dia seguinte, o jornal *Folha de S. Paulo* estampou, na capa da edição daquele dia, uma matéria (Figuras 20 e 21) sobre o movimento secundarista, dando ênfase para a ocupação da E. E. Fernão Dias.

Figura 20 – Capa do jornal *Folha de S. Paulo*, com destaque para a manchete sobre a ocupação



Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[90]

[90] FOLHA de S. Paulo. Capa. Impresso. São Paulo, 11 de novembro de 2015.

Figura 21 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo* sobre a ocupação



FOLHA DE S.PAULO — QUARTA-FEIRA, 11 DE NOVEMBRO DE 2015 — B3

escola
OCUPADA

Em protesto contra mudanças na rede de ensino estadual, **alunos trancam** as portas de colégio com cadeado e se recusam a ir embora

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[91]

Importante observar que a reportagem trata o movimento como uma ocupação, dando destaque para as tentativas de desarticular o movimento, como a presença da polícia (que aparece na foto principal) e o corte de água e de energia que a diretoria solicitou, que foram restauradas horas depois. Além disso, a reportagem mostra o cuidado dos estudantes da organização em promover assembleias e manter a escola funcionando, como se observa nas imagens da matéria abaixo.

Figura 22 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo* sobre a ocupação



trancam as portas de colégio com cadeado e se recusam a ir embora

escolas, os alunos reclamavam também da estrutura: chão esburacado e banheiro sem vaso sanitário, diziam.

Na noite anterior, movimento semelhante havia começado na escola estadual Diadema, na cidade de mesmo nome na Grande SP.

"Eles [os alunos] chegaram e comunicaram que não iam sair da escola. Como havia menores de idade, passamos a noite com eles e telefonamos para os pais para buscá-los", disse Liane Baybr, dirigente regional de ensino.

No dia seguinte, a entrada para as aulas da manhã foi liberada e, às 13h desta terça, menos de dez dos manifestantes continuavam no local.

Já na Fernão Dias Paes, os jovens não quiseram sair. Tinham levado comida e água e diziam ter autorização dos pais para ficar no colégio por "bastante tempo", até o governo mandar algum representante que os ouvisse.

POLÍCIA E CONFUSÃO

Primeiro chegou a Polícia Militar, em oito carros. A escola foi cercada. Ninguém conseguia entrar. Outros alunos, pais, professores e membros de sindicatos ficaram de fora.

A diretora, que fez boletim de ocorrência por dano ao patrimônio, já havia sido retira-

Estudantes reunidos no pátio da escola

Do lado de dentro, estudantes vigiam o portão trancado

Alunos preparam comida na cozinha da escola estadual

das —o que acabou ocorrendo—, e houve tumulto. A polícia usou cassetetes.

Para cansar os alunos, a água do colégio então foi cortada. Mesmo assim, em assembleia, eles decidiram passar a noite lá. Minutos depois, a água voltou.

Por volta das 20h, cerca de cem estudantes continuavam dentro do colégio. Mãe de um deles, Rosália Jesus dos Santos tentou entregar comida ao filho. Levou um saco com pão, requeijão, iogurte, escova de dente e pasta, mas os policiais impediram que ela jogasse os mantimentos para o outro lado do portão.

Rosália disse que não sabia do protesto até o filho, de 17 anos, ligar avisando. "N[illegible] cabeça deles, o protesto r[illegible]solve, mas eu não sei se resolve, não...", lamentou.

Sem detalhar, a polícia informou que havia cinco adultos junto com os adolescentes na escola, inclusive gente que não trabalha ali.

Do lado de fora, pessoas ligadas a movimentos sociais, como o MPL (Movimento Passe Livre) e o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) chegaram por volta de 20h para uma vigília. Barracas e colchões foram colocados na rua.

Colaborou MARLENE BERGAMO

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[92]

[91] CARMO, Sidney Gonçalves do; SOUZA, Felipe; GRAGNANI, Juliana. *Escola Ocupada.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B3, São Paulo, 11 de novembro de 2015.

[92] Ibidem.

No entanto, o jornal mudou o tom de suas reportagens sobre o movimento secundarista dois dias depois. Em matéria publicada no dia 13 de novembro, a *Folha de S. Paulo* passou a adotar o termo "invasão" para retratar as ocupações das escolas. É importante fazer essa consideração porque, ao empregar o termo "invasão", a reportagem atribui um enquadramento diferente ao movimento, associando-o a algo ilegal e depreciativo, o que pode causar repulsa no público que acompanha os acontecimentos e argumentos negativos na formação da opinião pública. Todas as matérias publicadas pelo jornal a partir de então seguiram esse mesmo tom de culpabilizar os estudantes.

Figura 23 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, usando o termo "invasão"



FOLHA DE S.PAULO

SEXTA-FEIRA, 13 DE NOVEMBRO DE 2015 B1

cotidiano

VIGÍLIA
Vizinhos de barragens ficam de prontidão para fugir em MG
Fig. B4 >

SP já tem 5 escolas invadidas por alunos

Estudantes ocupam 3 colégios na capital e 2 na Grande SP contra mudanças na rede pela gestão Alckmin (PSDB)

Justiça determinou reintegração de posse de unidade na zona oeste e reunião entre jovens e governo

DE SÃO PAULO

O movimento de estudantes contra mudanças na rede estadual paulista se espalhou nesta quinta (12) – subindo para cinco a quantidade de colégios invadidos por alunos.

Além da escola Diadema, na cidade de mesmo nome na Grande SP, e da Fernão Dias Paes, em Pinheiros (zona oeste de SP), ocupadas no início da semana, os jovens se instalaram também na Castro Alves, em Santana (zona norte), na Salvador Allende, em Itaquera (zona leste), e na Heloísa Assumpção, em Osasco.

Outra unidade, em Santo André, no ABC paulista, chegou a ser invadida de manhã, mas acabou esvaziada.

Segundo a secretaria da Educação, as ações ocorreram normalmente em três dos cinco colégios invadidos. As exceções foram o Salvador Allende e o Fernão Dias Paes.

A escola da zona oeste, cercada pela Polícia Militar e com estudantes, pais e ativistas do lado de fora, foi alvo de um pedido de reintegração de posse do Estado.

Ele foi concedido pela Justiça, em decisão que também determinou a realização de uma audiência de conciliação com alunos e governo estadual nesta sexta (13) às 15h.

O Tribunal de Justiça afirma que, a partir desse horário, os jovens terão 24 horas para sair do colégio.

Pela manhã, a pasta da Educação ofereceu um ônibus para que os estudantes fossem ao encontro do secretário Herman Voorwald, mas eles recusaram.

"Aceitamos diálogo desde que seja aqui", disse Heudes Oliveira, 18, porta-voz dos alunos. "Isso é uma tentativa de nos tirar da escola. Agora é vez da nossa voz, não da dele."

Um tumulto ocorreu no fim da tarde na frente do colégio, quando a polícia abordou um homem sob a suspeita de que ele estava fumando maconha –que não se confirmou. Ativistas reclamaram, e a PM jogou spray de pimenta.

Em nota, a secretaria estadual da Educação disse que está "aberta ao diálogo com manifestantes que estão ocupando os espaços escolares", mas criticou "movimentos político-partidários que não têm como objetivo a melhoria da qualidade de ensino" e impedem o direito dos outros alunos de estudarem.

REFORMULAÇÃO

O alvo dos protestos dos alunos é a reorganização das escolas anunciada pelo governo Geraldo Alckmin (PSDB).

Noventa e quatro escolas deixarão de funcionar e darão lugar a atividades como creche. Ao todo, 754 irão oferecer só um ciclo de ensino (fundamental I e 2 e médio).

Das escolas invadidas, três terão alunos transferidos para atenderem só um ciclo.

Duas – Salvador Allende e Castro Alves – serão fechadas e cedidas ao Centro Paula Souza ou à prefeitura.

Na Salvador Allende, os estudantes quebraram os cadeados dos portões por volta das 5h e colocaram novos no lugar. A diretoria de ensino disse que um boletim de ocorrência foi registrado.

Na Castro Alves, mães aderiram ao movimento das 5 horas. "Estamos apoiando aqui, mas tem de ser tudo sem baderna", disse a dona de casa Cristiane Mai, 42, ao lado do filho Lucas, de 11.

Jovens da escola Fernão Dias são intimados a sair do local

Alunos do colégio Salvador Allende, ocupado em Itaquera

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[93]

Essa questão que envolve o uso da palavra "ocupação", em vez de "invasão", é muito importante para os secundaristas, tanto que eles enfatizaram o uso desse termo o tempo todo. Para eles, os veículos de comunicação que utilizavam o termo "invasão" para se referir à ocupação se tornaram inimigos do movimento e, assim, passaram a resistir também a dar entrevistas para jornalistas que trabalhavam nesses veículos de mídia. Havia um sentimento de tristeza misturada com revolta quando eles viam coberturas do movimento na mídia que não os consideravam como interlocutores e, mais ainda, como protagonistas do movimento. Era como se aqueles que deveriam mostrar à sociedade a verdade, que teriam essa prerrogativa em sua profissão, estivessem traindo o movimento, distorcendo o que eles

[93] RODRIGUES, Artur; MACHADO, Leandro; CARMO, Sidney Gonçalves do; SOUZA, Felipe; GRAGNANI, Juliana. *SP já tem cinco escolas invadidas por alunos.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B1, São Paulo, 13 de novembro de 2015.

diziam. Não é por acaso que grande parte dos secundaristas que ocuparam as escolas dizia que queria ser jornalista no futuro. Muitos deles estão, de fato, fazendo faculdade de jornalismo, atualmente.

> *Eu acho que também tem essa coisa, que é muito difícil pautar a discussão com a sociedade. Porque, a todo momento que você tem que construir uma luta, e aí você, ainda em cima da construção dessa luta, precisa se preocupar com a opinião pública e a gente não tem controle da mídia. A gente sabe que tem alguns setores da sociedade que têm controle da mídia* (Andreza Delgado, estudante que apoiou o movimento, 2015)[94].

Ainda nas primeiras semanas de ocupação, ao dar entrevista para uma repórter da *Folha S. Paulo* que gravava um vídeo sobre as ocupações para uma reportagem da *TV Folha*, a estudante Giovana Pazini deixou clara a preocupação dos secundaristas com a cobertura equivocada da mídia.

> *Nós estamos ocupando a escola desde o começo da semana passada. Ocupando, hein, não invadindo. E aqui é um pessoal superorganizado, é um pessoal super de boa, tranquilo. Não tem nada do que o pessoal pensa, sabe? Não tem baderna, pelo contrário. A gente está deixando a escola melhor do que ela é quando a gente estuda nela. Tem até papel higiênico no banheiro* (Giovana Pazini, E. E. Fernão Dias, 2015 – grifo meu)[95].

A reportagem, veiculada dias depois na *TV Folha*, do jornal *Folha de S. Paulo*, mostrava o dia a dia de quatro escolas ocupadas: Diadema, Fernão Dias, Salvador Allende e Brigadeiro Gavião. Como a matéria foi produzida com depoimentos dos secundaristas e imagens das ocupações dessas quatro escolas, deixava evidente a organização estabelecida, com imagens dos estudantes limpando a escola, cozinhando, cuidando dos equipamentos, fazendo debates. Assim, a reportagem provava que os estudantes não estavam depredando, destruindo ou fazendo baderna nas escolas, como o governo do estado repercutia na tentativa de desmoralizar o movimento. Dias depois de veiculada, a reportagem foi tirada do ar sem explicações. Ela simplesmente desapareceu.

---

[94] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[95] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações, transcrita da reportagem: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem (10 min). O material não está mais disponível on-line.

No entanto, uma matéria de duas páginas, publicada no dia 15 de novembro de 2015, no mesmo jornal (Figura 24), trouxe praticamente o mesmo conteúdo do vídeo, o dia a dia da ocupação no Fernão Dias, visitada pela reportagem, a qual também mostrava a organização da ocupação. Como a matéria foi veiculada na versão impressa do jornal, ela não pode ser retirada de circulação, como o vídeo.

Figura 24 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo* sobre o dia a dia da ocupação na Escola Estadual Fernão Dias


B8 cotidiano ★ ★ ★ DOMINGO, 15 DE NOVEMBRO DE 2015 FOLHA DE S.PAULO

DENTROS DOS MUROS DA
ESCOLA

Após passar **quatro dias** em colégio tomado pelos estudantes em Pinheiros, repórter da Folha relata a **rotina** dos alunos, entre cozinhar, dormir e votar

MARLENE BERGAMO
DE SÃO PAULO

"A escola agora está ocupada", disseram os alunos do colégio estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros (zona oeste), na manhã de terça (10). Eles chegaram logo cedo e não deixaram a diretora entrar.

Por volta das 9h30, me apresentei como jornalista da **Folha** e pedi para entrar também. O pedido foi submetido a uma assembleia dos alunos e logo aprovado. Entrei.

Naquele momento, havia cerca de 200 jovens no pátio. A Polícia Militar fechou o portão, e ninguém mais entrou.

O primeiro dia foi tenso. Os policiais repetiam que todos os estudantes seriam levados para a delegacia. E falavam, através da grade: "Daqui a pouco a gente vai encontrar vocês aí dentro". Procurada depois, a PM afirmou agir para assegurar o direito de todos e nega provocações.

Os alunos conversavam entre si e falavam: "Agora chegou a Tropa de Choque". A chegada da Defensoria Pública deixou o clima mais calmo.

Todos dentro da escola eram adolescentes, entre 15 e 18 anos. A maioria de alunos

Um, então, foi improvisado num cano –todos tomaram banho ali, de água fria.

Para dormir, o grupo se dividiu em dois. Uma parte ficava no corredor e nas salas, enquanto outra permanecia em vigília, ligada na movimentação da polícia lá fora.

Conforme o tempo foi passando, os pais se juntavam à polícia na missão de tirá-los da escola, fria comum entre

jovens com o celular: "Mas pai, mas pai, quero ficar!".

Quando alunos souberam da ocupação em outras escolas, comemoraram muito.

Percebi uma preocupação deles em manter a escola limpa. Também não vi consumo de álcool e de drogas. Na noite de sexta (13), quando deixei o colégio, todos estavam cansados, mas não pareciam dispostos a encerrar a ocupação.

Estudantes reunidos em assembleia na escola Fernão Dias Paes

Cozinha

Limpeza

Sono

Barricada

Intervalo de aula na escola Fernão Dias Paes, em 1972

MAIS CONDIÇÕES PRA VOCÊ:
COMPRE SEM JUROS.

OPINIÃO

Ocuparam a minha escola; que ocupem todas

CLÓVIS ROSSI
COLUNISTA DA FOLHA

Ocuparam a minha escola, o "Fernão", como chamávamos o então Instituto de Educação Fernão Dias Paes, em Pinheiros.

Ocupação impensável na minha época, faz quase 60 anos. Impensável não porque fôssemos, os alunos, um bando de bundas-moles. Mas

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[96]

Na mesma edição, no entanto, em outra página, em matéria produzida para falar da atuação dos pais na ocupação do Fernão Dias (Figura 25), o jornal voltou a utilizar o termo "invasão" e a adotar um tom que buscava deturpar o movimento, com foco no cerco policial e na fala dos representantes do governo sobre os benefícios da reorganização escolar.

[96] BERGAMO, Marlene. *Dentro dos muros da escola.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B8 e B9, São Paulo, 15 de novembro de 2015.

Figura 25 – Parte da matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo* sobre a ocupação na Escola Estadual Fernão Dias



FOLHA DE S.PAULO — DOMINGO, 15 DE NOVEMBRO DE 2015 — cotidiano B7

Pais se revezam em vigília diante de escola

Do lado de fora de colégio invadidos, familiares de alunos apoiavam seus filhos, mas temiam pela ação policial

Secretaria de Educação diz que reorganização nos colégios é eficiente e promove um ensino mais efetivo no Estado

JULIANA GRAGNANI
LEANDRO MACHADO
DE SÃO PAULO

Pais e mães de estudantes que trancaram na terça (10) as portas da escola estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros, na zona oeste de SP, fizeram vigília em frente ao colégio em apoio aos filhos durante a semana – a ocupação permanecia até a noite deste sábado, sem prazo para terminar.

Com medo de como eles poderiam ser retirados dos prédios (pela Polícia Militar, por exemplo), monitoravam a situação dos jovens e falavam com eles pelas grades, por telefone e mensagens de texto.

Os alunos protestam contra a decisão do governo Geraldo Alckmin (PSDB) de di-

Nasceu um revezamento informal entre os pais dos alunos para garantir a segurança, contou ela, que não quis se identificar.

Rosemary Segurado, professora do Departamento de Ciências Sociais da PUC e mãe de aluna que estava na escola, sentiu na pele. Ela foi atingida por um PM com um cassetete em meio a um tumulto.

Ela concorda com as reivindicações da filha. A proposta do governo do Estado foi "autoritária" e "apresentada de um dia para o outro", diz. O governo nega o atropelo e diz que tudo foi anunciado com antecedência e com seguidas reuniões para negociações.

Na quinta (12), Maria Aparecida foi impedida de entregar produtos de higiene para a filha – pais passavam itens pelas grades, após revista dos PMs. "Você tem filho?", perguntou, em desespero, à PM que negara passar os objetos à sua filha de 17 anos.

O auxiliar administrativo Rabsaque Moreira, 45, conversa com o filho que ocupa escola Fernão Dias Paes, em Pinheiros

Ativar o Windows

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[97]

O percurso que fiz para reconstruir a cena da ocupação da Escola Estadual Fernão Dias passou, necessariamente, por essa análise da cobertura midiática, especialmente porque, como visto, o Fernão se tornou a escola símbolo das ocupações, diversas vezes retratada nos veículos de comunicação. Quando se observa a cobertura de outros veículos, como a do portal *UOL*, do Grupo Folha e do site *G1*, do Grupo Globo, verifica-se que foi mantida a palavra "ocupação" na construção das matérias, adotando uma postura mais empática ao movimento, pelo menos no que se referia às ocupações (nas manifestações de rua, a cobertura foi mais agressiva com os estudantes, como será visto no capítulo 4). Há que se destacar que o movimento secundarista já ganhava a simpatia de vários setores da sociedade, como a classe artística, que frequentava as ocupações. Assim, a cobertura midiática de grande parte dos veículos de comunicação seguiu uma tendência de camuflar sua agressividade em relação aos estudantes.

Apesar de o *G1* (Figura 27) empregar termos mais próximos das falas dos secundaristas para cobrir o movimento, observa-se, também, que a matéria dava ênfase ao cerco policial, assim como a matéria do *UOL* (Figura 26), tendendo, em alguns momentos, para uma cobertura sensacionalista, que também retratava os estudantes de forma negativa, ao dizer, já na linha fina da matéria, que os eles impediam a entrada das pessoas e que se negavam ao diálogo, enquanto, na verdade, o que ocorreu foi que eles buscaram o diálogo por mais de um mês e foram ignorados. Os estudantes não ficaram exatamente esquecidos nas

[97] GRAGNANI, Juliana; MACHADO, Leandro. *Pais se revezam em vigília diante da escola.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B7, São Paulo, 15 de novembro de 2015.

matérias mencionadas, mas tiveram pouco espaço de expressão, embora, como protagonistas do movimento, seria esperado que eles fossem destacados na reportagem. Além disso, a reportagem do *G1* (Figura 27) deu voz aos pais dos alunos, que permaneciam na porta da escola, com ênfase na tensão e na preocupação deles com seus filhos.

É importante ressaltar que, neste trabalho, não houve a pretensão de fazer uma análise de cobertura midiática, pois esse tipo de pesquisa iria requerer um recorte metodológico mais preciso da cobertura realizada durante o movimento secundarista. Ademais, não foi este o objetivo proposto para a realização desta tese. A maneira como a mídia olhou e retratou o movimento ajudou a reconstruir as cenas de ocupação e compreender os processos midiáticos que permearam esse acontecimento.

Figura 26 – Parte da matéria publicada no portal *UOL* sobre a ocupação da Escola Estadual Fernão Dias



Fonte: *UOL*, 2015[98]

[98] SOUZA, Marcelle. *Alunos decidem ocupar escola estadual em SP contra reorganização escolar.* UOL (on-line), 10 de novembro de 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/11/10/alunos-decidem-ocupar-escola-estadual-em-sp-contra-reorganizacao-escolar.htm>. Acesso em 19/12/2019.

Figura 27 – Parte da matéria publicada no *G1* sobre a ocupação da Escola Estadual Fernão Dias



Estudantes ocupam escola em São Paulo contra fechamento de unidades

Jovens impediram entrada na EE Fernão Dias Paes, que não será fechada. PM acompanha ato; secretaria registrou boletim como depredação.

Carolina Dantas
Do G1 São Paulo

FACEBOOK

Policiais militares discutem com manifestantes em frente à Escola Estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros (Foto: Cris Faga/Fox Press Photo/Estadão Conteúdo)

Estudantes ocuparam a Escola Estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros, na Zona Oeste deSão Paulo, na manhã desta terça-feira (10). O protesto é contra o fechamento de escolas para a reorganização da rede de ensino estadual. Um grupo também entrou em outra escola

Fonte: *G1*, 2015[99]

É impressionante observar, na imagem publicada pelo *G1* (Figura 27), que há uma linha diagonal imaginária que separa policiais e estudantes e coloca os militares em uma posição de imposição de força para cima dos jovens que, a partir do ponto de vista escolhido pelo fotógrafo, parecem achatados e inferiores no canto direito. Contudo, os dois jovens estão de boca aberta e queixo erguido, desafiando o cerco policial, e um deles aponta o dedo indicador, resistindo à autoridade. Ao enfrentarem os policiais, os estudantes romperam com a previsibilidade da história e refutaram a regra (DIDI-HUBERMAN, 2016a). Eis a sublevação que quebra uma história que todos esperavam que se realizaria como esperado: a submissão dos estudantes diante do poder disciplinar.

Outros veículos de comunicação também cobriram as ocupações em São Paulo com diferentes abordagens e linhas editoriais, alguns mais próximos do movimento, como o veículo independente *Jornalistas Livres* (Figura 29), que deixava claro seu apoio às ocupações, e outros com uma preocupação em trazer uma visão mais analítica do movimento,

[99] DANTAS, Carolina. *Estudantes ocupam escolas em São Paulo contra fechamento de unidades.* G1 (on-line), 10 de novembro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/alunos-ocupam-escola-em-sao-paulo-contra-fechamento-de-unidades.html>. Acesso em 19/12/2019.

como o *El País Brasil* (Figura 28), que fez uma cobertura baseada nas falas dos secundaristas, dando voz a eles muitas vezes, com fontes especializadas, como professores e especialistas em assuntos de resistência, e analisando criticamente o papel do estado nesse contexto da insurgência secundarista.

Figura 28 – Manchete de matéria publicada no *El País Brasil* sobre as ocupações das escolas



Fonte: *El País Brasil*, 2015[100]

Figura 29 – Parte de matéria publicada no *Jornalistas Livres* sobre a ocupação da Escola Estadual Fernão Dias



Fonte: *Jornalistas Livres*, 2015[101]

[100] ALESSI, Gil. *Por que a reforma que afeta 300.000 alunos em SP virou caso de polícia?* El País Brasil (on-line), 14 de novembro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447426542_534410.html>. Acesso em 19/12/2019.

[101] TREVISAN, Maria Carolina. *Escolas ocupadas: a Fernão resiste.* Jornalistas Livres (on-line), 13 de novembro de 2015. Disponível em: <https://medium.com/jornalistas-livres/escolas-ocupadas-a-fern%C3%A3o-resiste-235f60e24985>. Acesso em 19/12/2019.

Interessante observar que, diferentemente dos outros veículos de comunicação que enfatizavam o cerco policial e a disputa com a polícia, as imagens que compõem a matéria do portal *Jornalistas Livres* dão protagonismo somente aos estudantes, com seus rostos, corpos e gritos aparecendo em primeiro plano, mostrando ao público que este movimento tem cara e tem reivindicações justas (Figura 30).

Figura 30 – Parte de matéria publicada no *Jornalistas Livres*, com ênfase nas imagens da matéria



Fonte: *Jornalistas Livres*, 2015[102]

A escolha das imagens que compõem as matérias veiculadas pelo *El País Brasil* e pelo *Jornalistas Livres* fugiu do padrão normalmente visto nas coberturas dos veículos tradicionais e buscou dar protagonismo aos estudantes. É o que Didi-Huberman (2012, 2016b) chama de imagem-sintoma, ou seja, tornar-se sensível a algo na história de um povo, a ponto de desejarmos conhecer e acompanhar essa história mais de perto.

> A imagem é outra coisa que um simples corte praticado no mundo dos aspectos visíveis. É uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre ele – que não pode, como arte da memória, aglutinar. É cinza mesclada de vários braseiros, mais ou menos ardentes. Imagens-sintomas (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216).

Nesse sentido, apesar de a imagem que ilustra a matéria do *El País Brasil* (Figura 28) trazer os policiais fazendo um cerco aos estudantes, estes estão em primeiro plano, sorrindo, produzindo cartazes, mostrando sua potência como movimento, enquanto uma linha, representada por uma fita, separa os alunos dos policiais, que estão visivelmente

[102] Ibidem.

incomodados, como se eles não pertencessem àquela fotografia. Já nas quatro imagens que ilustram a matéria do *Jornalistas Livres* (Figura 30), o protagonismo é todo dos estudantes. É possível perceber que os policiais estavam ali, parte das suas cabeças aparece em uma das imagens, mas eles não ganham importância nessas fotografias. Os secundaristas, por sua vez, estão radiantes, com seus rostos pintados, altivos, os corpos em movimento, gritando e mostrando a potência daquele momento de ocupação. Como afirma Didi-Huberman (2016a, 2019), o levante é uma composição de forças, cujo resultado é uma exclamação de afetos e de cólera. "O levante começa como um clamor, um grito. [...] murmúrio, rumor: logo uma exclamação, um grande clamor" (DIDI-HUBERMAN, 2016a, p. 344).

É fato que o cerco policial ficou evidente na frente da Escola Estadual Fernão Dias. Mais de cem policiais militares fizeram um cerco no primeiro dia de ocupação da escola e, durante todo o período de ocupação, havia um número deles presente do lado de fora do colégio. A aluna Marcela Reis, que fazia parte do grupo que ocupou a escola de manhã, contou como aconteceu:

> *Eu não sei se foi ela* [a diretora]*, mas aí a polícia chegou também. E aí eles invadiram e a galera foi tudo pra cima pra tentar ter um diálogo, e barrar a entrada deles realmente aqui no pátio, nas salas. E aí a gente conversou: "Olha, a gente quer fazer um espaço dos alunos aqui dentro, a gente não estava vandalizando, não estamos fazendo nada". A gente pensou que ia todo mundo* (sair) *em duas horas, apanhando, todo mundo preso. Até porque eles trouxeram ônibus pra levar todos os estudantes para a DP, só pra dar uma assinatura, sabe? Só pra dar uma passagem. Falaram que a gente não ia ficar criminalizado, nem nada, mas que era só pra dar uma passagem. A gente falou: "O quê? Não. Não vou, não"* (Marcela Reis, E. E. Fernão Dias, 2015)[103].

[103] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

Figura 31 – A Polícia Militar do estado de São Paulo cerca a Escola Estadual Fernão Dias, horas depois da ocupação



Fonte: documentário *Lute como uma menina!* (imagem gravada pelos estudantes com o celular), 2015[104]

Outros estudantes contaram[105] como foi a chegada da polícia e os sentimentos e emoções que fizeram parte desse momento, o que me ajudou a reconstitui-lo.

> *Primeiro que chegou uma viatura, aí chegou uma, aí chegou outra, aí chegaram várias, até que formou aquele cerco policial ridículo, que realmente circulava a escola inteira* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *Polícia, polícia, polícia, mídia e ficou um negócio muito enorme. Foi nessa hora que eu tive que ir embora porque minha mãe ia me matar se eu continuasse lá* (Joyce, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *Vários policiais, vários. Mais de cem policiais em volta de uma escola, lá fora, para que ninguém entrasse e ninguém saísse sem que desse o RG ou fosse para a DP* (Camila Rodrigues, E. E. Fernão Dias, 2016).

Na cobertura midiática da ocupação do Fernão, a presença da polícia militar era algo evidenciado, como visto nas matérias citadas. O jornal *El País Brasil* fez uma reportagem (Figura 32) sobre o cerco policial na escola, dando voz às reivindicações dos secundaristas e evidenciando o protagonismo estudantil. Na imagem que ilustra a matéria, a estudante está em primeiro plano, com os policiais ao fundo. Assim como na Figura 28, em matéria do mesmo

---

[104] Imagem gravada em 2015. In: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[105] Entrevistas concedidas em 2016, um ano após as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo: 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP (89 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

veículo, a escolha da imagem que ilustrava a reportagem privilegiou a estudante e sua potência corporal, com o braço erguido, protestando contra os policiais.

Figura 32 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil*, com ênfase ao cerco policial na Escola Estadual Fernão Dias



Fonte: *El País Brasil*, 2015[106]

No entanto, são desiguais a força do dispositivo de sujeição e a linha de fuga instaurada pela jovem: ela, sozinha, com o braço erguido e a boca aberta para a fala, enquanto os policiais estão de braços cruzados sobre o corpo e de boca fechada, também separados por uma linha representada pela fita amarela e preta. É uma imagem muito potente publicada pelo *El País Brasil,* que engendra rupturas com um pretenso equilíbrio entre os dispositivos disciplinares e de forças e as biopotências da insurgência. É a força que sustenta o ato da estudante e, não podemos deixar de perceber, seus colegas que estão atrás dos policiais, apoiando a militante que não tem medo de recusar essa tentativa de intimidação.

Ao reconstruir a cena é possível identificar os dispositivos que destroem uma situação hierárquica entre diferentes níveis – estudantes, pais, diretora, policiais. São microacontecimentos que contextualizam o fenômeno que os gerou. Forma-se um sistema de relacionamentos, que podem ser considerados arranjos disposicionais, com enquadramentos e reenquadramentos que mostram as fissuras e suas potências políticas e comunicativas.

---

[106] ALESSI, Gil. *O dia em que cem policiais sitiaram uma escola ocupada em São Paulo.* El País Brasil (on-line), 12 de novembro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/11/politica/1447273812_584840.html>. Acesso em: 17/12/2019.

A primeira cena, da ocupação da E. E. Diadema, é uma cena de emancipação intelectual, pois as pessoas adotam uma suposição de igualdade e a testam ao buscar o diálogo, em um primeiro momento, com a diretora, os pais, os professores e demais estudantes. A segunda cena, da ocupação da E. E. Fernão Dias, é política; os estudantes testam a igualdade que já está, de antemão, negada. Em ambos os casos, a função dos secundaristas é reconstruir uma distribuição do sensível por meio de seus enunciados, corpos, cartazes, interações e performatividades.

É importante ressaltar, ainda, que o cerco policial na escola Fernão Dias, apesar de ser numeroso em relação aos das demais escolas e causar receio nos pais e estudantes, não causou momentos de tensão no entorno da escola, com exceção do primeiro dia de ocupação, porque a presença da mídia, de pais, da comunidade e de simpatizantes do movimento era constante na frente do colégio.

Nas demais escolas, principalmente aquelas mais periféricas, o cerco policial não foi tão numeroso, mas as ameaças foram constantes e muito mais agressivas. Alguns estudantes, como os da escola Salvador Allende, da zona leste de São Paulo, não quiseram gravar entrevista mostrando seus rostos, com medo de sofrerem retaliações, inclusive da comunidade, marcada pelo tráfico de drogas e pela constante ameaça policial.

As análises sobre as cenas de confronto com a polícia são exploradas no capítulo 4 desta tese, quando é retomada essa questão.

2.2.3. Da E. E. Salvador Allende a E. E. São Paulo[107]: 213 escolas ocupadas

A terceira escola ocupada pelos secundaristas foi a E. E. Salvador Allende, dois dias depois da ocupação do Fernão Dias, no dia 12 de novembro de 2015. Salvador Allende é um colégio situado na zona leste de São Paulo, que não tem as mesmas facilidades geográficas e estruturais que as outras duas escolas (apesar de o Cefam ficar em Diadema, ele está localizado na região central da cidade).

Por causa das ameaças que os estudantes sofreram no período da ocupação, eles só falavam com jornalistas e simpatizantes do movimento se não fossem identificados. Eles não queriam mostrar o rosto, nem dizer seus nomes. Mesmo sofrendo ameaças de pais, da comunidade, da polícia e via redes sociais, os secundaristas da Salvador Allende, e de outras escolas periféricas, resistiram na ocupação por mais de um mês.

[107] De acordo com dados da Apeoesp, a E. E. São Paulo foi a última escola a ser ocupada pelos secundaristas.

> *Nós somos contra o fechamento do Salvador Allende, e também das outras 94 escolas de São Paulo. Essa escola estava prometida pra fechar. Eles disseram que tinha 200 alunos aqui. Nós conseguimos provar que tem muito mais que 200 alunos aqui. Isso não é justificativa para fechar uma escola. A estruturação escolar que eles querem fazer, pra gente eles não perguntaram. Nós sabemos o que está acontecendo e nós somos contra* (aluna da E. E. Salvador Allende, 2015)[108].

Figura 33 – Fachada da Escola Estadual Salvador Allende, em Itaquera, região periférica de São Paulo



Fonte: *TV Folha,* 2015[109]

Figura 34 – Fachada da Escola Estadual Salvador Allende, em Itaquera, região periférica de São Paulo



Fonte: *TV Folha*, 2015[110]

[108] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações, transcrita da reportagem: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem (10 min). O material não está mais disponível on-line.

[109] Imagem gravada em 2015. In: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem (10 min). O material não está mais disponível on-line.

[110] Ibidem.

Alguns veículos de mídia, como *Folha de S. Paulo*, *G1* e *Veja* (Figuras 35, 36 e 37), noticiaram a terceira escola ocupada no estado. As matérias mencionadas utilizaram os secundaristas como fonte, mas priorizaram as falas da diretora e dos funcionários da escola e do governo do estado.

Figura 35 – Parte da matéria publicada na *Folha de S. Paulo* sobre a ocupação na Escola Estadual Salvador Allende



educação

enem | fuvest | fovest

Alunos em Itaquera vão passar a noite em escola em ato contra fechamento

FELIPE SOUZA
DE SÃO PAULO

12/11/2015 © 13h09 - Atualizado às 14h02

Compartilhar 0 OUVIR O TEXTO Mais opções

Inspirados nos alunos do colégio Fernão Dias Paes, em Pinheiros, na zona oeste de São Paulo, cerca de cem estudantes ocuparam a escola estadual Salvador Allende Gossens, em Itaquera (zona leste), no início da manhã desta quinta-feira (12).

Os estudantes quebraram os cadeados dos portões por volta das 5h e colocaram novos no lugar para controlar o acesso. Eles disseram que a polícia ainda tentou invadir o local algumas vezes após a entrada dos alunos. "Eles [PMs] deram muitos chutes nos portões. As meninas tremiam muito, então tivemos de montar uma barreira na porta", disse o estudante Diego Italo Silvério, 19.

Os alunos afirmam que não contaram com a ajuda de nenhum partido político ou movimento social para planejar a ocupação. Eles dizem apenas que a Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) os informou que apoia a iniciativa.

AMARO amaro.com

R$ 319,90

leia também

Justiça dá 24 horas para alunos saírem de escola da zona oeste de SP

Alunos ocupam escola na zona leste de SP que será fechada por Alckmin

Aluno 'linha de frente' do Passe Livre é porta-voz de ocupação em escola de SP

CRIANÇA DO DIA

DIA DAS CRIANÇAS

Crianças de SP falam sobre temas atuais em série de entrevistas; veja

RUF

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[111]

[111] SOUZA, Felipe. *Alunos em Itaquera vão passar a noite em escola em ato contra fechamento.* Folha de S. Paulo (on-line), 12 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1705395-inspirados-em-colegio-de-pinheiros-estudantes-ocupam-escola-em-itaquera.shtml>. Acesso em: 17/12/2019.

Figura 36 – Parte da matéria publicada no *G1* sobre a ocupação na Escola Estadual Salvador Allende



Estudantes ocupam escola na Zona Leste de São Paulo

Ocupação é a terceira em ato contra reestruturação do ensino.
Escola Estadual Salvador Allende não teve aulas na manhã desta quinta.

Do G1 São Paulo

FACEBOOK

Estudantes ocupam a Escola Estadual Salvador Allende, no bairro José Bonifácio, na zona leste de São Paulo, contra a reorganização nas escolas da rede estadual pelo governo Geraldo Alckmin (Foto: Ale Vianna/Eleven/Estadão Conteúdo)

Estudantes ocuparam a Escola Estadual Salvador Allende, no extremo da Zona Leste de São Paulo, no início da manhã desta quinta-feira (12). Em três dias, esta é a quarta escola ocupada em protesto contra a

Fonte: *G1*, 2015[112]

[112] G1. *Estudantes ocupam escola na Zona Leste de São Paulo*. G1 (on-line), 12 de novembro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/estudantes-ocupam-escola-na-zona-leste-de-sao-paulo.html>. Acesso em: 17/12/2019.

Figura 37 – Parte da matéria publicada na *Veja São Paulo* sobre a ocupação na Escola Estadual Salvador Allende



Fonte: *Veja São Paulo*, 2015[113]

Após a ocupação na escola Salvador Allende, os secundaristas foram ocupando outras escolas. Todos os dias surgiam novas ocupações, o que ia aumentando cada vez mais a resistência secundarista, já que todas mantinham contato entre si e também utilizavam as mesmas táticas de organização do movimento.

> *Está muito organizado. Está mais organizado do que quando tinha uma diretoria. Não tinha cano que levasse água limpa pra descarga e nós tivemos que fazer uma vaquinha pra comprar cano pra consertar o banheiro. Nós, estudantes, por nós mesmos* (aluna da E. E. Salvador Allende, 2015)[114].

Como foram muitas escolas ocupadas, 213 no total, segundo dados divulgados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), é impossível reconstruir a cena de cada uma delas no momento da ocupação. A organização do movimento

[113] ESTADÃO Conteúdo. *Contra fechamento, alunos ocupam terceira escola em São Paulo.* Veja São Paulo (on-line), 12 de novembro de 2015. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/alunos-ocupam-terceira-escola-estadual-sao-paulo/>. Acesso em: 17/12/2019.

[114] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações, transcrita da reportagem: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem (10 min). O material não está mais disponível on-line.

de ocupar, com algumas especificidades que dependem da situação da escola, segue a mesma tática em todas as escolas que, por sua vez, seguem as táticas difundidas nos manuais dos mais novos movimentos sociais ou movimentos de insurgência do século 21, como um apoio para a manutenção do movimento. As táticas envolvem desde procedimentos de comunicação, que também servem de autodefesa, como gravar o tempo todo tudo o que acontece, para deixar registrados conversas e procedimentos, especialmente se a polícia estiver envolvida, até procedimentos de segurança, como legislação básica para que os alunos não sejam envolvidos em artimanhas da polícia, assinem documentos que eles não precisam assinar ou sejam levados presos sem motivo.

No entanto, é importante ressaltar que as táticas propostas pelos manuais e cartilhas, às quais os secundaristas tiveram acesso, são apoios para ajudá-los a manter e potencializar o movimento, que acontece, na verdade, como respostas a urgências, uma mistura de forças, desejos e intempestividades que não seguem cartilhas, como se observa nos depoimentos dos estudantes.

Como não é possível reconstruir todas as cenas de ocupação, foram selecionadas algumas narrativas de alunos e alunas de diversas escolas, as quais mostram como o processo de ocupação os afetou, em suas semelhanças e diferenças.

A seguir transcrevem-se os relatos de duas alunas que reconstituíram a cena de ocupação da Escola Estadual Ana Rosa[115], localizada na Vila Sônia, região considerada de classe média da cidade de São Paulo, próxima ao bairro do Morumbi.

> *Não foi uma coisa muito planejada a ocupação. A gente chegou e falou assim: "Vamos ocupar". E o pessoal tentou ocupar 5h30 da manhã, porém, a caseira escutou e já chamou a polícia e reprimiu todo mundo e tirou todo mundo. A gente só conseguiu entrar de verdade no prédio quando eu e duas meninas pulamos o muro da recepção para a quadra, abrimos o portão da quadra e abrimos o portão da rua para o pessoal todo entrar na escola. Aí entrou aquela renca de gente, começou a gritar* (Thaysa Costa, E. E. Ana Rosa, 2015).

> *E no final da tarde eles trancaram a gente para fora da escola, deixaram a gente no pátio só* (Tainá Nogueira, E. E. Ana Rosa, 2015).

> *Na primeira noite a gente não tinha nada. Não tinha colchão, não tinha comida, não tinha absolutamente nada. A gente dormiu em cadeira e mesa na chuva, porque choveu muito no primeiro dia, na noite. Só que a gente só conseguiu entrar no*

[115] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

> *prédio sete dias depois. A gente ficou uma semana fora do prédio* (Thaysa Costa, E. E. Ana Rosa, 2015).

> *Foi bem barra pesada. A gente não tinha prato, tinha que ficar lavando prato descartável. A gente não jogava fora porque não tinha muito. Vivia, na verdade, na base do pão. Pão, presunto e queijo. Comida, comida, a gente recebia, mas não era todo dia* (Tainá Nogueira, E. E. Ana Rosa, 2015).

> *Depois, quando deu uma semana de ocupação, a gente estava na assembleia, eu e uma aluna falamos: "gente, vamos entrar". Porque para a gente que estava lá na cozinha, na "cozinha improvisada", não dava mais para aguentar o gelo derretendo e tal, uma nojeira. A gente fez vários métodos de entrar na escola, conseguiu entrar. Foi uma bagunça porque soou alarme. Quando a gente entrou na escola, a gente falou "nossa!". A gente estava em um grande número de alunos, então tinha muitas pessoas para dormir junta em barraca. Quando a gente conseguiu a sala, foi quase um quarto de hotel pra gente, porque a gente podia dormir solto, não precisava dormir um em cima do outro. A gente dormia em oito, nove em uma barraca. E ninguém da diretoria teve um consenso de que nós éramos alunos. Ninguém pensou "nossa!, meu aluno está sofrendo". Ninguém* (Thaysa Costa, E. E. Ana Rosa, 2015).

Nos relatos de Thaysa e Tainá residem muitos dos arranjos que configuram as insurgências do processo de emancipação dos alunos, que envolvem, sobretudo, a coletivização das capacidades investidas nas cenas de dissenso e a confiança na própria experiência. Ao refletirem sobre a situação das ocupações e planejarem novos reenquadres daquele momento, os alunos ressignificaram o perceptível, modificaram o território do possível e distribuíram as capacidades, perturbando hierarquias.

Na ocupação da E. E. Sílvio Xavier, que fica no bairro Piqueri, zona norte da cidade de São Paulo, região considerada de classe média-baixa, uma única aluna tomou a frente da ocupação, porque os demais alunos tinham medo. Depois de a escola ser ocupada, outros estudantes apoiaram o movimento e ela também permaneceu ocupada por mais de um mês.

> *Na minha escola o pessoal não estava querendo fazer ocupação. Eles achavam que o estado já tinha decretado e acabou, não tinha mais como a gente reverter. E aí eu falei assim: "Não, gente, pelo amor de Deus, vamos junto". Aí eu corri pros amigos de fora, que não são secundaristas, eu falei: "Gente, eu preciso ocupar a minha escola, ela vai fechar e tal". E os meus professores praticamente intimaram, tipo: "você é a nossa única esperança pra ocupação, pra tentar fazer mais alguma coisa pra escola se manter aberta". Eles articularam tudo lá. Compraram tudo que a gente ia precisar, e aí ocupou eu, mais um amigo da escola, e o pessoal de uns coletivos que ajudaram a ocupar. E a gente ocupou. Foi bem sinistro na hora. Pegar as chaves que estavam no quadro de chaves da escola toda, expulsar a direção da escola. A gente fez um discurso falando que se fechar a gente ocupa, que não é porque o governo rouba que a gente tem que ser obrigado a pagar a conta e os alunos serem prejudicados por causa disso. Então a gente resolveu ocupar a escola mesmo e fomos a sexta escola a ocupar. No decorrer disso, eu recebi três ligações me ameaçando, falando: "Dafne, você está fazendo baderna. Se você não parar com isso, você vai ver o que vai te acontecer". Foi o dia que a dirigente de*

> *ensino ia para a porta da escola que eu denunciei isso para todo mundo e de lá pra cá eu não recebi mais ameaça* (Dafne Cavalcante, E. E. Sílvio Xavier, 2015)[116].

Em sua narrativa, Dafne não só nos ajuda a reconstruir a cena de ocupação de sua escola, como mostra a violência e a agressividade a que os estudantes estavam expostos ao tomarem para si a luta política. Por outro lado, havia o apoio de professores e coletivos para colaborar com a resistência. Dafne ainda utilizou uma tática de comunicação, ao dar visibilidade para as ameaças que vinha sofrendo, para se proteger das relações de imposição de poder.

Já no relato da cena de ocupação da E. E. Firmino de Proença, que fica na Mooca, bairro tradicional de imigrantes italianos na zona leste da cidade de São Paulo, o cerco policial conseguiu atingir seu objetivo, a princípio, já que os estudantes que ocuparam a escola, a maioria com 16 anos na época, foram levados para a Delegacia de Polícia. Assim, a emancipação dos estudantes aconteceu por meio de enfrentamentos e não pela reflexão da comunidade em conjunto. Vejamos a reconstrução dessa cena por meio do depoimento e imagem (Figura 38) de Inaê Lima.

> *Se eu não me engano, a gente foi a escola número 153 que foi ocupada. A gente pulou o muro. Estouramos o primeiro cadeado. Quando abriu o portão, todo mundo entrou e foi aquela alegria, aquela emoção. Na hora que a gente entrou, o alarme começou a tocar. Foi aquele desespero. A polícia chegou, realmente em massa, eram cerca de oito viaturas, cinco policiais para cada viatura. O policial cortou a grade para entrar na escola. Oito pessoas em uma quadra de escola. Oito adolescentes, na verdade, né? E um policial chega com uma arma de fogo na mão, apontando para a nossa cara. Dois policiais já vieram me pegando pelo braço* (Inaê Lima, E. E. Firmino de Proença, 2015)[117].

[116] Ibidem.
[117] Ibidem.

Figura 38 – Inaê Lima é levada para a delegacia por dois policiais homens



Fonte: documentário *Lute como uma menina!* (imagem gravada pelos estudantes com o celular), 2015[118]

Enquanto Inaê estava sendo levada pelos policiais, ela gritava "Esse é o nosso país". Mas seu desencanto, naquele momento, era porque a ocupação da escola não aconteceria. No entanto, como quanto maior o poder mais forte é a resistência, a E. E. Firmino de Proença foi ocupada pelos outros alunos, em solidariedade àqueles que foram detidos, como conta a própria Inaê.

> *Das 8h30 até às 11h30 a gente ficou lá na DP. Ainda foi aquele sentimento de derrota, porque o Firmino não seria ocupado. Só que, às 10h30, teve a seguinte notícia: "O Firmino foi ocupado pelos alunos que ficaram comovidos com aqueles que entraram e foram detidos". E foi assim que o Firmino de Proença foi ocupado* (Inaê Lima, E. E. Firmino de Proença, 2015)[119].

As imagens produzidas pelos secundaristas, especialmente aquelas em vídeo, como foram os casos das ocupações da E. E. Fernão Dias e da E. E. Firmino de Proença, são caracterizadas pela dimensão performativa insurgente, em que acontecimento, estética e política se misturam. A câmera-corpo no acontecimento é a imagem presença, já que parte do conflito é estar filmando (VEIGA e KIMO, 2017). Existe a consciência dos estudantes sobre a disputa que travam, sobre o lugar político dessa disputa, e a gravação dessa disputa faz circular, reverberar e ampliar a distribuição do sensível. As imagens insurgentes, como as reconstituídas aqui, provêm da câmera (celular), que é a extensão do corpo em ação, extensão do sujeito que ocupa a escola. Elas são tremidas, muitas vezes desfocadas, mas isso revela os

[118] Imagem gravada em 2015. In: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[119] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

embates, os enfrentamentos, como a imagem de Inaê, sendo levada pelos policiais, gravada em vídeo pelos colegas secundaristas. A história está sendo escrita naquele momento. É a cena novamente sendo reenquadrada não somente pela narrativa, mas também pela câmera-corpo.

> A performance nesse regime estético combina, ou melhor, mistura, a luta do manifestante, a tática de estar no conflito e os procedimentos da filmagem. Na cena da disputa, há uma segunda distância que é dada de saída pela participação do corpo-câmera na cena política, que é dada pelo fato de o manifestante-documentarista estar na rua com o propósito de contestar um estado de coisas. O que ele vai filmar necessariamente implica sua relação tensa com as formas de opressão com as quais está em embate (VEIGA e KIMO, 2017, p. 46).

As narrativas e as imagens protagonizadas e filmadas pelos próprios secundaristas revelam enquadramentos que atuam como dispositivos ao produzirem representações nas quais, no caso aqui em tela, o enfrentamento com as forças e os agentes do poder institucional não é oferecido de modo transparente ao espectador. Há uma ruptura com a causalidade usual e consensual que impede qualquer tipo de leitura que não seja aquela voltada para o julgamento desses jovens como "vândalos" ou "baderneiros". As imagens produzidas pelos veículos midiáticos tradicionais, como visto, tendem a localizar o receptor em uma espécie de ligação que associa as intenções do produtor com as interpretações do receptor de maneira natural e imediata. Como um *continuum* interpretativo, que não permite o embaralhamento das temporalidades porque preserva a articulação causal que compõe uma historicidade destituída de hiatos, intervalos e sintomas. Para Didi-Huberman, uma potência da imagem de insurgência consiste em "criar, ao mesmo tempo, sintoma (interrupção no saber) e conhecimento (interrupção no caos). É preciso ver nas imagens o lugar de onde sofre, o lugar de onde se expressam os sintomas, um "sinal secreto", uma crise não apaziguada" (2012, p.214).

O trabalho continua a construir as cenas que compõem o movimento de ocupação secundarista, deslocando o olhar para o cotidiano das ocupações, que envolve a relação do estudante com a escola.

2.3. O cotidiano das ocupações e o reenquadre da partilha do sensível

Cada ocupação se tornou um microuniverso particular, com organizações e dinâmicas singulares, que lhes conferiam suas identidades. Mas havia comunalidades também, tendo em

vista que todas as ocupações se inspiraram nas mesmas diretrizes – o manual *Como Ocupar um Colégio?*, produzido pelos secundaristas chilenos e argentinos, como já visto.

Uma ocupação é uma forma singular de luta, já que pessoas se dispõem a viverem juntas, organizarem-se em torno de suas necessidades e infraestrutura, e seguindo a horizontalidade como forma de governo, pressuposto dos movimentos de insurgência. Isso significa não ter um líder e todas as decisões, mesmo aquelas consideradas pequenas, se transformam em exercícios de democracia, com processos de decisão coletiva, como as assembleias.

Desse modo, não é exagero dizer que esses estudantes que ocuparam escolas em 2015 viveram um processo de formação política contínua ou um processo de emancipação. Mas também foi uma experiência intensa, cansativa e de ruptura com os padrões a que estavam submetidos. Para Rancière (1996, 2012a), o processo de emancipação de um sujeito está ligado a um conjunto de práticas que coloca todos com igual habilidade de expressar e defender seus próprios direitos. Esse pressuposto está diretamente relacionado com a experiência como meio de criar formas dissensuais de expressão e comunicação que inventam modos de ser, ver e dizer, configurando novos sujeitos. A emancipação "começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições (RANCIÈRE, 2012a, p. 17).

De modo geral, os secundaristas levaram a sério a organização das ocupações. "Eles entendiam que era necessário estabelecer uma imagem positiva das ocupações, em contraposição à ideia de invasão e vandalismo" (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 129). A maioria das ocupações foi organizada e planejada adaptando as instruções do manual citado, apropriando-se de suas diretrizes e criando comissões responsáveis pelas questões básicas, como comissão da limpeza, comissão da cozinha, comissão de comunicação e comissão de segurança, entre outras. Eles também realizavam assembleias diárias (Figuras 39 e 40), um rico aprendizado, já que era necessária capacidade de compreensão, síntese e argumentação.

Figura 39 – Primeira assembleia realizada na Escola Estadual Fernão Dias



Fonte: documentário *Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile* (imagem gravada pelos estudantes com o celular), 2015[120]

Figura 40 – Assembleia na Escola Estadual Fernão Dias

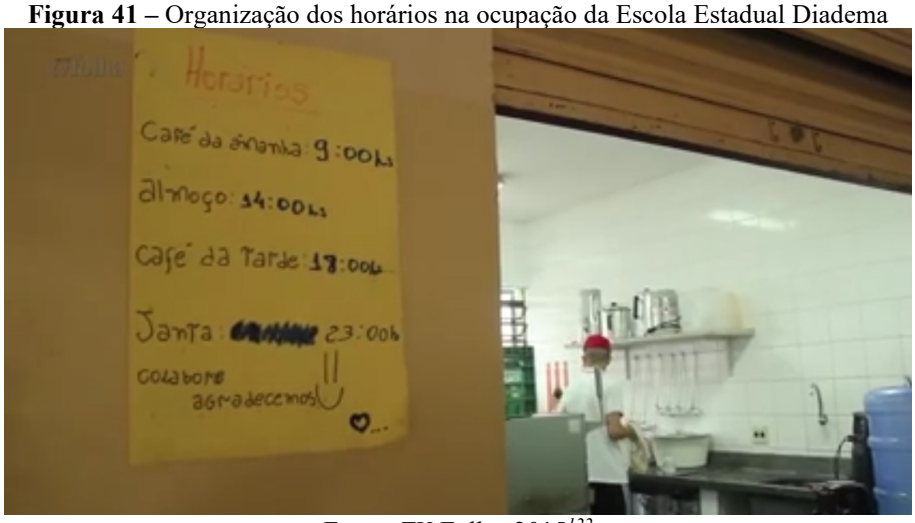


Fonte: *Folhapress,* 2015 - foto de Marlene Bergamo[121]

[120] Imagem gravada em 2015. In: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

[121] BERGAMO, Marlene. *Dentro dos muros da escola.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B8 e B9, São Paulo, 15 de novembro de 2015.

Figura 41 – Organização dos horários na ocupação da Escola Estadual Diadema



Fonte: *TV Folha,* 2015[122]

Muitos estudantes perceberam que o aprendizado acontece nesse formato, agregando o prazer em aprender, que eles não sentiam com o conteúdo escolar tradicional. Uma preocupação constante dos alunos era manter a rotina de aprendizado por meio de palestras e propostas de grupos de estudos, que aconteciam diariamente (Figuras 42, 43 e 44). Heudes, da E. E. Fernão Dias, e Luana, da E. E. Diadema[123], reproduziram esse sentimento da seguinte forma:

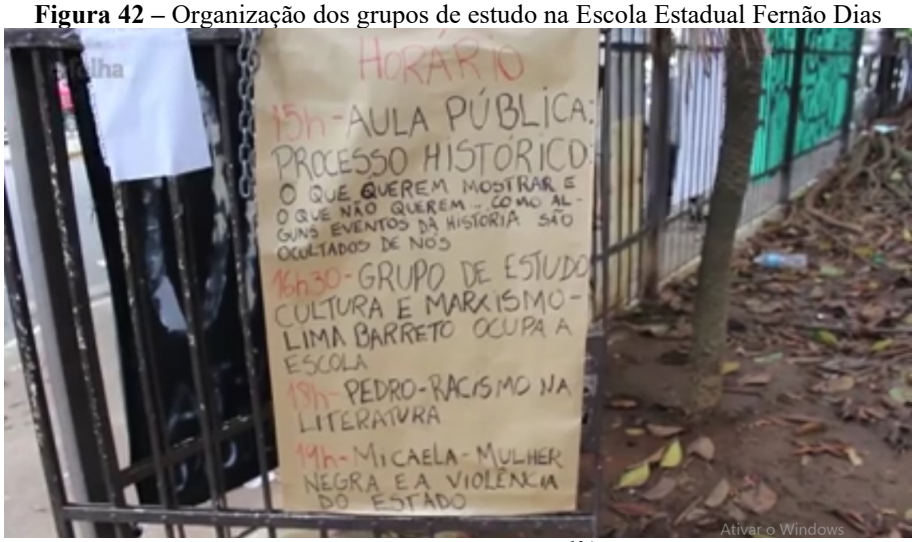
> *A gente, aqui, nesse um mês de ocupações, a gente fez debates, fez aulas sobre simulação de trabalho, sobre feminismo, fizemos peça de teatro aqui, apresentações de música, que são coisas que a gente não tem na escola e poderia ter. A questão é os alunos, professores e pais poderem ter acesso e propor atividades pra escola, pensar numa escola que seja da comunidade escolar, dos vizinhos, dos pais, dos alunos, dos professores, e não uma escola que servia apenas pra ter aula, você entra 7 horas e sai 12h20. Pensar que a escola é além da sala de aula. Educação também é cultura* (Heudes, E. E. Fernão Dias, 2015).

> *Amanhã, que é um domingo, domingo dia 13, isso, a gente tem um sarau, que é muito importante. O pessoal de Diadema, os artistas da região vêm pra cá. É um evento público e a gente tem feito vários eventos assim para que os alunos não percam o conteúdo que eles teriam se estivéssemos tendo aula agora* (Luana, E. E. Diadema, 2015).

[122] Imagem gravada em 2015. In: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem, 10 min. O material não está mais disponível on-line.

[123] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

Figura 42 – Organização dos grupos de estudo na Escola Estadual Fernão Dias



Fonte: *TV Folha*, 2015[124]

Figura 43 – Show do cantor Criolo na Escola Estadual Fernão Dias



Fonte: *Folhapress,* 2015 - foto de Bruno Santos[125]

[124] Imagem gravada em 2015. In: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem, 10 min. O material não está mais disponível on-line.

[125] SANTOS, Bruno. *Virada Ocupação.* Folha de S. Paulo (on-line), 6 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/40509-virada-ocupacao>. Acesso em 21/12/2019.

Figura 44 – Show da rapper Lay na Escola Estadual Godofredo Furtado



Fonte: *Folhapress,* 2015 - foto de Bruno Santos[126]

Para os estudantes, as escolas, antes da ocupação, eram espaços opressores e limitados. As grades, as salas trancadas e o ir e vir sempre fiscalizado por inspetores e pela direção causavam um ambiente de apatia e desgosto. Tais condições acabam levando o aluno a uma condição de adesão ao sistema, uma demanda à qual o jovem deve se subordinar. Pesquisas realizadas por Lucia Rabello de Castro (2012) mostraram que a participação do jovem no contexto escolar pode favorecer distorções que amortecem a revolta e promovem resistência sem confronto, ou seja, uma resistência individualizada, que renuncia ao coletivo. Assim, o espaço escolar seria configurado para promover essa pretensa apatia do estudante. No entanto, esse campo complexo e contraditório também favoreceria a produção de resistência, pelo menos quando os jovens passam a questionar mais profundamente as injustiças.

O processo de redescoberta da escola não se faz sem conflitos e resistências, e fica claro que os estudantes criam laços afetivos profundos com a escola quanto mais eles se sentem parte desse espaço e quanto mais eles são envolvidos a participar de seus processos decisórios. Jefferson, por exemplo, reclamou, na época das ocupações, que as escolas pareciam presídios. Ele não foi o único estudante a comparar a escola com uma prisão – normalmente por causa das grades e do cerceamento da liberdade dos alunos dentro do espaço.

> *O que a gente fala é que isso aqui é o projeto de presídio abandonado, porque, se você for no presídio, 'tá melhor que aqui porque lá é cama, tudinho direitinho, paredes pintadas, ou seja, aqui não. Aqui, se você for pegar numa parede e começar*

[126] Ibidem.

> *a descascar, você vê desde a primeira tinta até a última agora. Você vê azul, você vê verde, você vê branco, você vê rosa, você vê todo tipo de cor* (Jefferson, E. E. Joaquim Corujinha, 2015)[127].

É possível compreender, nesse processo, que, por meio de certas experiências, uma situação pode ser sentida como intolerável e se tornar visível. Na origem da ideia da partilha do sensível (RANCIÈRE, 1996), uma instituição funciona dentro desse espectro por meio da organização daquilo que é visível, dizível, pensável e possível, ou seja, existe uma questão de percepção do sensível, em que tudo parece estar no devido lugar. No entanto, na organização escolar, como se percebe nas narrativas dos alunos, as funções e os modos de ser estão claramente definidos. A luta política toma forma por meio das fissuras ou fraturas que expõem o visível, o dizível, o pensável e o possível, e instaura novos regimes de ser, ver e pensar. A luta política proposta pelos secundaristas, portanto, vai além de uma ação dirigida unicamente ao estado, mas também é uma luta contra as relações de poder colocadas a eles. Desse modo, ao falarem sobre o ambiente escolar, os estudantes criam uma espécie de rachadura na partilha do sensível, expondo as fraturas que separam os seus corpos de suas vozes.

Da mesma forma, ao discutirem entre si sobre a divisão de tarefas, o que cada um iria fazer durante a ocupação, qual comissão participar, os estudantes foram transformados, dando uma outra forma à experiência que antes permanecia conformada por um forte dispositivo hierárquico de sujeição. Ali não havia a figura protetiva dos pais ou dos professores. Eles tinham que resolver a convivência em comunidade por si, decidindo e articulando essas relações no cotidiano. Tal situação, como mostram as imagens das Figuras 45, 46 e 47 e os seguintes depoimentos das secundaristas[128], cria uma força política que só pode ser encontrada na experiência.

---

[127] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

[128] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos de **Luana** e **Thayná** transcritos do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019; depoimentos de **Marcela Reis, Beatriz Gonçalves, Inaê Lima, Marcela de Jesus** e **Lilith Cristina** transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

Quando o cordão da polícia saiu daqui, entraram diversas pessoas, não só do Fernão, mas de outras escolas, secundaristas em geral, e nós organizamos comissões de cozinha, limpeza, porta-voz, atividades, informações, embora isso, pra discutir a linha política, nós fazíamos assembleia, como fazemos ainda todo dia pra discutir quais são os próximos pontos, quais são os próximos passos e como iríamos agir (Luana, E. E. Fernão Dias, 2015).

As assembleias são bem democráticas. Assim, acho que todo mundo fala, todo mundo expressa opiniões, todo mundo dá palpite, faz propostas. Assim, todo mundo debate sobre tudo, tanto quanto a organização interna aqui da ocupação quanto o que está acontecendo externamente nas mídias, em atas, o que as pessoas têm comentado sobre o pessoal da ocupação (Thayná, E. E. Fernão Dias, 2015).

Cada um tem a sua função. Umas pessoas limpam a cozinha, outras pessoas limpam o banheiro, outras limpam lá fora, outras são as porta-vozes, outras ficam na segurança (Marcela Reis, E. E. Fernão Dias, 2015).

Tem até pessoa da elétrica, que era responsável por apagar a luz, para não deixar nenhuma luz acesa na escola (Beatriz Gonçalves, E. E. Diadema, 2015).

As divisões de tarefa foram voluntárias, então assim, quem levantasse a mão, ficava em tal comissão (Inaê Lima, E. E. Firmino de Proença, 2015).

Hoje a gente tem menino que faz comida, menina que fica na segurança, menino que limpa, menina que limpa, tudo dividido. Não tem essa que só menina tem que ficar na limpeza e menino na segurança, não (Marcela de Jesus, E. E. João Kopke, 2015).

Eu lembro que, na primeira semana de ocupação, não lembro quem que levantou a mão e falou: "Vamos fazer assim, na cozinha só menina". Aí eu: "Não. Não. Por quê? Todas as comissões aqui vão ser estipuladas por gênero. Na cozinha não vai ficar duas meninas, nem dois meninos, vai ficar uma menina e um menino. Na segurança, não vai ficar dois meninos, vai ficar um menino e uma menina. Nada vai ser mais do que nada aqui, a gente vai fazer as coisas totalmente horizontais". Tanto que lá na porta, nas regras de convivência, eu coloquei: feminino é igual a masculino (Lilith Cristina, E. E. Maria José, 2015).

Figura 45 – Estudantes limpam o pátio na Escola Estadual Brigadeiro Gavião



Fonte: *TV Folha*, 2015[129]

Figura 46 – Alunos da Escola Estadual Fernão Dias na cozinha e na limpeza



Fonte: *Folhapress,* 2015 - foto de Marlene Bergamo[130]

Figura 47 – Aluno da Comissão de Imprensa da Escola Estadual Fernão Dias concede entrevista ao canal de televisão *Globo News*



Fonte: documentário *Lute como uma menina,* 2015[131]

[129] Imagem gravada em 2015, durante as ocupações. In: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem, 10 min. O material não está mais disponível on-line.

[130] BERGAMO, Marlene. *Dentro dos muros da escola.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B8 e B9, São Paulo, 15 de novembro de 2015.

Como já visto, os estudantes se transformam politicamente e desenvolvem um afeto pela escola quanto mais eles têm protagonismo no ambiente escolar. Assim, é importante ressaltar também que as ocupações levaram os alunos a um fortalecimento de seus laços com a escola. Eles passaram a ver esse espaço com outra percepção. Sua apropriação, tanto concreta quanto simbólica, transformou os estudantes e a própria escola. Resistir também é questionar a realidade do espaço que dividem e repensar esse espaço como um novo sistema de convivência.

> O tempo de ocupação foi utilizado para realizar mudanças que os alunos acreditavam serem necessárias há tempos e resolver pequenos problemas que antes faziam parte do cotidiano da escola, como alagamentos, falta de banheiros, mato alto etc. (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 142).

A escola deixou de ser do estado e passou a ser espaço dos estudantes, ao menos por um breve momento. O discurso do estado, por meio da Secretaria de Educação, mostrava que ele não compreendia a escola como espaço dos estudantes. No entanto, com as dinâmicas das ocupações, essa configuração do sensível se desfez e deu lugar a outro dispositivo social, deslocando os corpos de seus lugares predestinados.

O movimento secundarista foi uma força política atuando em cada escola, com estratégias comuns que priorizaram fortemente a organização horizontal e o diálogo entre eles. As táticas do movimento desestabilizaram qualquer estratégia do governo do estado de isolá-los, fazendo aparecer uma resistência nova e potente. Todas as iniciativas do governo de criminalizar as ocupações, dizendo que os alunos eram vândalos, que eles consumiam drogas na ocupação, que promoviam orgias, que depredavam a escola, foram desarticuladas pelas estratégias de comunicação dos estudantes, que divulgavam todas as ações, por meio de fotos e vídeos, que estavam ocorrendo dentro das escolas nas redes sociais digitais e até mesmo pela mídia. Quando jornalistas entravam em uma ocupação, viam que os estudantes estavam cuidando da escola, que havia ali muito amor e afeto por aquele local.

Ao se deslocarem de seus lugares designados, os secundaristas descobriram uma escola que lhes era estranha, mas à qual eles se afeiçoaram imediatamente. Eles denunciaram, por exemplo, que encontraram itens, durante as ocupações, que não eram utilizados, como

---

[131] Imagem gravada em 2015. In: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

materiais escolares, instrumentos de aprendizagem e, até mesmo, alimentos estragados ou próximos da validade.

Alunas de diversas escolas relataram[132], naquela época, essas descobertas, que ajudam a reconstituir a cena que envolve a aproximação e o afeto com o espaço escolar.

> *No começo da ocupação que a gente começou a descobrir a escola, sabe? A gente descobriu umas cinco gavetas que têm dezenas de documentários estrangeiros que poderiam muito bem ter sido passados para a gente. Biografias, videoaulas de sociologia, tudo que poderia ter sido passado em aula, só por ser um método diferente já vale, e esconderam isso da gente todo o tempo. Quando eu vi aquilo, eu comecei a chorar porque deu uma raiva na hora. Por que esconderam tudo isso de mim, sendo que é meu?* (Lilith Cristina, E. E. Maria José, 2015).

> *A gente entrou em uma sala que tinha um monte de carteira nova, e eu tenho que procurar cadeira para poder estudar. Eu tenho que chegar e ir em sala por sala para procurar mesa e cadeira. Porque tem mais de 40 alunos na minha sala, tem 44 alunos na minha sala. A gente abriu uma sala que tinha papel higiênico suficiente para um ano, tinha muito papel higiênico naquela sala, e o papel higiênico só fica no banheiro dos professores. Nunca vi o papel higiênico no banheiro* (Tainá Nogueira, E. E. Ana Rosa, 2015).

> *O que nós achamos? Achamos cadernos, achamos lápis, caneta. A gente pedia lápis, caneta e não tinha. A gente achou cola, durex, tesoura, régua, a gente achou muita coisa. As bolas, que o pessoal da tarde, da manhã, que usa bastante, a quadra não tem. A gente achou violão, que a gente podia estar tendo aula de música, e estava escondido. Nós pulamos ele* [um portão] *e fomos lá atrás. Lá atrás a gente achou a fanfarra, apostila escondida, e aqui a sala das apostilas* [mostra sala cheia de livros empilhados e jogados no chão]. *Apostila, livro didático, apostilas de 2014 a 2017. E a gente pede, eles falam que não tem* (Sarah Luna, E. E. Anhanguera, 2015).

> *Essa é uma escola muito antiga. Inclusive, o Serra estudou aqui, então é uma escola extremamente antiga. A gente descobriu que tinha ar-condicionado no teatro, então tem um ambiente totalmente confortável para uma peça. Só que, nesse ano de 2015, acho que usaram o teatro três vezes. Os espaços daqui são muito mal utilizados. Enquanto a gente teve a ocupação, a gente teve uma oficina de samba, que a gente utilizou o espaço aqui de fora. Vários espaços aqui, que não tinham a menor utilidade em dias letivos, a gente conseguiu contornar tudo isso que a gente via nesse ano para uma coisa divertida, para uma coisa cultural* (Inaê Lima, E. E. Firmino Proença, 2015).

> *Essa maquete* [mostra uma maquete da cidade de Diadema]*, como é muito grande - o pessoal da oitava série fez ela - ao invés da diretora deixar ela exposta na escola, a diretora escondeu lá dentro. Mandou o professor de geografia colocar ela lá dentro para ficar escondida. Então ela* [a maquete] *não tem acesso a outros alunos. Muitos alunos não sabem que essa maquete existe, que ela ganhou duas vezes um prêmio na USP, em primeiro lugar. Essa é a maquete da cidade de Diadema. A*

[132] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

> *gente decidiu tirar de lá, chamou o professor para vir para cá, e ele ajudou a gente a tirar a maquete de lá e deixar aqui exposta para o pessoal poder ver, porque o pessoal ficou impressionado. Falou: "Caraca, isso aqui tem na minha escola e eu nunca vi". Esses materiais aqui a gente nunca usou* [abre armários com materiais de laboratório]. *A gente, na aula de química, sempre fica na sala, só caderno e lousa. Nunca usamos bicarbonato de sódio, ácido, nada disso. E tem muito material para fazer muita coisa. Muita coisa* (Beatriz Gonçalves, E. E. Diadema, 2015).

As estudantes, em seus relatos, demonstraram o inconformismo e a revolta ao perceberem que foram cerceadas e impedidas de usufruir os bens públicos que o próprio estado lhes proporciona. Ao se darem conta de que este cerceamento dentro da escola advém daqueles sujeitos mais próximos de seus cotidianos – professores e diretores –, a revolta fica ainda mais forte e potencializa a insurgência. Os secundaristas perceberam que precisavam tomar as rédeas de sua própria vivência estudantil. Tal cena mostra que a política se apresenta a eles sob a figura do dano. Os secundaristas sofrem o dano como sem-parte e reivindicam a inscrição de sua parte. Eles reconfiguram a cena que reconstitui esse dano, para trazer à tona o conflito em torno de uma cena comum. Note-se que os relatos se repetem em escolas diferentes.

Busquei relacionar, dessa forma, a montagem da cena, por meio dos relatos e gravações dos secundaristas, com a formação do dano, como cerne da política que envolveu o movimento de resistência que ocupou mais de 200 escolas em São Paulo. Entendo que a distribuição desigual dos corpos em uma partilha do sensível expõe as fissuras que levam ao dissenso e à insurgência. Por outro lado, também expõe as relações, que se configuram como dispositivos interacionais, a resistência que leva a uma biopotência e às transformações de si, como devires revolucionários em formação.

As cenas das ocupações, o momento da ocupação e seu cotidiano, configuram-se como processos de subjetivação quando se consideram os diversos arranjos disposicionais que foram mobilizados para que os indivíduos e os coletivos se constituíssem como sujeitos. Esse processo escapa ao poder dominante, que se compõe de deveres, de poder e de saber. São novos tipos de acontecimentos, devires revolucionários. É a experiência coletiva de uma revolta.

Ao mesmo tempo, se constituem como cenas de dissenso, processam uma ruptura, interrompem a ordem policial, o biopoder que os controla, e tomam o poder para si. Para Rancière (1996), a subjetivação é fruto e produz cenas polêmicas. Ao promover a cena de dissenso, os estudantes lutam para que suas vozes sejam escutadas, para que se tornem visíveis e reconhecidos como interlocutores. Nem sempre isso acontece, pois os dispositivos

hierárquicos de poder têm suas estratégias para desarticular os arranjos e devires insurgentes. Entretanto, ao questionarem a ordem dominante, que apaga as diferenças e as resistências, os secundaristas experimentam a política. Mais ainda: experimentam a construção de um "lugar de fala" (RIBEIRO, 2017) ao perceberem e tematizarem criticamente as condições sociais que permitem ou não o seu acesso a lugares de cidadania. Desde que passaram a construir uma outra forma de habitar a escola, refutam a organização espaço-temporal tradicional e a hierarquização de saberes derivada da hierarquia social (incluindo questões de sexualidade e gênero). Ter consciência discursiva sobre o lugar social ocupado é uma dimensão central da emancipação política. Os secundaristas passaram a entender melhor como opressões estruturais impedem que tenham direito à fala. Sob esse aspecto, falar é muito mais do que emitir palavras, mas abrange o gesto político de refutar as narrativas tradicionais (legitimadas e naturalizadas) e a hierarquização de saberes, interrompendo o discurso autorizado e único. Tais conceitos são retomados no capítulo 4.

Tal movimento de emancipação e experiência dissidente também se configura por meio das redes de comunicação, com linguagens próprias, por meio das *performances* e militância nas ruas e, ainda, pelos excessos que esses processos deixam às claras. É sobre essas questões que reflito no capítulo a seguir.

3. DAS REDES PARA AS RUAS: EXCESSOS, PERFORMANCES E BIOPOTÊNCIA

#NãoFechemMinhaEscola
#AEscolaÉNossa
#EscolaDeLuta

Uma das principais características dos mais novos movimentos sociais está nas conexões que criam e nos arranjos que elaboram sob múltiplas formas, com o uso da internet e das redes sociais digitais. Os debates e as mobilizações sempre se iniciam nas redes de internet, desde a Primavera Árabe, e a comunicação interconectada passou a ser não apenas uma forma de dar visibilidade aos movimentos, mas também de comunicação rápida entre os ativistas.

O movimento dos secundaristas em São Paulo começou, efetivamente, nas redes sociais digitais, com a disseminação, especialmente por meio do *Facebook*, das *hashtags* transcritas no início deste capítulo. O aplicativo *WhatsApp* também foi bastante utilizado pelos secundaristas, mas servia para a comunicação interna do movimento, ou seja, a comunicação entre os estudantes e, posteriormente, entre as ocupações. Já o *Facebook* foi bastante utilizado com o propósito de dar visibilidade às demandas dos estudantes e para propagar o movimento para outras escolas e outras regiões do estado.

Compreende-se que, embora os mais novos movimentos sociais tenham nas redes sociais da internet uma de suas táticas mais significativas, o movimento só é identificado como tal quando toma o espaço urbano, seja pela ocupação de espaços públicos ou manifestações de rua (CASTELLS, 2009, 2015; HARVEY, 2014; BUTLER, 2018).

Sendo assim, neste capítulo são abordados os espaços ocupados pelos secundaristas durante o movimento de insurgência de 2015, tanto das redes interconectadas quanto das ruas, entendendo que

> o espaço do movimento consiste em uma interação entre o espaço dos fluxos na internet e nas redes de comunicação sem fio, e o espaço dos lugares das áreas ocupadas e dos edifícios simbólicos que são o alvo de ações de protesto. Esse híbrido de ciberespaço e espaço urbano constitui um terceiro espaço que chamo de espaço da autonomia (CASTELLS, 2015, p. 49).

Para Castells (2009, 2015), esse espaço da autonomia é exercitado pela garantia da comunicação livre em redes de comunicação articuladas, mas, ao mesmo tempo, tem o

desafio transformador de confrontar a ordem instituída, as relações de poder, recuperando o espaço da cidade. O movimento secundarista enfrentou o desafio de recuperar o espaço público, mas também precisou dos fluxos de comunicação para manter a continuidade de suas ações. Esse processo híbrido entre os fluxos de comunicação nas redes conectadas e entre os espaços públicos ocupados é apresentado a seguir.

3.1. O movimento secundarista nas redes de internet

A sociedade em rede estabelece novas formas de conexão entre sujeitos e grupos, articulando situações de troca com configurações específicas, em um espaço multidimensional e multitemporal de interações sociais. Uma rede é composta de nós interconectados, alguns com mais relevância do que outros, mas todos fundamentais para o seu funcionamento integrado. Na sociedade, uma rede é uma estrutura de comunicação: existem fluxos de informação entre os nós, fluxos que circulam e se espraiam, criando conexões (CASTELLS, 2009, 2015; BUTLER, 2018).

Importante ressaltar que as redes sociais não são um fenômeno dos tempos atuais, pós-internet, mas sim um modo de vida que deriva do crescimento do processo de midiatização, o qual possibilita a interpenetração de linguagens, racionalidades, modos de fazer e agir, que são definidores das interações sociais estruturantes da sociedade. Os avanços tecnológicos expandiram a capacidade das redes de introduzir novos atores e novas informações, de forma rápida e viral.

> Uma sociedade em rede é uma sociedade cuja estrutura social é construída em torno de redes ativadas por tecnologias de comunicação e de informação processadas digitalmente e baseadas em microeletrônica. Considero estruturas sociais como arranjos organizacionais de seres humanos em relações de produção, consumo, reprodução, experiência e poder, expressos em uma comunicação significativa codificada pela cultura (CASTELLS, 2009, p. 50-51).

A sociedade em rede do movimento dos secundaristas alicerçou seus arranjos organizacionais e comunicativos, principalmente no *Facebook*, em centenas de páginas criadas especialmente para tentar organizar e discutir o movimento como um todo, o que evidencia que essa plataforma *on-line* se tornou uma espécie de arena de conversação em torno do problema que os afetava.

Por outro lado, durante as ocupações de 2015, entre novembro e dezembro, quando o número de escolas ocupadas chegou a 213, cada escola criou a sua própria página no

Facebook e havia pelo menos mais meia dúzia de páginas que tentavam unificar todas as escolas envolvidas. Entre elas estavam *O Mal Educado,* organização que orientou as primeiras ocupações, distribuindo o manual *Como ocupar um colégio* (citado no capítulo 1) e uma página criada por um grupo de aspirantes a cargos públicos (entre eles estava a atual deputada federal Sâmia Bonfim) ligados ao PSOL chamada *Não Fechem Minha Escola*. Essa dispersão nas redes sociais dificultava a contagem e a organização mais precisa dos eventos que marcavam cada ocupação, e prejudicava o entrelaçamento das diversas ocupações em uma única arena de conversação política. Os estudantes costumavam postar o cotidiano da ocupação em imagens e vídeos, e também as saídas para manifestações nas ruas. Ocorre que cada escola postava esse conteúdo em sua própria página do *Facebook,* o que gerava um material amplo, porém, disperso em centenas de páginas espalhadas pelas redes digitais. As páginas *O Mal Educado* e *Não Fechem Minha Escola* repostavam algumas postagens originais das páginas das ocupações e, por isso, acabaram se tornando espaços de convergência do material de várias ocupações.

Apesar de o movimento nas redes sociais digitais estar pulverizado em muitas páginas diferentes, os secundaristas mantinham as mesmas diretrizes de publicação, isto é, eles gravavam e fotografavam todo o cotidiano das ocupações, as manifestações, especialmente quando havia policiamento ostensivo, e publicavam na rede social digital, garantindo o registro, até mesmo por questões de segurança, de todo o movimento. Assim, as páginas costumavam ter muitas fotos e vídeos das ocupações. Esse material era compartilhado nas páginas que centralizavam as discussões, para que os estudantes se inspirassem e para que o público acompanhasse o cotidiano de todas as ocupações.

> Os novos movimentos sociais são, simultaneamente, locais e globais. Eles têm início em contextos específicos, a partir de razões particulares, e constroem suas próprias redes e seu próprio espaço público ocupando o espaço urbano e se conectando a redes de internet. Nesse sentido, são movimentos locais, mas também globais, pois estão conectados pelo mundo, aprendendo com e se inspirando nas experiências dos outros (CASTELLS, 2015, p. 49).

A instituição do movimento, após recusarem o governo instituído, ocorre, como visto anteriormente, via processos de comunicação próprios para a manutenção e a organização das formas de gestão autônoma das ocupações. A apropriação da internet e o ativismo em rede são alguns dos processos comunicativos dos novos modos de insurgência que aparecem no movimento dos secundaristas. Eles permeiam as interações dos sujeitos, evidenciando suas experiências e fazeres cotidianos, além de manterem uma produção midiática própria,

utilizando as redes sociais e as mídias alternativas, enfrentando a cobertura dos veículos de comunicação tradicionais, muitas vezes parciais. Fica evidente, desse modo, que os processos comunicativos que atravessam o movimento estão relacionados com sua experiência.

Como o volume de páginas criadas no *Facebook* no auge das ocupações era muito grande, pelo menos 200 delas, e o volume de postagens em cada uma delas também se mostrou imensurável, a análise deste tópico concentrou-se nas postagens realizadas nas páginas *O Mal Educado* e *Não Fechem Minha Escola,* considerando, ainda, que estas replicavam o conteúdo das demais páginas.

Como critério para um recorte mais preciso desse espectro do objeto, buscou-se avaliar as postagens com maior número de interações, sejam reações, comentários ou compartilhamentos, e verificou-se que os chamados memes eram aquelas que mais provocavam reações dos seguidores. Além disso, no período que ficou conhecido como "boicote ao Saresp", as postagens decuplicaram nas principais páginas do movimento e causaram diversas consequências que são compreendidas neste tópico. Por isso, é importante refletir sobre esse período em que as redes sociais digitais foram preponderantes para que o boicote acontecesse.

3.1.1. Boicote ao Saresp e consolidação dos arranjos em rede do movimento

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, conhecido como Saresp, é uma prova anual que tem como objetivo avaliar o ensino na rede estadual e promover uma espécie de diagnóstico do rendimento escolar. De acordo com o governo do estado, é uma forma de orientar novas políticas de melhoria do ensino. Dividida em dois dias, a prova costuma ser aplicada em novembro e as escolas com melhores desempenhos normalmente ganham bônus e acréscimos no orçamento.

Em 2015, o Saresp aconteceu durante as ocupações e se tornou uma estratégia do governo estadual para desmantelar o movimento secundarista. A tática de comunicação do governo ficou centrada em dois pilares principais que eram: escolas ocupadas não fariam a prova e, portanto, perderiam os benefícios e alunos que não fizessem a prova poderiam perder o ano letivo e serem, portanto, reprovados.

Figura 48 – Notícia publicada pela Secretaria de Educação sobre o Saresp



Fonte: Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, 2015[133]

O Saresp, que aconteceria nos dias 24 e 25 de novembro, fez parte de uma estratégia importante do governo que julgou ser a oportunidade ideal para esvaziar o movimento dos secundaristas. Por isso, além de divulgar que as escolas ocupadas não fariam as provas, passou a repercutir que isso prejudicaria toda a escola, pois o orçamento seria menor para o colégio ocupado e investimentos extras seriam retirados. Uma campanha do governo começou, então, a ser articulada para intimidar estudantes, professores e diretores das escolas.

Por outro lado, para os secundaristas, o Saresp representava o modelo de educação que eles rejeitavam: como um estudante poderia ser avaliado por uma única prova? (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016). Como o movimento já ganhava uma proporção expressiva, que envolvia centenas de escolas e milhares de estudantes, surgiu o *Comando das Escolas Ocupadas*, uma espécie de entidade criada pelos próprios estudantes com o objetivo de unificar as ocupações em torno de um ideal comum, propondo "um espaço de articulação independente, horizontal e apartidário, aberto a todas as ocupações que estão em luta"[134].

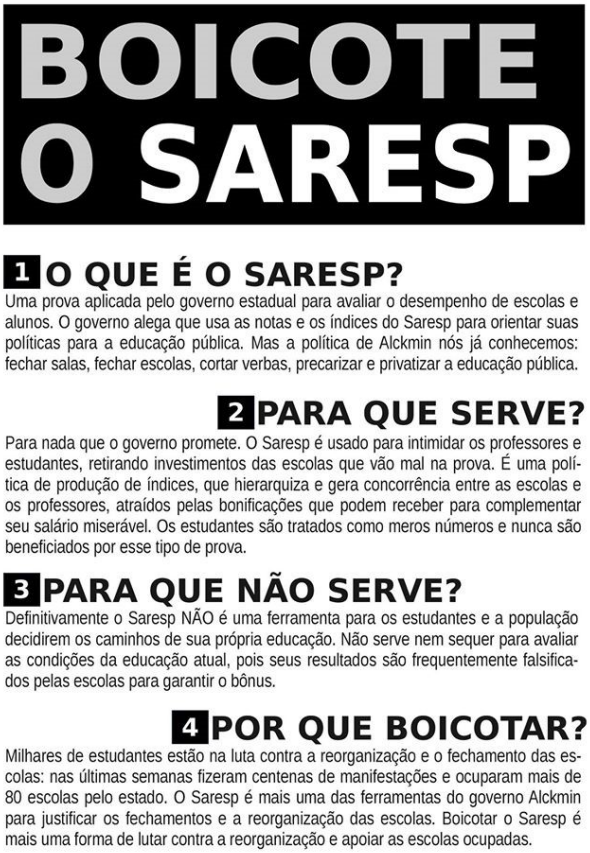
Em reunião realizada na Escola Fernão Dias, em 21 de novembro de 2015, a primeira iniciativa do Comando foi promover um boicote ao Saresp. O coletivo *O Mal Educado,* cuja página no *Facebook* é um dos objetos de análise, que já tinha manuais e táticas para promover

[133] SECRETARIA de Educação do Estado de São Paulo. *Comunicado: escolas ocupadas por manifestantes não receberão o Saresp.* Portal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (on-line), São Paulo, 23 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/comunicado-escolas-ocupadas-por-manifestantes-nao-receberao-o-saresp/>. Acesso em 16/03/2019.

[134] Manifesto pronunciado na Escola Estadual Fernão Dias, em São Paulo, em reunião realizada em 21 de novembro de 2015.

o boicote às avaliações fomentadas pelo governo, distribuiu um material aos estudantes para ajudá-los na articulação do boicote (Figuras 49 e 50).

Figura 49 – Folheto sobre o boicote ao Saresp, distribuído aos alunos em 2015



BOICOTE O SARESP

1 O QUE É O SARESP?

Uma prova aplicada pelo governo estadual para avaliar o desempenho de escolas e alunos. O governo alega que usa as notas e os índices do Saresp para orientar suas políticas para a educação pública. Mas a política de Alckmin nós já conhecemos: fechar salas, fechar escolas, cortar verbas, precarizar e privatizar a educação pública.

2 PARA QUE SERVE?

Para nada que o governo promete. O Saresp é usado para intimidar os professores e estudantes, retirando investimentos das escolas que vão mal na prova. É uma política de produção de índices, que hierarquiza e gera concorrência entre as escolas e os professores, atraídos pelas bonificações que podem receber para complementar seu salário miserável. Os estudantes são tratados como meros números e nunca são beneficiados por esse tipo de prova.

3 PARA QUE NÃO SERVE?

Definitivamente o Saresp NÃO é uma ferramenta para os estudantes e a população decidirem os caminhos de sua própria educação. Não serve nem sequer para avaliar as condições da educação atual, pois seus resultados são frequentemente falsificados pelas escolas para garantir o bônus.

4 POR QUE BOICOTAR?

Milhares de estudantes estão na luta contra a reorganização e o fechamento das escolas: nas últimas semanas fizeram centenas de manifestações e ocuparam mais de 80 escolas pelo estado. O Saresp é mais uma das ferramentas do governo Alckmin para justificar os fechamentos e a reorganização das escolas. Boicotar o Saresp é mais uma forma de lutar contra a reorganização e apoiar as escolas ocupadas.

Fonte: *O Mal Educado*, 2015[135]

Assim, os estudantes também iniciaram uma campanha para orientar os alunos sobre como boicotar o Saresp e para fortalecer o movimento das ocupações, impedindo que alunos ocupados sofressem retaliações.

[135] O Mal Educado (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/?fref=ts>. Acesso em 26/03/2019.

Figura 50 – Orientações distribuídas aos estudantes sobre como boicotar o Saresp



Fonte: *O Mal Educado,* 2015[136]

Apesar de parecer, a princípio, uma estratégia amadora, as táticas de comunicação e mobilização adotadas pelos secundaristas promoveram outra derrota ao governo estadual. O número de escolas ocupadas no estado de São Paulo passou de menos de 25, no início de novembro, para quase 200, na segunda quinzena do mês[137]. A ideia do governo de desestabilizar o movimento com um discurso autoritário e agressivo acabou causando efeito contrário e se tornou uma grande dor de cabeça, pois, além de os estudantes terem ganhado visibilidade e apoios importantes da população, como de artistas e intelectuais, por exemplo, a mídia tradicional – explorando o potencial de noticiabilidade das ocupações – também começou a construir uma cobertura expressiva do movimento.

Mesmo com a pressão do governo, principalmente sobre professores e funcionários das escolas ocupadas, os estudantes não cederam e o movimento, ao invés de minguar, acabou crescendo ainda mais nos dias seguintes. No dia 20 de novembro, eram cerca de 80 escolas ocupadas; no dia 24, dia da prova, o número subiu para 160 e, nos dias seguintes, passava de

[136] Ibidem.
[137] Contagem realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) em tempo real, entre os dias 8 de novembro de 2015 e 19 de janeiro de 2016.

200[138]. A fala de Milena[139], estudante que ocupou sua escola nesse período, mostra como as ocupações durante o Saresp foram estratégicas para mostrar a força da resistência ao governo.

> *Nós ocupamos no dia do Saresp, porque a ideia era chocar, porque é uma prova muito importante o Saresp, né? Então a gente pensou: nós vamos impedir que o Saresp aconteça pra que cause algum efeito, algum impacto* (Milena, E. E. Alberto Comte, 2015).

Interessante observar que as estratégias de boicote, apesar de terem se concentrado nas redes sociais digitais no período de aplicação da prova, como veremos, tiveram como tática inicial a distribuição de panfletos, os quais também circularam nos meios digitais. Para Castells (2009, 2015), a comunicação por meio de panfletos e manifestos sempre foi essencial para os movimentos sociais, e os mais novos movimentos mantêm essa tradição. No entanto, a internet é adequada a esses processos expressivos dos movimentos porque confere a eles a autonomia e a visibilidade de que precisam. "Os governos e corporações não conseguem, na maior parte das vezes, controlar com facilidade essas comunicações e, quando o fazem, geralmente já é muito tarde para interromper o movimento" (CASTELLS, 2015, p. 48).

Assim, enquanto o estado se preocupava em convencer diretores, professores e pais sobre a importância do Saresp, os estudantes se organizavam para mostrar que o boicote às provas fortaleceria o movimento secundarista, como de fato aconteceu, e o governo não teve controle para interromper essa corrente.

No site da Secretaria da Educação (Figura 48), as notícias buscavam desqualificar as ocupações e miná-las, com o discurso de que os alunos poderiam ser reprovados, caso não fizessem a prova, e a escola poderia perder o bônus que o governo concede para aquelas que alcançam as melhores colocações.

Seguindo a linha editorial que privilegiava o discurso do governo do estado, a *Folha de S. Paulo* publicou uma matéria (Figura 51), no dia 24 de novembro, enfatizando que as escolas "invadidas" (as reportagens da *Folha de S. Paulo* sobre o movimento mantinham o uso do termo "invasão" para se referir às ocupações) seriam prejudicadas porque o governo havia decidido que elas não fariam o Saresp. Ao mesmo tempo, no terceiro parágrafo, a matéria cita que a justiça havia negado, no dia anterior, o pedido de reintegração de posse solicitado pelo governo estadual. Apesar de a matéria não se aprofundar na questão da liminar

---

[138] Ibidem.

[139] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

judicial favorável aos estudantes, tal decisão já havia sido uma derrota para o governo, que sofreria outra com o boicote ao Saresp.

Figura 51 – Parte da notícia publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, com foco no Saresp



B6 cotidiano ★ ★ ★ TERÇA-FEIRA, 24 DE NOVEMBRO DE 2015 FOLHA DE S.PAULO

Invasão de escolas afeta exame estadual

Gestão Alckmin (PSDB) anunciou que o Saresp, seu principal exame, não será aplicado nos 108 colégios ocupados

Sindicato e alunos defendem boicote nas unidades que terão a prova, que baliza pagamento de bônus

DE SÃO PAULO

Os protestos contra a reorganização das escolas estaduais, proposta pela gestão Geraldo Alckmin (PSDB-SP), fizeram o principal exame estadual ser cancelado em mais de cem colégios e virar alvo de boicote de estudantes.

Segundo a Secretaria de Educação, 108 colégios foram invadidos. O movimento, que reivindica o fim da reorganização, começou há duas semanas e tem crescido.

A Justiça negou nesta segunda-feira (23) o pedido de reintegração de posse, feito pelo governo estadual.

Nas unidades tomadas (em geral por alunos, mas também há membros dos sem-teto) não haverá aplicação do

Peter Leone/Futura Press/Folhapress

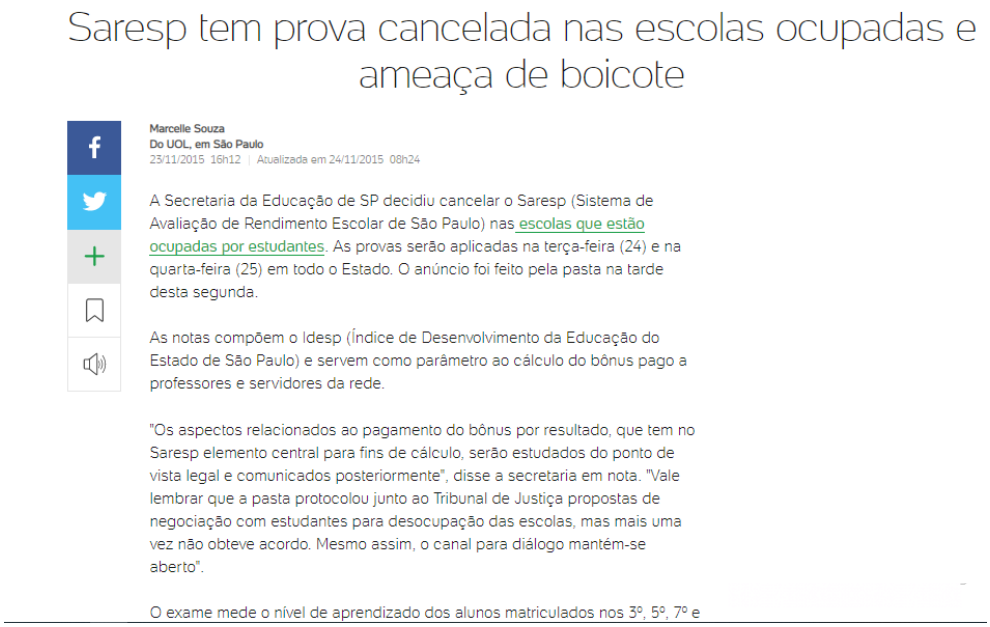
Cartaz sobre boicote a avaliação estadual na escola Salvador Allende, na zona leste de São Paulo, que foi invadida pelos estudantes há duas semanas

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[140]

Outros grandes veículos de comunicação publicaram a notícia do boicote ao Saresp, conferindo um pouco mais de ênfase ao posicionamento dos estudantes e seus motivos para não comparecerem à prova. O portal de notícias *UOL*, apesar de começar a matéria com a justificativa do governo, apresentava, no final, os motivos que levavam os estudantes a resistirem à prova. O jornal *O Estadão de S. Paulo* publicou matéria dando voz aos secundaristas desde o início, o que fica evidente já na manchete da matéria, com reportagem, incluindo depoimentos dos alunos, realizada nos colégios ocupados, como a E. E. Silvio Xavier e a E. E. Ciridião Buarque.

[140] FOLHA de S. Paulo. *Invasão de escolas afeta o exame estadual.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B6, São Paulo, 24 de novembro de 2015.

Figura 52 – Parte da notícia publicada pelo *UOL* sobre o Saresp



Saresp tem prova cancelada nas escolas ocupadas e ameaça de boicote

Marcelle Souza
Do UOL, em São Paulo
23/11/2015 16h12 | Atualizada em 24/11/2015 08h24

A Secretaria da Educação de SP decidiu cancelar o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo) nas escolas que estão ocupadas por estudantes. As provas serão aplicadas na terça-feira (24) e na quarta-feira (25) em todo o Estado. O anúncio foi feito pela pasta na tarde desta segunda.

As notas compõem o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e servem como parâmetro ao cálculo do bônus pago a professores e servidores da rede.

"Os aspectos relacionados ao pagamento do bônus por resultado, que tem no Saresp elemento central para fins de cálculo, serão estudados do ponto de vista legal e comunicados posteriormente", disse a secretaria em nota. "Vale lembrar que a pasta protocolou junto ao Tribunal de Justiça propostas de negociação com estudantes para desocupação das escolas, mas mais uma vez não obteve acordo. Mesmo assim, o canal para diálogo mantém-se aberto".

O exame mede o nível de aprendizado dos alunos matriculados nos 3º, 5º, 7º e

Fonte: *UOL*, 2015[141]

Figura 53 – Parte da notícia publicada pelo jornal *Estado de S. Paulo* sobre o Saresp



ESTADÃO .Edu

Alunos se mobilizam e criam até manual online contra o Saresp

Estudantes partilham dicas sobre ocupações, piquetes e o descarte das questões, para impedir a realização dos testes

Isabela Palhares, Luiz Fernando Toledo, Paulo Saldaña e Victor Vieira, O Estado de S. Paulo
24 de novembro de 2015 | 03h00

Mesmo nas escolas que não estão ocupadas, alunos têm estimulado o boicote ao Saresp como outra via de protesto contra a reforma da rede estadual. Em manual compartilhado nas redes sociais, os alunos incentivam e dão dicas sobre ocupações, piquetes e até o descarte das provas para impedir a realização da avaliação anual, prevista para esta terça-feira, 24, e quarta, 25.

LEIA TAMBÉM > TJ rejeita recurso que pedia reintegração das escolas ocupadas

Segundo texto divulgado por grupos de estudantes na internet, "o Saresp é mais uma das ferramentas do governo Alckmin para justificar os fechamentos e a reorganização das escolas". O guia também destaca que estudantes não podem ser punidos ou reprovados se deixarem de fazer o exame.

Alunos da Escola Silvio Xavier, no Piqueri, zona norte da capital, que fechará as portas no ano que vem, têm se organizado para percorrer outros colégios da cidade. O objetivo é distribuir panfletos e orientar outros estudantes a boicotar o Saresp. A Silvio Xavier está ocupada há uma semana.

"Queremos mostrar aos alunos que a reorganização vai afetar a todos e, mesmo nas

DESTAQUES EM EDUCAÇÃO

Fuvest divulga relaç de aprovados no vestibular 2020 da USP; veja lista

MPF entra com açã Justiça Federal pedi a suspensão do Sisu Fies e Prouni

Reitor do Mackenzi nomeado novo presidente da Cape

Fonte: *Estado de S. Paulo*, 2015[142]

[141] SOUZA, Marcelle. *Saresp tem prova cancelada nas escolas ocupadas e ameaça de boicote.* UOL (on-line), 23 de novembro de 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/11/23/saresp-tem-prova-cancelada-nas-escolas-ocupadas-e-ameaca-de-boicote.htm>. Acesso em: 17/12/2019.

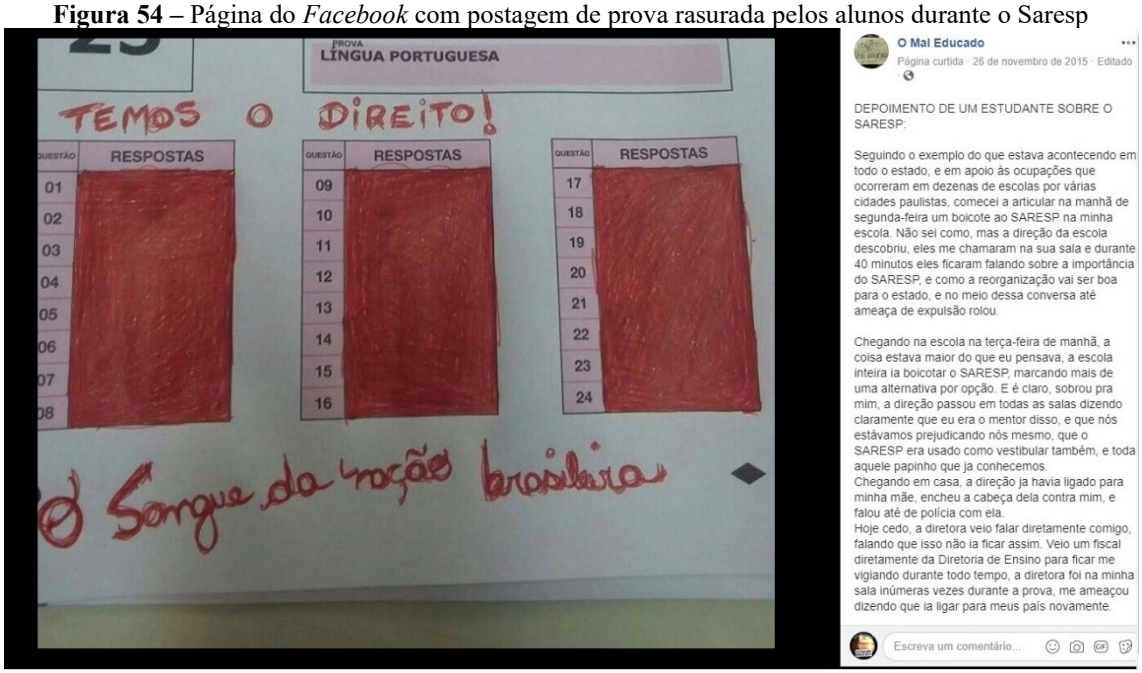
[142] PALHARES, Isabela; TOLEDO, Luiz Fernando; SALDAÑA, Paulo; VIEIRA, Victor. *Alunos se mobilizam e criam até manual online contra o Saresp.* Estado de S. Paulo (on-line), 24 de novembro de 2015. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-se-mobilizam-e-criam-ate-manual-online-contra-o-saresp,10000002757>. Acesso em: 17/12/2019.

Paralelamente, a página *O Mal Educado*, no *Facebook*, realizou 214 postagens sobre o boicote ao Saresp, entre os dias 24 e 26 de novembro, período de realização das provas. A maioria das postagens era de imagens feitas pelos próprios alunos, conforme orientado pelo coletivo e pelo *Comando das Escolas Ocupadas.*

A recomendação para esses dias era de manter as ocupações, realizar piquetes, confiscar provas e, caso não fosse possível impedir sua aplicação, o coletivo recomendava rasurar o gabarito. Assim, muitas postagens mostravam as fotos dos gabaritos rasurados pelos alunos, que as mandavam diretamente para as páginas do movimento.

Amplamente propagadas durante os dias de aplicação do exame, as provas rasuradas pelos alunos foram as imagens com maior interação com o público que seguia a página.

Figura 54 – Página do *Facebook* com postagem de prova rasurada pelos alunos durante o Saresp



Fonte: *O Mal Educado,* 2015[143]

Esta imagem da prova rasurada, postada no dia 26 de novembro de 2015, junto com o depoimento do aluno que foi ameaçado pela direção da escola, gerou 652 reações, 64 comentários e 315 compartilhamentos naquele momento, uma das imagens com mais interação e visibilidade da página. O depoimento do estudante deixa clara a tentativa, por parte do Estado, de intimidar os alunos, usando o poder das diretorias dos colégios para isso. É possível perceber o dispositivo de poder atuando na criação de contenções ao gesto insurgente, represando as linhas de fuga que insistem em romper o limite consensual de atuação da ordem hierárquica.

[143] O Mal Educado (Página do Facebook). Disponível em: <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/?fref=ts>. Acesso em 26/03/2019.

Esse trecho do relato (Figura 54) foi seguido de vários comentários repudiando a ação repressora sofrida pelo estudante que fez a postagem, oferecendo-lhe apoio e identificando-se com a experiência relatada. Entre estes últimos estavam os seguintes:

> *Parece um pouco com o que fizeram comigo* (26 de novembro de 2015 às 17:32).

> *Estamos no mesmo barco, a diferença é que eu se quer organizei algo além dos meus pensamentos. Fiz sozinha e fui prejudicada por isso* (30 de novembro de 2015 às 13:25).

> *Meus alunos e das escolas ao entorno estão passando por um processo semelhante de perseguição, e alguns procuraram assistência jurídica para denunciar a coação destas gestoras q tem medo de perder bônus e também da violação das provas o que dá margens para pedir a anulação do saresp* (27 de novembro de 2015 às 08:47 – depoimento de uma professora).

A dimensão de personalização e individualização da ação política (MENDONÇA, 2015), ou seja, o destaque conferido ao protagonismo subjetivo, fica evidente nesse post (Figura 54). O aluno que fez a postagem expõe o dano sofrido, mesmo sem se identificar e acaba possibilitando articulações entre a autoexpressão e a construção de cenas de enunciação coletiva, em que as expressões de si produzem um "comum" marcado pelo processo de construção de identidades, ativação de sentimentos morais e de um senso de responsabilidade coletiva. A experiência individual desse aluno é também a experiência de outros sujeitos envolvidos no movimento. Os agenciamentos auto-organizadores das ocupações possibilitam que esse tipo de construção, do individual para o coletivo, se estabeleça.

A autoexpressão não invalida nem impede a produção de coletividades e comunalidades, contudo, requer de nós a consideração de maneiras mais personalizadas e dispersas de ação coletiva, por meio das quais um "comum" pode emergir da interação entre singularidades (MENDONÇA, 2015). Bennett e Segerberg (2012) refletem acerca desses processos de personalização salientando que as práticas coletivas de atuação política envolvem, hoje, uma delicada transação entre a individualidade e o grupo, caracterizando o que chamam de "ações conectivas"[144].

Outro aspecto que chama a atenção na postagem e nos comentários é o modo como os chamados *like minded others* articulam-se para buscar entender uma ofensa (provendo

[144] Ações conectivas são caracterizadas pela mediação digital e por se constituírem dentro de quadros de ação pessoal, em um engajamento político personalizado que pode mudar a dinâmica da ação coletiva (BENNETT e SEGERBERG, 2012).

argumentos e justificativas muito bem elaborados e fundamentados), uma coação e buscar soluções (inclusive jurídicas) para o dano sofrido.

> A politização se dá quando os membros de um grupo atentam para sofrimentos e opressões comuns e, apoiando-se em um código partilhado e consensual, decidem publicizar suas demandas, engajando-se em uma luta por justiça (ALTHEMAN, MARQUES e MARTINO, 2017, p. 90).

Esses aspectos da postagem ajudam a entender como identidades subjetivas e coletivas se interceptam, dando origem a processos marcados por identificações e pelo aumento da percepção da eficácia política (os participantes veem a si mesmos como atores relevantes e seu engajamento como central para a produção de mudanças).

> A fala ou relato de si estabelece uma narrativa afetiva de identidade, na qual o "eu" é estabelecido como protagonista a partir do qual se realizará a apropriação reflexiva da alteridade e do mundo. Daí a diferença política básica entre narrar e ser narrado por outrem: a perspectiva de narrar, a centralidade, ainda que momentânea, de quem conta a própria história desloca as linhas de força constitutivas de qualquer narrativa para o sujeito narrador, em condição tornada excêntrica em relação às narrativas dominantes dentro de uma sociedade. É por conta disso que, para os jovens, a condição de narrar a própria vida, contar a própria história – em oposição às normatizações narrativas que os constituem como uma alteridade em uma história que igualmente não é a deles – parece ser uma condição essencial da vida política que se desenha nas tramas conversacionais do cotidiano, sobretudo no contexto dos movimentos insurgentes (ALTHEMAN, MARQUES e MARTINO, 2017, p. 91).

As postagens em redes sociais e a narrativização do próprio engajamento nos atos de protesto alimentam as ações auto-organizadoras dos secundaristas que, longe de serem isentas de problemas e assimetrias, apresentam-se como fruto de constantes negociações e embates entre singularidades e projetos de vida coletivos (ALTHEMAN, MARQUES e MARTINO, 2017).

Figura 55 - Página do *Facebook* com postagem de prova rasurada pelos alunos durante o Saresp



Fonte: *O Mal Educado,* 2015[145]

Esta imagem, publicada no dia 24 de novembro de 2015, gerou 258 reações, 16 comentários e 187 compartilhamentos naquele momento. Diferentemente da imagem anterior, os comentários não são de reciprocidade e tampouco argumentativos. Tendem mais ao desrespeito ou à ironia, explicitando o quanto muitos afetos são mobilizados para construir uma forma de racionalidade pautada em um engajamento emocional.

> Interlocutor 1: *Segura essa, picolé de chuchu!* (24 de novembro de 2015 às 11:38)
>
> Interlocutor 2: *Segura a marimba aí, monamour!* [seguido de um meme da Inês Brasil] (24 de novembro de 2015 às 12:00)
>
> Interlocutor 3: *Pede educação e não faz a prova? É anarquista e pede educação para o estado? Kkkkkkkkkkkkkkkk Anarquistas.* (24 de novembro de 2015 às 23:52)
>
> Interlocutor 4: *Cada dia me convenço mais que essa juventude realmente está perdida!! Meu Deus quanta ignorância!!* (25 de novembro de 2015 às 11:18)
>
> Interlocutor 5: *Juventude dando show de educação! Contra a educação falida que sua geração deixou a eles.* (25 de novembro de 2015 às 17:29)
>
> Interlocutor 6: *Eu deveria ter sido mais criativo na hora de anular a minha haha.* (26 de novembro de 2015 às 03:38)

[145] O Mal Educado (Página do Facebook). Disponível em: <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/?fref=ts>. Acesso em 26/03/2019.

> Interlocutor 7: *Que show? a não sei deixar de fazer a lição? isso é show? Asuhasuhuas....hipócrita.* (27 de novembro de 2015 às 21:35)

Alguns dos interlocutores se serviram de referências políticas, memes, vídeos e mensagens intertextuais para problematizar o que consideram um "engajamento" despolitizado dos jovens no contexto das ocupações.

Como visto, Bennet e Segerberg (2012) destacam as possibilidades de ação conectiva das redes sociais digitais, compreendidas como territórios de agenciamento coletivo, mas que também proporcionam modos individualizados de agir politicamente. Nessa postagem, percebe-se que as redes digitais possibilitam aos jovens uma alternativa para organizarem sua identidade coletiva, não só ao personalizarem seu engajamento de acordo com seus próprios termos, mas ao se envolverem relacionalmente em um espaço que se configura, ao mesmo tempo, como fonte de informações externas e lócus de produção de informações exclusivas, extraídas de suas próprias vivências e experiências. Por isso, a produção de informações, o acesso a outras fontes de informação e a autoexpressão via redes sociais são aspectos centrais da ação conectiva dos jovens on-line (VROMEN, XENOS e LOADER, 2015; HALPERN e GIBBS, 2013; SVENINGSSON, 2014).

Mesmo que os comentários na postagem tentassem colocar o movimento secundarista em contradição, acusando os jovens de pedirem melhores condições de educação, mas sabotando os mecanismos de avaliação, a forma de engajamento micropolítico dos jovens, como entendo esse processo comunicativo que se desenvolve no *Facebook*, misturando anonimato, confiabilidade, personalização e experimentação de linguagens, prevalece, já que os próprios estudantes afirmavam poder reconfigurar por si mesmos (e relacionalmente) os termos de sua cidadania, de sua autonomia política e da soberania institucional das escolas.

É inegável a potência comunicativa dos espaços *on-line*, sejam as redes sociais digitais, os portais de notícias ou os fóruns de discussão. José van Dijck (2012) se mostra extremamente cauteloso ao afirmar que esse espaço seria uma nova esfera pública ou, mesmo, uma expansão da esfera privada, exatamente por causa de seu caráter corporativista, que envolve estratégias complexas de publicidade, e sua própria concepção empresarial que visa o lucro.

> Os estágios iniciais dessa luta [novo espaço de comunicação pública versus fluxo de controle da informação] estão articulados na maneira como Facebook molda a sociabilidade ao mesmo tempo e pelos mesmos meios que é moldado por fatores sociopolíticos, códigos legais e forças de mercado. Esta batalha por dominação está longe de ser concluída e provavelmente não terminará por muito tempo (VAN DIJCK, 2012, p. 173).

Em estudos recentes (ALTHEMAN, MARTINO e MARQUES, 2016; OLIVEIRA, SARMENTO e MENDONÇA, 2014; MENDONÇA e AMARAL, 2016), no entanto, foi demonstrado o potencial para a conversação dos espaços *on-line*, especialmente das redes sociais digitais.

Em pesquisa sobre o provimento de razões em espaços *on-line*, realizada no âmbito do projeto "Deliberação online?", da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, em torno da questão LGBT (MENDONÇA e AMARAL, 2016), o *Facebook* mostrou-se como um dos espaços em que as justificativas mais aparecem nos proferimentos, perdendo apenas para os fóruns institucionalmente constituídos (espaços *on-line* criados pelo governo para debater algum assunto que está em discussão nas esferas políticas), cujas características são dominadas pelo posicionamento político, o que explica o alto índice de justificativas (86,49%).

No caso do movimento secundarista, na primeira imagem analisada, acompanhada do depoimento (Figura 54), o posicionamento político e as justificativas apareceram nos proferimentos, incluindo relatos de si, de suas próprias experiências para corroborar com o depoimento do estudante. Como a imagem vem acompanhada de um depoimento que causa no leitor uma afeição, uma identificação com a experiência vivida pelo estudante, mesmo que a imagem tenha palavras de resistência, nem sempre vistas com simpatia pela população, a experiência pessoal reproduzida na narrativa do aluno causa empatia e reflexividade, e promove terreno comum de avizinhamento de experiências, o que é vital para a elaboração coletiva da tematização de questões de injustiça.

Já no segundo caso analisado (Figura 55), como visto, as justificativas não existiram, abrindo espaço para mensagens ofensivas, pautadas por uma racionalidade afetiva, mas nem por isso despolitizadas. A imagem, sem nenhum depoimento ou legenda, tem palavras fortes, que impactam negativamente alguns leitores. A tendência é que este jovem que rasurou a prova com os dizeres "Alckmin Fascista" tenha internalizado um processo personalizado de politização, já envolvido nos ideais do novo anarquismo e do modelo político dos mais novos movimentos sociais, como a auto-organização, a formação de suas próprias regras, o engajamento *on-line* e o enfrentamento do estado.

É importante, portanto, olhar para esses movimentos nas redes sociais digitais considerando as conexões entre as muitas arenas discursivas que o envolvem e também focando nos agenciamentos subjetivos e intersubjetivos, já que a potência política das postagens e dos enunciados proporcionados pelo *Facebook* não está somente em tentativas

individuais de questionamentos das opressões e injustiças, mas na percepção desse espaço como capaz de promover um pertencimento de grupo.

Todas as provas rasuradas enviadas naquele momento para o coletivo *O Mal Educado* foram publicadas em suas páginas, mas algumas não tiveram reações e visibilidades expressivas. No entanto, essas imagens mostram algo muito mais profundo do que as anteriores, algo que fica invisível na imagem, mas está ali, na urgência do ato, no medo de ser pego, no reenquadramento daquela situação opressora (Figura 56).

Figura 56 - Página do *Facebook* com postagem de prova do Saresp rasurada pelos alunos

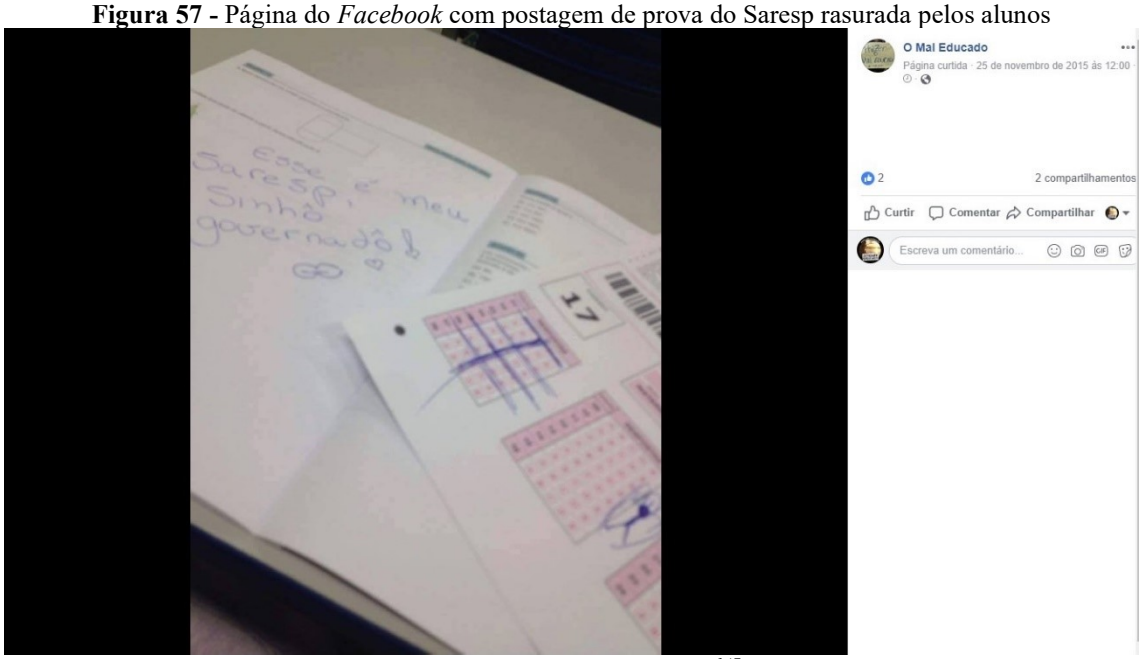


Fonte: *O Mal Educado,* 2015[146]

Além de essa imagem parecer um pouco distorcida, tremida, o aluno fotografou apenas um canto da prova, mostrando que teve pouco tempo e poucas possibilidades de registrar o acontecimento. Percebe-se que a postagem quase não teve interação – somente duas reações e três comentários.

[146] Ibidem.

Figura 57 - Página do *Facebook* com postagem de prova do Saresp rasurada pelos alunos



Fonte: *O Mal Educado,* 2015[147]

Esta última imagem está ainda mais tremida e desfocada, mesmo assim é possível ler a mensagem que o estudante quis passar (*Esse é meu Saresp, Sinhô Governadô*). O post recebeu poucas interações, assim como a anterior – duas reações e dois compartilhamentos, sem nenhum comentário -, mas demonstra uma potencialidade naquilo que não é visível. Para os estudantes, registrar esses momentos de resistência com seus celulares é uma experimentação que acontece no momento da disputa política, com seus corpos em posição de vulnerabilidade, expostos e as imagens sendo produzidas em caráter de urgência. Por isso, elas não são nítidas e, muitas vezes, não deixam evidente o todo da situação.

Ao refletir sobre as potencialidades dessas duas últimas imagens, recorro a Didi-Huberman (2010, 2017), que compreende as imagens a partir das ausências, dos rastros que elas sustentam, com sensibilidade, olhando para aquilo que não está dado, *a priori.* Nesses arranjos, o mais importante é o que as imagens não mostram (DIDI-HUBERMAN, 2010, 2017).

> Abramos os olhos para experimentar o que não vemos, o que não mais veremos – ou melhor, para experimentar que o que não vemos com toda a evidência (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (uma obra visual) de perda. [...] a modalidade do visível torna-se inelutável – ou seja, votada a uma questão do ser – quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder. Tudo está aí (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 34).

[147] Ibidem.

O que nos escapa nessas duas últimas imagens (Figuras 56 e 57)? Que, além da urgência do momento em que as fotografias foram feitas, havia o medo, a sensação de que poderiam ser flagrados cometendo um delito. Castells (2009, 2015) afirma que o medo faz parte das sensações subjetivas que envolvem os mais novos movimentos sociais. Para este autor, o medo é superado pelo compartilhamento porque, quando a imagem é publicizada, o sujeito se identifica com os outros que fazem parte do mesmo movimento. Assim, o medo, quando superado, dá lugar à raiva. "Os indivíduos entusiasmados em rede, tendo superado o medo, são transformados em um ator consciente e coletivo" (CASTELLS, 2015, p. 56). Dessa forma, como bem argumentou Judith Butler (2018), os corpos podem ser vulneráveis na urgência do momento e, mesmo assim, são capazes de resistência, pois vulnerabilidade e resistência acontecem ao mesmo tempo.

Por outro lado, ao se apropriarem da prova, com suas características discursivas que remetem à obrigatoriedade e à institucionalidade, e criarem uma nova produção simbólica, com os materiais disponíveis, os estudantes fizeram emergir a poética do conhecimento, no sentido de Rancière (2000a), ou seja, uma poética dos excessos, da subversão dos modos de circulação das palavras e dos enunciados, das formas de sua distribuição e legitimação. Os secundaristas reorganizaram e recriaram a forma de conhecer e aprender do objeto em questão, por meio da linguagem, das narrativas e do próprio corpo, que precisa registrar o momento com o celular. Permitem, portanto, a emergência de um excesso de nomes, de palavras e usos.

As rasuras, carregadas de simbologias, foram feitas no calor do momento, escritas de próprio punho, desenhadas sobre um documento produzido por instâncias institucionais de controle, como uma segunda camada de uma palavra "menor" grafada sobre os discursos dominantes. Elas revelam o modo como os secundaristas produzem uma escrita desgarrada das redes sociais digitais, apesar de o material ser destinado a elas. As palavras em excesso dos secundaristas nas provas do Saresp mostram como a criatividade, a linguagem e a materialidade da expressão compõem a tríade central para a emancipação e a autonomia dos sujeitos (RANCIÈRE, 2009b).

O ato de rasurar a prova pode ser considerado como dialetizar o visível (DIDI-HUBERMAN, 2016b). Para o autor, dialetizar o visível é fazer aparecer fabricando outras imagens, por meio de montagens, para figurar, tornar sensível, sobreviver. É como esfregar os olhos do outro para aquilo que ele não consegue enxergar, ou seja, a escrita que parece agredir aos olhos tem como objetivo "esfregar, friccionar a representação com o afeto, o ideal com o reprimido, o sublimado com o sintomático" (DIDI-HUBERMAN, 2016b, p. 405).

As escritas precárias e performáticas interessam sobremaneira a autores como Kiffer e Giorgi, uma vez que configuram "zonas onde se entrelaçam novas formas de expressividade, outras formas de intervir na língua, outros agenciamentos do coletivo que permitem a criação de linhas de fuga e a rearticulação de lugares de fala" (2019, p.15). As rasuras no gabarito das provas do Saresp podem ser vistas como uma guerra de línguas, por meio da qual os estudantes refutam a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes derivada da hierarquia social a partir da consciência discursiva sobre o lugar social que ocupam. As escritas de borda, de acordo com esses autores, produzem outros imaginários e outras formas de subjetivação quando

> [...] adquirem múltiplas formas de existência material – de publicação – a partir de onde intervêm e reinventam isso que é a potência mesma do escrito desde sempre: o público, o fazer público, esse espaçamento frágil, mas insistente, no qual nossas democracias reinventam a possibilidade de uma vida em comum, compartilhada entre iguais. Escritas que são inseparáveis de suas práticas de publicação, que se tornam assim performances de publicação à medida que, a partir da nova capacidade para situar o escrito entre os corpos, canaliza uma potência de reinvenção do público. Linhas de passagem, espaçamentos: escritas que reinventam suas próprias condições de circulação e, ao fazê-lo, trabalham novos espaçamentos, novos modos de ocupação, de colocar o corpo, de expressar-se, de subjetivar-se, de articular-se no coletivo (KIFFER e GIORGI, 2019, p.124-125).

Sob esse aspecto, segundo Kiffer e Giorni, as escritas precárias e performáticas não se limitam a grafar e emitir palavras, mas podem refutar os discursos tradicionais (legitimados e naturalizados) e a hierarquização de saberes, rompendo a ordem do discurso autorizado e único. O gesto da rasura se aproxima do "rasgar, do retraçar sobre os sistemas discursivos e simbólicos instaurados, reforçando uma afecção precária ou de borda nesse largo e aberto campo de guerras discursivas" (KIFFER e GIORGI, 2019, p.32).

3.1.2. Os memes como potência de interação política

Na análise das redes sociais digitais, aqui focando no *Facebook*, os memes tiveram maior visibilidade do que outras postagens, especialmente pela reprodução em compartilhamentos. Enquanto as fotos das ocupações raramente apresentavam comentários e tinham poucas curtidas, os memes, incluindo os compartilhamentos, acabavam recebendo um maior número de comentários - a velocidade de propagação, bem como o fácil entendimento dos memes e sua potencialidade de replicação e reprodução favorecem para que esse tipo de postagem ganhe visibilidade rapidamente.

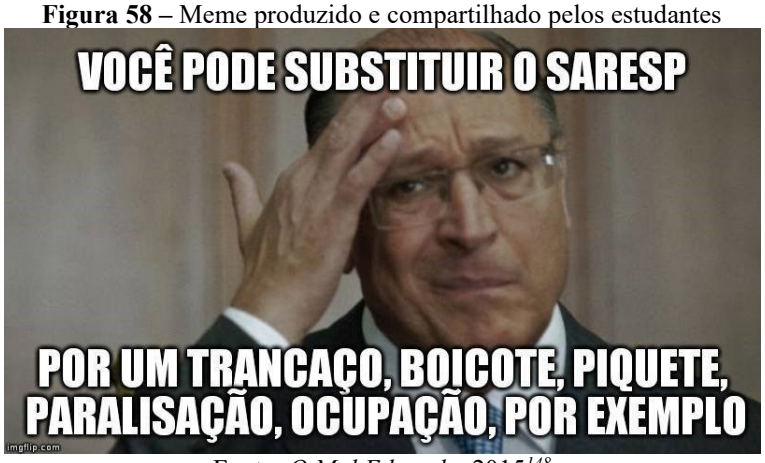
Diversos memes, imagens autorreplicantes de rápida e ampla divulgação no ambiente *on-line* (MARTINO, 2014), foram divulgados na página de *O Mal Educado*, a maioria ironizando o governador Geraldo Alckmin e o então secretário da Educação, Herman Voorwald.

Chagas (2014) compreende que os memes ocupam uma posição privilegiada entre os demais aparatos técnicos em estratégias de comunicação política e define que

> [...] os memes políticos como fórmulas discursivas ou artefatos culturais que, a partir de uma interação com seus congêneres, e através de um processo de circulação em diferentes redes sociais, são capazes de despertar ou demonstrar o engajamento político do sujeito ou ainda socializá-lo com o debate público, através de uma linguagem metafórica e orientada à construção de um enredo ou enquadramentos próprios, que fazem uso, muitas vezes, de referências da cultura popular (CHAGAS, 2014, p. 14).

Pensando nessas estratégias citadas, os seguintes memes foram analisados:

Figura 58 – Meme produzido e compartilhado pelos estudantes



Fonte: *O Mal Educado,* 2015[148]

Junto com todos os memes reproduzidos aqui, os posts trazem as palavras de ordem do boicote, convocando os alunos a manterem as ocupações, e a lista de todas as escolas ocupadas, que vai sendo atualizada cada vez que uma nova escola é ocupada[149], acompanhadas das *hashtags* #NãovaiterSaresp e #OcupaEscola. Esta imagem do governador do estado de São Paulo transformada em meme teve, naquele momento, 299 reações, 87 comentários (a maioria deles de pessoas marcando outras pessoas) e 167 compartilhamentos. Os comentários em memes, até mesmo pelo conteúdo que tende ao humor e à ironia,

[148] Ibidem.

[149] No dia 24 de novembro de 2015, data da primeira prova do Saresp, os dados da Apeoesp apontavam 175 escolas ocupadas. No *Facebook,* no entanto, os estudantes divulgavam 129 escolas ocupadas.

normalmente eram superficiais (risos, emojis e reações sem justificativas) ou marcações, na tentativa de fazer outros verem o mesmo meme.

Figura 59 – Meme produzido e compartilhado pelos estudantes



Fonte: *O Mal Educado,* 2015[150]

O meme reproduzido na Figura 59, do governador junto com o então secretário da educação, postado em 20 de novembro de 2015, foi um dos mais compartilhados da página naquela ocasião. Teve 696 reações, 26 comentários e 567 compartilhamentos. Como se pode observar, o número de compartilhamentos, quando se trata de memes, é bastante expressivo, tendo em vista a sua função, que é a velocidade de propagação.

Figura 60 – Meme produzido e compartilhado pelos estudantes

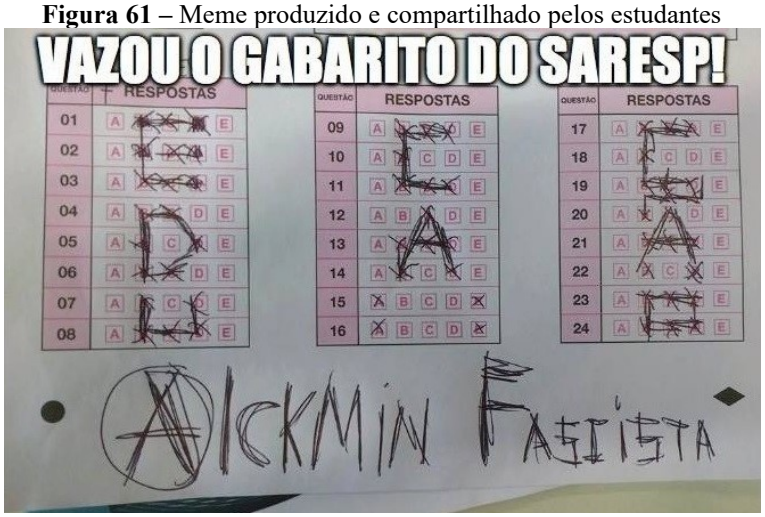


Fonte: *O Mal Educado,* 2015[151]

[150] O Mal Educado (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/?fref=ts>. Acesso em 26/03/2019.
[151] Ibidem.

Aqui há um meme que envolve a polícia, como uma forma de denunciar o cerco policial que sempre se formou em torno da escola. Este post teve 96 reações, 14 comentários e 35 compartilhamentos. A hipótese para o menor engajamento deste post é a de que ele não usou a imagem de uma figura pública, como o governador, que aparece nos outros dois, o que diminui a propagação. Os memes anteriores (Figuras 58 e 59) trouxeram como protagonistas atores sociais que visam restabelecer a ordem hierárquica, configurando-se como "opositores" do movimento, em detrimento do protagonismo dos jovens, o que favorece a sua propagação maior e mais rápida.

Figura 61 – Meme produzido e compartilhado pelos estudantes



Fonte: *O Mal Educado,* 2015[152]

Este meme foi criado a partir da prova rasurada que, como vimos no tópico anterior, caracteriza-se como um gesto de levante, no sentido de dialetizar o visível (DIDI-HUBERMAN, 2016b). A imagem da prova, que já havia sido divulgada pela página *O Mal Educado*, analisada anteriormente, ao ser transformada em meme ganhou outro significado. O post teve 336 reações, seis comentários e 215 compartilhamentos. Observou-se que uma das provas rasuradas que mais geraram controvérsia na página, com comentários ofensivos e pouca reciprocidade, acabou sendo reelaborada, para ganhar um novo sentido, uma nova simbologia. E, assim, teve muito mais compartilhamento do que a prova rasurada postada anteriormente.

Um meme faz parte de um sistema de difusão viral e também de um modo operatório de criação de enunciados que requerem o domínio de elementos simbólicos e também a habilidade de criar uma relação texto-imagem baseada no humor, na codificação, na intertextualidade e na ironia.

[152] Ibidem.

Segundo Chagas (2016), os memes podem ser persuasivos, criados estrategicamente para serem disseminados e buscar compartilhamento (velocidade de propagação), e podem ser de ação popular, quando sua produção é uma ação coletiva de produção de sentidos, para mobilizar outros sujeitos a engajarem-se na luta política. Os memes aqui apresentados se encaixam nesta segunda definição, tendo em vista o engajamento político que buscam, independentemente do número de compartilhamentos. Nesse caso, se os memes forem analisados isoladamente, fora do contexto para o qual foram produzidos, eles perdem o potencial de gerar reconhecimento.

O meme não é uma forma banal de expressão política, mas um enunciado que tem regras precisas de composição, que abrange trocas amplificadas e que se configura como elemento estruturante de comunidades *on-line* (GAL, SHIFMAN e KAMPF, 2015). É uma forma de comunicação nativa, nascida *on-line* e definidora de identidades políticas e sociais, uma vez que, são criados e alimentados por comunidades *on-line*, que se organizam em torno de ideologias e interesses comuns.

Os memes de ação popular, de acordo com Chagas (2016), têm a finalidade de demonstrar engajamento. Sua linguagem e forma de expressão são dinâmicas, solidárias e emergentes; seu conteúdo é reapropriado e circula entre os convertidos, como visto no caso do meme produzido em cima da imagem da prova rasurada, e sua atitude política vem recheada de cinismo, como se verifica em todos os memes analisados.

Cada meme não circula nas mesmas redes, uma vez que é preciso conhecimentos específicos, derivados de experiências específicas para compreender e produzir sentido acerca dele, além de um interesse particular para consumir esse material. Somente quem estava envolvido no movimento secundarista conseguiria compreender os memes analisados e, até mesmo, rir deles. As referências codificadas podem criar uma identificação e um sentido de pertencimento, uma vez que é preciso conhecer os códigos e símbolos específicos de uma comunidade interpretativa para compreender os enquadramentos que um meme pode carregar (FARQUHAR, 2012).

Um meme é uma produção cultural ligada às identidades coletivas (ou posições de sujeito coletivas) das comunidades nas quais circula. São justamente a circulação e a organização criativa e crítica das informações no seio de grupos sociais que tornam o estudo das estratégias de comunicação nas redes sociais digitais de jovens secundaristas instigante. Os jovens utilizam o humor dos memes para celebrar publicamente e politicamente um sentido compartilhado de identidade (ALTHEMAN, MARQUES e MARTINO, 2017).

Os memes políticos, especificamente, como circulam em diferentes redes sociais, têm a capacidade de despertar engajamento político ou tornar o sujeito mais familiarizado com a semântica que alimenta conversações com potencial para instaurar o debate público. Os enquadramentos próprios, com referências da cultura popular, fizeram com que os memes se tornassem importantes ferramentas de difusão de mensagens persuasivas, na tentativa de incitar as pessoas à ação política (CHAGAS, 2014; 2016). Assim, a produção de memes "marca um comportamento coletivo de grande vulto em meio ao debate político" (CHAGAS, 2014, p. 14).

Desse modo, os memes podem ser considerados modos de expressão política e táticas de comunicação que circulam em microambientes de uma comunidade específica, com seus códigos de reconhecimento, como uma nova forma de circulação da opinião de um coletivo.

3.1.3. Relações de poder e subjetivação política nas arenas da internet

A observação do movimento secundarista na sociedade em rede me leva a compreendê-lo em dois caminhos distintos, que se cruzam em alguns momentos; o entendimento de que a produção de imagens para a internet, sejam as provas rasuradas, sejam os memes, também é produção de sentido, por meio de montagens, colagens e narrativas, que dá vida a um novo reenquadre da situação de opressão que vivem os estudantes, seguindo, assim, os pressupostos de Racière (1988, 2016, 2018). Não obstante, o fenômeno das produções e postagens nas redes sociais digitais faz com que o sujeito se constitua por meio de um processo de subjetivação política, pois os secundaristas precisam, no calor dos momentos de embate e opressão, utilizar arranjos e aparatos técnicos que ampliam as visibilidades do movimento, para que os vídeos, as fotos e as mensagens postadas nas redes sociais possam mostrar esse processo político que estão vivendo. Nesse sentido, arrisco-me a assumir o conceito foucaultiano de dispositivo como um fator que pode potencializar a visibilidade do movimento.

Quando volto o olhar para as provas rasuradas produzidas e divulgadas nas redes sociais digitais, compreendo que ali, no momento de produção das imagens, se configura o que Rancière (2018) denominou de função polêmica da cena. A cena não existe somente na imagem divulgada; ela existe em todo o contexto de sua produção que inclui rasurar a prova, pegar o celular, fazer a imagem discretamente para não ser flagrado e entregar a prova rasurada para o inspetor do exame. Assim, é possível construir a cena, da mesma forma que

Rancière (1988) fez com os relatos dos proletários, por meio da reconstrução da relação entre um lugar (escola), uma condição (estudantes) e uma capacidade (resistir por meio da linguagem interconectada).

Ao se afirmar capaz de um modo de olhar que a sua condição não permite normalmente, o estudante se coloca no caminho da emancipação. Diferentemente de Foucault, que articula suas reflexões prioritariamente em torno do sujeito e da subjetivação, Rancière concebe a política em sua fase disruptiva, insurrecional e contestadora, que confere às lutas por emancipação e pela igualdade o privilégio da dimensão política; a subjetivação, nesse sentido, estaria ligada ao dualismo política e polícia e não à individuação. Tal proposta não chega a reduzir completamente o papel do sujeito, mas dá ênfase também ao processo coletivo (TASSIN, 2012). Desse modo, apesar de o ato de rasurar a prova ser individual, ele parte de uma ação insurrecional coletiva, organizada taticamente por todos os estudantes em luta, o que promove um ato de rasurar a prova em massa.

> A subjetivação em Rancière não é uma individuação política dos seres que ela mobiliza. Além disso, quase poderia ser dito, lembrando em um novo sentido a fórmula althusseriana, de que a subjetivação política é um "processo sem sujeito". É um processo de construção de relacionamentos, de produção de ligações políticas entre forças desidentificadas com respeito a seus apoios individuais; e o que acontece pessoalmente aos indivíduos (embora ainda tenha toda a sua importância), não é o que decide sobre o conteúdo ou a forma de subjetivação. Por isso, apontei no início que tínhamos que lidar, no que diz respeito ao conceito, com um processo que descrevi sucessivamente como externo, extrínseco e estrangeiro, ou mesmo como um processo de desarmonia (TASSIN, 2012, p. 43-44).

Por outro lado, apesar de as imagens produzidas pelos secundaristas durante a aplicação da prova do Saresp terem como objetivo final a publicização do movimento, a produção de ligações políticas e o relacionamento entre as forças que o compõem, entendo que a sua produção também é um momento de reenquadre do indivíduo, que remete à sua emancipação política.

Entendo, portanto, que as formas de narrar, a centralidade, ainda que momentânea e urgente, de quem produziu aquelas imagens, se aproximam do método da igualdade de Rancière (2016), deslocando o sujeito narrador da posição de oprimido, dentro de uma sociedade de narrativas dominantes, para o papel de protagonista, mesmo que por pouco tempo.

Mesmo assim, ao retomar a ideia da sociedade em rede e de seu papel dentro de um sistema de comunicação do movimento, aposto que os movimentos sociais podem ser mais bem entendidos na estrutura do poder da comunicação (CASTELLS, 2009, 2015), e na

perspectiva de que os acontecimentos em rede podem ser percebidos como dispositivos de protesto, marcados por processos contemporâneos de midiatização.

Ao transmitir o movimento secundarista em tempo real, por meio das diversas páginas criadas no *Facebook* para repercutir cada ocupação, os estudantes passaram a produzir seu próprio conteúdo midiático. Isso pode ser considerado uma onda de midiatização do movimento (ALTHEMAN, 2017), na tentativa de protestar contra a cobertura dos veículos de mídia tradicionais, que apresentaram, na maioria das vezes, um enquadramento que colocava o governo como protagonista.

As relações e as interações que envolvem o movimento secundarista na utilização de dispositivos alternativos, na configuração de seus processos sociais e os processos de comunicação que o caracterizam (FERREIRA, 2007), mostram que a mídia não só envolve todo o movimento, mas também promove profundas mudanças sociais que vão se tornando mais evidentes ao longo do tempo. Além disso, os processos comunicativos construídos pelos secundaristas fogem do midiacentrismo[153] ao apostar em formas alternativas de comunicação e, desse modo, manter os assuntos pautados pelo movimento em circulação interacional[154] (BRAGA, 2006), mesmo sem a cobertura da mídia tradicional. Ou seja, a movimentação social sobre o problema que envolve a educação paulista se perpetuou, por meio das redes sociais digitais, mesmo quando os veículos de comunicação tradicionais não pautaram tais questões.

Manuel Castells (2009, 2015), fortemente inspirado por Foucault, traz um panorama do que pode ser entendido como poder e relações de poder na sociedade em rede. Para o autor, o poder pode ser exercido na base da coerção (ou possibilidade de coerção), especialmente quando está associado aos aparatos institucionais, mas também pode ser construído com base em discursos que orientam ações, configurando, assim, uma capacidade relacional.

Para Foucault ([1976] 2017), que inspirou os conceitos de Castells aqui abordados, o poder não é um atributo, mas uma relação. Por isso, ele usa o termo capacidade relacional, que extingue a ideia de poder absoluto, tendo em vista que, nas relações de poder, há sempre um grau de influência de um sobre o outro, mas não há um grau zero de influência de um ator

[153] Nas propostas midiacêntricas, as mídias, principalmente as massivas, seriam o centro das discussões políticas e fundamentais para a formação da opinião pública.

[154] Para Braga (2006), a interação sobre determinado assunto que circula na mídia pode ou não continuar circulando na sociedade, mesmo sem a presença do dispositivo tecnológico. "O sistema de circulação interacional é essa movimentação social dos sentidos e dos estímulos produzidos inicialmente pela mídia" (BRAGA, 2006, p. 28).

sobre o outro, o que leva ao entendimento de que há sempre uma possibilidade de resistência que questiona essa relação.

> Quando a resistência e a rejeição se tornam significativamente mais fortes que o consentimento e a aceitação, as relações de poder são transformadas: os termos mudam, o poderoso perde poder, e finalmente há um processo de mudança institucional ou estrutural, dependendo da extensão da transformação dos relacionamentos (CASTELLS, 2009, p. 34).

Compreende-se, portanto, que, a partir da resistência, as relações de poder se transformam e há um reenquadre, mas elas não desaparecem. Elas se reconfiguram, se reajustam e voltam a funcionar com mecanismos complexos muito semelhantes de dominação em diferentes camadas.

Há uma espécie de empoderamento do sujeito, neste caso, do estudante que resiste ao sistema ao rasurar a prova e divulgar o seu feito, que envolve uma estratégia para ter o poder de atuar em um processo social que está em xeque, cujas estruturas sociais estão desgastadas. Essa estratégia pressupõe que os sujeitos entrem em novas relações de poder, que podem ser coletivas, mas que, de qualquer forma, mantêm a estrutura estabelecida (CASTELLS, 2009). O que está posto é que os conflitos não cessam, porque não cessa o sistema de relações de poder, mas eles pausam quando há um acordo coletivo temporário entre atores sociais que conseguem, mesmo que temporariamente, reverter a relação hierárquica de poder e obter posição vantajosa na luta pelo poder.

Como foi visto, para Foucault (2014, [1976] 2017), o poder formalmente constituído, inserido na esfera institucional, não é o foco em seus estudos. Segundo o autor, o poder está entranhado em todas as instâncias da vida e em cada pessoa. Ele considera o poder não apenas como algo repressor, mas também como criador de verdades e saberes, onipresente no sujeito.

Nesse sentido, compreende-se que as práticas discursivas sustentam a lógica das relações de poder. Os discursos são entendidos, no método foucaultiano, como combinações de conhecimento e linguagem que, ao serem controlados, funcionam como mecanismos de dominação que formam relações de poder. Os discursos disciplinares, por exemplo, sustentam as instituições – o próprio Estado, as instâncias militares e também a escola, entre outras.

> Para desafiar as relações de poder existentes é necessário produzir discursos alternativos que tenham o potencial de sobrepujar a capacidade discursiva do Estado como um passo necessário para neutralizar seu uso da violência (CASTELLS, 2009, p. 40).

Entende-se, desse modo, que uma forma de neutralizar a violência e, ao mesmo tempo, tomar para si um discurso de empoderamento que transforma as relações de poder existentes se dá por meio da sociedade em rede. Ao produzir os memes, em um formato coletivo de reenquadre das relações de poder, tomam para si um discurso político, de resistência, mas com grande potencial de reverberação. Concomitantemente, ficam protegidos, até certo ponto, da violência das instituições que possuem o discurso disciplinar.

Tento refletir aqui sobre a potencialidade da sociedade em rede, ou seja, das redes sociais digitais, de se apresentarem como um emaranhado de temporalidades e espacialidades dinâmico, ilimitado e urgente, que redefine as configurações das relações de poder e o entendimento de uma nova sociedade, por meio do discurso, dos processos de comunicação. Sob as múltiplas camadas dessa sociedade em rede, o Estado é apenas um nó de uma rede específica, enquanto outros nós estão aglomerados e são capazes de se conectar com um número infinito de relacionamentos.

> A dinâmica social construída ao redor das redes parece dissolver a sociedade como uma forma de organização social estável. No entanto, uma abordagem mais construtiva à compreensão do processo de mudança histórica é conceitualizar uma nova forma de sociedade, uma sociedade em rede, composta de configurações específicas de redes globais, nacionais e locais em um espaço de interação multidimensional (CASTELLS, 2009, p. 44).

Retomando Foucault (2014), a forma de se controlar o discursivo acontece em três níveis, que são a interdição, a separação e a rejeição, e a vontade da verdade ou busca pelo saber. A interdição está relacionada com a palavra proibida, ou seja, não se pode falar sobre determinados assuntos, considerados tabus; a separação e a rejeição estão relacionadas à segregação da loucura, quando o discurso não circula porque a palavra ou sujeito da palavra é colocado à margem, anulando o seu discurso. Ambas, interdição e separação, são consideradas frágeis e incertas pelo autor. De qualquer forma, em alguma medida, o discurso dos estudantes raramente é considerado, levando-os a ficar subjugados ao discurso de pais, professores e diretores das escolas, o que também leva à resistência.

O terceiro procedimento de controle do discurso – a vontade da verdade – é considerado o mais potente, tendo em vista que se fortalece cada vez mais e coloca em jogo o desejo e o poder. Esse tipo de controle é silencioso e está em perpétuo deslocamento. Esse controle é reforçado pelas práticas pedagógicas e reconduzido pelo modo como o saber é valorizado e distribuído. Foucault (2014) explica que

> Não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a elas. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2014, p. 34-35).

Dessa forma, a ordem do discurso torna ilegível, não perceptível e invisível a narrativa daqueles que não seguem as regras impostas pela sociedade disciplinar, como os estudantes, indo na contramão do que propõe o método da igualdade de Rancière, o qual sustenta que devem ser consideradas exatamente as narrativas daqueles que estão à margem. O relato de Lilith Cristina[155], sobre a tentativa violenta de conter o seu discurso, demonstra essa situação.

> *Quando a gente menos esperava, o diretor estava entrando pela parte de trás da escola, com a polícia. E a gente estava em 12, eles estavam em 50 pessoas. Era muito covarde. Muito. E aí eu lembro do momento que o diretor conseguiu alcançar o pátio, que ele veio me afrontar. Eu falei no autofalante: "Por que a polícia está invadindo a nossa escola, por quê? Eu gostaria de saber o porquê! Vocês não têm o direito de estar aqui. Não têm mandado". Aí, nesse momento que eu falei, nessa última vez, "não tem arrego", ele veio com um tapa. Me deu um tapa na cara, e daí foi para pior* (Lilith Cristina, E. E. Maria José, 2015).

O relato de Lilith deixa clara a segregação do discurso pela violência e pela própria interdição. O seu discurso foi considerado palavra proibida porque, segundo o poder constituído, fomentava a violência dos alunos. Enquanto isso, o uso da violência pelo Estado, contra o discurso dos estudantes, é autorizado.

Outro relato potente, que mostra a força do discurso secundarista, foi proferido por Joana Noffs[156].

> *Eu enxergo a luta sendo muito maior do que apenas a reorganização escolar e fechamento das escolas. Eu acho que é um modo de dizer "meu, esse sistema de ensino está falido. Ele não funciona mais. Ele não faz sentido para ninguém". A gente tem muitas pessoas, até eu que tenho notas boas na escola, me considero um aluno problema porque não paro na sala de aula e essas coisas. E todo mundo que eu vejo como alunos problemas são, na verdade, pessoas que, na grande maioria, não conseguem se adaptar ao modo que a escola funciona. A reorganização é um reflexo de como as escolas funcionam, é um reflexo do sistema de ensino que funciona como se as escolas fossem empresas* (Joana Noffs, E. E. Alves Cruz, 2015).

---

[155] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[156] Ibidem.

É possível perceber, nesse último trecho, que Joana tematiza a dificuldade de os estudantes se sentirem pertencentes à escola, uma vez que ela parece existir dentro de um dispositivo de exclusão que não permite outros arranjos. O relato dessa estudante revela o controle silencioso do discurso dos secundaristas, que perpassa as práticas pedagógicas consideradas modelos de ensino, mas que não questionam se está funcionando para todos os estudantes. Durante as ocupações, os estudantes se colocaram como opositores desse sistema pedagógico, que sempre tenta cercear modelos mais independentes de aprendizagem, configurando-se como um modo de controle do discurso secundarista. De algum modo, essa observação parece dialogar com a perspectiva foucaultiana de que o poder do discurso está na exclusão, na marginalização (FOUCAULT, 2014). Para romper com essa lógica e produzir o discurso alternativo, como visto nas situações mostradas neste capítulo, o discurso deve voltar-se para sua dimensão de acontecimento e acaso.

Assim, assumo a perspectiva de que o movimento secundarista se configurou como uma espécie de acontecimento em rede, que se mantinha potente nas redes sociais digitais, mas também se fortalecia nas ruas e nas ocupações. Retomo Foucault ([1977] 2015, [1976] 2017) para compreender essa lógica de conexões que caracterizaram os mais novos movimentos sociais, em uma perspectiva marcada pela heterogeneidade e pela fluidez. Na busca pelas fissuras e linhas de força que compõem o movimento secundarista, parte-se do conceito de dispositivo foucaultiano para identificar essas formas de enunciação dos protestos em rede.

Foucault entende que o dispositivo tem uma função estratégica e se inscreve em uma relação de poder, em uma rede que se estabelece entre esses elementos.

> Por esse termo [dispositivo] tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, [1977] 2015, p. 364).

O dispositivo articula em si as instâncias foucaultianas de saber, poder e subjetividade. A propagação dos discursos e a visibilidade que eles atingem, via redes sociais digitais, por exemplo, são métodos que utilizam esses arranjos do dispositivo como estratégia para atingir a visibilidade que os meios tradicionais não conferem ao movimento secundarista. No dispositivo, as relações de saber e de força, relacionadas às linhas de fuga ou fissuras, são

reconfiguradas, e as linhas de força sedimentam essas relações. Assim, os procedimentos de controle dos discursos perdem sua força.

O movimento dos secundaristas acionou vários dispositivos, composto por linhas heterogêneas, integrando sua configuração midiática, por meio das redes sociais digitais, com sua configuração política e social que acontece nas ruas e nos espaços públicos. Redes sociais e ruas acabam por constituir uma mesma rede na qual os acontecimentos se dão a ver.

> As linhas de fuga desestabilizam, nesse dispositivo, certas linhas de força relacionadas às dimensões institucionais, política, social e cultural, reconfigurando as relações de poder e saber instituídas socialmente. Por causa disso, recusam tanto as linhas de força que sedimentam partidos políticos quanto aquelas que sustentam as corporações de mídia, assim como desafiam os movimentos sociais tradicionais e as formas institucionalizadas de liderança (ALZAMORA, ARCE e UTSCH, 2014, p. 41).

Essa dinâmica dos dispositivos de resistência está relacionada com o uso de múltiplas plataformas de comunicação, que registram e fazem circular as narrativas ou discursos dos secundaristas, seja por meio das provas rasuradas, pelos memes, ou pelas imagens registradas durante as ocupações, reenquadrando a ordem do discurso. “O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 110).

Como foi visto, os mais novos movimentos sociais têm sua política constituída nos espaços midiáticos da sociedade em rede, para promover os discursos alternativos necessários para a resistência. Mas é no espaço público da rua que o movimento realmente se instaura.

> O espaço público é o espaço da interação significativa da sociedade, onde ideias e valores são formados, transmitidos, apoiados e resistidos; espaço que, em última instância, se torna um campo de treinamento para ação e reação (CASTELLS, 2009, p. 395).

A rede do dispositivo de resistência dos secundaristas permeia a convergência da sociedade em rede com as *performances* nas ruas, cuidando para que o corpo coletivo que toma as ruas da cidade também ganhe a visibilidade que o movimento exige, se configurando em redes de conexões *on* e *offline*.

3.2. Ruas: *performances* e excessos

Como foi observado, apesar de os mais novos movimentos sociais terem como característica peculiar o intenso uso das redes sociais digitais, a insurgência se dá nas ruas,

com os sujeitos tomando o espaço público e configurando-se como corpo político coletivo que performa suas ações a partir de uma cena de aparência em que corpos singulares ganham significância recíproca. Como afirma Butler,

> Para que a política emerja, o corpo precisa aparecer. Eu apareço para os outros e eles para mim, o que significa que algum espaço entre nós permite que cada um de nós apareça. [...] Isso aparece mais claramente quando pensamos em corpos que agem juntos. Nenhum corpo isolado estabelece o espaço de aparência, mas essa ação, esse exercício performativo acontece somente entre corpos, em um espaço que constitui o hiato entre meu próprio corpo e o corpo do outro. Nesse sentido, meu corpo não age sozinho quando atua politicamente. Na verdade, a ação emerge do "entre" (BUTLER, 2018, p. 150).

As técnicas relacionadas à tomada das ruas, à estética, aos símbolos e às *performances*, mas também à vulnerabilidade dos sujeitos envolvidos, são questões que me chamam a atenção neste tópico.

Como visto no capítulo 2, o movimento secundarista começou com protestos nas ruas, os quais aconteceram durante todo o mês de outubro de 2015. No entanto, eles não estavam dando o resultado esperado; o governo continuava com a postura de não dialogar com os estudantes, mantendo o processo de reorganização escolar, e o movimento não ganhava a visibilidade esperada. Assim, os estudantes decidiram ocupar as escolas.

No entanto, mesmo tendo frustrado as expectativas dos alunos, o processo de levar o movimento para as ruas, para além das arenas digitais, foi preponderante para o sucesso das ocupações posteriormente, porque os alunos aprenderam ali, na ocupação das ruas, o significado do corpo coletivo, de suas vulnerabilidades e da ocupação do espaço público.

Os movimentos sociais, sejam antigos ou novos, sempre construíram suas demandas a partir da reivindicação de seu direito de partilhar os espaços urbanos, a se apropriarem da cidade, do espaço público, tendo em vista que este é um direito coletivo concentrado que abrange diversas discussões, até mesmo a ideia de que a infraestrutura urbana é pensada para manter alguns grupos sob controle, evitar o dissenso e, mesmo, impossibilitar que minorias circulem livremente pela cidade.

> Portanto, é evidente que o urbano funciona como um espaço importante de ação e revolta política. As características atuais de cada lugar são importantes, e a reengenharia física e social e a organização territorial desses lugares são armas nas lutas políticas (HARVEY, 2014, p. 213).

Para compreender alguns aspectos relacionados aos processos comunicativos e estéticos dos movimentos nas ruas, foram analisadas algumas imagens veiculadas em vídeos, gravadas pelos próprios estudantes, e outras que veicularam em jornais e em portais no período dos protestos. As primeiras imagens analisadas foram extraídas de um vídeo gravado pelos secundaristas e reproduzido pelo documentário *Lute como uma menina!,* que mostra o primeiro protesto dos secundaristas na Avenida Paulista, realizado no dia 6 de outubro de 2015. As demais imagens são aquelas que circularam durante o mês de outubro sobre os protestos dos secundaristas nas ruas da cidade de São Paulo, no primeiro momento do movimento, antes das ocupações das escolas, veiculadas nos principais jornais brasileiros, com sede na cidade de São Paulo, ou seja, *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*. Para contrapor a cobertura realizada por esses dois veículos de comunicação tradicionais, escolhi também analisar a cobertura realizada por um veículo alternativo, o *Jornalistas Livres,* e um veículo que não tinha tradição no Brasil, já que começara a cobrir o país recentemente, o *El País Brasil.* Também observo as imagens das produções de cartazes que foram postadas nas redes sociais digitais criadas pelo próprio movimento naquele período.

Essas imagens me interessaram por dois motivos principais. Primeiro, porque me auxiliaram a perceber o que Rancière (2000a) chama de estética da política, indicando que a política é, acima de tudo, uma disputa pela definição da organização material do sensível (o que pode ser dito, visto e escutado). Tal disputa se apoia na interação comunicativa dos sujeitos e ressalta as ações e táticas que geram intervenções na ordem do sensível que divide o mundo comum entre regimes de visibilidade e invisibilidade, criando pontos de resistência ao inaugurarem cenas dissensuais e polêmicas nas quais os indivíduos se constituem como sujeitos políticos. Nesse sentido ampliado, Rancière concebe um método igualitário de análise da produção enunciativa dos sujeitos em busca de justiça social cujo aspecto central é a política da estética, ou seja, os modos diferenciados de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção de afetos e desejos que impulsionam as lutas coletivas. Nessa definição de seu método, ele nos apresenta uma contraposição vital entre o excesso (suplemento) e a saturação. É possível dizer que há uma ordem sensível consensual que busca adequar corpos, enunciados e fazeres em lugares definidos, de forma que não haja vazios ou sobras. Mas, tensionando-se essa ordem há outra, dissensual e política, que insiste em mostrar uma conta malfeita, interrompendo e desajustando o regime policial de adequações e controles.

Em segundo lugar, interessava-me observar também como a cena enunciativa e insurgente da rua apresenta um excesso de corpos em circulação no espaço urbano; um excesso de possibilidades de uso não previsto desses espaços e um excesso de palavras que,

na materialidade dos cartazes, foge dos canais midiáticos tradicionais que geralmente se apropriam (quando o fazem) de forma redutora dos dizeres sociais.

O sujeito político age para retirar os corpos de seus lugares assinalados, libertando-os de qualquer redução à sua funcionalidade. Ele busca configurar e (re)criar uma cena polêmica sensível na qual se inventam modos de ser, ver e dizer, promovendo novas subjetividades e novas formas de enunciação coletiva. Essa cena possibilita a emergência de sujeitos de enunciação, a elaboração e o manejo dos enunciados, a instauração de *performances* e embates aí travados, colocando em jogo a igualdade ou a desigualdade dos parceiros de conflito como seres falantes (MARQUES, 2014).

A criação dissensual de cenas e de personagens, de manifestações e enunciações feitas pelo sujeito político é uma das nuances importantes para compreender a tomada das ruas pelos secundaristas em 2015. Uma cena de dissenso é estética e política ao mesmo tempo porque é o resultado da constituição de uma esfera específica de objetos supostamente comuns e de sujeitos supostamente capazes de descrever essa comunidade, de argumentar sobre ela e de decidir em seu nome (RANCIÈRE, 2009a). A ação política estabelece, assim, montagens de espaços, sequências temporais, formas de visibilidade e modos de enunciação que constituem o real da comunidade política e dissensual.

É importante aqui salientar que Rancière faz uma reflexão específica sobre as imagens e sua relação com as cenas políticas de dissenso. Tal reflexão também ajuda a olhar para as imagens fotojornalísticas e para aquelas produzidas pelos secundaristas e disponibilizadas em redes sociais. De maneira breve, segundo Rancière (2019), a imagem pode ser percebida como trabalho, como construção de relações e articulações novas que inventam possibilidades outras de aparecimento e transformação das formas, das vidas e do comum. Tais "relações novas" derivam, segundo ele, da reconstituição da rede conceitual que torna um enunciado pensável e que modifica as condições de seu aparecimento. Rancière (2019) reitera que seu pensamento sobre a imagem busca defini-la como o resultado de operações, de relações e de alterações sobre o sensível, de maneira que esse trabalho por ela realizado começa antes mesmo que exista algo de concreto a ser visto. Ele insiste em afirmar que a imagem é uma construção, não uma apresentação passiva, mas um duplo agenciamento.

> De um lado, a imagem é uma maneira de ligar uma forma visível a outra, de ligá-la a um enunciado dizível, a uma certa estruturação do tempo, um certo lugar no espaço, a modos de percepção e de interpretação. De outro lado, tentei mostrar os limites da operatividade da imagem, pois a imagem não é simplesmente o produto de uma operação ou algo fabricado: é também algo que resiste justamente à vontade daquele

> que produziu a imagem e que deseja que ela produza tal modo de recepção, tal olhar, tais afetos e tal forma de interpretação (RANCIÈRE, 2019, p.36).

As imagens dos secundaristas, como cenas de dissenso, articulariam uma forma polêmica de reenquadrar o comum, subvertendo uma dada distribuição do sensível a partir da criação de um lugar polêmico e de temporalidades outras.

A cena de dissenso configurada pelo arranjo entre imagens pode acionar o "poder de engendrar uma outra temporalidade, diferente daquela que encadeia e faz valer o que estava previsto" (RANCIÈRE, 2019, p.36). Afinal, é na cena que se tornam sensíveis e legíveis os momentos singulares e imprevisíveis nos quais a fabulação perfura a rotina das existências e extravasa suas definições e designações consensuais, produzindo desidentificação e insurgência. As cenas de insurgência constituídas pelo aparecimento dos secundaristas nas redes e nas ruas geram imagens biopotentes, uma vez que desarranjam e interrompem fluxos hierárquicos de silenciamento e ilegibilidade dos corpos.

Por outro lado, ao sair do ambiente protegido das redes sociais digitais e ganhar as ruas, os corpos ficam vulneráveis, sem incapacitá-los ou enfraquecê-los. A vulnerabilidade é recorrentemente associada com a vitimização ou a incapacidade de ação. É importante atentar para o fato de como os discursos de vulnerabilidade e proteção rotulam indivíduos e grupos como vulneráveis e se isso leva à discriminação, à estereotipagem e a intervenções paternalistas indesejáveis.

Ao refletir acerca de formas de resistência presentes nas insurgências contemporâneas, Butler e Athanasiou (2016) não negam que a vulnerabilidade, ligada à autoexposição, pode ser um recurso importante para a promoção de modos de ação coletiva, promovendo princípios de justiça. Elas buscam avaliar aspectos de vulnerabilidade que informam modos de resistência, questionando enquadramentos que recusam formas de agência política desenvolvidas em condições de dureza, sem presumir que elas sempre serão eficazes. As autoras advogam que a vulnerabilidade associada à aparição física na cena pública é uma exposição deliberada diante do poder, fazendo parte da resistência política como ato corporal.

São esses dois aspectos, a ruptura com o consenso ligada à *performance* e, consequentemente, a vulnerabilidade ligada às táticas do movimento, que analiso nas imagens. A partir dessas reflexões, assim como foi feito no segundo capítulo, procuro reconstruir as cenas dos protestos nas ruas para compreender esses aspectos do movimento: *performance*, estética, vulnerabilidade e resistência.

Na primeira quinzena de outubro de 2015, os estudantes secundaristas foram às ruas praticamente todos os dias para protestar contra o processo de reorganização escolar. As secundaristas Rafaela Boani e Sophia Tagliaferri, duas das principais ativistas do movimento, contaram[157], na época, como foi esse processo de ir para as ruas, conforme se constata nos seguintes depoimentos:

> *Quando a gente decidiu ir pra rua eu falei: "Vamo pra rua então!". A gente combinou cor de roupa. "O que a gente vai levar?". Apito, buzina, bexiga. Eu não sabia o que levar, porque, como ir pra rua? Era tipo pesquisar no Google: Como fazer uma manifestação?* (Rafaela Boani, E. E. Diadema, 2015).

> *Teve um ato que acho que foi no dia 6 de outubro. Foi um ato marcado para às oito horas da manhã com um pessoal do Caetano de Campos contra a reorganização escolar. Foi um ato que reuniu mil e duzentos secundaristas, não foi muita gente, mas foi o primeiro ato centralizado das escolas contra a reorganização escolar* (Sophia Tagliaferri, Etec São Paulo, 2015).

As imagens produzidas nesse período, pelos próprios secundaristas e apoiadores do movimento que participaram nas manifestações, tiveram muita repercussão nas redes sociais digitais, por meio do compartilhamento nas páginas do próprio movimento. Na tabela 2 mostra-se, *frame* a *frame*, o protesto realizado no dia 6 de outubro de 2015, citado por Sophia na fala acima. Foi o primeiro ato do movimento secundarista.

TABELA 2: Imagens do ato do dia 6 de outubro de 2015, realizado pelos secundaristas na avenida Paulista. As imagens foram gravadas em vídeo pelos estudantes e por apoiadores[158]

FRAME	**LEGENDA**
	Início do ato na avenida Paulista.

[157] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[158] O vídeo foi gravado com celular pelos secundaristas da E. E. Fernão Dias, Othilia Balades e Caio Castor no dia do primeiro ato dos secundaristas na Avenida Paulista, em 6 de outubro de 2015. Fonte: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

	Estudantes entoam um grito de guerra: “Governador, quero estudar, mas as escolas o governo quer fechar”.
	Alunos ficam em frente ao MASP.
	Alguns alunos usam apitos como tática de protesto.
	Estudantes de diversas escolas comparecem ao ato.
	Estudantes continuam o ato pacificamente pela avenida Paulista.
	A polícia militar chega e começa a deter alguns alunos.

	A polícia tenta, usando de violência, dispersar os estudantes.
	Mesmo com as investidas da polícia, os secundaristas continuam o protesto.

Fonte: elaborada pela autora, com base nos *frames* do vídeo gravado pelos secundaristas.

As imagens mostram tanto a potência do movimento secundarista, com suas *performances* e táticas de resistência, como a vulnerabilidade dos sujeitos, neste caso claramente associada à chegada da polícia militar. Ainda assim, as táticas se sobressaem; ao enfrentarem a polícia, unidos, com os celulares gravando toda a sequência de ações, os estudantes transformam a vulnerabilidade em resistência e o movimento se fortalece.

> [...] esses corpos formam, juntos, redes de resistência, lembrando que os corpos que são agentes ativos de resistência também estão fundamentalmente necessitando de apoio. Na resistência, a vulnerabilidade não se converte exatamente em atuação – ela permanece a condição de resistência, uma condição da vida da qual emerge, a condição que, traduzida como condição precária, tem que ser, e é, combatida. Isso é diferente da fraqueza ou da vitimização, uma vez que, para os precários, a resistência exige expor as dimensões abandonadas ou carentes de apoio da vida, mas também de mobilizar essa vulnerabilidade como uma forma deliberada e ativa de resistência política, uma exposição do corpo ao poder na ação plural da resistência (BUTLER, 2018, p. 200-201).

Interessante observar que a vulnerabilidade associada aos secundaristas, como expõe Butler (2018), não deixa de existir, o que não significa que eles são fracos ou impotentes. Pelo contrário, a vulnerabilidade funciona como um processo de transformação. Eles estão vulneráveis porque estão expostos, mas essa exposição também mobiliza a resistência. Butler (2018) ainda ressalta que essas mobilizações nas ruas usam táticas de reivindicações que passam pela linguagem, pela ação, pelo gesto, pelo movimento, pela recusa em se mover, pela formação de um corpo coletivo que causa obstrução às autoridades, como se observa nas imagens do protesto.

No entanto, os veículos de comunicação tradicionais, como *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*, pertencentes a grandes conglomerados de mídia, deram pouca cobertura ao levante. Outros veículos, com menos tradição no Brasil, como o *El País Brasil,* conferiram um pouco mais de abertura ao movimento, trazendo coberturas mais abrangentes e aprofundadas sobre os protestos. Já os *Jornalistas Livres,* veículo de comunicação alternativo e fortemente vinculado a questões sociais, cobriu o movimento dos secundaristas praticamente em tempo real. Foram esses veículos, principalmente, que fizeram a cobertura do protesto dos secundaristas naquele dia 6 de outubro e veicularam tal cobertura nos dias seguintes.

Como as coberturas dos veículos analisados foram heterogêneas, escolhi analisar as matérias veiculadas sobre esse mesmo protesto do dia 6 de outubro. Trata-se do mesmo movimento, com os mesmos personagens, em todas as amostras recolhidas. O objetivo é refletir sobre as imagens produzidas pelos secundaristas (Tabela 2) em contraposição com as imagens produzidas pelos veículos de comunicação que cobriram o protesto no mesmo dia.

A leitura dessas imagens visa evidenciar a invenção de uma cena polêmica de aparência e agência, de apropriação e cuidado dessa exposição, e de interlocução na qual se inscrevem o gesto, a palavra e o corpo do sujeito falante, e na qual esse sujeito é constituído por meio de enquadramentos que promovem a conexão e a desconexão entre os múltiplos nomes e modos de apresentação de si que o definem. Interessa-me justamente questionar o "aparecer" dos secundaristas nessa cena, realizada com o enquadramento jornalístico, na qual o processo tradicional e despolitizante de enquadre tem dificuldade em dar a ver um sujeito coletivo múltiplo, portador de vários "nomes" e passível de ocupar lugares que, a princípio, não lhe foram designados.

3.2.1. Os corpos nas imagens: vulnerabilidade, apagamento e controle

É importante olhar para os modos de "aparência" performática[159] dos sujeitos na imagem e questioná-los em busca das fissuras que nos indicam que a moldura do enquadramento não consegue determinar de forma precisa o que vemos, pensamos, reconhecemos e apreendemos. O enquadramento, como destaca Butler (2018), não é capaz de conter completamente o que transmite e, por isso, se rompe toda vez que tenta dar uma organização definitiva a seu conteúdo. Pior: o enquadramento que torna os vulneráveis

[159] Segundo Butler (2018), quando os sujeitos se reúnem em locais públicos, estão exercendo o seu direito performativo de aparecer, "uma demanda corporal por um conjunto de vidas mais visíveis" (p. 31).

visíveis (e suas demandas legíveis) nos discursos midiáticos contribui negativamente para intensificar sua precariedade e apagamento.

Na primeira matéria veiculada no jornal *Folha de S. Paulo* (Figura 62), que retrata a primeira manifestação na avenida Paulista, o enquadramento da imagem mostra parte do ato, com destaque para os alunos e faixas em primeiro plano. De certa forma, a matéria mostra os corpos dos estudantes como um coletivo, criativo, potente e que reivindica seus direitos de forma pacífica.

Figura 62 – Primeira matéria publicada na *Folha de S. Paulo* sobre os protestos dos secundaristas



B4 cotidiano ★ ★ ★ QUARTA-FEIRA, 7 DE OUTUBRO DE 2015 FOLHA DE S.PAULO

Projeto de mudança nas escolas estaduais leva alunos às ruas

Manifestações se espalham pelo Estado de São Paulo desde a semana passada após boatos de fechamento de colégios

Gestão Alckmin diz que reorganização visa maior qualidade e que ainda não definiu quais unidades serão fechadas

JULIANA COISSI
DE SÃO PAULO
KARINA MATIAS
DO "AGORA"

Alunos, pais e docentes de pelo menos 56 escolas públicas estaduais da capital e do interior se mobilizam contra a proposta da gestão Geraldo Alckmin (PSDB) de reorganizar os ciclos de ensino.

escola se isso acontecer", diz.

OUTRO LADO

A Secretaria da Educação não descarta que "pode haver disponibilização de prédios". Os imóveis, porém, não serão fechados permanentemente, diz o governo, porque podem se tornar creches, pré-escolas ou unidades de ensino técnico.

O chefe de gabinete da Secretaria da Educação, Fernando Padula, afirmou que a pasta ainda não definiu quantas e quais escolas serão fechadas. Pelo diagnóstico da pasta, escolas com ciclos únicos têm alunos com desempenho melhor e favorecem a fixação de professores.

Padula refuta a estimativa da Apeoesp. "Há uma enorme boataria. Ouvi falar de fechar 30%. É inimaginável um cenário desses. Se houver a disponibilização de escolas [fechamento], será uma exceção." Segundo ele, o compromisso é matricular o aluno a no máximo 1,5 km de distância do colégio atual.

Em 14 de novembro, haverá reunião simultânea da pasta em todas as escolas com pais, estudantes e professores para tirar dúvidas.

Luiz Carlos Murauskas/Folhapress

Estudantes protestam na avenida Paulista contra proposta de reorganização das escolas

Fonte: *Folha de S. Paulo,* 2015 - Foto: Luiz Carlos Murauskas (FolhaPress)[160]

No entanto, dias depois, em 14 de outubro de 2015, outra matéria foi veiculada no jornal *Folha de S. Paulo* (Figura 63) sobre os atos dos secundaristas, que reduz o protesto dos alunos ao pano de fundo da imagem. Não só os corpos dos estudantes estão apagados como também o enunciado escrito sobre a faixa. Essa operação do enquadramento silencia os jovens conferindo-lhes uma espécie de visibilidade invisibilizadora. Honneth (2003) não associa a invisibilidade a uma não presença física, mas sim a uma não existência social e comunicacional. O "aparecer" na cena de visibilidade só se concretiza quando um indivíduo sabe que foi considerado, escutado por seus parceiros na interação por meio de reações claras, as quais revelam que a outra pessoa mostra que ela o percebe. Sob esse aspecto, a vulnerabilidade moral envolve a negação do status moral de um indivíduo como participante de relações recíprocas de diálogo.

[160] COISSI, Juliana; MATIAS, Karina. *Projeto de mudança nas escolas estaduais leva alunos às ruas.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B4, São Paulo, 7 de outubro de 2015.

Figura 63 – Matéria publicada na *Folha de S. Paulo* sobre os protestos dos secundaristas



B4 cotidiano ★ ★ ★ QUARTA-FEIRA, 14 DE OUTUBRO DE 2015 FOLHA DE S.PAULO

Mistério sobre fim de escolas alimenta protestos de alunos

Vinte dias após anúncio de mudanças, governo de SP diz ainda estudar quais colégios terão turmas fechadas

Boatos se espalham em unidades do Estado; sindicato de docentes cede ônibus, faixas e cartazes a estudantes

FERNANDA ATHAS
LEANDRO MACHADO
DE SÃO PAULO

A gestão Geraldo Alckmin (PSDB) tem mantido mistério sobre quais escolas públicas do Estado poderão sofrer mudanças nos ciclos de ensino a partir de 2016 —a reorganização pode fechar colégios e tantes de oito escolas.

O outro, à tarde, teve cerca de 200 estudantes da escola Jornalista Carlos Frederico Werneck Lacerda (Pirituba).

Pais e estudantes da unidade disseram que a direção avisou que ela será fechada.

"Qual a logística desse plano de fechamento? Quem levará nossos filhos para as escolas? Não há comunicação, não sei o que vai acontecer", diz o autônomo Carlos Couto, 36, pai de dois alunos.

Na semana passada, também houve manifestações. Em uma delas, no centro da cidade, duas pessoas foram detidas pela polícia.

Alunos e funcionários da escola Padre Saboia de Medeiros, por exemplo, participaram do ato.

"Nossa diretora foi avisada que a escola será fechada", afirmou um servidor, que não quis se identificar.

Segundo a secretaria, no entanto, a escola não está na lista de 3.600 que estão sendo analisadas para a mudança.

Outros protestos ocorreram em frente a diretorias regionais de ensino, nas zonas leste e sul.

Eduardo Knapp/Folhapress

Manifestantes carregam faixa em frente à secretaria estadual de Educação, no centro

Fonte: *Folha de S. Paulo,* 2015 - Foto: Eduardo Knapp (Folhapress)[161]

A matéria veiculada no jornal *O Estado de S. Paulo* (Figura 64), sobre o protesto do dia 6 de outubro, também oferece um enquadramento que apaga as marcas de enunciação dos jovens, colocando-os bem ao fundo da imagem, dissolvendo-os na paisagem urbana da avenida Paulista, como que a dissolvê-los também via ação do poder econômico. A mídia tradicional cria barreiras para a legibilidade da palavra de protesto, uma vez que detém o controle das formas majoritárias de circulação dos enunciados e discursos. Ela atua na contramão do excesso e do exercício político de inscrição dissensual de corpos e palavras na cena pública urbana.

Figura 64 – Matéria publicada em *O Estado de S. Paulo* sobre os protestos dos secundaristas



O ESTADO DE S. PAULO SÁBADO, 10 DE OUTUBRO DE 2015 | Metrópole | A19

Medo de escolas fechadas cria onda de protestos em SP

Manifestações aconteceram em 13 cidades; sindicato divulgou lista de unidades que seriam desativadas. Secretaria nega fechamento

Isabela Palhares
Luiz Fernando Toledo
Victor Vieira

O medo do fechamento de al-

forneça um ganho no ensino. Seria melhor diminuir o número de alunos por sala, por exemplo", afirmou.

Para o diretor do Instituto Ayrton Senna, Mozart Neves Ramos, faltou diálogo com a comunidade. "Não deveria ser tudo feito em uma cartada só. Deveriam implementar aos poucos."

TABA BENEDICTO/AGÊNCIA O DIA

Assine o Estadão

Paulista. Ato fechou via durante a manhã e terminou com dois detidos, depois liberados

Fonte: *O Estado de S. Paulo,* 2015 - Foto: Taba Benedicto (Agência O Dia)[162]

[161] ATHAS, Fernanda; MACHADO, Leandro. *Mistério sobre o fim de escolas alimenta protestos de alunos.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B4, São Paulo, 14 de outubro de 2015.

[162] PALHARES, Isabela; TOLEDO, Luiz Fernando; VIEIRA, Victor. *Medo de escolas fechadas cria onda de protestos em SP.* O Estado de S. Paulo, Caderno Metrópole, p. A19, São Paulo, 10 de outubro de 2015.

Os jovens aqui não são seres de fala, mas sim objetos de uma paisagem urbana na qual impera o poder do capital. Como já foi mencionado anteriormente, a exposição dos jovens nas ruas torna seus corpos vulneráveis às agressões das forças policiais, mas todos os indícios que revelam que nem por isso eles se tornam incapacitados ou enfraquecidos são apagados. A vulnerabilidade é recorrentemente associada, erroneamente, com a vitimização ou a incapacidade de ação (BUTLER, GAMBETTI e SABSAY, 2016).

Butler (2018) também compreende a vulnerabilidade corporal como forma de ativismo e potência política mobilizada para a resistência. Tais exposições nas ruas, nos protestos mostrados, presumem um constrangimento dos corpos, que podem sofrer violência ou formas de coerção, o que, de fato, aconteceu com os estudantes. Mas a vulnerabilidade e a resistência "podem acontecer, acontecem, e até mesmo devem acontecer ao mesmo tempo [...]" (BUTLER, 2018, p. 155).

A autora aposta em um uso estratégico da vulnerabilidade.

> Quando os corpos daqueles que são considerados "dispensáveis" ou "não passíveis de luto" se reúnem em público (como acontece de tempos em tempos quando os imigrantes ilegais vão às ruas nos Estados Unidos como parte de manifestações públicas), eles estão dizendo: "Não nos recolhemos silenciosamente nas sombras da vida pública: não nos tornamos a ausência flagrante que estrutura a vida pública de vocês" (BUTLER, 2018, p. 166-167).

Nesse sentido, o poder da mídia atua justamente na produção de enquadramentos que tendem ora a mostrar uma ausência de ação (ou ação controlada, contida pela força policial), ora uma ação classificada como "vandalismo", "baderna", "depredação do bem comum". Os próprios alunos[163] comentam essas repercussões do movimento na mídia:

> *A mídia 'tá pegando nossos fatos e distorcendo a favor deles, dos interesses deles. E eu não estou falando do jornalista que está lá me entrevistando, filmando. Eu estou falando dos caras de cima, sabe?* (Morena Hee, E. E. Alves Cruz, 2015).

> *Eu lembro de um momento que tinha um oficial dando uma entrevista, um oficial da polícia, e foi depois do ato que a gente fez na Dr. Arnaldo, e ele falou: "A gente teve que usar meios violentos para reprimir porque os estudantes estavam ameaçando nossa integridade e colocando a gente em risco de vida". Só que tinha 17 pessoas sentadas em uma cadeira no meio da rua. Nesse momento eu fiquei puta, fiquei muito revoltada, eu comecei a gritar. Ele estava sendo entrevistado pela Record e*

[163] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

> *eu comecei a gritar para ele: "Como que um monte de estudante sem nada, vai ameaçar você que estão todos fardados?". Nesse momento chegou o Choque, eles estavam todos com escudo e eu fiquei muito brava. Eu lembro que a moça falou: "Depois a gente dá espaço para vocês serem entrevistados", e nunca deu* (Joana Noffs, E. E. Alves Cruz, 2015).

Butler (2017) não nega que a vulnerabilidade ligada à autoexposição pode ser um recurso importante para a promoção de modos de ação coletiva, promovendo princípios de justiça, como vimos. Ela compreende que a vulnerabilidade está associada à aparição física na cena pública como uma exposição deliberada diante do poder, fazendo parte da resistência política como ato corporal.

Contudo, neste caso, a vulnerabilidade dos jovens, de seus corpos e dizeres, está no cerceamento duplo de sua capacidade de agência, nas ruas (pelo aparato policial opressor) e na mídia (pelo aparato discursivo do jornalismo tradicional). O enquadramento midiático promove interpretações distorcidas do que foi o ato, apagando seus protagonistas.

> [...] não se trata apenas de o fotógrafo e/ou o espectador ativa e deliberadamente interpretarem, mas de a própria fotografia se converter em uma cena estruturadora da interpretação, que pode perturbar tanto o realizador quanto o espectador. Não seria exatamente correto inverter a formulação por completo e afirmar que a fotografia nos interpreta (embora algumas fotografias, especialmente as de guerra, possam fazer isso), uma vez que essa formulação mantém a metafísica do sujeito intacta, mesmo quando inverte as posições determinadas. Ainda assim, as fotografias de fato atuam sobre nós (BUTLER, 2017, p. 105).

As relações de poder, tal como definidas por Foucault ([1982] 2014), restringem as ações atuais e virtuais (futuras) dos sujeitos, numa tensa relação entre liberdade e constrangimento. Diante das relações que configuram a vulnerabilidade, existem diferentes modalidades e graus de passibilidade e resposta, que operam juntas, implicando, sobretudo, nosso corpo político. Nesse sentido, é importante pensar no regime de afetos e afecções que desafiam o regime discursivo "oficial" e que produzem arranjos e gambiarras capazes de se justapor aos arranjos e enquadramentos majoritários.

Figura 65 – Matéria publicada na *Folha de S. Paulo* sobre os protestos dos secundaristas que aconteceram no interior do estado



Fonte: *Folha de S. Paulo,* 2015 - Foto: Lucas Lacaz Ruiz (à esquerda); Marlene Bergamo (à direita) – Folhapress[164]

A potência política de uma imagem é aquela que produz uma recombinação de signos capaz de desestabilizar as evidências dos registros discursivos dominantes (BUTLER, 2017).

> Não precisamos de uma legenda ou de uma narrativa para compreendermos que um contexto político está sendo explicitamente formulado e renovado através do e pelo enquadramento, que o enquadramento funciona não apenas como uma fronteira para a imagem, mas também estrutura a imagem em si. Se a imagem, por sua vez, estrutura a maneira pela qual registramos a realidade, então ela está associada à cena interpretativa na qual operamos (BUTLER, 2017, p. 110).

Identificar tal potência política se torna possível a partir do momento em que se indagam as imagens menos a partir de uma pretensa "mensagem política" a ser decifrada, e mais a partir dos dispositivos de visibilidade que definem e impõem constrangimentos e cerceamentos aos modos como se constroem, na imagem, possibilidades de apresentação e de aparência dos indivíduos determinadas por certa partilha consensual e policial do sensível. Segundo Butler (2017, p.14), os enquadramentos são operações de poder: "não decidem unilateralmente as condições de aparição dos sujeitos e acontecimentos, mas seu objetivo é delimitar a esfera da aparição enquanto tal".

[164] ESPECIAL PARA FOLHA DE S. PAULO. *Alckmin desiste de evento no interior após protesto de alunos.* Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, p. B3, São Paulo, 16 de outubro de 2015.

Uma imagem é política quando deixa entrever as operações que influenciam a interpretação daquilo que vemos, ou seja, a potência política está tanto nas imagens (materialidade sígnica) quanto nas relações e operações que as definem. Essas operações influenciam a caracterização política do que vemos; são as relações que definem as imagens, isto é, as relações que se estabelecem dentro e fora do âmbito artístico, que pré-configuram enunciados, que montam e desmontam relações entre o visível e o invisível, o dizível e o silenciável. Como afirma Rancière, "a imagem não é simplesmente o visível. É o dispositivo por meio do qual esse visível é capturado" (2007, p.199) e os modos de sua captura.

As imagens mostradas nos levam a questionar sua potencialidade política, uma vez que operam e trabalham dentro de um regime de (in)visibilização capaz de regular e constranger o "aparecer" dos secundaristas. O enquadramento a elas conferido aprofunda a ilegibilidade das demandas concretas dos estudantes, transformando-os em "baderneiros", além de promoverem um contínuo saturado entre imagem, legenda e texto, em que se perde toda a probabilidade de expressão e figuração da alteridade em sua potência radical.

3.2.2. A potência dos corpos e suas táticas comunicativas

As táticas de comunicação que atravessam o movimento secundarista, principalmente nos protestos de rua, estão intimamente ligadas ao próprio corpo e suas *performances*, e também aos cartazes que circulam entre eles, normalmente produzidos de forma artesanal, em um processo de gambiarra e bricolagem, que se transforma em uma potência política estética. Interessa-me, neste tópico, olhar mais de perto para as *performances* dos jovens nesses atos de rua, o que inclui essas táticas de comunicação.

Nas manifestações dos jovens, o cartaz, certamente, é uma arte minoritária extremamente potente, capaz de colocar em prática o excesso dissensual e a literaridade (que pode ser definida como um modo de circulação da palavra escrita que pertence à partilha democrática do sensível). Feitos no calor da hora, escritos de próprio punho, os cartazes (empunhados e carregados junto aos corpos em movimento) revelam o modo como os secundaristas produziram uma escrita desgarrada das redes sociais (que, por mais liberdade que promovam, estão minadas pelos fluxos controladores do capital) e da mídia tradicional. O próprio gesto de feitura do cartaz e de carregá-lo junto a si é político, uma vez que a política da escrita consiste em uma forma de experiência estética baseada na libertação da palavra de seus fluxos habituais de produção e circulação e na igualdade que se instaura quando qualquer um pode dela se assenhorar, sem a necessidade de seguir um roteiro ou fórmulas específicas

de enunciação. Trata-se de uma igualdade sensória e expressiva em vez de uma igualdade apenas legal ou econômica.

Há um potencial político no gesto de produção dos cartazes, que toma forma na elaboração de arranjos entre elementos diversos, pela bricolagem, uma ação inventiva e singular, em que se utilizam códigos e objetos apropriados do cotidiano. Na bricolagem, é central a questão da autonomia e das capacidades de autorrealização dos sujeitos em condições de constrangimentos, de poder, de dominação ou de resistência (HERNÁNDEZ et al., 2018).

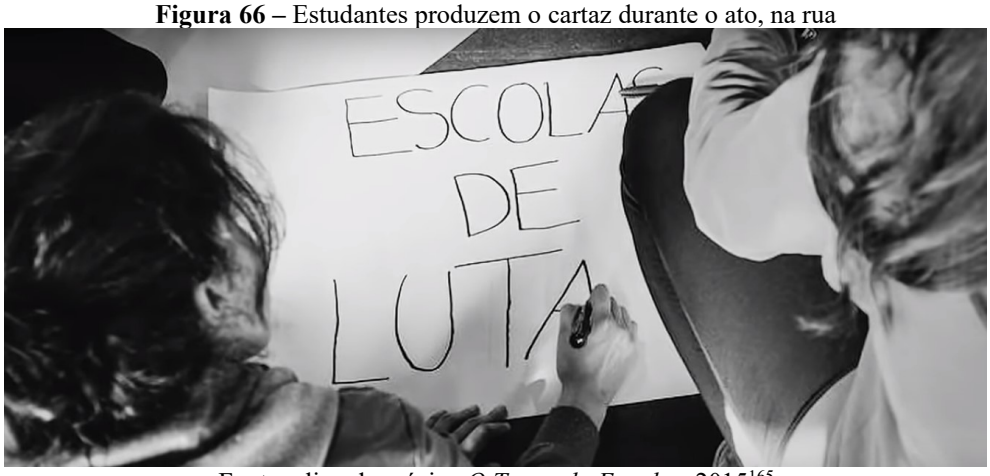
Deleuze e Guattari (2017) compreendem esse tipo de manifestação como uma arte menor, o que não significa que ela seja desprezível, mas sim que provém de agenciamentos coletivos de enunciação.

> Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. [...] Não há sujeito, *há apenas agenciamentos coletivos de enunciação* – e a literatura exprime esses agenciamentos, nas condições em que eles não estão dados fora dela, em que eles existem somente como potências diabólicas porvir ou como forças revolucionárias a construir. [...] As três características da literatura menor são a desterritorialização da língua, a ligação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE e GUATTARI, 2017, ebook n.p.).

Para esses autores, a produção de cartazes em movimentos de resistência estaria inserida em uma forma menor de resistência, não menos potente. Entendo, ainda, que essas manifestações estéticas são enunciados coletivos, mesmo que pareçam ser emitidos por uma singularidade (DELEUZE e GUATTARI, 2017) e são sustentados pela experimentação e pela invenção de enunciados e cenas dissensuais de enunciação (RANCIÈRE, 2000b).

Nas Figuras 66, 67, 68 e 69 observam-se algumas imagens que mostram os estudantes produzindo cartazes, aproximando-os da experiência da gambiarra, usando o material que eles têm a seu alcance.

Figura 66 – Estudantes produzem o cartaz durante o ato, na rua



Fonte: clipe da música *O Trono do Estudar,* 2015[165]

Figura 67 – Estudantes produzem pequenos bilhetes para um caixão improvisado durante o ato, na rua



Fonte: clipe da música *O Trono do Estudar,* 2015[166]

Figura 68 – Estudantes produzem cartazes na escola para o ato na rua



Fonte: documentário *Lute como uma menina!,* 2015[167]

[165] O TRONO DO ESTUDAR. Clipe de Música. Direção: Alessandra Dorgan; Música: Dani Black. 2015 (4m57s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4-SE_tJ4OM>. Acesso em: 29/01/2020.
[166] Ibidem.
[167] LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

Figura 69 – Estudantes produzem faixa para as manifestações de rua



Fonte: documentário *Lute como uma menina!*[168]

É interessante destacar que, assim como a intervenção feita pelos secundaristas na folha do gabarito do Saresp, mostrada anteriormente, a produção dos cartazes revela a emergência de uma escrita precária, uma escrita de borda, que produz novas formas de circulação da palavra entre os corpos, redesenhando outras espacialidades e temporalidades do comum.

Rancière (2006, 2009b) afirma que a importância da escrita (e da leitura) não está, necessariamente, na produção do conteúdo das mensagens e representações, mas na sua associação a outro regime sensível: o arroubo, a urgência apaixonada, o sentimento de afetação coletiva que conecta o sujeito a uma comunidade mais ampla de atos de pensamento e criação, de palavra e de escuta que se chamam e se respondem. Para ele, referindo-se à *Noite dos Proletários*, o que o operário alcança com a leitura e a escrita é também a capacidade de se conectar a uma comunidade sensível parcial, aleatória e que não se vincula necessariamente à classe social, mas que permite pequenas invenções no ato mesmo de fazer circular histórias, objetos e enunciados, multiplicando as racionalidades disponíveis no gesto de conferir uma forma singular à capacidade de fazer e dizer que pertence a todos.

Os jovens são revolucionários que produzem a si mesmos e às suas experimentações em meio a gambiarras insurgentes. Para Deleuze e Guattari (2017), são formas de agenciamento regidas pela abstração que podem levar a linhas de fuga ou a planos de imanência.

> O agenciamento se estende ou penetra em um *campo de imanência ilimitado* que faz fundir os segmentos, que libera o desejo de todas as suas concreções e abstrações, ou, ao menos, luta ativamente contra elas e para dissolvê-las. [...] Que a justiça

[168] Ibidem.

> imanente, a linha contínua, as pontas ou singularidades sejam bem ativas e criadoras, compreende-se de acordo com a maneira pela qual elas se agenciam e fazem máquina por seu turno. É sempre nas condições coletivas, mas de minoridade, nas condições de literatura e de políticas "menores", mesmo se cada um de nós teve que descobrir em si mesmo sua minoridade íntima, seu deserto íntimo (DELEUZE e GUATTARI, 2017, ebook n.p.).

Os alunos da E. E. Fernão Dias comentaram[169] essa descoberta de si que os levou a condições coletivas de emancipação nos seguintes trechos de depoimento:

> *A gente saía da escola, às vezes mais cedo, ia nas outras escolas, esperava o pessoal que ia sair para conversar. Então, eu lembro que tinha aulas que a gente saía mais cedo, a gente ia para o Godofredo esperar o pessoal, ia para outras escolas, chamava pelo Facebook, fazia chamada, encontrava em praça* (Letícia Karen Oliveira, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *Dia 6 de outubro, teve a primeira manifestação na concentração do vão livre do MASP, que foi a primeira manifestação unificada de todas as escolas, entidades e colou todo mundo. E foi isso, foi uma manifestação pacífica e acho que ela foi o primeiro contato de muita gente, sabe? Com essa questão da militância mesmo* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *Tinha muita gente que, antes de 2013, não tinha tomado gás, nunca tinha ido pra uma manifestação e muita gente foi, sei lá, se acostumando mesmo e, inclusive, o que 'tá acontecendo agora, né?, muito estudante, a imensa maioria, nunca também tinha tomado gás, e agora tá tomando. Mas eu acho que a gente conseguiu, em 2013, mudar um pouco o que que é uma manifestação de rua, né?, que é a polícia tacar bomba e a gente tentar tacar as bomba de volta, não fugir, né?. Acho que é isso, que a gente foi, tirou de acúmulo, é isso, é tentar não temer a polícia, né? Que foi uma coisa que, em 2013, a gente conseguiu. A polícia atacou e a gente tava mais forte* (Francisco "Chico", E. E. Fernão Dias, 2016).

Retomando a cobertura da mídia sobre o movimento secundarista nas ruas, em protestos contra a reorganização escolar, foram analisadas também as matérias publicadas pelo jornal *El País Brasil* (Figura 70) e pelo portal *Jornalistas Livres* (Figura 71), conforme apontado anteriormente, que coincidem em sua espacialidade e temporalidade (vemos os mesmos jovens e cartazes), embora se diferenciem com relação ao suporte e à forma de veiculação. São imagens produzidas no dia 6 de outubro de 2015, dia do primeiro ato dos estudantes, ou seja, do mesmo dia analisado anteriormente, com a cobertura da *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo.* Elas mostram, num primeiro plano nítido, corpos em ação, bocas que enunciam, num misto de grito e sorriso, desejos, sonhos e vontades.

[169] Entrevistas concedidas em 2016, um ano após as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo: 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP (89 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

Diferentemente dos jornais mais tradicionais, a cobertura aqui mostrou um enquadramento que privilegia a interpelação e, portanto, convoca o leitor à interlocução. A urgência de recusar a reorganização escolar e de expressar uma política "apesar de tudo" remete à clara possibilidade de recontar a história por eles vivida. Revela também os devires minoritários de multiplicidade envolvidos na fabulação de um "como se" que enfrenta o ditame "é o modo como as coisas são". As imagens produzidas por veículos menos conservadores e alternativos que aqueles analisados no tópico anterior trazem os jovens, na verdade as jovens, pois as meninas aparecem em evidência, e seus cartazes para o primeiro plano.

Figura 70 – Matéria publicada no portal *El País Brasil* sobre os protestos dos secundaristas



Fonte: *El País Brasil*, 2015 – Foto: D. Oliveira (Folhapress)[170]

Os cartazes e as *performances* dos secundaristas mostram como criatividade, linguagem e materialidade da expressão (linguagem, poiesis, produção) compõem a tríade central à emancipação – cada um tem que descobrir por si mesmo, em sua própria linguagem, a relação com um objeto. Sob esse aspecto, a emancipação está ligada ao acesso e à construção de um mundo comum por meio do trabalho com a linguagem (assim como a literatura).

[170] ROSSI, Marina. *Reforma escolar às pressas leva estudantes às ruas contra Alckmin.* El País Brasil (on-line), São Paulo, 15 de outubro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/14/politica/1444856641_364053.html>. Acesso em 01/03/2019.

São essas configurações performáticas que promovem a lógica das emoções, das reações espontâneas dos mais novos movimentos sociais, conforme desenvolvido por Goodwin, Jasper e Polletta (2009) e reiterados por Butler (2017, 2018), ao mostrarem que o corpo precisa ocupar as ruas para que a potência política do movimento surja também a partir dos dispositivos de visibilidade que definem e impõem constrangimentos e cerceamentos aos modos como se constroem, na imagem, possibilidades de apresentação e de aparência dos indivíduos determinadas por certa partilha consensual e policial do sensível.

Figura 71 – Matéria publicada no portal *Jornalista Livres* sobre os protestos dos secundaristas



Fonte: *Jornalistas Livres*, 2015 – Foto: Rafael Tatemoto (Brasil de Fato)[171]

As duas imagens selecionadas (Figuras 70 e 71) revelam, respectivamente, meninas brancas e pretas em primeiro plano, empunhando cartazes, com braços erguidos, bocas que pronunciam gritos e palavras de ordem, corpos articulados por afecções insurgentes que portam a palavra escrita apressadamente nos cartazes, fazendo-a circular, interferir, intervir concretamente na cena pública. Apesar de as imagens terem sido feitas no mesmo dia, durante

[171] TATEMOTO, Rafael. *PM prende quatro em protesto contra 'reorganização escolar' de Alckmin.* Jornalistas Livres (on-line), Crédito da Foto: Mídia Ninja. São Paulo, 9 de outubro de 2015. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/2015/10/pm-prende-quatro-em-protesto-contra-reorganizacao-escolar-de-alckmin/>. Acesso em 01/03/2019.

o mesmo protesto, a primeira (Figura 70) privilegia meninas brancas no enquadramento da foto, enquanto a segunda (Figura 71) mostra o protagonismo de uma menina preta, que aparece em primeiro plano. As análises sobre o protagonismo feminino no movimento secundarista, bem como as questões relacionadas ao racismo que se mostra em muitos momentos durante a insurgência, são exploradas no próximo capítulo.

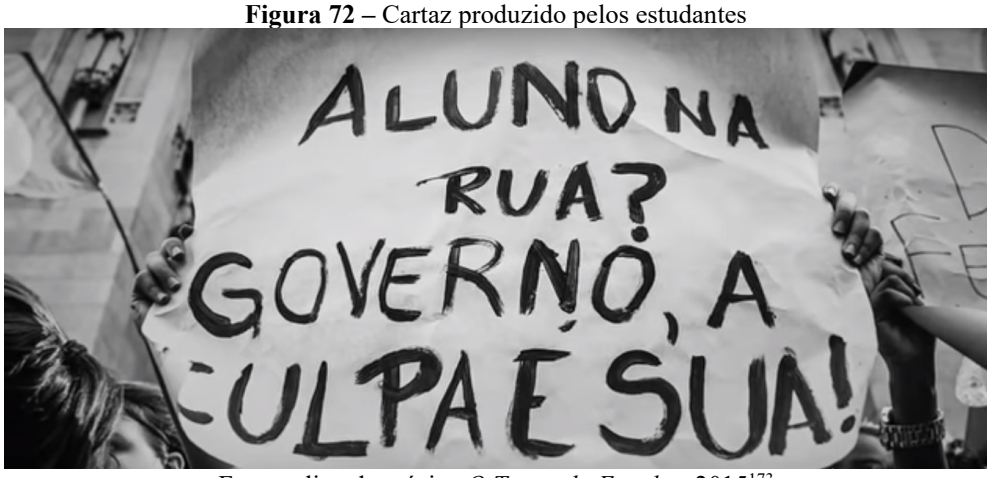
O método da igualdade, segundo Rancière (2009b), pode detectar e destacar as operações de igualdade que podem ocorrer em todo lugar, em qualquer momento. Para ele, a história social está cheia de narrativas que devem ser apreciadas, não só como documentos de um certo regime de verdade, mas como proferimentos acerca de como se produzem mudanças na partilha policial do sensível a partir do trabalho fabulador do "como se".

Nesse sentido, Rancière (2000a) chama de poética do conhecimento uma operação dissensual que retira objetos e palavras de seu lugar habitual no cotidiano e nos quadros interpretativos convencionais e os desloca para o campo das invenções de formas diversas de linguagem, de manifestação e argumentação - invenções que caracterizam a comunicação como uma rede de traduções e contra-traduções. Essa operação dissensual e política sobre objetos materiais os mais diversos (imagens, textos, depoimentos, utensílios cotidianos etc.) questiona uma leitura consensual que, constantemente, torna tais objetos invisíveis e indisponíveis ao pensamento. Dito de outro modo, a poética do conhecimento surge no gesto daqueles que desejam se reapropriar de uma linguagem antes comum[172], mas que foi encampada por outros e tornada inacessível. Ela permite que as palavras sejam postas em circulação, extraindo-as de seu lugar designado.

Toda forma de linguagem deve estar aberta a todos e qualquer um pode tomar parte no processo poético de construção do mundo comum via tradução/contratradução sobre qualquer tópico. Isso seria a democracia para Rancière (2000a), ou seja, o desenraizamento das palavras de uma plataforma que separa aqueles que podem e não podem ter acesso aos sentidos, promovendo uma abertura de acesso a todos. O modo de circulação das palavras serve como condição de possibilidade para a existência do sujeito em narrativas imagéticas intersectantes.

[172] "De um lado, a linguagem comum é a recusa política de uma lógica policial de separação de idiomas. Os trabalhadores da *Noite dos Proletários* se recusaram a falar a 'língua dos trabalhadores'. Recusaram uma identidade de grupo. De outro lado, a linguagem comum é uma referência metodológica: significa dizer que, a longo prazo, filósofos e historiadores, sociólogos e políticos falam, argumentam e fazem gestos através da mesma linguagem" (RANCIÈRE, 2000a, p.13-14).

Figura 72 – Cartaz produzido pelos estudantes



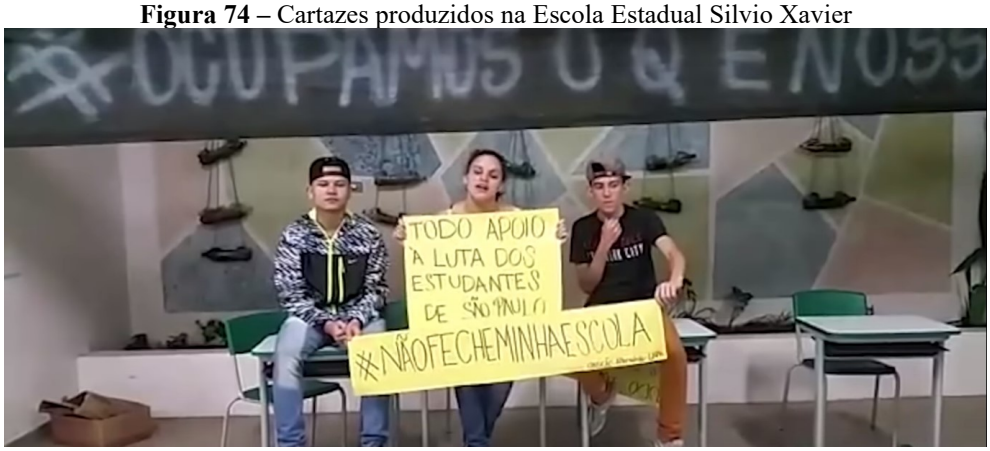
Fonte: clipe da música *O Trono do Estudar*, 2015[173]

Figura 73 – Vários cartazes junto ao corpo dos estudantes durante manifestação de rua



Fonte: clipe da música *O Trono do Estudar,* 2015[174]

Figura 74 – Cartazes produzidos na Escola Estadual Silvio Xavier



Fonte: documentário *Lute como uma menina!,* 2015[175]

[173] O TRONO DO ESTUDAR. Clipe de Música. Direção: Alessandra Dorgan; Música: Dani Black. 2015 (4m57s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4-SE_tJ4OM>. Acesso em: 29/01/2020.
[174] Ibidem.
[175] LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

Figura 75 – Cartazes na manifestação realizada na avenida Paulista



Fonte: *Folha de S. Paulo,* 2015 - Foto: Eduardo Anizelli (FolhaPress)[176]

A escrita dos cartazes expressa uma narrativa afetiva de identidade e, ao mesmo tempo, uma apropriação coletiva e reflexiva do mundo. É por meio desse trabalho, que envolve a gambiarra e a bricolagem em relação com os corpos insurgentes, que a poética da cena dissensual se torna visível e os jovens passam a ter sua palavra considerada. Afinal, ela aparece para o mundo.

Nesse sentido, é importante recorrer também, nesta análise, ao conceito de literaridade, desenvolvido por Rancière (2000b). A literaridade nomeia um modo de circulação da escrita pautado em um excesso de palavras, um princípio de desordem, uma potencialidade comum de experiência individual e coletiva, o poder do *demos* de alterar a distribuição de palavras (partilha política do sensível). A questão da política da literaridade em Rancière não está ligada diretamente à fala ou à escrita, mas à acessibilidade e à disponibilidade da escrita (ação de escrever) a todos. O excesso de palavras nos cartazes empunhados pelos secundaristas desafia um sistema que condiciona a expressão e a recepção de textos e imagens.

> Esse excesso de palavras, ao qual chamo de literaridade, interrompe a relação entre uma ordem do discurso e sua função social. Ou seja, a literalidade refere-se, ao mesmo tempo, a um excesso de palavras disponíveis em relação à coisa nomeada; ao excesso relacionado aos requerimentos para a produção da vida; e finalmente, ao excesso de palavras diante dos modos de comunicação que funcionam para legitimar a própria ordem adequada (RANCIÈRE, 2000b, p.115).

[176] FOLHA DE S. PAULO. *Protestos contra reforma nas escolas paulistas.* Folha de S. Paulo (on-line), galeria de fotos, 6 de outubro de 2015. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/39074-protestos-contra-reforma-nas-escolas-paulistas#foto-570553>. Acesso em: 19/01/2020.

A escrita e a fabricação na gambiarra dos cartazes colocam em jogo uma forma de apropriação não controlada da palavra que provoca um desvio de legitimidade. A produção de panfletos e cartazes nas manifestações estabelece uma forma de circulação das palavras (que tanto é efêmera em sua materialidade quanto duradoura na narratividade que produz) que tende a promover um curto-circuito de legitimidade que estabelece que a mensagem parta de um determinado emissor e chegue a um receptor idealizado por um meio estabelecido.

> [...] temos o poder de colocar em mais palavras em circulação, palavras sem uso e desnecessárias, que excedem a função ou designação rígida. Segundo, porque essa habilidade fundamental de proliferar palavras é contestada incessantemente por aqueles que consideram que "falam corretamente", ou seja, pelos mestres da designação e classificação que, pela virtude de querer reter seus status e poder, negam essa capacidade de fala (RANCIÈRE, 2000b, p.115).

Trata-se, aqui, de perceber que a palavra não pode ser controlada; ela vai para lugares que não deveria ir, incluindo as mãos/olhos daqueles que não deveriam manejá-la. Alguns cartazes, como na Figura 74, mostram inclusive a intersecção não previsível do analógico, na forma do cartaz, com a *hashtag* #nãofecheminhaescola, propagada amplamente nas redes sociais digitais. O jogo da palavra desierarquizada mostra que o poder nela contido pode ser retomado e desviado por qualquer um. As palavras carregam uma potência política para alterar as relações entre a ordem dos corpos e a ordem das palavras; é quando aqueles que foram tornados inaudíveis pela distribuição socialmente autorizada de papéis efetivamente comunicam suas demandas que a hierarquia social é alterada e novos meios de fazer, ser e dizer aparecem.

Os atos nas ruas de São Paulo ficaram marcados não somente pela potência comunicativa dos cartazes, como vimos anteriormente, mas também pela biopotência, materializada nas *performances* da encenação dos alunos, ao trancarem as principais vias das cidades. Durante as *performances*, a carteira escolar se tornou um símbolo da resistência secundarista, porque os alunos circulavam pela cidade carregando as carteiras e as utilizavam como dispositivo para o "trancaço" e para as *performances*. O ato performativo garante o aparecimento na fissura da cena de dissenso.

> Esse tipo de performatividade plural não busca simplesmente estabelecer o lugar daqueles previamente descontados e ativamente precários em uma esfera de aparecimento existente. Em vez disso, ela busca produzir uma fenda na esfera de aparecimento, expondo a contradição por meio da qual a sua reivindicação de universalidade é proposta e anulada (BUTLER, 2018, p. 57-58).

Vejamos, então, as imagens produzidas durante as manifestações nas ruas da cidade de São Paulo.

Figura 76 – Protesto dos secundaristas fecha parte da marginal Pinheiros



Fonte: *Folha de S. Paulo,* 2015 - Foto: Jorge Araujo (FolhaPress)[177]

Figura 77 – Estudantes protestam nas ruas de São Paulo



Fonte: *Folha de S. Paulo,* 2015 - Foto: Marlene Bergamo (FolhaPress)[178]

[177] FOLHA DE S. PAULO. *Protestos contra reforma nas escolas paulistas.* Folha de S. Paulo (on-line), galeria de fotos, 6 de outubro de 2015. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/39074-protestos-contra-reforma-nas-escolas-paulistas#foto-570553>. Acesso em: 19/01/2020.
[178] Ibidem.

Figura 78 – Meninas carregam as carteiras para o protesto



Fonte: documentário *Lute como uma menina!,* 2015[179]

Figura 79 – Protesto na avenida Rebouças



Fonte: *Folha de S. Paulo,* 2015 - Foto: Marlene Bergamo (FolhaPress)[180]

A última imagem, com a estudante Marcela Reis de frente, levantando o braço em protesto, foi publicada inicialmente pelo jornal *Folha de S. Paulo* e acabou viralizando, circulando em diversas redes sociais digitais, tornando-se um símbolo dos protestos de rua promovidos pelos secundaristas.

As cenas de dissenso capturadas pelas imagens tornam a autoexposição uma dimensão do processo de subjetivação política. A subjetivação se caracteriza, nos estudos de Foucault (2010, 2014), a partir dos procedimentos por meio dos quais um indivíduo se "apropria de si",

[179] LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[180] FOLHA DE S. PAULO. *Protestos contra reforma nas escolas paulistas.* Folha de S. Paulo (on-line), galeria de fotos, 6 de outubro de 2015. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/39074-protestos-contra-reforma-nas-escolas-paulistas#foto-570553>. Acesso em: 19/01/2020.

transformando-se em sujeito de suas próprias práticas e construindo a si mesmo a partir de uma perspectiva ética que busca distanciar-se das regulações e das normatividades do Estado. Foucault aposta em uma apropriação criativa de si, na qual os sujeitos são capazes de dirigir suas condutas e posicionamentos sociais.

A subjetivação está associada à transformação política de si, ou seja, de um sujeito que assume o risco de falar a verdade, expressando o que realmente pensa e conectando-se ao enunciado e à enunciação de modo a não só produzir efeitos sobre os outros, mas a "afetar o objeto da enunciação, produzindo uma transformação existencial" (LAZZARATO, 2014, p.151), escapando às formas biopolíticas de produção do indivíduo.

Foucault (2010, [1976] 2017) entende o corpo como uma realidade biopolítica, situada numa estratégia ainda maior, que ele chama de biopoder. Para ele, o poder soberano "faz morrer e deixa viver" ([1976] 2017, p. 146), enquanto o biopoder "faz viver e deixa morrer" ([1976] 2017, p. 152). Para isso, utiliza técnicas de poder presentes no corpo social e utilizadas pelas instituições, como família, Estado, escola, medicina etc. Outra técnica que permeia o "fazer viver", centrada na disciplina e na biopolítica, é a gestão da vida, não do indivíduo, mas da espécie, do coletivo.

> Daí uma tecnologia de dupla face a caracterizar o biopoder: por um lado, as disciplinas, as regulações, a anátomo-política do corpo, por outro a biopolítica da população, a espécie, as performances do corpo, os processos da vida – é o modo que tem o poder de investir a vida de ponta a ponta (PELBART, 2011, p. 57).

Esse "fazer viver", característico do biopoder, tem duas formas principais: a disciplina e a biopolítica. A disciplina é a característica principal das instâncias de adestramento. A escola, onde o objeto de estudo desta tese se insere, é uma das principais instituições disciplinadoras (FOUCAULT, [1976] 2017). Ao tentar forçar os alunos a fazerem a prova do Saresp, por exemplo, com ameaças, o governo tenta disciplinar os estudantes.

Por outro lado, a biopolítica surge mais tarde e mobiliza outro componente estratégico de poder, ou seja, a gestão da vida incidindo não sobre o indivíduo, mas sobre o coletivo, sobre a espécie (FOUCAULT, 2010; PELBART, 2011).

> [...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala [biopolítica] se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que,

> por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie (FOUCAULT, 2010, p. 204).

Na esteira de Foucault, percebe-se que o movimento dos secundaristas carrega nuances biopolíticas e se instaura como homem-espécie (os estudantes) contra um Estado com vertentes biopolíticas e não somente disciplinares, como se atreveria a supor, *a priori*. Em todas as imagens de protesto, é possível ver a carteira escolar, que se transformou em um símbolo dos protestos. A carteira, antes vista como dispositivo disciplinar e biopolítico, que "prendia" o estudante à disciplina da escola, transformou-se em potência libertadora, utilizada para mostrar que a escola pertencia aos estudantes e não o contrário. Além disso, a carteira escolar se transforma em arranjo para as barricadas, um dispositivo que protagonizou parte do movimento secundarista e que é retomado no último capítulo desta tese.

O próprio Foucault ([1976] 2017) também alerta sobre "a economia dos corpos e do prazer" (p. 150), quando o corpo, preso a um dispositivo, não poderia oferecer um terreno firme contra as pretensões do soberano. A vida, mais privada, torna-se política, na definição original de Foucault sobre a biopolítica como "socialização" do corpo, num sentido mais amplo.

No entanto, Foucault ([1976] 2017) vai admitir que os discursos podem ser um ponto de resistência ao poder, ao soberano. O discurso, assim como o silêncio, faz parte de um jogo complexo. Ele pode ser instrumento e efeito do poder, mas também pode ser o ponto de partida para uma estratégia oposta.

> Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 111).

Para alguns estudiosos, incluindo Deleuze (2013), a biopolítica vai além da perspectiva de poder e racionalidade; ela também está associada à sinergia coletiva, relações sociais e subjetivas, uma energia orgânica que envolve o desejo e o poder de afetar e ser afetado. Tudo isso leva a considerar a biopolítica como uma potência da vida, ou uma biopotência.

Hardt e Negri (2005), ao refletirem sobre experiências de reconhecimento do potencial da produção biopolítica, entendem que é preciso pensar um novo paradigma do conceito, incluindo a importância do processo biopolítico na constituição social. Nesse contexto, é

essencial pensar em três aspectos principais: a comunicação, a interação para resolução dos problemas e a produção e a manipulação dos afetos.

> Esse corpo [biopolítico coletivo] torna-se estrutura não ao negar a força produtora originária que o anima, mas ao reconhecê-la; ele se torna linguagem – ao mesmo tempo científica e social – porque se trata de uma multidão de corpos singulares e determinados em busca de uma relação (HARDT e NEGRI, 2005, p. 169).

A multidão dos corpos secundaristas nas ruas, como mostrado nas imagens, é de corpos performáticos, em excesso, desempenhando a política pela constituição de uma cena, como coloca Rancière, mas, ainda assim, forma um corpo coletivo regulado pela biopolítica, mas que encontra formas de expressão performativa que remetem à biopotência.

Butler (2018) ainda alerta para o poder do corpo performático, que desafia o governo e, ao mesmo tempo, se coloca numa posição de vulnerabilidade, como visto no início deste capítulo. A vulnerabilidade existe porque esses corpos podem ser atacados, no entanto, "onde existe poder existe resistência" (BUTLER, 2018, p. 93) e essa resistência transforma os corpos em vetores do poder.

> Embora os corpos na rua estejam vocalizando a sua oposição à legitimidade do Estado, eles também estão, por ocuparem esse espaço e persistirem nele sem proteção, colocando o seu desafio em termos corporais, o que significa que quando o corpo "fala" politicamente não é apenas na linguagem vocal ou escrita. A persistência do corpo na sua exposição coloca essa legitimidade em questão, e o faz precisamente por meio de uma performatividade específica do corpo (BUTLER, 2018, p. 92).

Também ocorreram intervenções, com *performances* ainda mais criativas, que não se limitaram ao "trancaço" e ao embate com a polícia, em uma espécie de teatro que trancava a rua. As imagens nas Figuras 80 e 81 mostram uma *performance* realizada pelos secundaristas em 2015, em frente ao MASP, na avenida Paulista. A intervenção visava chamar a atenção das pessoas e da mídia para o assujeitamento que afetava os estudantes. Com materiais simples e inseridos no cotidiano dos estudantes – fitas e livros didáticos – eles criaram uma cena teatral que chamou a atenção.

Figura 80 – Intervenção dos secundaristas durante protesto na avenida Paulista



Fonte: *Brazil Photo Press*, 2015[181]

Figura 81 – Intervenção dos secundaristas durante protesto na avenida Paulista



Fonte: *Brazil Photo Press*, 2015[182]

Hardt e Negri (2005), seguindo essa concepção, ao conferir novo sentido aos conceitos de biopoder e biopolítica, como já visto, detectam a biopotência das relações de cooperação e hospitalidade, os agenciamentos criativos e os vínculos políticos e estéticos, como se observa nessas imagens. Os autores afirmam que a vida e o ser vivente são os pontos nodais das novas lutas políticas. O que a política faz com a vida e com as vidas, para eles, não é só uma questão de discursos e tecnologias, estratégias e práticas, mas é também uma questão do modo concreto como indivíduos e grupos são tratados, sob quais princípios e em nome de que

[181] Imagem de William Volcov, da Brazil Photo Press, 2015.
[182] Ibidem.

moral, implicando frequentemente desigualdades e falta de reconhecimento (HERNANDEZ et. al, 2018).

Pelbart (2011) complementa essa análise com a noção de multidão, que não tem a ver com a massa, mas sim com a força do intempestivo, dos devires minoritários, com acontecimentos que não podem ser reduzidos à história da qual eles desviam, "para desenvolver uma nova potência de vida, de organização, de produção" (PELBART, 2011, p. 133).

O que vem à tona nesta análise, portanto, é a biopotência do coletivo, a riqueza biopolítica da multidão: um corpo coletivo vital, reconfigurado, com poderes de afetar e de ser afetado, constituindo também um sujeito político emancipado.

No próximo capítulo, retoma-se a insurgência secundarista nas ruas, com foco nos arranjos e dispositivos que envolveram esses acontecimentos, bem como os embates com a polícia, analisados por meio de imagens produzidas pelos secundaristas, retomando a ideia da narrativa pelo olhar dos afetados.

4. OS ARRANJOS COMO DISPOSITIVOS COMUNICACIONAIS: PODER, POLÍCIA E SUBJETIVAÇÃO

Que vergonha, que vergonha deve ser
Oprimir um estudante pra ter o que comer

Quando a secundarista Camilla Rodrigues, aluna da E. E. Fernão Dias, com apenas 15 anos na época das ocupações, entoou os versos que abrem este capítulo, misturando música e poesia, ela estava algemada, junto com seu amigo William, da mesma escola, ambos sendo colocados no carro da polícia militar depois de participarem de uma manifestação contra a reorganização escolar proposta pelo governo do estado de São Paulo, que teria sido pacífica se não fossem as bombas de gás lacrimogêneo e os tiros de borracha lançados pela polícia. A cena, gravada por um repórter do portal *Jornalistas Livres*, é uma dentre muitas outras que mostram a truculência policial e a engenhosidade dos secundaristas em lidar com a situação, mesmo sendo adolescentes, transformando um dispositivo de repressão em um arranjo disposicional que torna pública a truculência da polícia.

Uma das marcas dos movimentos de resistência é a violência empregada pela repressão policial, que tenta coagir os manifestantes por meio da força. Na insurgência secundarista, mesmo tendo como protagonistas jovens com menos de 18 anos, na maioria dos casos, o governo, utilizando sua força policial, não poupou os estudantes de agressões físicas e intervenções truculentas características de um Estado repressor.

Nesta parte da tese, retoma-se a reconstrução das cenas dissensuais, inclusive com a que abre este capítulo, com foco nas relações de poder que permeiam o movimento, a violência intrínseca a esse jogo de biopoder, e nos arranjos disposicionais que se chocam com essas relações. Para tanto, é necessário retomar os conceitos vistos no capítulo 2, das cenas de dissenso e do método da igualdade, propostos por Rancière, em inter-relação com os conceitos foucaultianos de dispositivo, biopolítica e relações de poder. Como foi esclarecido no segundo capítulo, esta foi uma aposta deste trabalho, qual seja, o entrelaçamento entre as cenas e os dispositivos foucaultianos, que também fazem parte da reflexão construída pelo próprio Rancière, ainda que de maneira pouco tematizada.

Neste capítulo pretendeu-se, ainda, trazer para a cena os enfrentamentos dos secundaristas que se configuram como arranjos disposicionais. Partindo da proposta de José Luiz Braga (2018, 2020) para pensar os conceitos foucaultianos no âmbito da comunicação, aborda-se essa aposta metodológica para observar as relações que se formam durante a

insurgência secundarista. Mais do que as relações de afeto, a proposta foi observar as relações de poder, as potencialidades e as tensões relacionadas ao corpo secundarista que surgiu em 2015.

A proposta, ainda, é observar os deslocamentos sutis que se produzem durante o movimento, partindo da premissa de que o arranjo é o centro do dispositivo, que se compõe de microestratégias para o seu ajustamento e o seu funcionamento. São essas estratégias e arranjos que observo mais a fundo neste capítulo.

Segundo Foucault ([1972] 2015; [1975] 2015), o poder é algo que circula, não pode ser completamente apropriado por uns ou outros, porque se exerce em rede, nas suas malhas. Assim, o poder tem uma dimensão relacional e a relação de poder permeia as relações entre homens e mulheres, pais e filhos, entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem etc. Essas pequenas relações de poder sustentam a estrutura da sociedade e seus discursos que permeiam a vontade da verdade. Essas relações também sustentam os preconceitos enraizados no sistema político social, como o machismo e o racismo estruturais.

Na insurgência secundarista, questões ligadas ao racismo e ao machismo foram intensamente colocadas em discussão, como que se chocando com o poder manifestado pelo discurso. Ora, os secundaristas que ocuparam as escolas eram, em sua maioria, oriundos da periferia, de baixo poder econômico, afinal estudavam em escolas públicas, e muitos deles eram negros. Além disso, o movimento mostrou um protagonismo feminino, com meninas tomando a frente das lutas, das discussões e exigindo igualdade dentro das ocupações. Assim, estava posto, desde o início, que essas discussões, que também estão relacionadas com as relações de poder, deveriam ser reconstruídas na tese.

As questões relacionadas ao feminismo foram acionadas durante a ocupação de 2015. As garotas eram tão preponderantes para que a insurgência acontecesse que um documentário – *Lute como uma menina!* (2016), já citado neste trabalho – foi produzido durante as ocupações, só com depoimentos das meninas que participaram do movimento. Esse aspecto é considerado neste capítulo, entrelaçando as narrativas das meninas com autoras como Judith Butler (2003, 2019), Margareth Rago (2013), bell hooks (2018, 2019)[183], Djamila Ribeiro (2017, 2018) e Teresa Lisboa (2016), além dos conceitos já citados sobre os arranjos e as relações de poder.

Com relação à discussão sobre raça, deve-se considerar que a maioria dos estudantes que ocuparam as escolas era negra, oriunda da periferia de São Paulo, e com diversas histórias

[183] bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, que o adotou em homenagem à sua bisavó, mulher indígena. Ele é sempre escrito em caixa baixa por uma opção da autora.

para contar sobre preconceito. Desse modo, trazendo para o debate os trabalhos de Achille Mbembe (2018a, 2018b), Angela Davis (2016, 2017), Sílvio Almeida (2019) e Djamila Ribeiro (2017, 2018), vou costurar essas histórias com os aportes teóricos já apontados.

4.1. Relações de poder, polícia, resistência e processos de subjetivação

Tanto Foucault quanto Rancière se interessaram, durante suas pesquisas, pelas palavras dos oprimidos, pelos enunciados dos menos favorecidos. Como visto no capítulo 2, dessa preocupação surgiu o método da igualdade, proposto por Rancière a partir de suas pesquisas com os proletários. Já Foucault, ao longo de sua trajetória, além de dedicar grande parte de suas reflexões aos prisioneiros e internos de hospitais psiquiátricos, mencionou em seus livros que ele buscava a fala das existências que passam sem deixar rastro (FOUCAULT, [1977] 2003; [1972] 2015; [1975] 2015), ou que deixam rastro quando se deparam com o poder encarnado nas decisões de um soberano.

> Todas essas vidas destinadas a passar por baixo de qualquer discurso e a desaparecer sem nunca terem sido faladas só puderam deixar rastros – breves, incisivos, com frequência enigmáticos – a partir do momento de seu contato instantâneo com o poder. [...] Afinal, não é um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de que nela o destino tome a força da relação com o poder, da luta com ou contra ele? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. As falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido: é o que lhes dá, para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que as traz até nós (FOUCAULT, [1977] 2003, p. 207-208).

Ambos, Foucault e Rancière, desenvolvem seus métodos de pesquisa não *a priori*, mas na prática, tateando o objeto. Eles não buscam uma teoria universal, que possa ser aplicada a qualquer objeto. Para eles, as realidades e os contextos devem ser reconhecidos, vislumbrados pelo pesquisador e, só então, nasce o método. Foucault ([1977] 2003) menciona que ele é um empirista cego, que descobre os métodos de pesquisa na prática.

É interessante, desse modo, observar que eles têm proximidades no que se refere ao método de pesquisa. Rancière (2016) afirma que seu método da igualdade teve inspiração nas pesquisas de Foucault com os prisioneiros. Ambos se preocupam com as experiências emancipatórias. No entanto, enquanto Foucault está mais preocupado com as técnicas de si, com a produção de uma subjetividade atravessada por relações de força e poder, Rancière

situa suas pesquisas nas experiências estéticas do coletivo, de uma política partilhada do sensível.

No livro *The method of equality,* Rancière (2016), ao explicar os processos que permeiam suas pesquisas, cita Foucault em diversos momentos. Nesta mesma obra, Rancière menciona que, enquanto ele estava mais interessado em olhar para aqueles que resistem ao poder, Foucault estaria com os olhos voltados para as relações de poder. Assim, Foucault estaria mais interessado no poder do que nas resistências, enfatizando sempre que a pesquisa deve passar pela narrativa dos oprimidos. Foucault refutou, em vários momentos, mas, sobretudo no texto *O sujeito e o poder*[184], a crítica que o condenava por não abordar as resistências do sujeito às investidas do poder. Por mais que o poder atue sobre os sujeitos por meio do discurso, há sempre uma episteme, uma experiência e um saber resistentes, sobreviventes, que são elaborados ao mesmo tempo em que seres humanos se tornam sujeitos.

> Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber, elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade (FOUCAULT, [1972] 2015, p. 131).

Outra crítica comum ao pensamento desenvolvido por Foucault é a de que este teria se interessado mais pelo desenvolvimento individual, o que ele chamou de subjetivação, e menos pelo desenvolvimento comum, do coletivo (FOUCAULT, [1972] 2015).

De fato, grande parte da obra de Foucault destina-se a trabalhar as relações de poder e seus desdobramentos políticos e sociais. Além disso, em suas pesquisas com prisioneiros, no *Groupe Information Prision* (GIP), Foucault se preocupou em analisar os desdobramentos das relações de poder em cada indivíduo, chegando a conceitos como subjetivação e assujeitamento, desenvolvidos a partir de seu olhar focado no individual. Contudo, talvez seja injusto afirmar que Foucault não olhou para o coletivo. Em diversos textos, como *O enigma da revolta* (2019), ele correlaciona poder e resistência, enfatizando que as insurgências são, frequentemente, fruto de ações e redes de relações nas quais se vivenciam experiências transformadoras. No entanto, parece-me que não houve tempo de desdobrar esses conceitos e ele deixou essa tarefa para seus sucessores, ainda que seus últimos escritos sobre biopolítica e

[184] "Eu gostaria de dizer primeiramente qual foi o objetivo do meu trabalho nesses últimos 20 anos. Não foi de analisar os fenômenos de poder nem de lançar as bases de tal análise. Procurei, antes, produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura; tratei, nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos" (FOUCAULT, [1982] 2014, p.118).

técnicas de si nos deixam de como a intersubjetividade desempenha papel central no trabalho de produção de uma subjetivação política derivada de relações intersubjetivas.

> O cuidado de si é ético em si mesmo, porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse ethos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; por isso é importante, para um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. Nisso também reside a arte de governar. O ethos também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar a cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si (FOUCAULT, [1984] 2004, p. 271).

No texto *Os Intelectuais e o Poder* [1972] 2015, em diálogo com Gilles Deleuze, Foucault menciona que, quando o oprimido toma a palavra, força uma rede de informação a se constituir. Isso significa fraturar o poder, o que ele chamou de reviravolta, de luta contra o poder, ou seja, de resistência.

> Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...]. E se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém ainda tinha tido consciência disso, mas porque falar a esse respeito – forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo – é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder (FOUCAULT, [1972] 2015, p. 138-139).

Neste diálogo com Deleuze, Foucault já esboça a ideia de que o poder carrega a resistência em si mesmo e que esta se desenvolve pelo discurso, pela tomada da palavra, pelo saber. Somente alguns anos depois, com o lançamento do livro *História da Sexualidade Vol. 1 – A vontade de saber* [1976] 2017, é que Foucault vai elaborar melhor a correlação entre poder e resistência, com a frase que ecoa em diversos trabalhos sobre o assunto "Onde há poder há resistência" (p. 104).

> As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nessas relações como o interlocutor irredutível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 104).

Antes de nos aprofundarmos nessa questão e correlacioná-la com os aportes apontados por Rancière, é importante compreender melhor o que Foucault entende por relações de poder e como isso se desdobra em outros conceitos foucaultianos que também serão trabalhados neste capítulo.

Para Foucault ([1972] 2015; [1975] 2015; [1976] 2010; [1976] 2015; [1976] 2017; [1977] 2003; [1978] 2003), o poder tem uma dimensão relacional e comunicativa, e não significa um poder absoluto, ligado às instituições e aos aparelhos que garantem a sujeição das pessoas ao Estado, nem tampouco é uma sujeição à violência. As relações de poder não significam, de imediato, relações de violência, ou seja, não configuram um sistema de dominação exercido por uma pessoa ou por um grupo, cujos efeitos atravessam um corpo social inteiro.

> Ora, quando se tem essa concepção de poder, penso que o localizamos somente nos aparelhos de Estado, enquanto as relações de poder existem – mas isso, sabe-se apesar de tudo, porém nem sempre se tira as consequências -, passam por muitas outras coisas. As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo (FOUCAULT, [1977] 2003, p. 231).

Assim, para Foucault, o poder está em toda parte porque provém de todos os lugares, é algo que circula, que funciona em cadeia. Mas essas pequenas relações de poder, mencionadas no trecho acima, sustentam a estrutura do Estado, porque essa estrutura enraíza os indivíduos por meio dessas pequenas táticas que engendram relações de poder. Desse modo, não se pode tomar o poder como fenômeno de dominação, nem o dividir entre aqueles que o possuem e aqueles que não o possuem.

> O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder (FOUCAULT, [1976] 2015, p. 284-285).

Foucault ([1977] 2003) ainda ressalta que o poder não age em um único lugar, mas em lugares múltiplos, como na família, nas relações entre homens e mulheres, na exclusão de indivíduos oprimidos, ou na maneira como se trata os loucos e os prisioneiros. Nesse sentido, ele fala em micropoderes que atuam nas relações cotidianas e conclui que não há poder, mas sim relações de poder, efeitos e condições de outros processos (FOUCAULT, [1978] 2003).

> Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam (FOUCAULT, [1977] 2003, p. 229).

É a partir desse raciocínio que Foucault ([1977] 2003; [1976] 2017) vai associar o poder com o saber e com o discurso. Para o autor, a relação de poder não está dissociada nem do saber e nem do discurso. Os mecanismos de poder e o modo como eles se engendram mostram sua relação com o saber. Ele cita os balizamentos dos mecanismos de poder que estão no interior dos discursos científicos, e a interface do poder com as produções de verdades (FOUCAULT, [1977] 2003). Nesse sentido, Foucault (2014) afirma que os excluídos são aqueles que saem do caminho da verdade, que destoam e colocam essa verdade em questão, como os loucos.

> Ora, tenho a impressão de que existe, e tentei fazê-la aparecer, uma perpétua articulação do poder com o saber e do saber com o poder. Não podemos nos contentar em dizer que o poder tem necessidade de tal ou tal descoberta, desta ou daquela forma de saber, mas que exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza (FOUCAULT, [1975] 2015, p. 230).

É no discurso que o poder e o saber se articulam (FOUCAULT, [1976] 2017). Foucault dá atenção ainda aos discursos dos oprimidos, o que o aproxima do método da igualdade de Rancière. Nesse sentido, é o discurso que suscita a luta contra o poder, a resistência. Para Foucault ([1972] 2015), a teoria deve partir do "objeto-sujeito" de pesquisa, dos indivíduos, a partir de seus discursos, e não do pesquisador.

> E quando os prisioneiros começaram a falar, viu-se que eles tinham uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça. Essa espécie de discurso contra o poder, esse contradiscurso expresso pelos prisioneiros, ou por aqueles que são chamados de delinquentes, é o que é o fundamental, e não uma teoria sobre a delinquência (FOUCAULT, [1972] 2015, p. 133-134).

Foucault (2014; [1976] 2017) ainda alerta para o fato de que o processo para entender a interação do discurso com o poder é complexo. O discurso pode tanto alimentar o poder quanto debilitá-lo. Em 1970, em sua aula inaugural no *Collège de France*, Foucault já havia mencionado a dimensão complexa do discurso, propondo três grupos de mecanismos que o controlam que são interdição, separação e rejeição, e vontade da verdade, intrinsecamente relacionada com o saber, como mencionado acima. Nesse sentido, o discurso pode limitar o poder, dominar aparições e selecionar os sujeitos que falam, por meio das relações de poder.

> Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margem a tolerância mais ou menos obscuras (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 110).

No texto *A Vida dos Homens Infames* ([1977] 2003), Foucault ressalta que o discurso se constitui de uma rede fina de diversas instituições, que desenvolve uma linguagem, uma habilidade para ser posto em circulação. Nesse momento se instaura um dispositivo para forçar a dizer o ínfimo, o que não se dizia antes. O discurso é uma série de acontecimentos, acontecimentos discursivos, e, ao mesmo tempo, é um elemento que compõe o dispositivo. Ele ainda afirma que o ponto alto das vidas daqueles que foram atravessados pelo raio do poder, além do testemunho, é onde eles "se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas" (FOUCAULT, [1977] 2003, p. 208). É aqui que surge a resistência no pensamento foucaultiano. É nesse texto também que ele descreve como o poder atua através da polícia, entendida como governamentalidade destinada a controlar e a fornecer um "suplemento de vida" aos indivíduos, de modo que continuem a viver consensualmente, seguindo regras e roteiros determinados. Apesar de pouco desenvolvida pelo autor, Foucault vai abordar o tema em algumas obras, correlacionando a resistência com o discurso e o choque com o poder, o que ele chegou a chamar de contrapoder.

> Onde há poder há resistência. [...] Elas [as correlações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a preensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 104).

Portanto, para Foucault, as resistências seriam o outro ponto, outro extremo, das relações de poder. Por isso, as resistências só existem no plural. Não existe uma única obra que instaure a grande resistência, mas focos disseminando-se no tempo e no espaço. No texto *Poderes e Estratégias* ([1977] 2003), Foucault compreende que existe sempre algo no corpo social, nos grupos, nos indivíduos, que escapa às relações de poder; para ele, é um movimento, uma energia inversa, que tenta escapar desses dispositivos de poder. A resistência estaria vinculada a este movimento de escape.

Para conter esses movimentos, o dispositivo de poder atua como método disciplinar. A escola pode ser considerada um exemplo de método disciplinar, assim como os hospitais, as igrejas, os manicômios e os presídios. Foucault ([1981] 2012) compreende que a educação é uma forma de disciplinar os indivíduos, com métodos que individualizam os jovens reduzindo suas multiplicidades, ou seja, transformam as individualidades em corpos coletivos como se não houvesse identidades e singularidades ali. Essa é uma forma de manter a vigilância sobre os jovens sem onerar o Estado.

> O poder deve se exercer sobre indivíduos uma vez que eles constituem uma espécie de entidade biológica que deve ser levada em consideração, se quisermos utilizar essa população como máquina para produzir, produzir riquezas, bens, produzir outros indivíduos (FOUCAULT, [1981] 2012, p. 179).

Eis que a disciplina prepara os corpos para a gestão da biopolítica, organizando a vida coletiva, protegendo-a e enquadrando-a em um modelo. A escola tem um papel preponderante na gestão da biopolítica, como veremos.

Foucault desenvolveu os conceitos de biopoder e biopolítica pela primeira vez no livro *História da Sexualidade Vol. 1 – A vontade de saber* ([1976] 2017), ao correlacioná-los com a ideia de dispositivo da sexualidade. Um ano antes, no texto *Sobre a Prisão* ([1975] 2015), já havia tecido algumas costuras que levavam aos conceitos de biopoder e biopolítica.

> Todos conhecem as grandes transformações, os reajustes institucionais que implicaram a mudança de regime político, a maneira pela qual as delegações de poder no ápice do sistema estatal foram modificadas. Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana (FOUCAULT, [1975] 2015, p. 215).

As estratégias e as técnicas de poder que ele cita nesse texto, atingindo os corpos, os discursos e a vida cotidiana de indivíduos considerados ‘inconvenientes’ à sociedade, são

tessituras que nos mostram os preâmbulos da biopolítica no desenvolvimento do seu pensamento, que apareceria no ano seguinte.

Segundo Foucault, o direito de morte e o poder sobre a vida se desenvolveram e se modificaram ao longo dos séculos. O poder soberano da Antiguidade, que tinha o direito sobre a vida e a morte dos súditos – fazer morrer ou deixar viver –, passou por uma transformação do direito político, que consistiu em um direito novo, que não apaga o primeiro, mas penetra-o, perpassa-o, modifica-o; um poder exatamente inverso: fazer viver e deixar morrer.

Esse poder sobre a vida desenvolveu-se em torno de dois polos principais que são a) o corpo como máquina, com adestramentos, integração a sistemas de controle, assegurados por procedimentos de poder que caracterizam os dispositivos disciplinares e b) o corpo-espécie, controlado por processos biológicos, que envolve, principalmente, a saúde, assegurados pelas intervenções e controles reguladores – a biopolítica da população (FOUCAULT, [1976] 2010; [1976] 2017). “A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 150).

As disciplinas diversas, como escola, saúde pública, habitação e migração, se desenvolvem como técnica para obter a sujeição dos corpos e o controle da população. É o biopoder que se instaura. O biopoder se caracteriza por disciplinas que se exercem sobre os indivíduos, enquanto a biopolítica são tecnologias que normalizam as populações, para discipliná-las e regulá-las. Para Foucault ([1976] 2010), a articulação entre biopoder e biopolítica, na forma de agenciamentos concretos, constituirá a grande tecnologia de poder a partir do século XIX, sendo que os dispositivos de poder, entre eles o da sexualidade, serão seus modos de ação mais importantes. “Foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito” (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 157).

> É da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder. [...] A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento (FOUCAULT, [1976] 2010, p. 206).

Nesse sentido, a tecnologia do biopoder é a tecnologia do poder sobre a população, uma nova técnica de poder sobre o homem ser vivo. São duas tecnologias de poder que se

sobrepõem: a a) centrada no corpo, com efeitos individualizantes que manipulam o corpo para torná-lo útil e dócil – o biopoder e a b) centrada na vida, que agrupa os efeitos de massas da população, controlando uma série de eventos que culminam em um "equilíbrio" global, para tudo ficar em seu devido lugar – a biopolítica.

O que também me interessa nessa discussão é o desdobramento desses conceitos no que autores, como Maurizio Lazzarato (2006) e Peter Pál Pelbart (2011), com base na obra de Foucault, chamaram de biopotência. O biopoder seria, portanto, um regime de dominação da vida; a biopolítica, uma forma de dominação da vida e a biopotência seria a potência de vida da multidão.

> A biopotência inclui o trabalho vital, o poder comum de agir, a potência de autovalorização que se ultrapassa a si mesma, a constituição de uma comunalidade expansiva – enfim, trata-se de um dispositivo ontológico (pois não é material apenas, nem só imaterial, nem objetivo, nem subjetivo, nem apenas linguístico, ou apenas social). Por isso mesmo, ele não é suscetível a nenhuma mensuração: é uma virtualidade desmedida, é um poder expansivo de construção ontológica e de disseminação (PELBART, 2011, p. 86).

Essa biopotência também pode assumir a forma de uma resistência, de uma sobrevivência. É a noção de vida que deixa de ser definida apenas por processos biológicos e passa a significar uma energia da multidão, um desejo de afetar e ser afetado. Nesse sentido, essa sinergia coletiva transforma a biopolítica de poder sobre a vida para um sentido positivo de potência da vida.

Por outro lado, quanto mais a resistência, sob a forma da biopotência, ganha espaço, mais o poder tenta se manter forte para conter as lutas, as insurgências, os excessos. Essas técnicas de poder sobre o indivíduo podem acontecer pela força policial. Retomando aqui o diálogo entre Rancière e Foucault, ambos abordam as questões sobre a polícia em seus textos, compreendendo esse aspecto de poder disciplinar com algumas dissidências.

Neste capítulo, reconstroem-se as cenas de violência policial, que foram comuns durante a insurgência secundarista. Portanto, é importante compreender, primeiramente, como os aportes teóricos colaboram com o desenvolvimento desse pensamento.

É importante ressaltar, inicialmente, que, tanto para Foucault quanto para Rancière, a polícia não está associada ao aparelho repressivo do Estado, apesar de se manifestar em nome dele. Mesmo assim, a polícia, para Foucault, está mais associada a um dispositivo institucional, enquanto Rancière a toma como um complemento da política – uma não existe sem a outra. "Em Foucault, a polícia agiria como uma forma de legitimação e instituição do

poder, mas em Rancière a polícia é uma forma de estruturar e partilhar um mundo comum que se opõe à igualdade" (MARQUES e PRADO, 2018, p. 104).

Ao contrário de Rancière, Foucault ([1976] 2010; [1977] 2003; [1979] 2012) compreende a polícia como um dispositivo institucional da biopolítica, que estaria atrelada ao controle dos corpos e das vidas, ou seja, a polícia é um poder que se estende além dos controles governamentais, ligada aos dispositivos disciplinares, mas ainda assim adquire um caráter de Estado.

> E, depois, elas [as disciplinas] adquirem facilmente uma dimensão estatal em certos aparelhos como a polícia, por exemplo, que é a um só tempo um aparelho de disciplina e um aparelho de Estado (o que prova que a disciplina nem sempre é institucional) (FOUCAULT, [1976] 2010, p. 210).

Para Rancière (1996, 2009a), a polícia é uma cena de definição hierárquica do comum, que define o modo da partilha do sensível e se ocupa em manter a ordem consensual. Para o autor, a polícia "distribui os corpos no espaço de sua visibilidade ou de sua invisibilidade e põe em concordância os modos de ser, os modos de fazer e os modos do dizer que convêm a cada um" (RANCIÈRE, 1996, p. 41).

Ao distinguir o conceito de polícia da força policial, que usa de violência e armamentos para manter a ordem, Rancière (1996) usa o termo "baixa polícia" para identificar este último.

> A baixa polícia é apenas uma forma particular de uma ordem mais geral que dispõe o sensível, na qual os corpos são distribuídos em comunidade. É a fraqueza e não a força dessa ordem que infla em certos estados a baixa polícia, até encarregá-la do conjunto das funções de polícia (RANCIÈRE, 1996, p. 42).

Portanto, ao contrário de Foucault, para Rancière a polícia não define uma instituição de poder, mas sim um princípio de partilha do sensível, em que as estratégias e as técnicas de poder podem ser definidas.

> Eu defini a polícia como uma forma de partilha do sensível, caracterizada pela adequação imaginária dos lugares, das funções e das maneiras de ser, pela ausência de vazios e suplementos. Essa definição de polícia, elaborada no contexto polêmico daqueles anos oitenta sobre a questão da "identidade", é independente da elaboração da questão biopolítica em Foucault. Ao propô-la, eu tive o cuidado de apartar esta noção da associação habitual polícia/aparelho repressivo e também da problemática foucaultiana de disciplinarização dos corpos – ou da "sociedade da vigilância". Ou seja, é dentro desse contexto que considerei útil recordar que, no próprio Foucault, a questão da polícia é bem mais ampla que aquela de aparelho repressivo e de disciplinarização dos corpos (RANCIÈRE, 2010, p. 78).

Mesmo que Foucault ([1976] 2010; [1977] 2003; [1979] 2012) caracterize a polícia como algo que ultrapassa o aparelho repressivo do Estado, fica claro que a ênfase do autor está na interface da polícia com o poder, como dispositivo e instrumento do poder, atuando como controle social. Já para Rancière (1996) fica evidente que a polícia está mais implícita na sociedade, se inscrevendo em modos de ser e de dizer. "A polícia não é tanto uma "disciplinarização" dos corpos quanto uma regra de seu aparecer, uma configuração das *ocupações* e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas" (RANCIÈRE, 1996, p. 43).

A partir dos conceitos de polícia em Rancière e Foucault, começo a traçar o caminho para compreender o processo de subjetivação política, que torna a questão do sujeito político como tema central do diálogo e das dissidências entre os autores.

A questão da subjetivação política e os processos de subjetivação e sujeição aparecem constantemente no pensamento crítico de Foucault e Rancière, que seguem ideias diferentes, e até mesmo contraditórias, que precisam ser pontuadas para a compreensão dessa problematização conceitual.

Para Rancière (1996), a subjetivação política é um processo e está ligada a uma desidentificação do que seria específico dos "sem-parte". Quando os "sem-parte" se afastam do espaço que lhes foi designado pela ordem policial e tomam a palavra por meio do discurso e dos recursos que lhes estão disponíveis – ou os arranjos disposicionais que são constituídos pelos sujeitos -, instaura-se uma cena de dissenso. Os sujeitos, assim, reconfiguram o que parecia o comum de uma comunidade e promovem uma nova partilha do sensível, fazendo surgir um sujeito que está em constante transformação.

> Por *subjetivação* entenda-se a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado, cuja identificação, portanto, vai de par com a reconfiguração do campo da experiência. [...] A subjetivação política produz um múltiplo que não era dado na constituição policial da comunidade, um múltiplo cuja contagem se põe como contraditória com a lógica policial (RANCIÈRE, 1996, p. 49).

Assim, para Racière (1996), todo processo de subjetivação política passa pela desidentificação, ou seja, arranca o sujeito da naturalidade, do lugar do consenso, para lançá-lo no espaço dos incontados, das minorias, de uma ausência de parcela.

Já para Foucault ([1977] 2003; [1982] 2014), a subjetivação está relacionada, obviamente, com as relações de poder e com o coletivo. O autor compreende que uma forma

de poder transforma indivíduos em sujeitos e o sujeito pode estar tanto submisso ao outro, pelo controle e pela dependência, quanto ligado à sua própria identidade, pelo conhecimento de si. De qualquer forma, o sujeito estaria subjugado e submetido ao poder. Para ele, o que importam são as lutas contra as formas de sujeição ou "submissão da subjetividade" ([1982] 2014, p. 123).

> Poder-se-ia dizer, para concluir, que o problema, ao mesmo tempo, político, ético, social e filosófico que se apresenta a nós, hoje, não é tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos livrarmos, *nós,* do Estado e do tipo de individualização que a ele se prende. Precisamos promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se nos impôs durante vários séculos (FOUCAULT, [1982] 2014, p. 128).

No texto *O sujeito e o poder* ([1982] 2014), Foucault fornece algumas reflexões sobre o processo de subjetivação. A subjetividade implicaria um sujeito que estabelece uma relação consigo mesmo no exercício de uma ação. É nessa relação que as transformações acontecem, produzindo algo, muitas vezes, além da submissão ou da reação. Para Foucault, o problema do sujeito pode ser enunciado a partir da tensão dialética entre duas perspectivas interligadas que são o assujeitamento, quando o sujeito está subjugado às forças de poder e a subjetivação, quando o sujeito está em ação, criando e recriando a si mesmo, mesmo em condições adversas. A luta contra o assujeitamento seria a constituição da própria subjetividade.

Foucault ([1977] 2003) sugere, desse modo, que as relações de poder promovem modos de resistência que se desenvolvem a partir da inscrição dos sujeitos (ou indivíduos) em uma nova cena, que pode emergir da desidentificação, na recusa de quem somos ou de quem supostamente deveríamos (ou seríamos constrangidos a) ser. É possível vislumbrar, assim, uma aproximação dos conceitos desenvolvidos por Foucault com aqueles elaborados por Rancière. Para Rancière, no entanto, Foucault teria tratado da subjetivação como um todo, e não da subjetivação política, como ele fez. Tassin (2012) compreende que existem duas concepções diferentes de política implicadas nessa distinta abordagem do processo de subjetivação. Para Foucault, a subjetivação se caracteriza a partir dos procedimentos por meio dos quais um indivíduo se "apropria de si", transformando-se em sujeito de suas próprias práticas e construindo a si mesmo a partir de uma perspectiva ética, distanciando-se das regulações e normatividades do Estado; já para Rancière, a subjetivação é algo que perturba a ordem, um momento único de apreensão da experiência, que funciona de forma organizada de ação e discurso.

Chego, portanto, à mesma conclusão de Marques e Prado (2018), que compreendem que o processo de subjetivação política tem uma interface importante entre Foucault e Rancière, que consideram as noções de emancipação, resistência e autorrealização, compreendendo um conjunto de experiências coletivas ou individuais de identificação e desidentificação.

> De modo geral, a subjetivação política se refere a um modo de experiência coletiva e individual que, a partir das desidentificações de posições e lugares sociais, produz reflexividade e reinventa relações com as formas hierárquicas em sociedade, permitindo, portanto, a emergência de desentendimentos os quais tematizam os modos perceptivos e organizativos da vida social. A subjetivação política, menos do que um estado de ser ou um status, é um processo de vir a ser que pela ação opõe-se às posições identitárias, fazendo com que a heterologia seja o seu princípio organizador. Nesse sentido, é da ordem da experiência, das relações, do pensamento e da linguagem mais do que uma consciência do próprio sujeito (MARQUES e PRADO, 2018, p. 122).

Assim, mesmo concordando com a crítica de Rancière (2010) de que Foucault teria se ocupado mais do poder, do corpo biopolítico como um corpo objeto de poder, no processo de subjetivação - enquanto para Rancière, a questão da subjetivação política está inserida na discussão do sujeito "apto de se ocupar com a comunidade" (2010, p. 77) -, entendo que ambos estão interessados nos sujeitos da resistência, ou que têm potencial para transformar suas questões políticas em resistência. Dito de outro modo, ambos olham para o processo de subjetivação política como um processo de emancipação, nos termos rancierianos, ou de transformação, nos termos foucaultianos. De qualquer forma, são devires revolucionários, que colocam em xeque as posições identitárias e hierarquizadas e, ao problematizar tais questões, evocam as fissuras, as rupturas e os dissensos. É, portanto, uma experiência política, atravessada e modelada por arranjos e dispositivos, que impulsionam os processos comunicativos mais amplos, as relações e as interações transformadoras e perturbadoras de esquemas vigentes de inteligibilidade e de julgamentos morais.

4.2. O dispositivo foucaultiano e os processos de comunicação

As ocupações nasceram de uma urgência, sem um planejamento prévio. Segundo os secundaristas (esse discurso se repete de um modo geral), as ocupações foram acontecendo naturalmente, uma fortalecendo a outra e dando esperança para outros estudantes. Sendo assim, o caráter de urgência do movimento é evidente, mas as estratégias adotadas pelos

estudantes, mesmo produzidas no calor do momento, configuram-se como arranjos e táticas para a ação do movimento.

Dito isso, a formação do sujeito político militante que registra as imagens e inscreve essas imagens na insurgência nos interessa, do ponto de vista de sua capacidade de construir linhas de fuga e de experimentação que fraturam os dispositivos que suturam a ordem policial do sensível e, ao mesmo tempo, reconfiguram os arranjos disposicionais geralmente impostos por técnicas de governo naturalizadas (FOUCAULT, [1976] 2017; [1977] 2014; [1977] 2015).

No capítulo 2 foi introduzido o conceito de dispositivo foucaultiano para associá-lo com a reconstrução das cenas no sentido de Rancière. O percurso epistemológico estabelecido neste trabalho, conforme mencionado anteriormente, aposta em um reenquadre dos conceitos de Rancière e Foucault, com alguns aportes de Deleuze, buscando colocá-los mais em diálogo do que apontar suas divergências.

É importante ressaltar que, para Rancière (2016), o termo dispositivo é interpretado como modelo de relação de forças (disciplinar) ou como dispositivo técnico. Para ele, o dispositivo pode ser concebido como uma maquinação, como um aparelho, "que impõe a maneira como vamos nos posicionar, como vamos ser identificados e devemos olhar e sermos vistos" (RANCIÈRE, 2018, p. 30). Contudo, em alguns momentos, a noção foucaultiana de dispositivo que parece inspirar Rancière se aproxima muito daquela que considera os arranjos produzidos em situações de urgência[185]. Assim, embora Rancière, muitas vezes, caracterize a cena de dissenso, a subjetivação política e o trabalho das imagens de maneira muito próxima a essa abordagem foucaultiana específica do dispositivo, prevalece em suas obras uma resistência em assumir um diálogo com Foucault. Entendo, apesar disso, que os dispositivos interacionais podem ser uma aposta interessante como correlação ao método da igualdade, uma vez que sujeitos individuais e coletivos podem ser enredados em processos de emancipação a partir da articulação de forças disposicionais.

[185] Não podemos nos esquecer de como Rancière define a cena de dissenso em *Aisthesis*, como uma rede construída em torno de um evento singular que envolve uma constelação movente de percepções, afetos, formas interpretativas e enunciações, aproximando-a de um dispositivo: "No conceito de cena há a escolha de um certo modo de racionalidade: pensamos na espessura de um acontecimento singular podemos ler o conjunto dos vínculos que definem uma singularidade política, artística ou teórica. Trata-se de colocar em relação o que aparece como sem relação, ou de mostrar uma capacidade que parece não mais existir. Penso que a questão da cena é também ligada muito fortemente à questão da aparência, ao fato de que a aparência não é o contrário da realidade, mas a cena da manifestação. A teatralidade é a construção de um outro universo de aparências: o fato de fazer aparecer o que não aparecia, ou de fazer aparecer de forma diferente o que aparecia sob um certo modo de visibilidade e inteligibilidade" (RANCIÈRE, 2013, p.14).

> [...] o dispositivo atua como mecanismo de produção de arranjos relacionais que, por sua vez, dão origem a cenas de dissenso nas quais os sujeitos políticos jogam com a não naturalidade das relações que os dispõem no espaço, no tempo e no discurso (MARQUES e PRADO, 2018, p. 143).

Nesse percurso, chego ao ponto de aprofundar o conceito de dispositivo de Foucault, pensando nas possibilidades de utilizá-lo heuristicamente no campo da comunicação. Para isso, é preciso conceituá-lo, compreendê-lo e tensioná-lo, seguindo os passos de Braga (2018, 2020) ao propor arranjos disposicionais para o estudo do dispositivo em comunicação.

Como visto anteriormente, Foucault não chegou a conceituar o termo dispositivo em suas obras de forma clara. Ele busca desenvolver dimensões desse conceito teórico em uma abordagem metodológica e empírica, que aparece de forma mais contundente no livro *História da Sexualidade – Vol. 1 – A vontade de saber,* publicado em 1976. Nesta obra, Foucault busca explicar as relações de poder e o poder disciplinar por meio de um dispositivo de sexualidade.

Nesse livro, Foucault ([1976] 2017) procura desenhar uma epistemologia do jogo de poder que se instaura no Ocidente ao longo dos séculos, em que uma de suas manifestações seria o controle do indivíduo pela sexualidade. Ao traçar alguns pontos principais para essa lógica de controle, que inclui a interdição, a censura e a regra, Foucault vai mencionar a unidade do dispositivo, cujo poder sobre o sexo se exerceria de modo simples e infinitamente reproduzido por meio da lei, da interdição e da censura em todas as instâncias: família, Estado, direito. A ideia de dispositivo parte, portanto, da concepção de poder desenvolvida por Foucault, em que poder é compreendido:

> [...] como uma multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 100-101).

É preciso compreender que, para Foucault, a concepção de poder envolve estratégias que surgem das correlações de forças e se ancoram nos dispositivos, nesse caso, dispositivos disciplinares. Nesta obra, Foucault vai tentar construir um método para pesquisar as relações de poder no cotidiano das pessoas e evidenciar como isso afeta o viver em sociedade. Ao formular seu método, ele compreende que a sexualidade é um dispositivo histórico, que se

contrapõe ao dispositivo da aliança, ligado ao matrimônio, à composição familiar, aos bens. O dispositivo da sexualidade, que teria surgido a partir do século XVIII, também se articula por meio dos parceiros sexuais, assim como o da aliança, mas, diferentemente deste, o vínculo acontece não para reprodução, mas sim para suprir as sensações do corpo, o prazer e as impressões, o que "engendra, em troca, uma extensão permanente de domínios e das formas de controle" (FOUCAULT, [1976] 2017, p. 116).

Parece-me que todo esse preâmbulo em torno do dispositivo é um caminho que Foucault percorre para chegar à biopolítica. No mesmo livro, no capítulo seguinte, ele vai desenvolver esse conceito a partir da ideia de dispositivo como controle e disciplina, que leva ao biopoder e à biopolítica.

Nos anos seguintes, Foucault ([1977] 2003; [1978] 2003) desdobrou um pouco mais as intersecções entre os dispositivos, a polícia, o controle dos corpos individuais e coletivos, por meio da caracterização da governamentalidade. Em entrevista a Jacques Rancière, publicada em 1977 com o título *Poderes e Estratégias,* Foucault mencionou os dispositivos relacionados à plebe. Para ele, a plebe não existe de fato, mas existe algo de plebe nos corpos e nas almas. Os sujeitos minoritários podem configurar um povo, ou uma parte dos "sem-parte", como sugere Rancière.

> A redução da plebe pode efetuar-se de três maneiras: seja por seu assujeitamento efetivo, seja por sua utilização como plebe, seja ainda quando ela se fixa, ela própria segundo uma estratégia de resistência. Tomar a plebe deste ponto de vista, que é o do avesso e o do limite em relação ao poder, é portanto indispensável para fazer a análise de seus dispositivos: a partir daí se podem compreender e seu funcionamento e seus desenvolvimentos (FOUCAULT, [1977] 2003, p. 245 – grifo meu).

Em *Diálogo sobre o poder,* entrevista concedida a estudantes de Los Angeles e publicada em 1978, Foucault mencionou o discurso como uma série de acontecimentos, ao qual o poder está vinculado, constituindo um elemento do dispositivo.

> O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, [1978] 2003, p. 253 – grifo meu).

Nesta mesma entrevista, Foucault vai novamente caminhar para fazer o dispositivo encontrar a biopolítica, sem defini-la ou mencioná-la diretamente no texto. Ao afirmar que o

corpo humano não existe senão como um artigo biológico, que se compõe no interior de um sistema político, Foucault estaria tateando o conceito de biopolítica.

> A sociedade instaurou um modo de poder que não se fundamentava sobre a exclusão – é ainda o termo que se emprega -, mas sobre a inclusão no interior de um sistema no qual cada um devia ser localizado, vigiado, observado noite e dia, no qual cada um devia ser acorrentado à sua própria identidade (FOUCAULT, [1978] 2003, p. 255).

Esse modo de poder, esse dispositivo disciplinar mencionado por Foucault, que inclui o sujeito em um sistema em que ele possa ser controlado, em que se tenha poder sobre a vida do sujeito e o deixe morrer, é a própria definição de biopolítica. A sociedade não exclui o sujeito, não o mata, como o soberano fazia, mas tem controle sobre sua vida, por meio de diversos dispositivos, entre eles o da sexualidade.

Apesar das tentativas de trazer o conceito de dispositivo para as discussões sobre as relações de poder mencionadas, foi na entrevista publicada na revista *Ornicar*, em 1977, logo depois da publicação de *A vontade de saber*, que Foucault realmente explica o sentido do conceito de dispositivo. A entrevista, traduzida com o título *O Jogo de Michel Foucault* ([1977] 2014), em algumas obras, e *Sobre a História da Sexualidade* ([1977] 2015), em outras obras, deixa clara a função estratégica do dispositivo para o enfrentamento ou resolução de uma urgência.

Ao explicar o conceito de dispositivo naquela entrevista, depois de ser questionado por A. Grosrichard, Foucault ([1977] 2014; [1977] 2015) respondeu de forma clara e simples, contemplando três características do dispositivo. Vamos refletir sobre essas três definições oferecidas por Foucault.

> Por esse termo [dispositivo] tento demarcar[186], em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede[187] que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, [1977] 2015, p. 364).

[186] O trecho em francês é "j'essaie de repérer" (FOUCAULT, [1977] 1994), que algumas obras traduzem como "tento descobrir" e outras traduzem como "tento demarcar". Observando o trecho original, em francês, considerei mais oportuno usar a palavra "demarcar".

[187] O trecho em francês é "le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut..." (FOUCAULT, [1977] 1994). Os textos em português traduzem a palavra "réseau" para "rede". No entanto, compreendendo melhor o pensamento foucaultiano, entendo que, ao mencionar rede, Foucault estava se referindo a relações que formam sistemas. Desse modo, mesmo mantendo o termo usado nas traduções consultadas, mantenho o entendimento do termo como sistema de relações.

Foucault esclarece, primeiramente, que o dispositivo é heterogêneo. Praticamente tudo pode ser um dispositivo. Ao mesmo tempo, ele vai ressaltar que os elementos do dispositivo podem ser discursivos ou não, fazendo parte de um sistema de relações entre esses elementos. Ou seja, o dispositivo vai além do discurso e seus elementos são muito mais heterogêneos, o que ele reforça ao responder outra questão, mais adiante, sobre a episteme. O dispositivo compõe, assim, um sistema de relações; são conexões, redes que se formam entre os elementos do dispositivo para caracterizá-lo.

A segunda característica do dispositivo, definida por Foucault ([1977] 1994; [1977] 2014; [1977] 2015), reforça essa ideia da relação.

> Em segundo lugar, gostaria de demarcar[188] a natureza da relação[189] que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, [1977] 2015, p. 364).

Foucault explicita, assim, a natureza do dispositivo, que seria da relação, do vínculo, da criação de laços entre os diferentes elementos que compõem o dispositivo. Desse modo, Foucault deixa claro que o dispositivo não é técnico ou disciplinar, mas relacional. A formação de articulações e vínculos está ligada a uma experimentação, um jogo, um arranjo que, em algum momento, conecta e desconecta (sem conseguir conter os desencaixes) fluxos, forças, redes e atores sociopolíticos.

Neste trecho, é importante destacar ainda que o autor compreende esses elementos como uma espécie de jogo, no qual as peças que o integram mudam de posição, alteram suas funções e se diferenciam conforme a necessidade. Assim, é possível entender que o dispositivo funciona como um processo de tentativa e erro, sem regras pré-definidas. Essa característica de "tentativas" do dispositivo, conforme apontado por Braga (2018, 2020), funciona como um arranjo, o qual é abordado mais adiante.

Foucault ([1977] 1994; [1977] 2014; [1977] 2015) ainda aponta uma terceira característica do dispositivo, que se desdobra em outras.

---

[188] Mesma questão apontada na Nota de Rodapé 186.

[189] O texto original, em francês, está "la nature du lien". Alguns textos traduzem "lien" como "laço", outros como "relação" e outros como "vínculo". Mantive a palavra "relação", usada na tradução consultada, mas entendo que vínculo e laço podem ser também utilizados nesta definição.

> Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Esse foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominação da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, [1977] 2015, p. 265 – grifo meu).

Dessa forma, para Foucault, o dispositivo tem uma função essencialmente estratégica, que responde a uma urgência, ou seja, leva a certos arranjos que, numa disposição relacional, enfrenta os problemas apresentados ao coletivo. O dispositivo, portanto, não é uma ideia universal, uma definição que pode ser conceituada, mas o resultado de um processo de arranjos para o enfretamento de urgências. Na mesma entrevista, Foucault ainda desenvolveu mais essa questão da seguinte forma:

> Disse que o dispositivo era de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que se trata no caso de uma certa manipulação das relações de forças, de uma intervenção racional e organizada nessas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las etc... O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, [1977] 2015, p. 366-367).

Ao reforçar o caráter estratégico do dispositivo, bem como a ideia relacional que o compõe, inscrito em um jogo de poder, que também se configura pelo saber, resumindo sua explicação dizendo que o dispositivo são estratégias de relações sustentadas pelo saber, Foucault reforça, mesmo sem denominar dessa forma, os arranjos que compõem o dispositivo.

Seguindo de perto os estudos de Foucault, em diálogo com ele, muitas vezes, Deleuze ([1996] 2015, 2016) desenvolveu uma perspectiva sobre a filosofia do dispositivo, buscando conceituar o termo de forma teórico-metodológica. “Nossa tarefa era analisar estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chamava de dispositivos” (DELEUZE, 2013, p. 113).

Como visto no capítulo 2, Deleuze ([1996] 2015) compreende que os dispositivos seriam componentes dos agenciamentos, já que um agenciamento de desejo, por exemplo, comportaria dispositivos de poder.

> É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo

> perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras (DELEUZE, 2013, p. 113).

De acordo com Deleuze e Guattari (2011c), o agenciamento é um acontecimento multidimensional, que incide sobre duas dimensões que são: a) o agenciamento maquínico, relativo aos corpos ou estados de coisas, que remete a uma formação de potências e b) o agenciamento coletivo de enunciação, relativo aos enunciados que remetem a um regime coletivo de enunciação. Essas duas dimensões se atravessam e se conjugam, formando variações de enunciados e de corpos que podem comportar o que chamamos de dispositivo.

> O conteúdo não é um significado nem a expressão um significante, mas ambos são as variáveis do agenciamento. Enquanto as determinações pragmáticas, mas também semânticas, sintáticas e fonológicas, não forem diretamente relacionadas aos agenciamentos de enunciação dos quais elas dependem, nada terá sido feito (DELEUZE e GUATTARI, 2011c, p. 35).

Eles também entendem que os dispositivos consistem em multiplicidades difusas, heterogêneas, como já vimos em Foucault, compondo-se, desse modo, de microdispositivos. Deleuze ainda ressalta que os fenômenos de resistência seriam como uma imagem invertida dos dispositivos, "teriam eles as mesmas características, difusão, heterogeneidade... etc.; eles estariam 'frente a frente' ([1996] 2015, p. 21). Para Deleuze, um agenciamento de desejo comporta dispositivos de poder, mas sempre entre outros componentes do agenciamento.

> Os dispositivos de poder seriam um componente dos agenciamentos. Mas os agenciamentos também comportariam pontas de desterritorialização. Em suma, não seriam os dispositivos de poder que agenciariam ou que seriam constituintes, mas os agenciamentos de desejo é que disseminariam formações de poder segundo uma de suas dimensões (DELEUZE, [1996] 2015, p. 19).

No entanto, a principal contribuição de Deleuze (2016) para a discussão sobre o dispositivo está em seu entendimento de que, sendo multiplicidades, o dispositivo é composto por linhas que se configuram como feixes que seguem em diversas direções, ora se aproximando, ora em divergências. Nesse sentido, Deleuze propõe que o estudo do dispositivo seja feito como um desemaranhar dessas linhas, como que tateando um objeto em terras desconhecidas.

Para compreender melhor esses conceitos apresentados por Deleuze e associados ao dispositivo, busco entender as principais linhas que o compõem que, segundo o autor, são linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetividade.

> As duas primeiras dimensões de um dispositivo, ou aquelas que Foucault resgata primeiro, são curvas de visibilidade e curvas de enunciação. [...] Em terceiro lugar, um dispositivo comporta linhas de forças. [...] Foucault, enfim, descobre as linhas de subjetivação (DELEUZE, 2016, p. 360-361).

Deleuze explica que as linhas de visibilidade e enunciação são as "máquinas que nos fazem ver e falar" (2016, p. 360). O que Deleuze mostra é que o dispositivo engendra modos de iluminação daquilo que precisa ser visto e regimes discursivos que estão alicerçados pelo saber, tornando visível e dizível aquilo que precisa ser extraído.

Um dispositivo também se compõe de linhas de força, que passam por todos os pontos do dispositivo, em uma dimensão poder-saber, que estão em luta constante. As linhas de força se apoiam num plano discursivo já dado e nos impõem uma outra lógica. "Invisível e indizível, está estreitamente emaranhada aos outros, sendo, portanto, desemaranhável" (DELEUZE, 2016, p. 361).

Segundo Deleuze, as linhas de subjetivação nascem de uma crise no pensamento de Foucault, "como se lhe tivesse sido preciso remanejar o mapa dos dispositivos, encontrar uma nova orientação possível para eles" (2016, p. 361). As linhas de subjetivação seriam, portanto, linhas de invenção no modo de existir. Deleuze se pergunta, inclusive, se essas linhas não seriam a extremidade de um dispositivo que, quando transposta, se configuraria em um novo dispositivo.

> [...] uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade em um dispositivo: fazer-se é o que ela deve, na medida em que o dispositivo permita ou torne isso possível. É uma linha de fuga. Ela escapa das linhas precedentes, *delas se* escapa. O Si não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que incide sobre grupos ou pessoas e que subtrai-se dos entrelaços de forças, entrelaços estabelecidos como saberes constituídos: um tipo de mais-valia (DELEUZE, 2016, p. 361-362).

Deleuze marca, assim, o caráter inventivo e criativo do dispositivo, que pode transformar-se, fissurar-se, em proveito de um dispositivo ainda por vir. É no dispositivo que ocorrem certos processos em devir, processos singulares que levam à transformação.

> O que caracteriza um dispositivo é a sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado de criar, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos que procuram explicar dando a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e ao mesmo tempo produz outras (BARROS, 1996, p. 105).

Refletindo sobre esse modo de olhar para o dispositivo, e retomando o estudo realizado por Braga (2018, 2020) sobre o dispositivo foucaultiano e suas possibilidades de pesquisas no campo da comunicação, entendo que o funcionamento do dispositivo, especialmente nos processos comunicacionais, se dá por meio da produção contínua de arranjos.

4.2.1. Os arranjos disposicionais

Em seus estudos, que foram a origem do texto apresentado no Encontro da Compós em 2018 – posteriormente publicado na revista *Questões Transversais*, no mesmo ano, intitulado *Interagindo com Foucault – Os arranjos disposicionais e a comunicação* –, José Luiz Braga se propõe a investigar o conceito de dispositivo de Foucault, aprofundando seu desenvolvimento para os estudos da comunicação. Braga (2018) contextualiza o conceito, com base na entrevista de Foucault publicada na revista *Ornicar* (1977) e em outros textos, e também tensiona o dispositivo para derivar possibilidades de estudos de processos de comunicação. Nesse estudo, o autor chega ao conceito de arranjos disposicionais, demonstrando que a lógica do dispositivo é de natureza comunicacional.

> Os arranjos estão sempre presentes, transversalmente a outras ordens de objetivação social, distintos ou imbricados, singularizados em seus objetivos específicos. Há, portanto, uma grande diversidade de microdispositivos, que se referem, em composições variadas, àqueles macroagenciamentos de ordem comunicacional (BRAGA, 2018, p. 89).

Na perspectiva de Braga (2018, 2020), o modelo proposto por Foucault não se concentra no dispositivo pronto, mas sim no "processo estratégico continuado" (2018, p. 90), que se revela na pesquisa. É por isso que ele adota o termo arranjos disposicionais, para diferenciá-lo do dispositivo pronto, afastando-se dessa expressão que engessa o conceito.

> Se os arranjos, as lógicas do jogo (com seus objetivos, suas regras de funcionamento e suas táticas de ajuste) são a dinâmica central do dispositivo – e aqui, de qualquer dispositivo social assumido na lógica do modelo foucaultiano -, *então devemos perceber a centralidade da comunicação em todo e qualquer processo social.* Arranjos disposicionais são, *em si mesmos*, exercícios práticos da potencialidade comunicacional do ser humano (BRAGA, 2018, p. 90).

O que interessa a Braga (2020), portanto, é a lógica interacional do dispositivo. Para o autor, é fácil perceber a correlação entre a perspectiva do dispositivo interacional com a

dinâmica dos processos comunicacionais, que nada mais são que elementos compartilhados, dinâmicas de experimentação e tentativa, gerando urgências e desafios que completam a articulação e os tensionamentos em torno dos processos comunicacionais.

> Onde haja interação, encontramos dispositivos em ação, experimentação, em ajustes diversificados. A palavra não me serve, então, como categoria de objetos que, por se inscreverem nesta, possam ser classificados e explicados. Serve antes, em visada comunicacional, pela possibilidade de examinar quaisquer arranjos por essa analítica, essa heurística – e esquadrinhar suas lógicas internas e relações com contextos. No funcionamento dos componentes, posso desentranhar seus processos comunicacionais, recusando a pretendida participação secundária nos objetivos sociológicos, políticos, semióticos, linguísticos, psicológicos, institucionais – para perceber, inversamente, como funcionam, o que a comunicação exerce nestas modalizações (BRAGA, 2020, p. 19-20).

Desse modo, considero que as ocupações são acontecimentos nos quais a experimentação requer novos arranjos entre corpos, fazeres, dizeres e gestos, os quais podem dar origem a "dispositivos interacionais" (BRAGA, 2018, 2020), que nascem dessa urgência de elaborar (com grande responsabilidade) uma resposta, a partir de estratégias diversas, às imposições de poder e ao autoritarismo.

A partir desse arcabouço teórico-metodológico, passo novamente à reconstrução das cenas que envolvem o movimento secundarista, com enfoque nos enfrentamentos que os estudantes tiveram com as diversas dimensões do poder, bem como os processos que levam às linhas de subjetivação, com as transformações vividas pelos secundaristas em diversos âmbitos.

4.3. Arranjos disposicionais do movimento secundarista: enfrentamentos e subjetividades

Dando continuidade ao processo de reconstrução das cenas da insurgência secundarista, retomam-se, neste tópico, os enfrentamentos que os estudantes tiveram com o dispositivo disciplinar, muitas vezes representados aqui pela polícia militar, que os atacou com truculência e violência, mesmo se tratando de menores de idade, na maioria dos casos. Além da polícia, o dispositivo de poder aparece nesse movimento materializado como Estado, que também se deixa representar pela polícia, pela diretoria das escolas, alguns professores e, até mesmo, pelos pais, deixando evidentes as relações de poder que permeiam o movimento, bem como os arranjos disposicionais que os secundaristas produzem para manterem-se vigilantes e fortes.

Além dos enfrentamentos, também se analisa o processo de subjetivação pelo qual os secundaristas passaram e suas transformações, emancipações e linhas de subjetividade que se configuram também como arranjos disposicionais de um processo de devir-outro. Nesse sentido, as questões que permearam o movimento dizem também respeito às discussões feministas e ao racismo estrutural, temas que são retomados adiante.

4.3.1. A reconstrução das cenas de confronto com o dispositivo de poder

Foucault ([1977] 2003) costumava dizer que a plebe é o alvo frequente e constantemente mudo dos dispositivos de poder. No caso dos secundaristas que ocuparam as escolas em 2015, em São Paulo, os estudantes podem ser considerados como plebe, no sentido foucaultiano, pois são sujeitos oriundos de classes sociais mais baixas, alunos de escolas públicas, na maioria dos casos moradores da periferia e negros ou pardos. São, por isso mesmo, alvo constante dos dispositivos de poder. No entanto, o que observo no movimento secundarista é que a plebe, neste caso, deixou de ser constantemente emudecida por esses dispositivos e passou a enunciar a sua voz no mundo. Um aspecto central dessa possibilidade de enunciação foi a construção coletiva e processual de uma experiência partilhada de orientação acerca das razões que impedem seu reconhecimento social e sua consideração como agentes políticos autônomos.

É importante compreender, primeiramente, que a escola pode ser vista como um método disciplinar no âmbito das relações de poder. A disciplina prepara os corpos individuais para a gestão da biopolítica, no intuito de organizar a vida coletiva, protegê-la e enquadrá-la em um modelo. A escola tem exatamente essa função, junto com outras instituições disciplinares. Na escola, o estudante, individualmente e coletivamente, é submetido à vigilância – para os pais, ele está protegido - e, em seguida, é controlado, governado segundo procedimentos, técnicas e métodos que permitem o exercício cotidiano de formas de controle, regulações e coerções (MARQUES e PRADO, 2018). Na escola, o sujeito aprende, antes de mais nada, a obedecer às regras.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault ([1975] 2014) já ressaltava que a escola é uma das instituições mais importantes em uma sociedade disciplinar. Os sujeitos, constituídos por meio do processo que ele chama de “docilização dos corpos”, são submetidos ao jogo do poder que se exerce sobre o seu cotidiano. Para Foucault, a educação, de modo geral, sempre serviu ao controle, à disciplina e ao assujeitamento.

> Outro ponto pelo qual vemos aparecer essa nova tecnologia disciplinar é a educação. Foi primeiro nos ginásios, depois nas escolas primárias, que vimos aparecer esses métodos disciplinares, nos quais os indivíduos são individualizados na multiplicidade. O ginásio reúne dezenas, centenas, por vezes milhares de colegiais. Trata-se, então, de exercer sobre eles um poder que seja, justamente, muito menos oneroso do que o poder do preceptor, que só podia existir entre aluno e mestre. Aqui, temos um mestre para dezenas de discípulos (FOUCAULT, [1981] 2012, p. 178).

Esse tipo de poder disciplinar é o que Foucault chama de tecnologia individualizante do poder, que visa ao controle dos indivíduos até mesmo em seu corpo e seu comportamento, por meio de dispositivos disciplinares. No texto *O Sujeito e o Poder,* Foucault ([1982] 2014) faz uma descrição explícita do que seria a escola.

> Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua disposição espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades que aí são organizadas, os diversos personagens que aí vivem ou se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem-definido; tudo isso constitui um "bloco" de capacidade-comunicação-poder. A atividade que garante a aprendizagem e a aquisição das aptidões ou dos tipos de comportamento aí se desenvolve por meio de todo um conjunto de comunicações regradas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valor" de cada um e dos níveis de saber) e por meio de toda uma série de procedimentos de poder (encerramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, [1982] 2014, p. 130-131).

Não é difícil visualizar a instituição escolar como um mecanismo de poder, que serve para disciplinar os corpos. No entanto, já sabemos que a resistência surge onde há relações de poder que são fissuradas, rompidas. A revolta é uma reação ao poder que se impõe, "a reação a uma condição que se considera indigna, indesejada e contra a qual vale a pena colocar a própria vida em risco para afirmar *a vida*" (GALLO, 2017, p. 315).

Ainda sob a perspectiva de Foucault ([1982] 2014) sobre a resistência a esse tipo de relação de poder, Gallo observa que o sujeito pode seguir uma dupla perspectiva, ou seja, a) o assujeitamento, que se deixa subjetivar pelas forças do poder, o que acaba acontecendo na maior parte do tempo durante a vida escolar e b) a subjetivação, quando o sujeito em ação sobre si mesmo transforma-se a partir de condições postas – e aí pode surgir a resistência. "Ao recusar o que somos, lutamos contra as formas de assujeitamento e tal luta é constitutiva de nossa própria subjetividade" (GALLO, 2017, p. 317).

As cenas do movimento secundarista que ocupou as escolas de São Paulo, em 2015, reconstruídas aqui, mostram o processo de práticas de subjetivação que resistem ao assujeitamento produzido nas escolas. Muitos dos relatos dos estudantes reproduzidos neste tópico destacam os aspectos subjetivos do movimento, com foco na vida escolar, antes e

depois das ocupações, como visto no capítulo 2, o nascimento de um sentimento de pertencimento ao espaço público, a reinvenção desse espaço e de seus métodos de poder, e o que tal vivência provocou em cada sujeito, a partir dos enfrentamentos desse mecanismo de poder.

A primeira cena destacada é a história que abriu este capítulo, de Camilla Rodrigues, com 15 anos na época das ocupações, estudante da E. E. Fernão Dias. Para contar essa história, além do depoimento da própria aluna, trago as imagens do momento em que Camilla foi presa junto com seu colega William, da mesma escola.

Camilla participava de uma manifestação na avenida Nove de Julho, região central de São Paulo, em que estudantes trancaram aquela via pública com carteiras, faixas e cartazes (Figura 82). Eram cerca de 250 estudantes, que tentaram negociar a permanência na via com a polícia, mas esta reagiu com violência, atirando bombas de gás lacrimogêneo e avançando contra eles com cassetetes e escudos da tropa de choque.

Figura 82 – Parte da matéria publicada no *G1* sobre a manifestação na avenida Nove de Julho



Fonte: G1, 2015[190]

A estudante Camilla contou que ela foi uma das manifestantes que tentaram conversar com os policiais e explicar a importância do movimento para eles, mas, segundo ela, não teve negociação. A polícia militar exigiu que os estudantes deixassem imediatamente o local e eles

[190] G1. *Estudantes bloqueiam Avenida Nove de Julho durante protesto em SP.* G1 (on-line), 1º de dezembro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/estudantes-bloqueiam-avenida-nove-de-julho-durante-protesto-em-sp.html>. Acesso em: 17/12/2019.

se recusaram. Assim começou o confronto direto, como se pode ver, *frame* a *frame*, nas imagens a seguir.

TABELA 3: Imagens da manifestação na avenida Nove de Julho, *frame* a *frame*, captadas de vídeo gravado pelos secundaristas e pelos repórteres do *Jornalistas Livres*[191]

FRAME	**LEGENDA**
	Estudantes caminham em direção à avenida Nove de Julho, com as carteiras junto aos seus corpos. Camilla aparece em primeiro plano, de jaqueta jeans e short amarelo.
	Alunos fecham a avenida Nove de Julho e entoam gritos de guerra contra o governo Alckmin. Camilla está sentada bem na frente.
	O protesto continua de forma pacífica. Camilla aparece à frente, com o rosto e as pernas pintados.
	Cai a noite e o ato continua trancando a avenida. Os estudantes reforçam, em jogral, que o ato é pacífico.

[191] Fonte: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

	A PM chega. Camilla conversa com os policiais, explicando o movimento. Ela diz: “Sem um professor, o senhor não estaria aqui agora. Sem uma sala de aula, ninguém estaria formado, indo trabalhar. Então, a gente está aqui para lutar pelo que é nosso”.
	Os policiais começam a avançar em direção aos estudantes.
	Bombas de gás são lançadas contra os estudantes.
	Camilla e William são detidos pelos policiais. Um repórter do *Jornalistas Livres* acompanha o procedimento e registra a detenção.
	Camilla, 15 anos, está algemada, mas se recusa a entrar no camburão da polícia.
	Camilla é levada pela polícia no banco de trás do carro da PM. Enquanto ela é colocada na viatura, entoa os versos: “Que vergonha, que vergonha deve ser/ Oprimir um estudante pra ter o que comer”.

	Imagem registrada pelo repórter do *Jornalistas Livres,* Sato do Brasil, com Camilla sendo levada pelos policiais dentro da viatura. A palavra "LUTE", pintada em seu corpo, é um enunciado potente na imagem.

Fonte: elaborada pela autora, com base nos *frames* do vídeo gravado pelos secundaristas.

Vejamos o depoimento de Camilla[192] sobre esse momento:

> *Foi no ato da Nove de Julho, que eu estava lá presente. Eles* [policiais] *começaram a atacar e nisso eu fui para uma via do lado. Todo mundo correndo e eu fiquei do lado da calçada, porque não estava aguentando, meu olho estava ardendo demais. Aí o William, meu amigo, chegou e falou: "vamos sair daqui, porque está vindo a próxima tropa". Então a gente só correu, pegou a cadeira e levou para a passarela. O nosso erro foi que só tinha nós dois. Eles cercaram a gente, bateram no meu amigo William e pegaram no meu braço forte e queriam me levar para o camburão. Aí eu falei que não iria entrar no camburão e ela* [policial feminina] *falou: "Você vai entrar por sua vontade ou a força". E eu falei que não iria entrar no camburão. E acho que eles pensaram melhor, porque levar estudante no camburão ia ser uma imagem muito forte para eles. Então eu fui no banco* (Camilla Rodrigues, E. E. Fernão Dias, 2015).

Mesmo enfrentando um forte dispositivo de poder, que tenta disciplinar e submeter os corpos ao controle, a regulações e à coerção, os estudantes, representados aqui pela cena dissensual de Camilla, mostraram serem capazes de promover arranjos disposicionais nas resistências, fugindo do assujeitamento proposto pelo biopoder manifestado, nesse caso, pelo estado, com sua polícia militar armada contra adolescentes.

Os arranjos se manifestam pela potência da comunicação que envolve o movimento, seja estampada no corpo da secundarista, seja em suas palavras entoadas com coragem diante dos policiais, seja na cobertura realizada pelos repórteres presentes, que serviram como uma proteção para que os estudantes não sofressem mais com a violência policial – existe uma tendência de a violência ser um pouco mais contida quando existe a presença de jornalistas -, ou, ainda, nas imagens produzidas pelos próprios secundaristas, com seus celulares, que gravam toda a movimentação como prova de suas ações e da ação policial. Os arranjos também aparecem nas estratégias adotadas pelos secundaristas para manter o movimento vivo, no próprio "trancaço" realizado em uma das principais avenidas da cidade, no jogral e

[192] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

na tentativa de negociar com a polícia, sempre com celulares gravando todo o processo. São articulações e invenções para usar os arranjos disposicionais para a resistência. E a cena de dissenso é um espaço propício para que esse processo aconteça.

Nesse sentido, mobilizo o caso de Marcela Reis, que tinha 16 anos em 2015 e protagonizou uma das imagens (Figura 83) que tiveram mais visibilidade midiática durante as ocupações.

Figura 83 – Marcela Reis e a disputa com o policial pela cadeira



Fonte: *Lute como uma menina!*, 2016[193]

Naquela época, ela deu o seguinte depoimento[194] sobre o caso:

> *Eu passei a minha vida inteira achando que os policiais respeitavam mais as mulheres, pelo menos em público. Gente..., não é assim que funciona. Eu não consigo entender. Será que a gente é o inimigo deles? Será que não é o Estado que é o inimigo deles? No dia da foto da cadeira, eu 'tava parada, esperando os meninos negociarem com o policial, com a cadeira na mão, duas cadeiras. O policial olhou assim, eu já 'tava olhando pra ele, ele olhou se não tinha nenhum fotógrafo, só que os fotógrafos são muito ligeiros, né? Eu 'tava segurando maior de boa, esperando os meninos negociarem lá... Do nada o policial vem e pega a cadeira de mim, eu puxei de volta, eu segurando uma já, ele puxando a outra, e a gente puxando, puxando, puxando... Aí meu amigo chegou pra me ajudar a puxar. Nisso chegou outra policial, que deu um soco na cara do meu amigo. Aí eu falei: "meu Deus, o que é isso? Vocês estão batendo em adolescente que está lutando pela educação?". O policial que estava lutando comigo pela cadeira falou assim: "Cala a boca e solta essa porra". E me deu uma bicuda com aquela bota gigante. E eu não soltei a cadeira. Não soltava, não soltava, não soltava. Aí chegaram mais dois policiais e*

[193] Fonte: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[194] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

> *conversaram comigo: "olha, solta a cadeira". "Eu não vou soltar a cadeira. A cadeira é da minha escola". "Solta a cadeira". Aí o policial começou a se descontrolar e deu um puxão e conseguiu pegar. Aí ele fez que ia jogar e eu gritei: "Não, a cadeira é da minha escola, vai quebrar!", e ele olhou para a minha cara e jogou a cadeira longe. Eu que estava depredando o patrimônio público? Eu? Acho que não* (Marcela Reis, E. E. Godofredo Furtado, 2015).

O relato de Marcela revela que é no conflito que conseguimos perceber o funcionamento das engrenagens de dois dispositivos ou de duas ordens e formas de partilha do sensível: uma que busca a reinvenção dos quadros de sentido e a outra que reafirma o silenciamento seletivo e violento dos rostos considerados indignos de consideração. Por isso, segundo Rancière, "não vemos corpos demais a sofrerem na tela, mas vemos muitos corpos sem nome, incapazes de nos devolver o olhar que lhes dirigimos, corpos que são objeto de palavra sem terem palavra" (2012a, p. 94). A insurgência dos secundaristas mostra que é possível fazer frente a esse dispositivo de opressão, uma vez que as cenas polêmicas por eles criadas misturam diferentes níveis de sentido a um sentido único e naturalizado, e essa transversalidade que desestabiliza e se instaura entre discursos é o principal trunfo do método da igualdade. Uma resistência escapa ao controle da maioria, para se tornar um devir minoritário potente (DELEUZE, 2013).

Ao falar das abrangências possíveis do dispositivo, Foucault ([1977] 2015, [1976] 2017) mostra toda a sua amplitude, pois estabelece que ele é discursivo e não discursivo. Ou seja, de um lado, existem os discursos já concebidos em sociedade, mas existe também um "discurso do dispositivo" (BRAGA, 2018, 2020), que se elabora pelos arranjos, pelas práticas concretas, pelas experimentações. "É essa experimentação que Foucault chama de dispositivo" (BRAGA, 2018, p. 84).

Por outro lado, são essas configurações performáticas que promovem a lógica das emoções, das reações espontâneas (GOODWIN, JASPER e POLLETTA, 2009; BUTLER, 2017, 2018), ao mostrar que o corpo precisa ocupar as ruas para que a potência política do movimento surja também a partir dos dispositivos de visibilidade, que definem e impõem constrangimentos e cerceamentos aos modos como se constroem, na imagem, possibilidades de apresentação e de aparência dos indivíduos determinadas por certa partilha consensual e policial do sensível.

> Para que a política emerja, o corpo precisa aparecer. Eu apareço para os outros e eles para mim, o que significa que algum espaço entre nós permite que cada um de nós apareça. [...] Isso aparece mais claramente quando pensamos em corpos que agem juntos. Nenhum corpo isolado estabelece o espaço de aparência, mas essa ação, esse exercício performativo acontece somente entre corpos, em um espaço que constitui o

> hiato entre meu próprio corpo e o corpo do outro. Nesse sentido, meu corpo não age sozinho quando atua politicamente. Na verdade, a ação emerge do "entre" (BUTLER, 2018, p. 92).

Nesse sentido, apesar de Marcela aparecer lutando sozinha com o policial na imagem, ela não estava sozinha, como seu relato nos mostra. Reconstruindo a cena, Marcela conta sobre o amigo que a ajudou e relata também sobre a pessoa que fez a foto, o que lhe garantiu a segurança do registro da imagem. Esse "agir entre" redefine dinamicamente as vulnerabilidades de cada sujeito na cena, tornando-nos também sensíveis ao tipo de "figuração" construído para Marcela a partir do olhar do fotógrafo. Didi-Huberman afirma que o gesto fotográfico de fazer figurar alguém "surge a partir da ligação estabelecida com o fotógrafo, que nutre respeito pela emoção manifesta pelos povos, dirigindo-se à sua importância uma consideração que permita afirmar sua dignidade, sua humanidade" (2016b, p. 421). É possível dizer, então, que essa imagem não só revela a afirmação de um povo (sujeitos que são e se insurgem "entre"), mas também sua figuração, a partir das "condições de possibilidade, para uma imagem, de preservar o outro em sua dignidade" (DIDI-HUBERMAN, 2016b, p. 440).

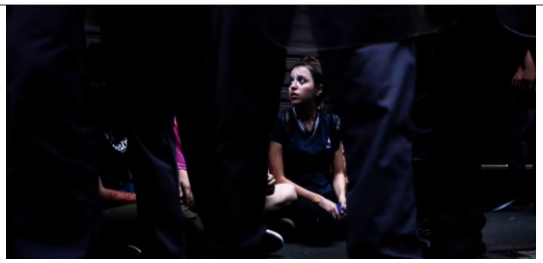
A estudante da E. E. Fernão Dias Othilia Balades, com 18 anos na época, também foi detida durante uma manifestação na avenida Tirandentes, que seguiu para o centro da cidade de São Paulo. Na ocasião, sua mãe, que também participava da manifestação, foi detida junto com ela e outros estudantes. As imagens do protesto (Tabela 4) são seguidas pelo relato de Othilia.

TABELA 4: Imagens da manifestação no centro de São Paulo, *frame* a *frame*, captadas de vídeo gravado pelos secundaristas e pelos repórteres do *Jornalistas Livres*[195]

FRAME	**LEGENDA**
	Estudantes caminham pela avenida Tiradentes, em manifestação contra a reorganização escolar.

[195] Fonte: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

	Viaturas da polícia militar chegam ao local.
	A tropa de choque avança em direção aos secundaristas, lançando bombas de gás.
	Para fugir das bombas, os estudantes correm para as ruas do centro da cidade de São Paulo, onde são cercados pela polícia militar.
	Os estudantes se ajoelham, erguem os braços, sinalizando para a PM que estão se rendendo. Eles gritam: “Sem violência”.
	Mesmo com os estudantes rendidos, policiais lançam outra bomba, que assusta e inflama os manifestantes.
	Policiais cercam um grupo de alunos. Entre eles está Othilia Balades.

	Imagem de Othilia cercada pelos policiais, feita pelo repórter André Lucas Almeida.
	Os estudantes são detidos, sob protestos. A mãe de Othilia vai junto com a filha para a delegacia.
	A mãe de Othilia, de vestido preto, também é detida junto com os estudantes. Todos são levados para a delegacia.

Fonte: elaborada pela autora, com base nos *frames* do vídeo gravado pelos secundaristas e pelos repórteres do *Jornalistas Livres*.

O depoimento de Othilia Balades[196] sobre essa cena foi o seguinte:

> *A gente estava fazendo trancaços, tipo, uma semana inteira só de trancaços, e a gente foi fazer um trancaço na av. Tiradentes. Não deu nem 15 minutos que a gente estava lá e o Choque já chegou jogando bomba e a gente teve que ir para outro lugar, porque não dava para ficar lá. Nisso a gente começou a andar por São Paulo, até que a gente foi parar na 25 de março e os policiais encurralaram a gente de todos os lados possíveis e mandaram todo mundo sentar. Mas nisso já estava todo mundo de joelho no chão, com os braços erguidos, rendido mesmo, e eles chegaram, falaram pra todo mundo sentar senão eles iam bater em todo mundo. Estava todo mundo sentado já e eles jogaram mais uma bomba, foi super desnecessário. E como eu não estava junto com todo mundo, eu estava mais para o lado, os policiais cercaram a gente e fizeram um cordão de policiais na nossa frente e falaram que iam levar todo mundo que estava ali para a DP. Então, a minha mãe, que estava no ato junto, quando ela me viu ali no meio, ela ficou doida, né? E começou a falar: "Não! Deixa eu tirar a minha filha daí". E o policial: "Meu, você não vai tirar a sua filha daí". E ela: "Mas é minha filha, eu tenho que ir com ela". E ele falou: "Então você vai ser detida junto". Ela falou: "Então tá, eu 'tô detida". Ela foi para a DP junto com a gente. A gente ficou lá um tempo, ficamos quatro horas na DP. Não deu nada, eu não tive que assinar nada, eu não prestei depoimento, foi só uma canseira mesmo, não teve motivo algum. Eu até perguntei para um policial: "Por que vocês prenderam a gente se tinha tanta gente e a gente*

[196] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

> *não fez nada?". E ele: "porque vocês estavam na nossa vista". Essa é a polícia de São Paulo* (Othilia Balades, E. E. Fernão Dias, 2015).

A polícia militar, que deveria ser um dispositivo de proteção para a população, especialmente para os estudantes, acaba cumprindo ali outra função, ligada ao poder disciplinador do Estado e seguindo somente o seu comando, não se preocupando com o bem-estar dos sujeitos ali presentes. É a manifestação mais latente da tentativa de assujeitamento do indivíduo, de joelhos, acuado, sem ter para onde fugir. É uma tentativa do biopoder de manter, pela força policial, os indivíduos sob o controle da biopolítica, quando estes tentam escapar de sua jurisdição.

Como a polícia não garante a segurança e a proteção para os estudantes, está nos processos de comunicação, ou seja, na gravação, seja pelos repórteres ou pelos próprios secundaristas, de todas as ações deles e dos policiais, o que garante uma certa autonomia para a produção da autoexpressão e de práticas de resistência.

Outro arranjo importante que aparece nessas cenas são os diferentes tipos de apoio trazidos pelos pais e mães dos estudantes, que se configuram como uma estratégia de proteção, escapando, muitas vezes, da ordenação disciplinar presente no núcleo familiar. Na cena de Othilia, sua mãe estava apoiando o movimento e acabou se tornando uma espécie de proteção para ela e seus colegas, que foram detidos no mesmo momento. Outra mãe de aluno que participou das manifestações deu, na época, seu depoimento[197] sobre o assunto, como se observa a seguir.

> *A policial fez a ocorrência contra os nossos filhos, como desacato e desobediência. Eu não posso bater no meu filho, a justiça brasileira fala que eu não posso dar um tapa no meu filho. Se eu bater no meu filho, eu vou presa. Aí o policial bate no meu filho e ainda faz ocorrência que meu filho desacatou ele e desobedeceu ele. Eu, que tive meu filho 9 meses no meu ventre e nunca pedi dinheiro a nenhum policial, trabalhei dia e noite pra sustentar o meu filho, e o policial tem mais direito de bater no meu filho do que eu* (Tereza Rocha, Comitê de Mães e Pais em Luta, 2015).

No entanto, nem sempre os pais e as mães funcionam como dispositivo de proteção e apoio, como os casos vistos. Algumas vezes, eles reforçam o dispositivo disciplinar e de poder do Estado e da instituição escolar, buscando o controle e o enquadramento do estudante – seu filho – em um modelo considerado socialmente adequado.

---

[197] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

É o caso da estudante Fabíola Thalita, da E. E. Fernão Dias, com 17 anos na época das ocupações, que se viu nas manchetes dos principais veículos de comunicação (Figura 84) por causa de seu pai, que não aceitou que sua filha participasse do movimento.

Figura 84 – Recorte da matéria publicada na *Folha de S. Paulo*



Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[198]

Fabíola também falou sobre o assunto em depoimento[199] na época da ocupação.

> *Eu entrei na ocupação no primeiro dia. Quando deu meia-noite, meus pais vieram me buscar e eu briguei com a minha mãe, porque eu queria ficar e ela não queria deixar. Meu pai chegou e falou: "Fabíola, vamos embora". Aí eu falei: "não, pai, eu quero ficar". E ele falou: "se você não for, eu vou subir nesse muro e vou jogar você pra fora dessa escola. Vai logo, Fabíola". Eu falava: "não". E meu pai subiu em cima do muro para tentar me tirar. Foram 12 policiais para tirar ele. Eu fiquei com vergonha. Eu fiquei com medo, porque meu pai nunca me bateu. Meus pais nunca me bateram, nem nada. E eu nunca tinha visto meu pai bravo daquele jeito. Foi uma coisa muito nova, eu lutar contra os meus pais, tentar ter voz. Mas de todo jeito eu tinha que ceder, porque são meus pais, então não tem outro jeito* (Fabíola Thalita, E. E. Fernão Dias, 2015).

A relação de poder entre pais e filhos é uma das mais evidentes na sociedade e extremamente complexa, tendo em vista que envolve afetos e uma dimensão do saber. Os pais, por terem mais experiência do que os filhos, em tese, têm o entendimento de que sabem

---

[198] GRAGNANI, Juliana. *Pai tenta tirar filha de escola invadida e manifestantes pedem 'Fica, Fabíola!'*. Folha de S. Paulo (on-line), 11 de novembro de 2015. Disponível em <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1704784-pai-tenta-tirar-filha-de-escola-ocupada-e-manifestantes-pedem-fica-fabiola.shtml>. Acesso em 31/03/2019.

[199] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

muito mais sobre o mundo e impõem esse saber sobre os jovens. Como alerta Foucault ([1972] 2015), o poder penetra sutilmente em todas as tramas da sociedade, gerando pequenas relações, que sustentam a estrutura do Estado. A atitude do pai de Fabíola, mesmo com a tentativa de resistência da estudante, corrobora o discurso do governo, que incide sobre uma instância de poder mais complexa, de que as ocupações são perigosas. A filha tenta resistir, tenta tomar a palavra e forçar uma reviravolta nessa relação. Ela mesma admite que lutar contra seu pai foi algo novo para ela e que ela tentou ter voz. Mas, por medo, insegurança e mesmo pelo afeto que nutre por seus pais, a estudante não conseguiu se libertar completamente dessa relação de poder. O oprimido acaba sendo sujeitado à relação de poder, e nela se constitui.

Na cena protagonizada por Fabíola, parece-me que a resistência ao poder se anulou mais por causa do afeto do que pelo medo. A estudante ficou surpresa com a atitude do pai, que nunca havia agido com agressividade. Para evitar mais constrangimentos, a estudante cedeu. No entanto, em outra cena, protagonizada pela estudante Lilith Cristina, com 15 anos na época da ocupação, da E. E. Maria José, a resistência se manteve firme e a luta contra uma relação de poder imposta foi até as últimas consequências. Nesse caso, a relação de poder estabelecida não envolvia o afeto familiar porque se deu entre aluno e diretor da escola. Mesmo assim, o diretor, que também é um professor, não deixa de ser uma figura de proteção, que seria um apoio e um suporte emocional para seus alunos. A oscilação entre o papel do diretor como responsável pela integridade dos estudantes e como gestor responsável pela manutenção da ordem pode se enquadrar na seguinte reflexão de Hannah Arendt:

> O problema da educação no mundo moderno reside no fato de ela não poder abrir mão, pela peculiaridade de sua natureza, nem da autoridade, nem da tradição; mas mesmo assim ser obrigada a caminhar em um mundo que não é estruturado pela autoridade, nem mantido coeso pela tradição (2006, p.91).

O confronto, nesse caso, se deu dentro da escola. A ocupação da E. E. Maria José passou por uma tentativa de reintegração de posse. O diretor e um grupo de policiais entraram na escola, depois de uma semana de ocupação, tentando retirar os estudantes do local. Como houve resistência, não demorou para que o confronto se tornasse violento.

TABELA 5: Imagens da tentativa de reintegração de posse na Escola Estadual Maria José, *frame* a *frame*, captadas de vídeo gravado pelos secundaristas e pelos repórteres do *Jornalistas Livres*[200]

FRAME	LEGENDA
	Diretor da E. E. Maria José chega à ocupação com a Polícia Militar.
	Policiais agridem estudantes que tentam conversar e outros estudantes gravam com o celular. Repórter do *Jornalistas Livres* também acompanha a ação.
	Empurrado por um policial, um estudante cai no chão.
	O diretor (de óculos) avança em direção a Lilith, que questiona, usando um microfone, a presença da polícia dentro da escola.
	Lilith, de costas, com mochila azul, continua questionando a presença da polícia e a ausência de mandado para a entrada deles na escola. A imagem não capta, mas o diretor dá um tapa na cara de Lilith nesse momento.

[200] Fonte: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

	Lilith, em primeiro plano, minutos depois de ser agredida pelo diretor da escola.
	Policiais jogam uma bomba de gás dentro da escola.
	Repórter do *Jornalistas Livres* questiona o diretor da escola: "Seus alunos apanharam da Polícia Militar. Diretor, os seus alunos apanharam da Polícia Militar. Tomaram spray de pimenta e foram violentados. Os seus alunos, no seu colégio". Diretor vira e sai andando.
	Os estudantes fazem uma roda no pátio do colégio, unidos, decidem continuar resistindo, mantendo a ocupação. Os policiais e o diretor se retiram da escola.

Fonte: elaborada pela autora, com base nos *frames* do vídeo gravado pelos secundaristas e pelos repórteres do *Jornalistas Livres*.

Vejamos o depoimento de Lilith[201] sobre os acontecimentos daquele dia.

> *Com uma semana de ocupação, a gente sofreu uma tentativa de reintegração de posse, e foi bem covarde, é a palavra para descrever. Porque a gente já esperava que ia acontecer algum tipo de repressão essa semana, por conta daquele áudio que vazou do Fernando Padula[202] declarando guerra e não sei o quê. Quando a gente*

[201] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[202] Fernando Padula Novaes era chefe de gabinete da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo durante o período das ocupações. No dia 30 de novembro de 2015, um áudio de uma reunião de Padula com dirigentes de ensino vazou para a imprensa, com a seguinte fala do chefe de gabinete, braço direito do então secretário de Educação: "A ação política, nós vamos brigar até o fim e vamos ganhar, e vamos tentar e vamos desmoralizar e

> *menos esperava, o diretor estava entrando pela parte de trás da escola, com a polícia. E a gente estava em 12, eles estavam em 50 pessoas. Era muito covarde. Muito. E aí eu lembro do momento que o diretor conseguiu alcançar o pátio, que ele veio me afrontar. Aí, nesse momento que eu falei, nessa última vez, "não tem arrego", ele veio com um tapa. Me deu um tapa na cara e daí foi pra pior. A polícia começou a jogar bomba de gás lá dentro. Quando eu percebi que estava todo mundo lá no pátio, a gente fez uma roda, demos as mãos e ficou fazendo a nossa miniassembleia, ali no meio de todo mundo, no meio da imprensa, no meio dos nossos pais. Resistindo* (Lilith Cristina, E. E. Maria José, 2015).

Algumas considerações importantes podem ser pensadas a partir dessas cenas de confronto reconstruídas neste capítulo. A primeira delas é o evidente uso da força policial como dispositivo de poder. O poder se exerce em diversas instâncias de controle, de proibições, de coerções. A instituição escolar também se configurava como um espaço de relações de poder hierárquicas, no sentido biopolítico, pois o controle dos corpos era feito de forma a docilizar o indivíduo na multiplicidade, inserindo os corpos em um sistema político desenhado pela previsibilidade.

Ao romper com a lógica da biopolítica, os estudantes formaram a resistência a essa relação de poder-saber, escola-aluno, questionando essa relação vertical e hierarquizada. O sistema biopolítico é suspenso, fraturado, ainda que de forma provisória, pois os estudantes insurgem na biopotência. Assim, o biopoder se manifesta na forma policial, em muitos casos, como um poder do Estado para conter a resistência, mas também nas relações de afeto – pais e filhos, professores/diretores e estudantes. São as próprias relações de poder que provocam a resistência e vice-versa. Uma não existe sem a outra.

> Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que o domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (FOUCAULT, [1977] 2003, p. 232).

O poder daquele que domina, manifestado nessas cenas sob a forma de polícia, pais e diretor, aumenta a força, a agressão, a violência, conforme mais enraizadas forem as resistências. É como se, ao insistirem em manterem-se em ocupação, nas ruas, em protesto, os estudantes afrontassem a ordem que estabiliza assimetricamente as relações de poder. Na verdade, eles não só afrontam como também fissuram essa relação de poder, subvertendo-a.

O poder é expressamente constituído por uma dimensão relacional e comunicativa. Essas relações que envolvem a violência, o ódio, que tentam submeter o outro, muitas vezes

---

desqualificar o movimento. Na guerra de guerrilha, a gente tem que pegar os instrumentos pra também guerrear". Padula repete muitas vezes que a secretaria de Educação está em guerra contra os estudantes.

alimentam a invenção, a potência do devir e a resistência. Isso se deve ao fato de que emoções morais extremas, como o ódio, podem provocar, como assinalam Kiffer e Giorgi (2019, p.16), "estremecimentos nos protocolos da expressão democrática, irrompendo e alterando as regras e liturgias das formas de expressão pública". É como se tais emoções não tivessem apenas uma dimensão negativa, mas também uma força capaz de rearticular lugares de fala, posições de enunciação e agenciamentos coletivos. Para isso, os sujeitos devem promover arranjos comunicativos que atravessem essa tentativa de governar suas condutas. Esses arranjos, geralmente, se configuram por meio da imprensa e das estratégias de comunicação do próprio movimento.

Em todas as cenas reconstruídas nesse tópico, dois dispositivos de comunicação estão presentes e que são a) a imprensa considerada alternativa, independente, especialmente representada pelos repórteres do *Jornalistas Livres,* portal de notícias formado em 2013, durante as Jornadas de Junho, que tem como proposta fazer uma cobertura independente dos grandes veículos de mídia e b) os celulares dos secundaristas, gravando todos os passos do movimento, sem se deixarem abater pelas ameaças que recebem dos policiais.

A mídia independente, como o *Jornalistas Livres* e o *Mídia Ninja,* surge no Brasil e no mundo na seara dos mais novos movimentos sociais, inserindo-se em um contexto midiático em que a internet e as redes sociais digitais ocupam um espaço cada vez maior. Por isso, eles definem o jornalismo que produzem como uma grande rede, na qual circula uma narrativa jornalística independente, calcada na ação. Eles também reforçam a ideia de um jornalismo colaborativo, em que os participantes são produtores e consumidores da informação (FERREIRA, 2016). Além disso, promovem coberturas em tempo real, no calor do acontecimento, gravando em plano-sequência, sem edição, as quais acabam sendo aproveitadas, inclusive, por outros veículos. Esses sites, portais e canais passam, portanto, a ser considerados uma ferramenta política e midiática na cobertura de manifestações.

No caso das ocupações dos secundaristas, a presença de repórteres do *Jornalistas Livres* na maior parte dos eventos garantiu uma cobertura que se aproxima dessa juventude militante e, ao mesmo tempo, se configurou como um arranjo disposicional que manteve, em certa medida, a segurança dos manifestantes. Na primeira cena reconstruída, com a estudante Camilla Rodrigues sendo levada pelos policiais, o repórter acompanhou todos os passos da estudante e registrou uma foto emblemática, que circulou em várias redes, da aluna, menor de idade, dentro da viatura policial, com a palavra LUTE inscrita em seu corpo (última imagem da tabela 3). Podem-se observar as linhas de visibilidade porque as imagens são uma potência

da resistência, e as linhas de enunciação, pois a aluna brada a sua revolta e mostra em seu próprio corpo a narrativa que deseja visibilizar.

Em todas as cenas reconstruídas neste tópico, pode-se observar que a presença da imprensa inibe o uso da força e da violência. No caso do colégio Maria José, última cena analisada, o repórter não só acompanhou a movimentação, gravando toda a truculência policial, como também questionou o diretor da escola sobre aquela situação (imagem 8 da tabela 5). Os policiais deixaram a escola, sem retirar nenhum estudante, porque sabiam que estavam errados (eles não tinham um mandado) e que a imprensa estava cobrindo todo o procedimento equivocado da polícia, com repercussões negativas para a imagem da corporação e do próprio governo do Estado.

Outros veículos de comunicação, como o *El País Brasil,* fizeram uma cobertura do movimento ressaltando a truculência policial, o que colaborou para proteger, em parte, os secundaristas de mais casos de violência. Durante as manifestações nas ruas, o *El País Brasil* publicou pelo menos três matérias que reforçavam a violência policial contra o movimento (Figuras 85 a 88).

Figura 85 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre as manifestações dos secundaristas


EL PAÍS BRASIL

MANIFESTAÇÕES ESTUDANTIS EM SÃO PAULO >

Repressão de Alckmin inaugura a nova fase da reorganização escolar

Polícia Militar entrou em escolas ocupadas e agiu para reprimir o bloqueio de vias

MARINA ROSSI | FELIPE BETIM

São Paulo · 03 DEC 2015 - 08:54BRST

Fonte: *El País Brasil*, 2015[203]

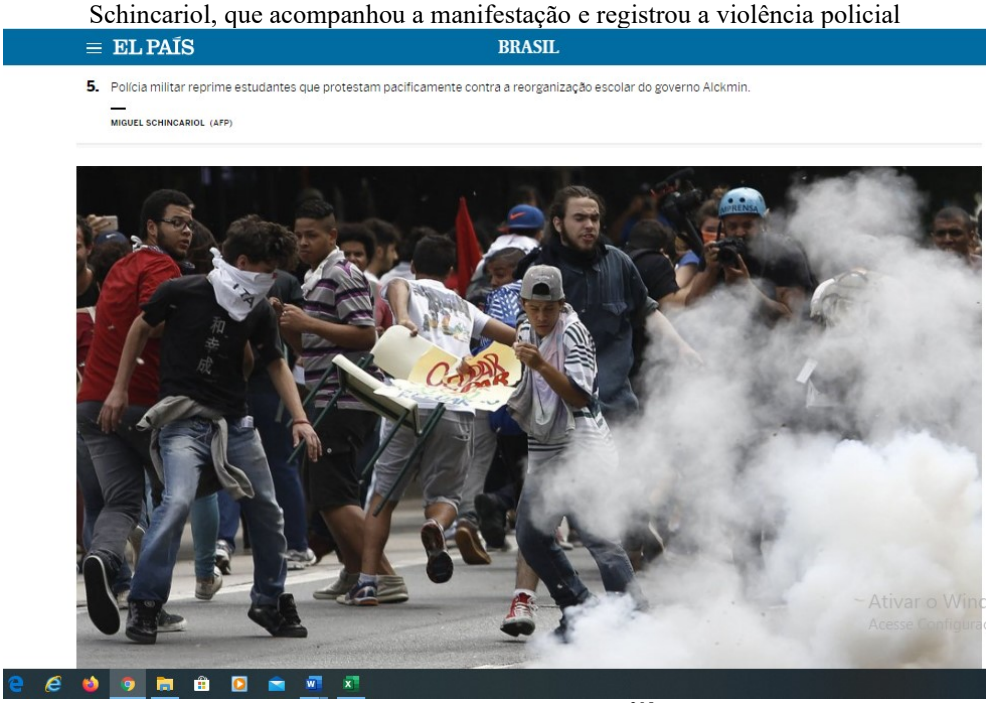
[203] ROSSI, Marina. *Repressão de Alckmin inaugura a nova fase da reorganização escolar.* El País Brasil (on-line), 3 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/02/politica/1449081055_661574.html>. Acesso em: 22/12/2019.

Figura 86 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre as manifestações dos secundaristas, com destaque para a linha fina que menciona a truculência policial



Fonte: *El País Brasil*, 2015[204]

Figura 87 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil*, com destaque para a imagem do fotógrafo Miguel Schincariol, que acompanhou a manifestação e registrou a violência policial



Fonte: *El País Brasil*, 2015[205]

[204] SCHINCARIOL, Miguel. *Estudantes protestam contra a reorganização escolar em São Paulo.* El País Brasil (on-line), 4 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/04/album/1449246756_241555.html#foto_gal_1>. Acesso em: 22/12/2019.
[205] Ibidem.

Figura 88 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre as manifestações dos secundaristas


EL PAÍS OPINIÃO

MANIFESTAÇÕES ESTUDANTIS SÃO PAULO | COLUNA 1

De novo, o diálogo com as ruas vem na forma repressão

Cenas de violência policial contra estudantes paulistas mostram mais uma vez que Estado brasileiro não dá sinais de caminhar no sentido de respeitar o direito de protesto

PAULA MARTINS

06 DEC 2015 - 13:14BRST

Fonte: *El País Brasil*, 2015[206]

O que pode explicar essa postura mais favorável ao movimento por parte desse veículo, além de sua linha editorial mais independente, é o fato de ser uma mídia que havia chegado recentemente no Brasil. Proveniente da Espanha, o *El País* se consolidou no Brasil como um veículo autônomo, sem ligação com as grandes corporações midiáticas brasileiras, o que o deixa, de certa forma, livre para praticar um jornalismo mais voltado para o interesse público.

Na primeira matéria (Figura 85), o jornal colocava o governador Alckmin, com a citação de seu nome na manchete, como responsável pela truculência da Polícia Militar com os estudantes. Em todas as matérias, as imagens mostram também como os policiais agiram violentamente contra estudantes, cuja proteção deveria ser responsabilidade do Estado.

Além de contar com o apoio de parte da mídia, para os secundaristas, registrar todos os momentos de resistência com seus celulares também era uma estratégia de segurança que lhes garantia certo controle sobre a construção de sua própria narrativa insurgente (por mais que não pudessem evitar narrativas distorcidas sobre o movimento) e, ainda, alguma proteção contra violências extremas. Lucas Duarte Souza, videorrepórter, militante e apoiador do

[206] MARTINS, Paula. *De novo, o diálogo com as ruas vem na forma de repressão.* El País Brasil (on-line), 6 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/06/opinion/1449409224_738934.html>. Acesso em: 22/12/2019.

movimento desde o início, ensinou[207] para os secundaristas as técnicas para usar o celular em momentos de tensão, de embate com a polícia, durante as manifestações etc. Lucas deixava claro para os estudantes que gravar é um direito deles, que ninguém poderia impedir a gravação e que, por segurança, sempre é importante ter pelo menos dois celulares gravando.

> *Essa aqui é nossa arma* [mostra o celular]*, nossa ferramenta de defesa, contra agressões, né? E eu 'tava ali falando justamente isso pros estudantes: vocês não têm celular? Temos. Então vamos aprender a usar o celular pra gravar. E, quando eu dava oficina pra aprender a gravar um vídeo com o celular, a gente já fazia um vídeo pra veicular, então a oficina já era a produção do vídeo. Vamos fazer uma encenação de como um policial aborda e de como a gente pode gravar? Vamos. Daí a gente fez um vídeo chamado dicas para gravar. Através desse vídeo, todo mundo aprendeu a usar o celular pra gravar e se defender das abordagens* (Lucas Duarte Souza, Educador e Videorrepórter que acompanhou o movimento, 2015).

Importante destacar como o aparelho celular deixa de ser somente um dispositivo técnico para se transformar, no mesmo processo de devir secundarista, em elemento nuclear de um arranjo disposicional da insurgência, ferramenta de comunicação, que configura as linhas de visibilidade e enunciação.

Sobre a produção das imagens, chego a um outro arranjo promovido pela insurgência secundarista que são as próprias imagens, que entrelaçam as linhas de visibilidade, enunciação, força e subjetividade, configurando uma trama na qual as desidentificações propostas pelos jovens emergem nos intervalos. As linhas se entrelaçam e se separam nesse ponto, formando imagens geralmente pouco nítidas, que são como mapas tentativos para a reconstrução dessas cenas e que dão visibilidade para os enunciados dos secundaristas. São experimentações, criações feitas no calor do momento, trazendo também para essa produção um aspecto de bricolagem, porque, muitas vezes, as imagens perdem o foco, o enquadramento, o áudio, mas não deixam de mostrar a potência da resistência.

Essas experimentações também acontecem no momento da disputa política, com os corpos em ação, produzindo as imagens em caráter de urgência. Por isso, elas não são nítidas e, muitas vezes, não evidenciam transformações. Nesses arranjos, o mais importante é o que as imagens não mostram (DIDI-HUBERMAN, 2010, 2017), ou seja, o devir que está implícito e latente nesse processo.

---

[207] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

Didi-Huberman (2017), ao contar sobre as únicas quatro imagens produzidas por judeus que integravam o *Sonderkommando* de Auschwitz-Birkenau[208], relata que a potência das imagens está naquilo que elas deixam entrever, no esforço e nos arranjos que foram necessários para que elas fossem possíveis. Para o autor, nessas quatro fotografias "estamos diante de vestígios, de pedacinhos de peles, - isto é, *películas* – que 'sobrevivem' à morte daquele que os fez" (p. 107). São imagens fruto de um processo, de um trabalho, de um corpo a corpo que faz delas um acontecimento, revelando as condições que permitiram sua existência. Ao mesmo tempo, os "defeitos" das imagens testemunham o próprio perigo de presenciar e vivenciar os acontecimentos.

A forma como os estudantes articulam as imagens, escondendo-se, perdendo o foco da câmera em determinados momentos, com ruídos, faz com que elas ganhem outros sentidos. Eles expõem, assim, o desejo de produzir uma temporalidade para permitir o trabalho político do olhar, produzindo as condições necessárias para tomarem posição e revelando as operações que tornam essas imagens possíveis. Afinal, "a maneira como você olha, descreve e compreende uma imagem é, no fim das contas, um gesto político" (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 106).

Retomo, portanto, o conceito de câmera-corpo, visto no capítulo 2, que diz respeito à imagem presença no acontecimento, já que gravar o momento da insurgência faz parte do conflito (VEIGA e KIMO, 2017).

> Nas imagens insurgentes também há um desconhecimento do que está sendo filmado, até onde vai, qual será sua envergadura política e bélica, que história se está escrevendo. Há também esse inconsciente da máquina câmera, mas de uma máquina acoplada ao corpo, portanto de algo que provém do corpo em ação, que experimenta no passo dos protestos, dos embates, dos enfrentamentos, das ações ativistas (VEIGA e KIMO, 2017, p. 38).

Nessa cena de disputa, o ato de gravar se configura como um dispositivo importante, como visto, que produz um arranjo disposicional entre as forças que atravessam o acontecimento. Além de se configurar como linhas de visibilidades e enunciações, a câmera-corpo se molda como uma linha de força também, já que subjuga quem antes era o dominante.

> Filma-se ao caminhar, abre-se caminho ao filmar. Filma-se ao se proteger do ataque policial e se protege ao filmar. Filma-se ao contra-atacar e denuncia-se ao filmar.

[208] Entre as fotos de Auschwitz, feitas no período do Holocausto, encontradas por uma sobrevivente anos depois, estão quatro fotos tremidas, borradas, que não estão nítidas, mas deixam a percepção de retratarem o momento em que os judeus marcham para a câmara de gás. Didi-Huberman (2017) analisou essas imagens no livro *Cascas.*

> Filma-se com uma mão e com a outra se tampa os olhos ardidos de gás-lacrimogêneo. Filma-se com uma mão e com a outra se oferece o pano encharcado de vinagre ao companheiro. Filma-se sem ver e se vê pela imagem que retorna na micro tela da câmera de celular (VEIGA e KIMO, 2017, p. 39).

O dispositivo "celular" possibilitou que a resistência se fortalecesse contra os poderes disciplinares e as configurações de força que sempre tentam promover o assujeitamento do indivíduo e retomar o sistema biopolítico na sociedade. Com os arranjos disposicionais promovidos pela resistência é possível atravessar o biopoder e fazer insurgir a biopotência.

4.3.2. Linhas de subjetivação: emancipação feminista na insurgência

Não é por acaso que as cinco cenas reconstruídas no tópico anterior foram protagonizadas por meninas. Camilla, Marcela, Othilia, Fabíola e Lilith são algumas das garotas que tomaram a frente do movimento secundarista e colocaram o feminismo em pauta nas ocupações. Também não é coincidência que boa parte das imagens utilizadas para reconstruir as cenas nos capítulos 2 e 3 trazem, preponderantemente, as meninas em primeiro plano. Elas realmente foram as protagonistas do movimento secundarista.

As discussões sobre o feminismo não surgem junto com o movimento, nem por causa do movimento. Elas surgem porque os estudantes colocam em xeque as relações de poder impostas, e nessas relações de poder está colocada a relação homem e mulher, que se configura como um processo de biopoder.

O processo de subjetivação feminina veio à tona devido à intensa participação das meninas nas ocupações, que aproveitaram o movimento para colocar o feminismo em debate. A participação feminina colocou em destaque o machismo que ainda existe na sociedade, nos espaços de poder, mesmo entre os jovens.

Butler (2003), em seu livro *Problemas de Gênero,* problematiza as várias categorias que englobam a discussão sobre gênero, a partir de autores como Foucault, Simone de Beauvoir, Jacques Lacan e Freud, incluindo corpo, sexo e desejo. Butler abre o seu livro com a célebre frase de Beauvoir "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher", percorrendo seu legado. Ela sugere, a partir da leitura de diversos autores, que é preciso desconstruir a identidade para promover uma desconstrução política. Assim, as expressões que envolvem corpo, sexo e desejo alcançariam níveis maiores de expressão e articulação no meio social.

A autora se dedica a pensar o feminismo em muitas de suas obras e, a partir de sua leitura de Foucault, ela compreende que o sujeito do feminismo é constituído discursivamente

dentro de um sistema político do qual quer se emancipar. A mulher, como categoria, estaria contaminada pelas estruturas de poder (BUTLER, 2003, 2019).

> "O sujeito" é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, pois os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não "aparecem", uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. [...] Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente na linguagem e na política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das "mulheres", o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação (BUTLER, 2003, p. 19-20).

Nesse sentido, tematizar em discussões coletivas a representação da mulher na sociedade, o seu lugar de fala e seu lugar nas estruturas de poder é muito importante. Butler analisa que a mulher tem buscado sua emancipação utilizando as mesmas estruturas de poder que as oprime, o que pode levar a novas relações de poder. Butler (2019) também utilizou os conceitos de Foucault de assujeitamento e subjetivação para compreender o papel da mulher nas discussões de gênero, refletindo sobre o poder como forma de sustentação e regulação dos corpos. A relação de poder entre homem e mulher opera na constituição da própria materialidade do sujeito. Ela também propõe pensar a performatividade como "poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que regula e impõe" (BUTLER, 2019, p. 17).

> A performatividade não é, portanto, um "ato" singular, pois sempre é a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire a condição de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, reciprocamente, sua teatralidade ganha certa inevitabilidade dada a impossibilidade de divulgar de forma plena sua historicidade). Na teoria dos atos de fala, a performatividade é a prática discursiva que realiza ou produz aquilo que nomeia (BUTLER, 2019, p. 34-35).

Outra pesquisadora que segue os pressupostos foucaultianos para refletir sobre feminismo é Margareth Rago (2013). Assim como Butler, Rago compreende que a discussão feminista está ligada às questões do corpo e da sexualidade, modos pelos quais as relações de poder buscam assujeitar a mulher. Rago aposta em um novo reenquadre dessa situação de opressão feminina por meio da narrativa como forma de reconhecimento.

> Se entendemos que os feminismos abrem outras possibilidades de subjetivação e de existência para as mulheres, é necessário que levemos em conta a linguagem e o discurso, meios pelos quais se organizam a dominação cultural e a resistência (RAGO, 2013, p. 31).

Rago entende, assim, que as mulheres podem se emancipar pelas narrativas de si, colocando em evidência a luta contra a normatividade imposta às mulheres, criando práticas discursivas efetivamente feministas, escapando das formas contemporâneas de controle biopolítico. É a busca pela afirmação de novos modos de expressão subjetiva, política e social. “A ‘escrita de si’ impõe-se como necessidade de ressignificação do passado pessoal, mas também coletivo” (RAGO, 2013, p. 57).

Importante observar, neste ponto, que muitas pesquisadoras do feminismo (incluindo do feminismo negro, como Angela Davis e Djamila Ribeiro), como Butler e Rago, usam os conceitos de Foucault como base para suas pesquisas, o que pode gerar críticas, tendo em vista que é um embasamento teórico calcado nas análises de um homem, portanto, poderia ser considerado um pensamento masculinizado. Foucault, no entanto, não escreveu sobre feminismo diretamente, mas seus trabalhos sobre relação de poder, dispositivo de sexualidade e biopolítica se aproximam muito dos estudos feministas pós-segunda onda do feminismo.

Ressalta-se também que não é objetivo, neste trabalho, propor uma análise minuciosa do feminismo e de suas teorias diversas. O desenvolvimento desse tema complexo, que se estende ao longo de décadas, iria requerer outra tese. No entanto, como o feminismo surge espontaneamente como arranjo disposicional e como processo de subjetivação das meninas que participaram do movimento secundarista, cabe trazer algumas elucidações teóricas sobre o assunto para pensar sobre essa questão.

A noção de gênero intrínseca à construção da sociedade democrática definiu que o gênero feminino é inferior e, dessa forma, sempre privilegiou os homens, "reservando-lhes o espaço social onde atuam, ou seja, o âmbito público" (LISBOA, 2016, p. 5). Acerca dessa questão, a filósofa Djamila Ribeiro aponta que "a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem" (RIBEIRO, 2017, p. 35) e cita os estudos de Simone de Beauvoir como explicação para o raciocínio de lugar de fala na sociedade e a colocação da mulher na condição de *Outro*, já que "a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem e através do olhar do homem. Olhar este que a confina num papel de submissão que comporta significações hierarquizadas" (RIBEIRO, 2017, p. 36). E ainda complementa:

> Para a filósofa francesa, a mulher foi constituída como o *Outro*, pois é vista como um objeto, na interpretação que Beauvoir faz do conceito do "em si" sartreano. De

> forma simples, seria pensar na mulher como algo que possui uma função. Uma cadeira, por exemplo, serve para que a gente possa sentar, uma caneta, para que a gente possa escrever. Seres humanos não deveriam ser pensados da mesma forma, pois isso seria destituir-lhes de humanidade. Mas esse olhar masculino, segundo a pensadora, coloca a mulher nesse lugar, impedindo-a de ser um "para si", sujeito de linguagem ontológica sartreana. E isso também se dá porque o mundo não é apresentado para as mulheres com todas as possibilidades, sua situação lhe impõe esse lugar de Outro (RIBEIRO, 2017, p. 37).

Dessa maneira, a revolução feminista trouxe inúmeros benefícios para aquelas que queriam lutar pelos direitos igualitários, assim como se libertar das amarras sociais pré-estabelecidas de acordo com o gênero do cidadão (maternidade, dona de casa etc.).

> Fruto dos movimentos feministas da década de 1970, muitas mulheres [...] foram construindo uma consciência comum, sobre a necessidade de colocar-se uma ao lado da outra para apoiarem-se mutuamente em relação ao domínio patriarcal que se caracteriza por um complexo cultural formado pelo sexismo, a misoginia, o machismo, a homofobia, bem como pelo classismo, racismo, a xenofobia e todos os demais preconceitos que conduzem a exclusão e a negação da diferença (LISBOA, 2016, p. 5).

As meninas que protagonizaram o movimento secundarista de 2015 e tomaram a frente da luta são as filhas dessa geração pós-1970, que Lisboa (2016) cita em seu texto, que passaram a problematizar, com maior clareza e presença no espaço público, a percepção de injustiça e do assujeitamento que marcam suas experiências sociais. Assim, essas garotas do movimento já traziam em si uma narrativa emancipatória no que diz respeito ao feminismo, mas que não havia sido objeto de discussão nos espaços escolares. Elas, então, apresentam essa questão como pauta primordial para o movimento.

A teórica feminista e ativista social bell hooks (2018) entende que a emancipação feminina acontece pela educação, a partir de debates e cenários de disseminação do pensamento feminista no meio acadêmico e fora dele. Ela advoga a favor de um amplo debate que envolva os homens para desmistificar os tabus que atravessam o movimento feminista. “Antes que as mulheres pudessem mudar o patriarcado, era necessário mudar a nós mesmas; precisávamos criar consciência” (HOOKS, 2018, ebook n.p.)

> Movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar em educação feminista como algo importante na vida de todo mundo. Apesar dos ganhos econômicos de mulheres feministas individuais, de muitas mulheres que acumularam riqueza ou aceitaram a contribuição de homens ricos e que são nossas companheiras na luta, não criamos escolas fundamentadas em princípios feministas para meninas e meninos, para mulheres e homens. Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa.

> Ensinar pensamento e teoria feminista para todo mundo significa que precisamos alcançar além da palavra acadêmica e até mesmo da palavra escrita (HOOKS, 2018, ebook n.p.).

Para compreender como se deu esse processo de emancipação feminina no movimento secundarista, vou utilizar, seguindo os métodos de pesquisa propostos anteriormente, as narrativas das meninas que participaram do movimento e como elas levaram o tema do feminismo para as discussões dentro das ocupações. Além disso, observo também os cartazes que foram colocados nas escolas, cujas inscrições estampavam o tema do feminismo para a reflexão coletiva.

As primeiras discussões que surgiram sobre feminismo nas ocupações aconteceram no momento das divisões de tarefa. De modo geral, em praticamente todas as escolas, houve a tendência de os meninos quererem assumir os papéis considerados masculinos, como fazer a segurança e a manutenção da escola, e as meninas teriam que assumir os papéis considerados femininos, como cozinhar e limpar. No entanto, essa possibilidade foi rechaçada pelas meninas, que propuseram uma discussão mais ampla sobre o assunto[209].

> *As divisões de tarefa foram voluntárias, e então, assim, quem levantasse a mão, ficava em tal comissão* (Inaê Lima, E. E. Firmino de Proença, 2015).

> *Hoje a gente tem menino que faz comida, menina que fica na segurança, menino que limpa, menina que limpa, tudo dividido. Não tem essa que só menina tem que ficar na limpeza e menino na segurança. Não* (Marcela de Jesus, E. E. João Kopke, 2015).

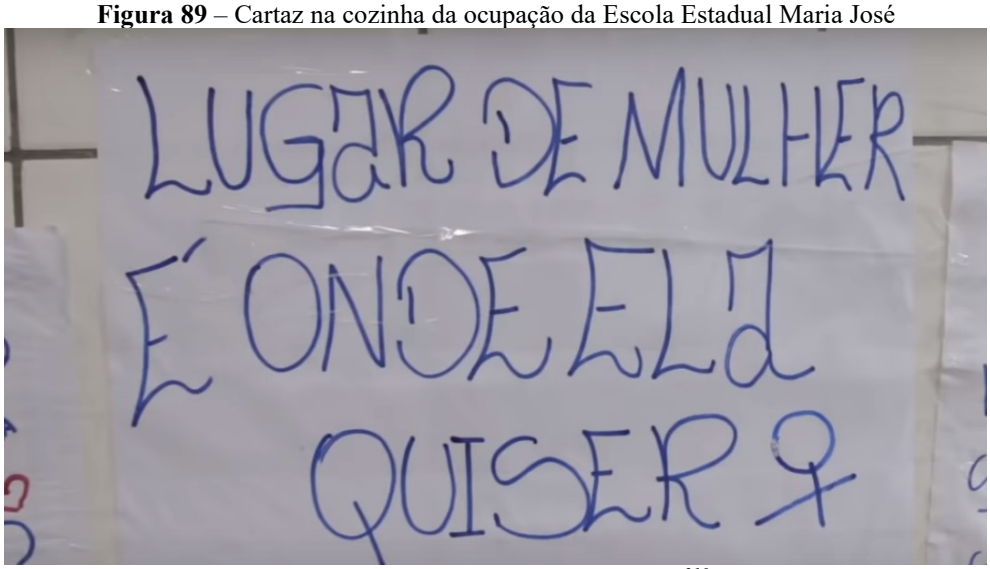
> *Eu lembro que, na primeira semana de ocupação, não lembro quem que levantou a mão e falou: "Vamos fazer assim, na cozinha só menina". Aí eu: "não". Não. Por quê? Todas as comissões aqui vão ser estipuladas por gênero. Na cozinha não vai ficar duas meninas, nem dois meninos, vai ficar uma menina e um menino. Na segurança, não vai ficar dois meninos, vai ficar um menino e uma menina. Nada vai ser mais do que nada aqui, a gente vai fazer as coisas totalmente horizontais. Tanto que lá na porta, nas regras de convivência eu coloquei: feminino é igual a masculino* (Lilith Cristina, E. E. Maria José, 2015).

Na cozinha e nas regras de convivência da ocupação da E. E. Maria José havia frases que lembravam a todos a importância do feminismo (Figuras 89 e 90).

---

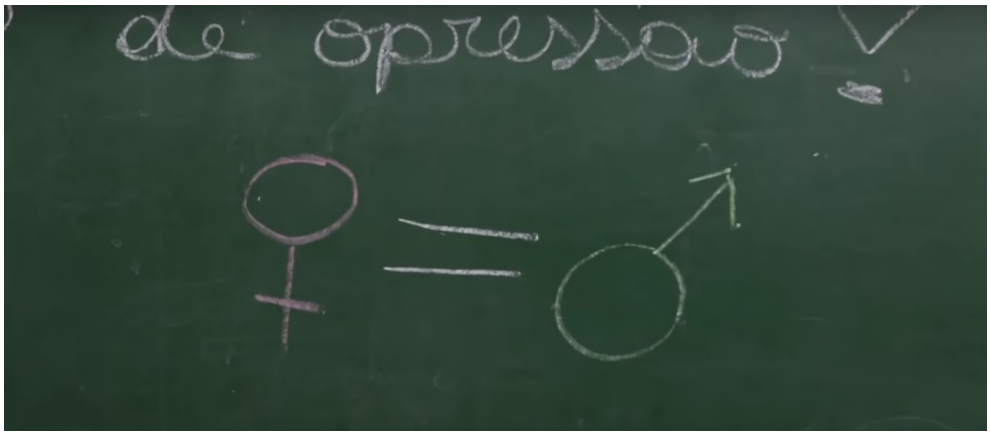
[209] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

Figura 89 – Cartaz na cozinha da ocupação da Escola Estadual Maria José



Fonte: *Lute como uma menina!,* 2015[210]

Figura 90 – Lousa com a regra básica de convivência da ocupação da Escola Estadual Maria José, citada pela estudante Lilith Cristina



Fonte: *Lute como uma menina!*, 2015[211]

As discussões sobre feminismo também ganharam destaque no cotidiano das ocupações, nas assembleias e na preocupação das garotas em envolver os meninos no debate, como propõe bell hooks (2018). "Conscientização feminista para homens é tão essencial para o movimento revolucionário quanto os grupos para mulheres" (HOOKS, 2018, ebook n.p.). A ideia das meninas era não excluir os meninos e, ao mesmo tempo, não as excluir também. Vejamos os depoimentos[212]:

[210] Fonte: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[211] Ibidem.

[212] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em:

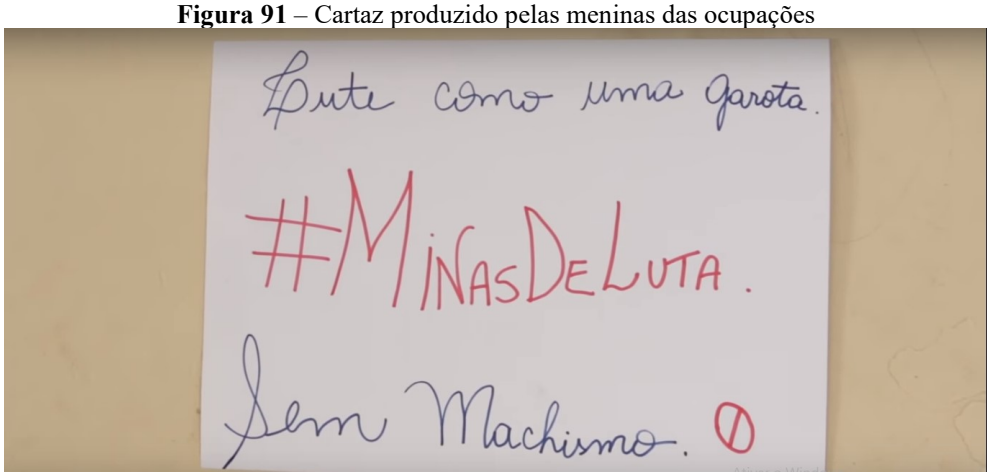
Uma vez entrou um cara aqui que ninguém conhecia e ele foi meio agressivo com algumas meninas e assediou uma delas. Ao invés de sentar e discutir isso, eles [os meninos] *trancaram todas as meninas dentro de um quarto e falaram: "Não, vocês vão ficar aqui e a gente vai proteger vocês". E todo mundo ficou: "Não, isso é muito absurdo". A gente se sente ofendida com esse tipo de coisa e a gente tem que rebater isso. A gente não está aqui para ser protegida, a gente está aqui para enfrentar, pra bater de frente e desconstruir esse tipo de situação* (Joana Noffs, E. E. Alves Cruz, 2015).

Eu 'tô falando, aí o cara na assembleia vem, me interrompe, porque ele acha que ele tem mais voz que eu. Eu falo: "Não, 'péra. Espera eu terminar de falar. Eu não te dei voz". E essas coisas pequenas, elas fazem muita diferença. Parece que não, mas faz (Lilith Cristina, E. E. Maria José, 2015).

O machismo existe e a gente está desconstruindo isso. A gente conversa com os meninos, a gente tenta, tipo: "Olha, tá errado isso. Não é assim que funciona, vamos sentar e vamos conversar". Porque expulsar o menino da ocupação, não é isso que a gente quer. A gente quer ensinar os meninos a como tratar as meninas. Por isso a gente deixa eles continuarem aqui. A gente só precisa desconstruir, conversar com eles, explicar como funciona, como uma mulher quer ser tratada. Como ela deve ser tratada (Marcela Reis, E. E. Godofredo Furtado, 2015).

Não punir desse jeito, mas lidar com isso, discutir, mostrar o lado da mulher para eles [meninos]*, mostrar como a pessoa se sentiu. Mostrar que cada agressão, que para ele foi uma coisa da boca para fora, agrediu uma pessoa* (Alice Magalhães, E. E. Fernão Dias, 2015).

Figura 91 – Cartaz produzido pelas meninas das ocupações

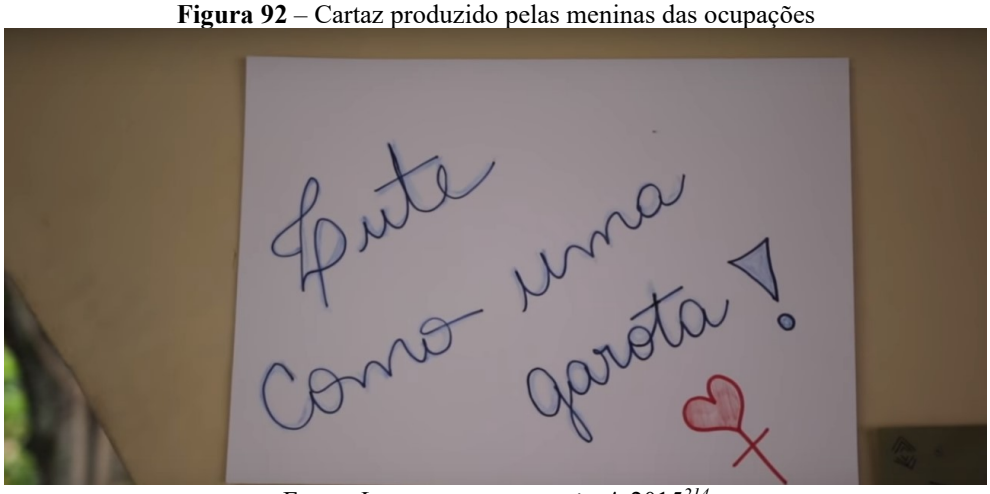


Fonte: *Lute como uma menina!,* 2015[213]

<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[213] Fonte: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

Figura 92 – Cartaz produzido pelas meninas das ocupações



Fonte: *Lute como uma menina!,* 2015[214]

As questões feministas fomentadas nas ocupações são arranjos disposicionais que levam às linhas de subjetivação. As meninas se permitiram aparecer, construir suas próprias narrativas, conduzi-las, elaborando um exercício performativo e enunciativo, reunindo seus corpos nas ocupações para uma demanda feminista. Em consonância com o que explicita Butler (2003), elas reivindicam o reconhecimento e a valorização de suas vidas, como mulheres. Apesar de vulneráveis, como minoria, elas não são fracas e reivindicam para si o direito de se autodefenderem.

As meninas se reconhecem em suas falas, nas narrativas de si mesmas, em um processo de transformação também pela narrativa. Ao narrarem seus sentimentos, elas experimentam a própria trajetória, dentro e fora do movimento, avaliam reflexivamente suas experiências, mostram seus desejos e se distanciam de discursos consensuais premoldados (RAGO, 2013). Vejamos mais dessas experimentações nas narrativas das meninas do movimento[215].

> *Feminismo para mim é liberdade. Então, ser feminista é poder fazer o que você quiser do seu corpo, da sua vida, e dane-se o que os outros vão pensar. Todo mundo sofre com o machismo, todo mundo sofre com padrão estético, todo mundo sofre com repressão. Até quem reprime. O feminismo, ele luta pra você poder fazer seu próprio padrão. Você pode se depilar, você pode ter cabelo comprido, maravilhoso e sedoso, você pode ser magra, mas você também pode poder ter o direito de não ser nenhuma dessas coisas. Ser o extremo* (Morena Hee, E. E. Alves Cruz, 2015).

[214] Ibidem.

[215] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

> *Para mim, feminismo é igualdade entre os sexos, igualdade no geral, em qualquer tipo de coisa, desde o trabalho, até obrigação, obrigação doméstica. Tem gente que fala: "Ah, mas se fosse igualdade não precisaria ter machismo, nem feminismo". Só que o feminismo já é igualdade. O pessoal acha que porque feminismo parece com feminino e machismo parece com macho, o pessoal acha que o feminismo é a mulher com mais direito que o homem, que o feminismo é o oposto do machismo, e não. O feminismo é o que intercala tudo. No feminismo as mulheres têm os mesmos direitos que os homens* (Júlia Duques, E. E. Ciridião Duarte, 2015).

> *O machismo não afeta só as mulheres, mas também os homens em alguns casos. Quando eles têm alguma característica mais feminina. Então, o feminismo é um meio de empoderar todas essas pessoas que estão numa situação de opressão* (Joana Noffs, E. E. Alves Cruz, 2015).

> *O feminismo, acho que está ajudando muito nessa luta, porque, querendo ou não, o feminismo empodera a gente. Ele fala: "Não, você pode. Não, você é mulher, você é forte, você é linda". E isso ajuda muito, porque, até pouco tempo atrás, o feminismo era uma coisa que não estava muito presente. A gente era muito reprimida pelos padrões impostos. "Ai, eu sou muito magra. Ai, eu sou muito gorda. Não posso isso, porque não tenho o cabelo liso. Ai, não posso aquilo porque me sinto feia". E o feminismo fala: "Não, você é linda, você pode, você tem que fazer isso". E eu acho que isso desperta uma coragem muito grande na gente e uma força* (Júlia Rocha, E. E. Ciridião Buarque, 2015).

As garotas do movimento também colocaram em debate o papel da educação nas discussões sobre feminismo e sexualidade, e criticaram a escola por não fomentar mais esse tipo de discussão. Elas passaram a saber mais, ler mais, discutir mais sobre feminismo nas ocupações. Vejamos seus depoimentos[216].

> *Na escola, até agora, eles não falaram nada sobre feminismo. Eu já estou no primeiro ano e eles deixam no vácuo* (Júlia Gabriela, E. E. Fidelino Fiqueiredo, 2015).

> *Eles não discutem nem sexualidade* (Júlia Cipelli, E. E. Alves Cruz, 2015).

> *Por causa disso cresce muito o machismo. Porque se na escola não tem aula assim, como o pessoal vai descobrir, vai mudar o pensamento?* (Marcela de Jesus, E. E. João Kopke, 2015).

> *Na escola tem que ser debatido gênero, sim! E vai ser debatido. Se não foi debatido até agora, a partir de agora vai ser, porque a gente vai mudar isso* (Marcela Reis, E. E. Godofredo Furtado, 2015).

> *É que, assim, a gente sempre teve aquelas aulas padrões. Português, matemática... O mais próximo que a gente chegava de uma aula diferente era sociologia, filosofia. E, aqui na ocupação, a gente conseguiu promover aulas sozinhos. Tipo, aula de teatro, aula de desconstrução de gênero, feminismo, colocar pauta sobre racismo,*

[216] Ibidem.

> *de assuntos que são tabus. Coisas que a gente nunca conseguiu discutir direito na escola, a gente conseguiu discutir em poucas semanas de ocupação. Foi um aprendizado muito bom, porque não é só aquele aprendizado de português e matemática, é aquele aprendizado para a vida. E eu acho que isso falta no colégio, porque são coisas que a gente encara na nossa realidade* (Júlia Rocha, E. E. Ciridião Buarque, 2015).

É possível perceber, pelas narrativas das meninas do movimento secundaristas, que, quando elas narram a si mesmas como feministas, em um processo de emancipação de si mesmas e do seu entorno, elas estão em desidentificação, pois as discussões em torno do feminismo abrem fissuras em uma ordem que parece predeterminar as existências, desestabiliza aquele lugar que parecia naturalizado, consensual, e elas tematizam como suas identidades são construídas no conflito que percorre a estrutura do patriarcado. As meninas, como os "sem-parte", se afastam do espaço que lhes foi designado pela ordem policial e tomam a palavra como arranjos disposicionais para instaurar um processo emancipatório, uma transformação, subvertendo a partilha do sensível por meio dos arranjos e das estratégias comunicativas (assembleias, debates, rodas de conversa, cartazes, atos de fala etc.).

As meninas se descobrem feministas em um cenário em que as transformações acontecem, produzindo algo, uma fissura, um rompimento, uma linha de fuga que leva ao processo de subjetivação.

Figura 93 – Meninas na linha de frente de protesto na cidade de São Paulo



Fonte: *Lute como uma menina!,* 2015[217]

[217] Fonte: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

Figura 94 – Meninas em manifestação nas ruas de São Paulo



Fonte: *Lute como uma menina!,* 2015[218]

Quando a pergunta "o que significa pra você lutar como uma menina?" foi feita para essas estudantes, as respostas, que merecem ser reproduzidas aqui[219], mostram novamente como a transformação aconteceu para essas garotas do movimento.

> *O que significa pra mim "lute como uma menina"? Mudança. Que a gente está quebrando um tabu, mesmo. Que a gente está quebrando o tabu de que só os meninos são fortes* (Marcela de Jesus, E. E. João Kopke, 2015).

> *As mulheres estão se empoderando, elas estão se colocando no lugar em que elas tinham que estar. No lugar que elas sempre tinham que ter estado* (Marcela Reis, E. E. Godofredo Furtado, 2015).

> *Só de você ligar lá o Facebook, você já vai ver menina discutindo com policial, levantando voz, puxando cadeira, lutando mesmo, sabe?* (Júlia Rocha, E. E. Ciridião Buarque, 2015).

> *Os homens se gabam muito por ter mais massa, mas isso é tão insignificante, porque, na real, o que a gente tem que fazer é resistir. E é o que a gente sabe fazer de melhor: resistir, porque a gente tem que resistir todo dia* (Taynah Hentringer, E. E. Maria Petronila, 2015).

> *Então, quando você vê uma mulher batendo de frente com um policial, todo mundo fica chocado, mas, na verdade, mostra a força que a gente sempre teve e sempre reprimiu* (Joana Noffs, E. E. Alves Cruz, 2015).

[218] Ibidem.

[219] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

> *Não é porque eu sou menina que eu sou fraca. Eu luto como uma garota, mas isso não quer dizer que é ruim, isso quer dizer que eu luto* (Júlia Cipelli, E. E. Alves Cruz, 2015).

> *Então, lutar como uma garota para mim, agora, é sinônimo de força* (Inaê Lima, E. E. Firmino Proença, 2015).

Dois pontos precisam ser ressaltados neste momento do percurso: primeiramente, é necessário lembrar que, por ser adolescente, portanto, menor de idade, o estudante secundarista está subjugado, *a priori*, por uma condição de não sujeito, que não tem direitos ou valores políticos. Assim, ele não é visto como sujeito político, com possibilidade de tomar decisões. O processo de subjetivação política, nesse caso, requer um esforço ainda mais profundo porque rompe também com estruturas calcadas historicamente em sistemas de relações de poder enraizados, como família, escola e Estado de Direito.

Por outro lado, é preciso estar atento para o processo político oriundo do Estado que está implícito nessa questão da reorganização escolar, que envolve o modo de ver a escola pública, que é majoritariamente composta por alunos provenientes da periferia e negros ou pardos. Mbembe (2018a) vai chamar de necropolítica as várias formas de destruir uma cultura, colocando um terror de morte real, como acontece com as culturas indígenas, ou de forma mais benevolente. O Estado não pretende exterminar, no sentido estrito da palavra, os estudantes de escolas públicas. Mas, no sentido biopolítico, ele os deixa morrer, em um projeto de mercantilização da educação a longo prazo. Para fazer parte de um processo biopolítico, os secundaristas devem estar "encaixados" um projeto disciplinar, que dificulta as discussões políticas e as subjetivações.

Nesse sentido, cabe refletir sobre as questões que envolvem o racismo estrutural nesse contexto e as transformações do corpo preto e sua aparição política que envolveram os secundaristas. É importante lembrar, desse modo, que é necessário discutir o feminismo negro nesse ambiente, em que mais da metade das meninas são negras.

4.3.3. Racismo e feminismo negro como processos de transformação de si

O feminismo negro é uma corrente do feminismo que não pretende criar cisão entre as feministas, mas sim discutir o privilégio branco dentro do movimento. É fato que as conquistas feministas ao longo dos anos privilegiaram as mulheres brancas e ainda deixam marcas nas mulheres pretas, vistas como objetos sexuais e desvalorizadas no mercado de

trabalho. Para Angela Davis (2016, 2017), uma das primeiras pensadoras a colocar esse assunto em questão, o avanço das mulheres negras na militância quase sempre é o início de mudanças progressistas para todas as mulheres.

> As mulheres de classe trabalhadora, em particular as de minorias étnicas, enfrentam a opressão sexista de um modo que reflete a realidade e a complexidade das interconexões propositais entre opressão econômica, racial e sexual. Enquanto a experiência das mulheres brancas de classe média com o sexismo incorpora uma forma relativamente isolada dessa opressão, a experiência das mulheres da classe trabalhadora obrigatoriamente situa o sexismo no contexto da exploração de classe – e as experiências das mulheres negras, por sua vez, contextualizam a opressão de gênero nas conjunturas do racismo (DAVIS, 2017, p. 37).

A pensadora e ativista ainda reforça que a luta feminista deve seguir o caminho da união, discutindo também raça e classe como desdobramentos importantes, pois tudo está inter-relacionado.

> A história da luta das mulheres por educação nos Estados Unidos alcançou o auge quando as mulheres negras e brancas comandaram juntas, depois da Guerra Civil, a batalha contra o analfabetismo no Sul. A união e a solidariedade entre elas ratificaram e eternizaram uma das promessas mais férteis de nossa história (DAVIS, 2018, ebook n.p.).

Para bell hooks (2018), a questão da raça fortaleceu o movimento feminista. Antes, apesar de as mulheres brancas e pretas lutarem juntas, o lugar do protagonismo era das mulheres brancas. A questão da raça não era colocada em debate e as mulheres pretas tinham um papel secundário. Suas especificidades não eram consideradas.

> Importantes intervenções em relação à raça não destruíram o movimento das mulheres, mas o fortaleceram. Superar a negação de raça ajudou mulheres a encarar a realidade da diferença em todos os níveis. E finalmente construíamos um movimento que não colocava o interesse de classe de mulheres privilegiadas, principalmente brancas, acima dos interesses de todas as outras mulheres. Construíamos uma visão de sororidade em que todas as nossas realidades podiam ser faladas (HOOKS, 2018, ebook n.p.).

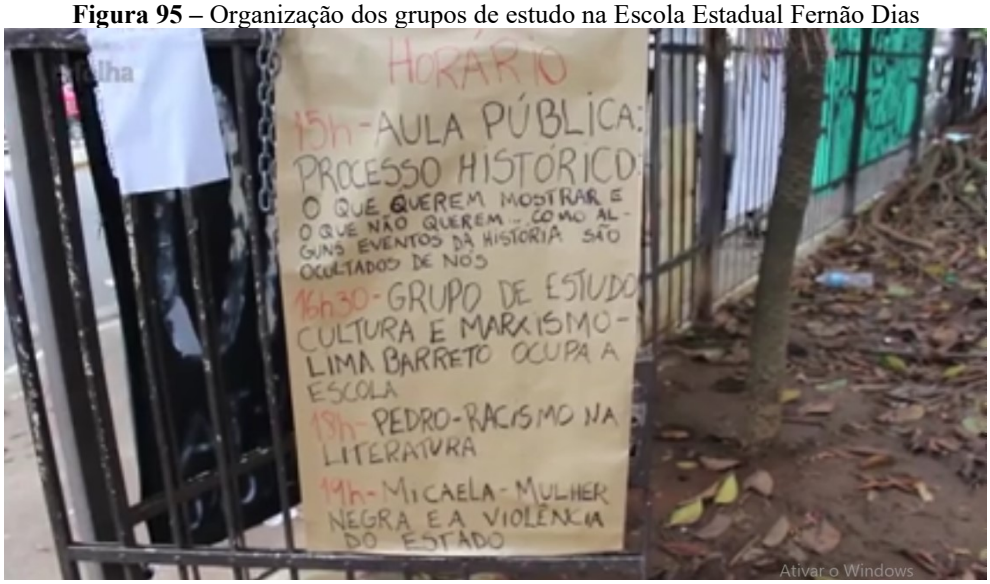
Djamila Ribeiro (2018) segue a mesma prerrogativa de Davis e hooks, compreendendo que a pauta das mulheres pretas é diferente das mulheres brancas, mas que isso não impede que o movimento crie uma relação de sororidade entre as mulheres de modo geral. “Compreendi por que muitas vezes eu não me identificava com um feminismo dito universal: porque as especificidades das mulheres negras não eram consideradas” (RIBEIRO, 2018, ebook n.p.).

Mulheres negras estão numa condição de precariedade muito maior, num lugar de vulnerabilidade social, em que seus corpos, quando não são invisibilizados, são vistos como descartáveis e passíveis de morrer.

> Ao pensar o debate de raça, classe e gênero de modo indissociável, as feministas negras estão afirmando que não é possível lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estrutura seria reforçada. Quando discutimos identidades, estamos dizendo que o poder deslegitima umas em detrimento de outras. O debate, portanto, não é meramente identitário, mas envolve pensar como algumas identidades são aviltadas e ressignificar o conceito de humanidade, posto que as pessoas negras em geral e mulheres negras especificamente não são tratadas como humanas (RIBEIRO, 2018, ebook n.p.).

No movimento secundarista, as meninas brancas e pretas se uniram e demonstraram forte sororidade entre elas. O feminismo negro foi pauta de discussão nas rodas de conversa e aulas promovidas pelo movimento. Na E. E. Fernão Dias foi possível verificar, no cartaz das aulas do dia, a discussão sobre a mulher negra no último horário, às 19h (Figura 95).

Figura 95 – Organização dos grupos de estudo na Escola Estadual Fernão Dias



Fonte: *TV Folha*, 2015[220]

É possível ilustrar esse movimento do feminismo negro pelo olhar da estudante Marcela de Jesus, da E. E. João Kopke, que tinha 16 anos na época das ocupações. Marcela, negra e moradora da região da cracolândia em São Paulo, conta que sua vida mudou

[220] Fonte: LIVROS abertos, escolas ocupadas. Produção: Douglas Lambert. Fotografia e reportagem: Lígia Roca, Maíra Cabral, Marcus Leoni, Renan Lopes e Ricardo Lerman. São Paulo: TV Folha, 2015. Grande-reportagem, 10 min. O material não está mais disponível on-line.

radicalmente depois do movimento secundarista, não somente sua vida em sociedade, mas também sua visão de si mesma, como mulher preta.

Marcela foi uma das protagonistas do documentário *Espero tua (re)volta* (2019), dirigido por Elisa Kapai, que mostra a movimentação dos secundaristas em manifestações, como a Jornada de Junho de 2013 e as ocupações de 2015, a partir da vida de três personagens, Marcela de Jesus, Lucas "Koka" e Nayara Souza. Marcela conta no documentário que passou por uma transição interior, que refletiu sobre sua aparência física, a partir das discussões sobre feminismo dentro do movimento secundarista. Vejamos o que Marcela relatou sobre suas experiências alguns anos depois[221].

> *Sou a primeira da minha família a terminar o ensino médio. Fui criada no centro de São Paulo numa condição em que, muitas vezes, tínhamos que escolher entre comer ou morar, e, como comer é mais importante, muitas vezes fomos despejados* (Marcela de Jesus, E. E. João Kopke, 2019).

> *O Brasil não quer negros e pobres na universidade. A formação do ensino fundamental e médio é precária por isso mesmo. As pessoas não têm emprego e precisam fazer seu 'corre' vendendo coisas no trem, mas agora vão colocar a polícia militar dentro dos trens para reprimir isso! São ações propositais para manter os pobres longe de tudo* (Marcela de Jesus, E. E. João Kopke, 2019).

No documentário citado, Marcela conta que sua transformação passou pela descoberta de si mesma como uma menina preta, o que levou a uma transformação de sua aparência física, como veremos mais adiante (Tabela 6). É comum que questões físicas, como cabelo e rosto, sejam questões complexas no movimento negro. O cabelo, por exemplo, é um dispositivo de empoderamento importante, tendo em vista que muitos negros passam pelo processo conhecido como transição capilar; não gostam de seu cabelo, alvo de "brincadeiras" preconceituosas e xingamentos, mas, ao se transformarem, costumam abandonar as tentativas de mudar o cabelo.

A filósofa Djamila Ribeiro (2018) passou por essa experiência e conta sua história no livro *Quem tem medo do feminismo negro?,* destacando que seu pai a proibia de alisar o cabelo porque, como militante do movimento negro, entendia que ela deveria ter orgulho dele. Ela, no entanto, sentia raiva, porque vivia sendo chamada de "neguinha do cabelo duro" na escola. Ela queria atenuar seu sofrimento alisando o cabelo. O pai acabou cedendo e sua mãe

[221] Depoimentos publicados em: DONATO, Mauro. *Como o engajamento social transformou a vida de uma secundarista que lutou por educação.* Diário do Centro do Mundo (on-line), 28 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/como-o-engajamento-social-transformou-a-vida-de-uma-secundarista-que-lutou-por-educacao-por-mauro-donato/>. Acesso em: 22/12/2019.

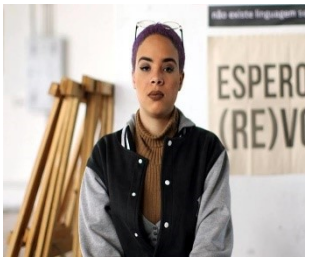
alisava seu cabelo com pente de ferro quente. Depois vieram as chapinhas e as químicas e, durante muitos anos, Djamila manteve o cabelo liso. “A vontade de ser aceita nesse mundo de padrões eurocêntricos é tanta que você literalmente se machuca para não ser a neguinha do cabelo duro que ninguém quer” (RIBEIRO, 2018, ebook n.p.).

Djamila conta que conviveu, por muito tempo, com uma sensação de não pertencimento e acabou compreendendo que existia um sistema que calava a sua voz e a sua existência.

> Quando fiquei grávida, aos 24 anos, me libertei da tortura do alisamento, já que não podia usar química. Meus cabelos foram voltando ao natural e pude sentir novamente sua textura gostosa. Eu não queria mais me esconder, não queria ser invisível (RIBEIRO, 2018, ebook n.p.).

Marcela não demorou tanto tempo para se desvencilhar do alisamento. Durante o movimento secundarista, com 16 anos, ela já começou o processo de transição capilar e nunca mais usou técnicas de alisamento em seu cabelo. Hoje, as únicas químicas que penetram em seu cabelo são as tintas que a deixam com as madeixas coloridas de vez em quando. Assim como Djamila, Marcela compreendeu que não precisava viver de acordo com os padrões impostos por uma cultura que enaltece a branquitude e que ela se sentia mais empoderada sendo ela mesma. É um processo de transformação de si que passa por uma certa ruptura com o sistema imposto sobre as minorias.

TABELA 6: Imagens de Marcela de Jesus em três momentos, nos últimos anos[222]

Marcela durante as ocupações	**Marcela após as ocupações**	**Marcela nos dias atuais**
		
Durante as ocupações, Marcela participou da Comissão de Segurança, guardando os portões. Na imagem, ela havia iniciado o processo de transição capilar – os cabelos, ainda alisados, ficavam o tempo todo presos.	Depois das ocupações, durante as gravações do documentário *Espero tua (Re)volta,* Marcela tinha acabado de raspar os cabelos para agilizar a transição capilar.	Nos dias atuais, Marcela exibe seus cabelos naturais com orgulho. Na imagem, ela está no lançamento do documentário *Espero tua (Re)volta,* no Festival de Cinema de Berlim.

Fonte: elaborada pela autora, com base em fontes citadas na nota de rodapé 222.

A estudante ainda ressalta as barreiras que existem na escola para fazer esse tipo de discussão, ou seja, não são só as discussões sobre sexualidade e feminismo que são limitadas nesse ambiente, mas também os debates acerca do racismo estrutural. É mais uma tendência ao papel disciplinador que a escola representa dentro de uma estrutura do biopoder.

> *Fizemos* [secundaristas] *questão de dar mais voz para aquilo que a sociedade cala. As mulheres sempre foram caladas. A população LGBT também e a gente dá mais voz. Para os negros também. Eu tento fazer a desconstrução no dia a dia, mas na minha escola acho que eu desisti, porque as pessoas olham pra mim e falam: "nossa, tudo pra você é machismo", "ah, lá vem a feminista". É difícil desconstruir essas pessoas. Elas são ignorantes. Entra por um ouvido e sai pelo outro. Não prestam atenção em nada do que você fala* (Marcela de Jesus, E. E. João Kopke, 2019)[223].

As discussões sobre racismo estrutural também foram importantes, durante o movimento secundarista, tendo em vista que muitos meninos negros também passaram por

[222] **Primeira imagem:** LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019; **segunda imagem:** imagem de divulgação do documentário *Espero tua (Re)volta.* Direção e produção: Eliza Capai. Documentário, 93 min. Globo Filmes, 2019; **terceira imagem:** publicada em DONATO, Mauro. *Como o engajamento social transformou a vida de uma secundarista que lutou por educação.* Diário do Centro do Mundo (on-line), 28 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/como-o-engajamento-social-transformou-a-vida-de-uma-secundarista-que-lutou-por-educacao-por-mauro-donato/>. Acesso em: 22/12/2019.

[223] Depoimento publicado em: DONATO, Mauro. *Como o engajamento social transformou a vida de uma secundarista que lutou por educação.* Diário do Centro do Mundo (on-line), 28 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/como-o-engajamento-social-transformou-a-vida-de-uma-secundarista-que-lutou-por-educacao-por-mauro-donato/>. Acesso em: 22/12/2019.

um processo de transformação de si, buscando – mais do que sair da invisibilidade – alterar os padrões de legibilidade social que tornam algumas pessoas mais "reconhecíveis" do que outras, reforçando padrões estigmatizantes que as relações de poder impõem aos negros.

Achille Mbembe (2018b) afirma que a formação das identidades africanas contemporâneas passa por um processo de colonização. O colonialismo foi um projeto de universalização para inscrever os colonizados no espaço da modernidade, do Iluminismo. Porém, este autor ressalta que a "vulgaridade, a sua brutalidade tão habitualmente desenvolta e a sua má-fé fizeram do colonialismo um exemplo perfeito de antiliberalismo" (MBEMBE, 2018b, p. 175).

Assim, a formação da identidade africana desconsiderou o passado vivido e lançou os sujeitos em uma cultura liberal que demonstrou que a cultura iluminista não colocava todos os homens como iguais e também não faria com que os indivíduos colonizados fossem reconhecidos como seres humanos. Desse ciclo histórico, pode-se dizer que nasceu o racismo estrutural.

O filósofo Sílvio Almeida (2019) explica, em seu livro *Racismo Estrutural,* o que são os conceitos que atravessam os movimentos negros.

> Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (ALMEIDA, 2019, ebook n.p.).

Para esse autor, o racismo é sempre estrutural porque não se pode limitar o olhar apenas para os aspectos superficiais que produzem o racismo. Ele é um processo histórico. Almeida (2019) também menciona o racismo institucional, que serve para manter uma hegemonia do grupo racial dominante no poder, ou seja, nas instituições públicas que detêm o poder. Seria a existência de regras e padrões de conduta que dificultam a ascensão de negros ou mulheres aos lugares de poder. Com relação ao racismo estrutural, Almeida (2019) afirma que

> O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. [...] Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, ebook n.p.).

Para romper com esse ciclo, Mbembe (2018b) compreende que é necessário produzir uma crítica da razão negra.

> A *razão negra* designa um conjunto tanto de discursos como de práticas – um trabalho cotidiano que consistiu em inventar, contar, repetir e promover a variação de fórmulas, textos e rituais com o intuito de fazer surgir o negro enquanto sujeito racial e exterioridade selvagem, passível de desqualificação moral e de instrumentalização prática (MBEMBE, 2018b, p. 61).

A razão negra, portanto, seria uma forma de inventar novas semânticas e imaginários, de maneira a fazer variar os "rituais" que visam controlar o discurso para que o sistema de relações de poder mantenha a dicotomia brancos e negros, e que estes sejam assujeitados pelo sistema. Seria uma racionalidade capaz de interromper a formação de um discurso que imprime uma interdição ao povo negro e coloca-os em uma condição subalterna, muitas vezes como não sujeito.

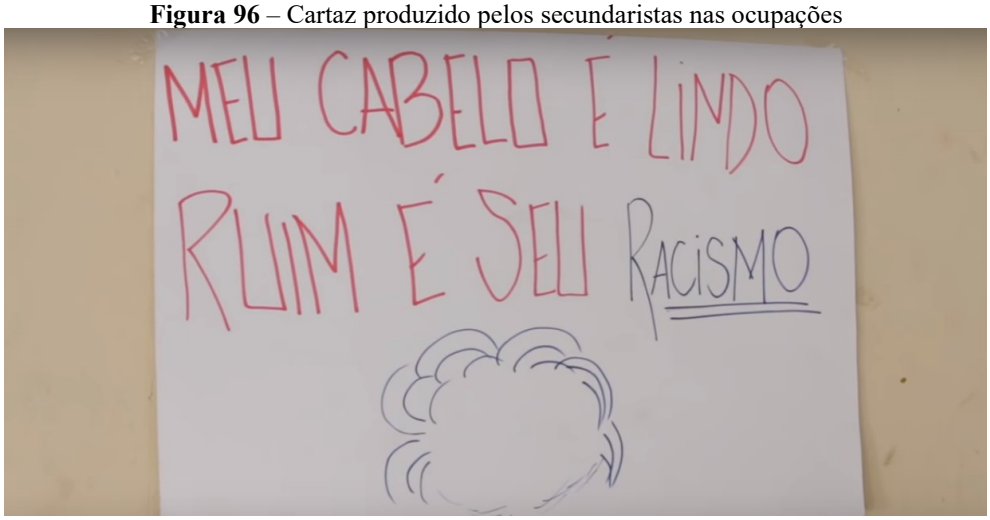
Angela Davis (2017) ressalta que essas questões sobre racismo devem passar pela educação e pela arte. Para a autora, a escassez de aspectos da cultura negra nas escolas e nas artes faz com que os sujeitos ignorem as questões sobre política racial, o que alimenta ainda mais o racismo. A secundarista Marcela Reis, negra, reforça[224] essa consideração, ao mencionar que eles só aprendem na escola a história contada pelo ponto de vista europeu.

> *Eu sonho com uma escola colorida, cheia de grafite, onde os alunos possam sentar em roda, ou do jeito que eles quiserem, do jeito que eles aprenderem melhor. Eu sonho com uma escola onde as salas de aula sejam menos lotadas. Uma escola onde as meninas possam ir vestidas do jeito que elas querem. Uma escola que fale da cultura negra, que eu não ouvi, só ouço falar dos portugueses* (Marcela Reis, E. E. Godofredo Furtado, 2015, grifo meu).

Nas ocupações, além das questões sobre feminismo, cartazes também destacaram a relevância do debate sobre o racismo cotidiano, que permeia as relações dentro da escola (Figura 96).

[224] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

Figura 96 – Cartaz produzido pelos secundaristas nas ocupações



Fonte: *Lute como uma menina!,* 2015[225]

Os meninos negros da ocupação também foram corpos potentes durante o movimento e promoveram uma transformação de si mesmos importante, como vemos nos relatos a seguir[226].

> *Quando eu entrei na ocupação eu era careca, sem barba, eu tinha um pouco de vergonha do meu cabelo... e depois que eu saí de lá, eu me aceitei mais, como homem negro* (André Dias, estudante, 2018).

> *No sentido de a gente não ter vergonha e não precisar mais esconder quem a gente é!* (Ícaro Pio, E. E. Fernão, fala enquanto aponta o seu cabelo de homem negro, descolorido, 2018).

O autor desse último relato, Ícaro Pio, negro e homossexual, foi aluno da Escola Estadual Fernão Dias durante a ocupação de 2015, quando tinha 16 anos. Um ano depois do movimento, ele contou mais sobre essa experiência[227].

> *A consciência que a gente ganhou é de quem a gente é, sabe? As meninas estão se mobilizando em relação ao feminismo. Sei lá, a gente passou a ter uma consciência de classe, sabe? Eu e outras pessoas termos ideia da nossa identidade, da nossa*

[225] LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

[226] Entrevistas concedidas em 2018 à Trip TV. In: *Quando Quebra Queima.* Direção: Emiliano Goyeneche. Produção: Nathália Cariatti e Laís Araújo. Trip TV, reportagem, 5 min, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-Rk5lg0dKE>. Acesso em 22/12/2019.

[227] Entrevista concedida em 2016, um ano após as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo: 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP (89 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

> *origem, eu acho isso muito louco. Ano passado, se, sei lá, um professor fosse racista, homofóbico ou machista, a tendência era todo mundo consentir, ficar calado* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

Ícaro relata que, antes das ocupações, ele tinha vergonha de mostrar seus cabelos, por isso raspava a cabeça, e tinha vergonha de quem ele era. O movimento deu a ele a emancipação para assumir seus cabelos e sua sexualidade.

Trata-se aqui de perceber que a razão negra se relaciona ao fato de que a palavra não pode ser controlada; ela vai para lugares que não deveria ir, incluindo as mãos/olhos daqueles que não deveriam manejá-la. O jogo da palavra desierarquizada mostra que o poder nela contido pode ser retomado e desviado por qualquer um (MARQUES e PRADO, 2018). As palavras carregam uma potência política para alterar as relações entre a ordem dos corpos e a ordem das palavras; é quando aqueles que foram tornados inaudíveis pela distribuição socialmente autorizada de papéis efetivamente comunicam suas demandas, que a hierarquia social é alterada e novos meios de fazer, ser e dizer aparecem.

Ao contar a sua história e a de seus colegas, o secundarista impõe a si mesmo uma ressignificação do passado pessoal e coletivo, vendo-o sob outra perspectiva. Fabular a própria narrativa, ser reflexivo com relação à experiência vivenciada, requer uma interrupção, ou seja,

> Exprime uma necessidade de parar repentinamente, de repensar a própria trajetória, de avaliar suas ações e perguntar se valeu a pena, se o tempo não foi perdido em coisas inúteis, a ansiedade ou angústia suscitando a necessidade da revisão com um desejo latente de justificação (RAGO, 2013, p. 57).

A experiência estética do corpo negro é muito potente no movimento em 2015. Tendo em vista que a maioria dos estudantes que ocuparam as escolas era de pretos, moradores de periferia, a tensão presente nas discussões sobre racismo permeava todo o movimento.

Ao analisar a experiência estética do cinema negro, Barros e Freitas (2018) mostram que "os regimes de visibilidade (e de invisibilidade) e de percepção só podem ser compreendidos a partir dos seus contextos históricos, sociais, raciais e culturais" (p. 106). Assim, não se pode deixar de pensar nas duas Marcelas, cujos depoimentos foram vistos acima, como mulheres negras periféricas, assim como não se pode deixar de lado o fato de que André e Ícaro são negros. Na cultura brasileira, tais condições criam invisibilidades preponderantes na formação desses sujeitos. "E quando o outro não é visto como sujeito,

como um ser humano, todos se coisificam e perdem a condição humana" (BARROS e FREITAS, 2018, p. 100).

As falas de ambas as Marcelas, de Ícaro e André mostram que a partilha do sensível esconde também uma forma de (in)visibilizar parte importante dos corpos presentes no movimento: os corpos negros. Achille Mbembe (2018b) defende que o racismo tem um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder. Dessa forma, o controle dos corpos e de sua aparição no espaço público é uma das formas de manter uma certa ordem e soberania.

> Um rosto humano autêntico é convocado a aparecer. O trabalho do racismo consiste em relegá-lo ao segundo plano ou cobri-lo com um véu. No lugar desse rosto, faz-se emergir das profundezas da imaginação um rosto de fantasia, um simulacro de rosto e uma silhueta que, desse modo, tomam o lugar de um corpo e um rosto humanos. O racismo consiste, pois, em substituir aquilo que é por algo diferente, uma realidade diferente (MBEMBE, 2018b, p. 69).

Não é só a substituição dos rostos e dos corpos negros que está em jogo nessas cenas, mas também o uso da linguagem, da palavra, da imagem como afirma Mbembe.

> [...] a palavra nem sempre representa a coisa; o verdadeiro e o falso tornam-se indissociáveis e a significação do signo não é necessariamente a mais adequada à coisa significada. Não foi só o signo que substituiu a coisa. Muitas vezes, a palavra ou a imagem têm pouco a dizer sobre o mundo objetivo. O mundo das palavras e dos signos autonomizou-se a tal ponto que não se tornou apenas uma tela para a apreensão do sujeito, de sua vida e das condições de sua produção, mas uma força em si, capaz de se libertar de qualquer vínculo com a realidade. A razão disso pode ser atribuída em grande medida à lei da raça (MBEMBE, 2018b, p. 32).

A experiência aqui reconstruída pode ser vista como possibilidade de emancipação dos grupos marginalizados, como propõe Rancière (2016). A biopotência despertada pela insurgência é uma forma de reenquadramento de sentidos que leva a novos processos de existir, de questionar e subverter a partilha do sensível. São os devires em revolução, como é abordado no próximo capítulo.

5. DEVIR REVOLUCIONÁRIO: EXPERIÊNCIA SECUNDARISTA APÓS AS OCUPAÇÕES

Vamos ocupar as escolas
Vamos ocupar as ruas
Vamos ocupar os teatros
Vamos ocupar tudo

A estrofe que abre este capítulo faz parte da peça *Quando Quebra Queima,* do grupo de teatro *ColetivA Ocupação*, formado por estudantes secundaristas que ocuparam as escolas em 2015. Parte das narrativas e análises deste capítulo está ligada a *performance* desses estudantes-atores-dançarinos, que revivem as ocupações das escolas em uma peça de teatro.

A proposta, nesta última etapa da pesquisa, é refletir e compreender sobre o processo de emancipação e transformação pelo qual os secundaristas passaram, com destaque para seus processos de subjetivação e devires-revolucionários.

Para isso, trago os conceitos de Gilles Deleuze sobre experimentações políticas, devir revolucionário, desejo e poder, que configuram um arcabouço de análise rico para esta etapa da pesquisa, em correlação com os conceitos elaborados por Rancière e Foucault, já trabalhados anteriormente.

A primeira etapa deste percurso reconstrói as cenas de desocupação, ainda em 2015, para compreender como se deu a finalização dessa insurgência e suas consequências para o movimento; também me preocupo aqui em refletir sobre os desejos dos estudantes e como eles foram correspondidos ou não por meio do movimento. Outro objetivo importante, neste capítulo, é contar algumas experiências individuais dos jovens e seus desdobramentos até os dias atuais. Por fim, trago as performances da *ColetivA Ocupação* que, por meio da reconstrução da cena insurgente via montagem da cena teatral, perfazem o caminho dos estudantes nas ocupações, três anos após o acontecimento. Essa é mais uma das possibilidades evidenciadas nesta tese de aproximação entre política e expressões artísticas, com as potencialidades estéticas e comunicativas apropriadas pelos corpos em movimento.

Esta análise mostra como os arranjos promovidos pelos secundaristas criaram dispositivos de resistência, reconfigurando as formas de experiência possibilitadas no ambiente escolar e construindo outras possibilidades de conhecimento de si, criando novas maneiras de agir autonomamente (e sempre em articulação) e desenhando cenas de dissenso capazes de transformar a partilha do sensível em espaços de biopotência, antes restritos às

ocupações. Tal processo que se deu em 2015 desdobra-se no tempo e no espaço e configura novas ondas de insurgência e novos modos de resistência, muitas vezes ligados à experiência estética (com sua dimensão reflexiva e transformadora de individuação). Há também um processo de subjetivação mais pessoal, cujas narrativas de si desdobram-se em experiências políticas emancipatórias, como é visto a seguir.

5.1. Desocupação secundarista: vitória inicial do movimento

No dia 29 de novembro de 2015, quando já havia mais de 200 escolas ocupadas no estado de São Paulo, o áudio de uma reunião realizada dias antes, entre o chefe de gabinete da Secretaria de Educação, Fernando Padula Novaes, com dirigentes de ensino, vazou para a imprensa, com destaque para a seguinte fala de Padula, braço direito do então secretário de Educação, Herman Voorwald: "A ação política, nós vamos brigar até o fim e vamos ganhar, e vamos tentar e vamos desmoralizar e desqualificar o movimento. Na guerra de guerrilha, a gente tem que pegar os instrumentos pra também guerrear". Padula falava sobre os secundaristas e repetiu muitas vezes que a Secretaria de Educação estava em guerra contra os estudantes.

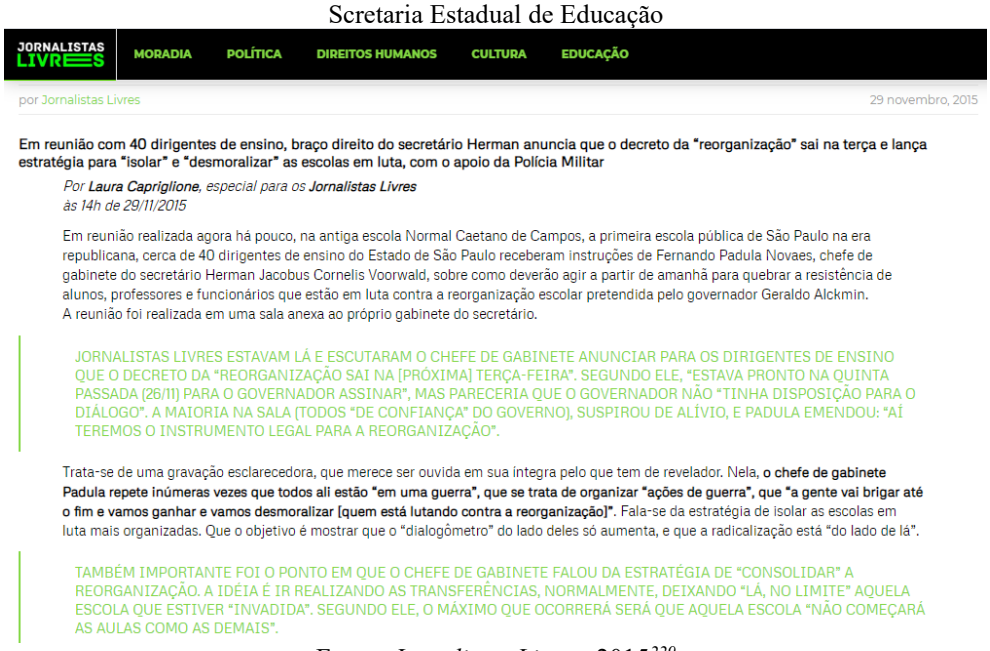
O áudio divulgado com exclusividade pelo portal *Jornalistas Livres* (Figuras 97 e 98) teve repercussão negativa entre os estudantes, pois, além de revelar um esquema que pretendia desmobilizar e desmoralizar as ocupações, indicava também que o governo não pretendia voltar atrás com o projeto de reorganização. A notícia se espalhou no dia seguinte, em diversos veículos de imprensa (Figuras 99 e 100). Para os estudantes, a mensagem de declaração de guerra estava clara e as táticas para desacreditar o movimento, perante a opinião pública, eram as mais indecorosas possíveis.

Figura 97 – Manchete da matéria publicada no *Jornalistas Livres* sobre a reunião com o chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação



Fonte: *Jornalistas Livres,* 2015[228]

Figura 98 – Parte da matéria publicada no *Jornalistas Livres* sobre a reunião com o chefe de gabinete da Scretaria Estadual de Educação



Fonte: *Jornalistas Livres*, 2015[229]

[228] CAPRIGLIONE, Laura. *Secretaria de Educação prepara "guerra" contra as escolas.* Jornalistas Livres (on-line), 29 de novembro de 2015. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/secretaria-de-educacao-prepara-guerra-contra-as-escolas-em-luta/>. Acesso em: 22/12/2019.
[229] Ibidem.

Figura 99 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre a reunião com o chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação



EL PAÍS BRASIL

MANIFESTAÇÕES ESTUDANTIS SÃO PAULO >

Governo Alckmin se prepara para "guerra" e alunos vão para as ruas

Chefe de gabinete da secretaria de Educação do Estado promete "desqualificar o movimento" e lança decreto para a desocupação de escolas

MARINA ROSSI

São Paulo - 30 NOV 2015 - 22:06BRST

Fonte: *El País Brasil*, 2015[230]

[230] ROSSI, Marina. *Governo Alckmin se prepara para "guerra" e alunos vão para as ruas.* El País Brasil (on-line), 30 de novembro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/30/politica/1448902421_861769.html>. Acesso em: 22/12/2019.

Figura 100 – Parte da matéria publicada no *G1* sobre a reunião com o chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação



Fonte: G1[231]

Depois dessa ameaça de guerra, em reunião realizada pelo *Comando das Escolas Ocupadas,* ficou decidido que as manifestações de rua seriam intensificadas, com travamentos das principais vias da capital paulista. O coletivo *O Mal Educado* produziu mais uma cartilha para o movimento, demonstrando como travar as vias da cidade (Figuras 101, 102 e 103). O governo revidou, por meio da tropa de choque e com a prisão de muitos manifestantes, como pôde ser visto no capítulo 4.

[231] G1. *Governo de SP fala em 'ações de guerra' contra ocupações em escolas.* G1 (on-line), 30 de novembro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/governo-de-sp-diz-que-prepara-acoes-de-guerra-contra-ocupacoes-em-escolas.html>. Acesso em: 22/12/2019.

Figura 101 – Capa do manual sobre como travar ruas, produzido por *O Mal Educado*



Fonte: *O Mal Educado*, 2015[232]

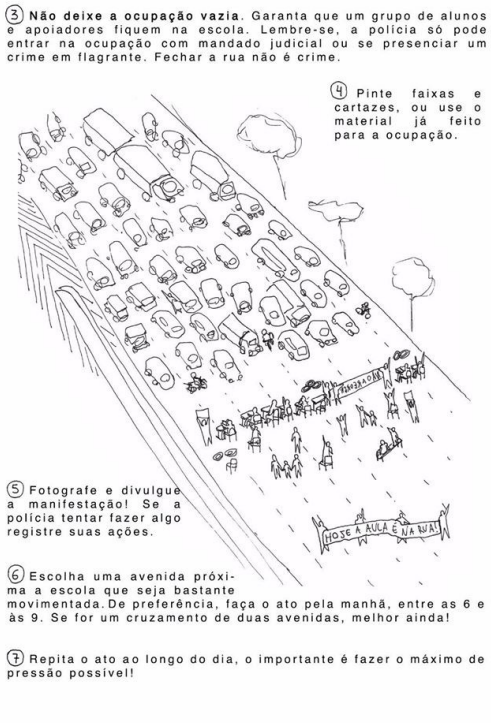
Figura 102 – Parte do manual sobre como travar ruas, produzido por *O Mal Educado*



Fonte: *O Mal Educado*, 2015[233]

[232] O Mal Educado (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/?fref=ts>. Acesso em 22/12/2019.
[233] Ibidem.

Figura 103 – Parte do manual sobre como travar ruas, produzido por *O Mal Educado*



Fonte: *O Mal Educado*, 2015[234]

O manual e as manifestações se configuram como táticas de urgência para manter o movimento e, ao mesmo tempo, avançar com as reivindicações, conferindo especial destaque às barricadas. A ideia, propagada no manual, era parar a cidade até que as demandas dos estudantes fossem atendidas, ou seja, até que o governo revogasse a reorganização escolar.

O manual também pode ser visto como um exemplo de gambiarra e bricolagem, porque ele é produzido de forma artesanal, com as imagens desenhadas sem preocupação estética, com o objetivo de informar, de forma rápida e precisa, as táticas que precisavam ser implementadas com urgência. Como visto anteriormente, Didi-Huberman (2019) não só comenta os aspectos de bricolagem dos panfletos elaborados para circulação rápida dos arranjos que permitem a criação das táticas de guerrilha, mas também a dimensão de dispositivo assumida pelas barricadas. Ele, inclusive, aponta que um livro pode se configurar como uma potente barricada contra o espraiamento de ideologias que visam minar a ampla participação política das pessoas. Segundo essa perspectiva, o modo de produção artesanal dos manuais pode contribuir para que eles se constituam como "máquinas de guerra", como dispositivos improvisados às pressas que agem para proteger e desconstruir, para deter o avanço da polícia e das forças contrárias ao movimento, mas também para transformá-lo a partir de dentro, para individuá-lo.

[234] Ibidem.

Nesse momento, as ocupações atingiram o seu auge, com 213 escolas ocupadas, e grande parte da opinião pública apoiava o movimento, depois que os estudantes ganharam visibilidade por meio de suas próprias estratégias de comunicação. Parte dessa estratégia consistia em abrir a ocupação para visitas de apoiadores, que levavam mantimentos e conheciam de perto o cotidiano de uma ocupação. Os visitantes participavam das atividades culturais e educativas e divulgavam nas redes sociais digitais, o que potencializou a visibilidade positiva do movimento. O apoio de diversos artistas em suas redes sociais digitais também colaborou para a construção de uma imagem positiva das ocupações, perante a opinião pública.

No auge do movimento, o governo Alckmin assinou, em novembro de 2015, o Decreto nº 61.672[235], que formalizava o processo de reorganização escolar, entrando em vigor já em 2016. O decreto se limitou a afirmar que "a Secretaria da Educação fica autorizada a proceder as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender um ou mais segmentos, ou, quando passarem a atender novos segmentos". O decreto, portanto, não explicava como seriam feitos os processos.

No entanto, a resistência secundarista continuava, cada vez mais forte. Nos dias 6 e 7 de dezembro de 2015 foi realizada a Virada Ocupação, um evento produzido por voluntários, artistas, produtores, fotógrafos, jornalistas e técnicos, que mostrava o apoio da classe artística ao movimento, numa ação colaborativa e descentralizada.

A Virada aconteceu em 10 escolas, para os estudantes que as estavam ocupando, com a participação de 653 artistas, entre eles Paulo Miklos, Edgar Scandurra, Maria Gadú, Céu, Tiê, Chico Buarque e Criolo, além de 732 produtores e 514 voluntários que participaram da cobertura coletiva.

Para tornar o evento também um ato político e permitir a participação de outras pessoas, houve um show aberto, na Vila Madalena, para aqueles que se cadastraram antecipadamente em uma plataforma *on-line*. Mais de 20 mil pessoas assistiram ao show e demonstraram apoio ao movimento.

Na semana da Virada Ocupação, no dia 4 de dezembro, o Datafolha[236] publicou uma pesquisa que mostrava que 55% dos paulistas eram favoráveis às ocupações e que a avaliação do governador Geraldo Alckmin atingiu o pior índice, desde que ele assumiu o cargo. Os

---

[235] Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/176564>. Acesso em: 22/12/2019.

[236] DATAFOLHA. *Governo Geraldo Alckmin tem sua pior avaliação no Estado de São Paulo.* Datafolha (on-line), 4 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2015/12/1714940-governo-geraldo-alckmin-tem-sua-pior-avaliacao-no-estado-de-sao-paulo.shtml>. Acesso em 22/12/2019.

resultados da pesquisa apontaram que a porcentagem de pessoas que consideravam o governo ótimo ou bom caiu de 48% para 28%, e aqueles que avaliavam o governo como ruim ou péssimo subiu de 24% para 30%. A maior parte dessa rejeição ao governo foi atribuída à crise hídrica no estado[237] e às ocupações do movimento secundarista, que passou a ser um obstáculo para os objetivos políticos de Alckmin.

No mesmo dia da publicação da pesquisa do Datafolha, o governo recuou e anunciou a revogação do decreto publicado três dias antes, com a proposta da reorganização escolar. Alckmin anunciou que iria adiar a reorganização escolar por, pelo menos, um ano, para poder discuti-la com os envolvidos. O Decreto nº 61.692[238], que revogou o anterior, foi publicado no dia seguinte. Horas depois do pronunciamento do governador, o secretário de Educação Herman Voorwald pediu para deixar o cargo.

No dia 4 de dezembro, o jornal *Folha de S. Paulo* publicou, com destaque na capa, os dados sobre a queda na popularidade do governo Alckmin (Figura 104). No dia seguinte, publicou, também com destaque na capa, o recuo do governo, associando tal medida à queda na popularidade do governo, à radicalização dos protestos e à ação violenta da polícia militar (Figura 105).

[237] A crise hídrica no estado de São Paulo se refere ao momento crítico entre 2014 e 2015, em que a redução de oferta de água atingiu níveis preocupantes, causando racionamento e/ou falta de água em diversas cidades do estado. Ver: ALESSI, Gil. *Crise Hídrica: Mesmo com chuva acuma da média, crise em SP ainda é "gravíssima"*. El País Brasil (on-line), 19 de fevereiro de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/02/18/politica/1424286162_514435.html>. Acesso em: 13 de junho de 2020.

[238] Decreto nº 61.692, de 4 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61692-04.12.2015.html>. Acesso em: 22/12/2019.

Figura 104 – Capa do jornal *Folha de S. Paulo* sobre a queda da popularidade do governo Alckmin



FOLHA DE S.PAULO

Desde 1921 ★★★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL folha.com.br

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO ANO 95 ★ SEXTA-FEIRA, 4 DE DEZEMBRO DE 2015 ★ Nº 31.654 EDIÇÃO SP/DF ★ CONCLUÍDA ÀS 23H58 ★ R$ 3,50

AVALIAÇÃO DO GOVERNADOR DE SP

40 Regular
30 Ruim/péssimo
28 Ótimo/bom

27-28.jun.13 3-5.fev.15 25-26.nov.15

Fonte: Datafolha

Popularidade de Alckmin despenca

Nunca a popularidade do governador de SP, Geraldo Alckmin (PSDB), esteve tão baixa. Segundo o Datafolha, 28% do eleitorado paulista qualifica o desempenho do tucano como ótimo ou bom. Um ano atrás, eram 48%.

Em março de 2006, pouco antes de deixar o governo para disputar eleição presidencial, ele tinha 69% de aprovação. A reprovação também é recorde: 30% classificam sua atuação como ruim ou péssima.

É a primeira vez que, numericamente, há mais gente desaprovando do que aprovando Alckmin. Ele tem mais de dez anos de gestão no Estado, em períodos alternados, ao longo de quatro mandatos desde 2001.

Seis de cada dez paulistas são contra a reorganização das escolas promovida por ele, e 55% apoiam as ocupações. A margem de erro da pesquisa, realizada nos dias 25 e 26 com 1.350 pessoas, é de três pontos. Cotidiano B1

» CORRA QUE A POLÍCIA VEM AÍ PM desmobiliza manifestação de estudantes que bloqueou via no centro de SP; veja argumentos contra e a favor as ocupações de escolas Cotidiano B6

Acusado de corrupção nos EUA, chefe da CBF se licencia

guia Confira opções de R$ 50 a R$ 360 para fazer a festa

'Espero que o país saia pacificado', diz Temer

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[239]

Figura 105 – Capa do jornal *Folha de S. Paulo* sobre a revogação do Decreto que previa a reorganização escolar



FOLHA DE S.PAULO

Desde 1921 ★★★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL folha.com.br

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO ANO 95 ★ SÁBADO, 5 DE DEZEMBRO DE 2015 ★ Nº 31.655 EDIÇÃO SP/DF ★ CONCLUÍDA À 0H56 ★ R$ 3,50

CTGF 20 ARTE IMPRESSA

Em comemoração dos 20 anos do Centro Tecnológico Gráfico-Folha, obras de artistas brasileiros como Geraldo de Barros (ao lado) e Tomie Ohtake ganham destaque até a próxima sexta-feira (11) B12

Alckmin recua e suspende a reorganização escolar em SP

Tucano enfrenta popularidade em baixa; crise derruba secretário de Educação

O governador de São Paulo, Geraldo Alckmin (PSDB), anunciou a suspensão do processo de reorganização da rede estadual de ensino. Com o recuo, o secretário de Educação, Herman Voorwald, pediu demissão.

"O ano de 2016, que seria o da implementação, será o de aprofundarmos o diálogo", afirmou Alckmin, que ostenta o seu pior nível de popularidade —aprovação de 28%, segundo pesquisa Datafolha publicada ontem.

O anúncio vem quase um mês após as primeiras ocupações de colégios e na semana em que alunos passaram a protestar nas ruas.

Na avenida Paulista, estudantes festejavam, mas diziam que manteriam as ocupações até a revogação oficial e permanente do plano.

O projeto de Alckmin fecharia 92 colégios e transferiria 311 mil alunos, a fim de melhorar a gestão e obter ganhos econômicos. Cotidiano B1

HÉLIO SCHWARTSMAN Reforma tem méritos, mas falta ao governo conquistar a população. Opinião A2

FBI trabalha com hipótese de ataque ter sido terrorista

A principal hipótese de investigação da polícia federal dos EUA é que o ataque que matou 14 pessoas na Califórnia na quarta (2) tenha sido uma ação terrorista. O FBI diz haver "potencial inspiração" em grupos extremistas.

Agentes contaram à imprensa que a casatora prometeu lealdade ao Estado Islâmico em rede social. A polícia afirma, porém, não ter indicação de que os criminosos eram ligados a redes internacionais. Mundo A19

Venezuela traz preocupação a Brasil e Argentina, diz Macri no DF Mundo A14

Estudante protesta na rua da Consolação, próximo à avenida Paulista, contra a remodelação nas escolas estaduais de SP

Fonte: *Folha de S. Paulo*, 2015[240]

[239] FOLHA de S. Paulo (capa). *Popularidade de Alckmin despenca*. Folha de S. Paulo (impresso), 4 de dezembro de 2015.

[240] FOLHA de S. Paulo (capa). *Alckmin recua e suspende a reorganização escolar em SP.* Folha de S. Paulo (impresso), 5 de dezembro de 2015.

Essa série de acontecimentos na primeira semana de dezembro de 2015 representou uma vitória para o movimento secundarista e uma grande derrota para o governo. Somente duas vezes – em 2007, quando o então governador José Serra suspendeu o decreto que limitava a autonomia universitária, e em 2013, quando Geraldo Alckmin revogou o aumento das passagens de trem e metrô durante as Jornadas de Junho –, um governo do PSDB, que está há mais de 20 anos no poder em São Paulo, voltou atrás em uma decisão por causa de pressão de um movimento social.

> Nesses 20 anos, o governo praticamente não enfrentou resistência da oposição. Quando a gente olha historicamente, ele foi derrotado três vezes nos últimos anos. Só três vezes, e três vezes por movimentos autônomos: primeira vez na ocupação da reitoria da USP, em 2007, quando grupos autônomos ocuparam a reitoria lutando contra tentativa do governo do estado de retirar a autonomia da Universidade de São Paulo; e aconteceu novamente em Junho de 2013, quando o Movimento Passe Livre conseguiu a redução das tarifas de metrô e de trem; e agora, quando os estudantes conseguiram que esse processo de reorganização, que implicava o fechamento de 94 escolas, fosse revertido (Depoimento de Pablo Ortellado, professor de Sociologia da USP, 2016)[241].

Os secundaristas, no entanto, ficaram receosos, em um primeiro momento, porque o decreto não revogava efetivamente a reorganização, mas adiava o projeto. O pronunciamento do governador também falava em adiar a proposta e não revogar, o que os deixou cautelosos e propensos a manter as ocupações (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016).

Apesar de alguns secundaristas ainda manterem as ocupações e os protestos, exigindo que as secretarias de ensino assinassem documentos garantindo que a reorganização não seria realizada, um movimento espontâneo de desocupação foi acontecendo e, com a proximidade do final do ano, muitas escolas foram desocupadas aos poucos. Os alunos desocupavam as escolas, compreendendo que esta era uma mudança de tática necessária naquele momento, mas deixavam claro, em depoimentos nas redes sociais das ocupações e nas narrativas transcritas a seguir, que a luta não havia acabado.

> Seja pela violência, seja pela avaliação autônoma, foi-se tornando cada vez mais claro que era chegado o momento de realizar a desocupação das escolas. Isto não era, porém, sinônimo de desmobilização, muito pelo contrário: a disposição dos estudantes para lutar permanecia viva (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 296).

---

[241] ORTELLADO, Pablo. [Entrevista concedida a Carlos Pronzato]. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

De qualquer forma, os acontecimentos mostram que o movimento secundarista foi bem-sucedido ao resistir, numa insurgência que rompe com as estruturas do que estava programado, fazendo com que a política, de fato, emerja. Os estudantes contam como foi esse sentimento de vitória e receio nesse período de desocupação[242].

> *Isso sim foi uma conquista. Nós fizemos o governo Alckmin recuar, porém, ele não recuou totalmente. Ele não falou nunca mais vou fazer um processo, um fechamento de escolas* (João Pedro, E. E. Fernão Dias, 2015).

> *Eu não colocaria como uma vitória, eu colocaria como uma conquista. Acho que foi um passo o governador ter falado, ter se pronunciado, mas eu acho que não foi da forma que a gente queria e esperava. Acho que ele devia ter vindo falar diretamente com os estudantes, porque é pra quem ele mais deve a palavra* (Thayná, E. E. Fernão Dias, 2015).

> *Foi uma vitória, mas foi uma vitória no sentido de que a gente conseguiu provar que a gente tem voz, a gente conseguiu chamar a atenção, a gente conseguiu fazer alguma coisa* (Milena, E. E. Alberto Comte, 2015).

> *Eu acho que ainda não foi uma vitória. Já foi um passo, porque suspender não é cancelamento* (Tereza, E. E. Fernão Dias, 2015).

> *Quando ele suspende significa que, durante um período de tempo, a reorganização ficará cancelada. Isso não afirma e nem nos dá garantia de que a reorganização foi completamente cancelada, que é o que a gente quer* (Luana, E. E. Diadema, 2015).

> *Ele fez isso pra enganar a gente. Ele fez isso pra que a gente falasse "uhuu" e desistisse, deixasse pra lá, achasse que tinha ganhado* (Milena, E. E. Alberto Comte, 2015).

> *Além da reorganização, o cancelamento da reorganização, a gente queria também que todos os professores, alunos, funcionários e outras pessoas que apoiaram a gente nessa causa não saiam punido, porque se eles saírem punido a gente vai voltar a ocupar de novo as escolas* (Jefferson, E. E. Joaquim Corujinha, 2015).

Os estudantes desocuparam as escolas no final de 2015 e no início de 2016, expressando, como visto nos depoimentos, um sentimento parcial de vitória, pois ainda tematizavam a preocupação com as consequências desse movimento e com a real eficácia das estratégias constituídas.

---

[242] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

Em 2016, os estudantes secundaristas se envolveram em dois movimentos e novamente foram protagonistas das manchetes dos jornais (Figura 106). Trata-se da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Merenda, que culminou com a ocupação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) e as ocupações das Escolas Técnicas Estaduais, as Etecs, também por causa da falta de merenda.

Com a ocupação da ALESP pelos secundaristas, exigindo a abertura de uma CPI que investigasse os desvios de verbas destinadas às merendas escolares, a CPI da Merenda foi criada. Os secundaristas ocuparam o plenário da assembleia por quatro dias, exigindo melhorias na merenda oferecida e a apuração dos casos de corrupção envolvendo a compra dos alimentos.

Figura 106 – Parte da matéria publicada no *El País Brasil* sobre a ocupação da ALESP


EL PAÍS BRASIL

EDUCAÇÃO >

Após ocupação de estudantes, deputados criam CPI da Merenda

Criação da Comissão acontece quatro dias após a saída dos secundaristas da Assembleia

Fonte: *El País Brasil*, 2016[243]

No mesmo período, os estudantes ocuparam as escolas novamente, desta vez as Escolas Técnicas do Centro Paula Souza (Etecs). O motivo da ocupação, nesse caso, foi a falta ou o fornecimento irregular de merenda nas Etecs, que estavam recebendo apenas comida seca, como bolachas, barra de cereal e bebida láctea, e quando recebiam, porque muitas escolas não tinham nenhum fornecimento de alimento[244].

[243] MONIZ, Gustavo. *Após ocupação de estudantes, deputados criam CPI da Merenda.* El País Brasil (on-line), 10 de maio de 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/11/politica/1462919412_910217.html>. Acesso em: 22/12/2019.

[244] UOL. *Entenda o que está por trás das ocupações das Etecs em São Paulo.* UOL (on-line), 4 de maio de 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/04/entenda-o-que-esta-por-tras-das-ocupacoes-das-etecs-em-sao-paulo.htm>. Acesso em: 19/02/2020.

Esse protesto das Etecs se somou à ocupação da ALESP, entre abril e maio de 2016, com a reivindicação em torno da questão da merenda escolar e recebeu o apoio e a militância de muitos dos secundaristas que participaram das ocupações em 2015.

Nesse período, 14 Etecs foram ocupadas, mais a E. E. Fernão Dias, que voltou a ser ocupada em apoio aos colegas das Etecs, dessa vez com menos força, pois nem todos os alunos concordavam com a nova ocupação. Nesse caso, o contra-ataque policial foi muito mais violento do que nas ocupações de 2015, pois a justiça autorizou, em um primeiro momento, a reintegração de posse, fazendo com que a tropa de choque tivesse permissão para entrar e assombrar os estudantes, que continuaram resistindo, sentados no chão (Figura 107).

Figura 107 – Estudantes permanecem sentados, durante ocupação de Etec no centro de São Paulo



Fonte: *Vice*, 2016 - Foto de Felipe Larozza[245]

O autoritarismo da Secretaria de Educação ficou mais sofisticado depois das ocupações de 2015. Eles aprenderam a confrontar o movimento secundarista com mais truculência e violência, por meio das repressões que ficaram escancaradas e outras que ficaram veladas. Este novo ciclo de ocupações teve a repressão renovada por meio de parecer do então Secretário de Segurança do governo, Alexandre de Moraes, que foi, posteriormente, ministro da Justiça do governo Temer e, desde 2017, é ministro do Supremo Tribunal Federal. O parecer do então secretário concluiu, na época, que o governo Alckmin não precisaria mais

[245] LOPES, Débora. *Mesmo com a presença da PM, estudantes afirmam que não irão desocupar o Centro Paula Souza.* Vice (on-line), 2 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.vice.com/pt_br/article/3bmx8v/policia-militar-reintegracao-de-posse-centro-paula-souza>. Acesso em: 22/12/2019.

recorrer ao Judiciário para a reintegração de posse das escolas, já que eram prédios públicos. Assim, a tropa de choque da polícia militar desocupou à força diversas Etecs, sem mandado judicial, detendo diversos estudantes (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016).

Como a situação estava muito violenta e perigosa, em assembleia, os alunos das Etecs decidiram desocupar as demais escolas para pensar em novas táticas de luta. De qualquer modo, o movimento conseguiu, com essas duas ocupações, da ALESP e das Etecs, que fosse criada a CPI das Merendas, colocando a questão das merendas e dos desvios de recursos para a educação em foco.

O movimento secundarista conseguiu vitórias parciais importantes nesse período, entre 2015 e 2016. No entanto, o poder que os assujeitava também se fortaleceu junto com o movimento, impingindo novas táticas para aprofundar as relações opressoras de poder e manter os estudantes e a opinião pública sobre essa sombra da biopolítica e do controle do biopoder.

Nesse ponto, é importante retomar a reflexão elaborada por Foucault ([1972] 2015; [1975] 2015) sobre o poder. Segundo ele, o poder não tem um centro, ele é imanente, ou seja, por todas as partes há relações de força. Os embates, como o movimento de insurgência dos secundaristas, tornam mais complexas as relações de poder. Ao pensar o conceito foucaultiano sob a ótica de Deleuze (2013), entende-se que existe um jogo de forças que envolve mecanismos de assujeitamento, em que o poder se apoia na resistência para expandir a si mesmo. Para ele, em um regime de controle, é preciso sempre reinventar as resistências, pois os mecanismos de poder sempre encontram uma forma de se apoderar de suas técnicas para desarticulá-las.

Foucault ([1976] 2017) assume que onde há poder, há resistência. Por outro lado, o poder vai se apoiar nessa força que resiste. Isso não significa que a resistência seja uma peça do poder, mas sim que essa reversão é imanente. Ou seja, assim como visto nas cenas secundaristas, um primeiro movimento insurgente dos estudantes pegou os mecanismos de poder de surpresa e estes não conseguiram neutralizá-lo. Contudo, em um segundo movimento dos estudantes, as estratégias do poder estavam mais requintadas e preparadas para derrubar as ocupações. A resistência ainda tentou se manter firme, mas o poder vai se moldando às situações para capturá-las. Existe, portanto, uma captura do discurso que desloca toda a percepção de poder.

A partir dessa experiência do movimento secundarista, volto meu olhar novamente para os estudantes e seus desejos de transformação para a escola, destacando especialmente o que eles sonharam para esse espaço e como o processo se desenrolou.

5.2. Desejos e resistências: os devires secundaristas

Os dispositivos de poder têm as ferramentas e as condições de "produzir" subjetividades, ou seja, o que importa não é prender o sujeito, privá-lo de liberdade, mas sim produzir um discurso que ele incorpore e replique inconscientemente. Por outro lado, a resistência também cria, por meio de arranjos, como visto no capítulo 4, dispositivos que perpassam esses agenciamentos do poder. Esses processos de arranjos disposicionais são imanentes ao desejo e aos devires.

Para Foucault ([1976] 2017), não é possível falar de desejo sem falar de poder, pois o desejo seria tributário do poder. Já para Deleuze e Guattari (2011a; 2012; 2017), o desejo tem a primazia ontológica ante o poder, pois ele é uma força de conexão. O poder não suporta conexões ao infinito, mas o desejo demanda cada vez mais conexões. Portanto, todo desejo é revolucionário, pois ele cria modos de subjetivação. Os agenciamentos de poder estariam misturados aos agenciamentos de desejo.

A resistência, para Deleuze ([1996] 2015), não é só um revide, mas criação, produção de um campo próprio que reinventa o poder. Deleuze e Foucault se aproximam e se distanciam ao mesmo tempo em suas reflexões e é possível usar essa paleta múltipla para pensar a subjetividade.

Deleuze e Guattari (2011a; 2012; 2017) propõem uma espécie de teoria do desejo, em que este não tem a ver com a falta, com a ausência de algo ou a busca para suprir uma carência. O desejo é a composição de fluxos que se conjugam; ele nasce nas adjacências desses fluxos. Não é um sujeito em busca de um objeto porque não há divisão entre objeto e sujeito no desejo, mas sim algo mais amplo do que uma simples dicotomia. Desejo não é incompletude a ser compensada, nem aquilo que concebemos; não é lacuna, mas excesso.

Do ponto de vista do desejo, não somos sujeitos diante de objetos, somos fluxos, imanência. A sociedade disciplinar precisa restringir esses fluxos, canalizar o desejo. No entanto, quando há o encontro de fluxos, eles se acoplam, se agenciam, desloca-se o lugar do sujeito e ele se torna um composto de fluxos. "O desejo não para de efetuar o acoplamento de fluxos contínuos e de objetos parciais essencialmente fragmentários e fragmentados. O desejo faz correr, flui e corta (DELEUZE e GUATTARI, 2011a, p. 16).

Os sujeitos são errantes, desnorteados, portanto, desejantes. Em vez de ser, o sujeito flui; ele é um devir, composto por errâncias desejantes, capaz de cavalgar as linhas de fuga que o atravessam. Deleuze e Guattari apostam, então, nas confluências das linhas de fuga, na

invenção de um possível, em uma filosofia do desejo. “O desejo passa evidentemente por todas essas posições e esses estados, ou, antes, segue essas linhas: o desejo não é forma, mas processo, procedimento” (DELEUZE e GUATTARI, 2017, ebook n.p.).

Assim, as teses de Deleuze e Guattari sobre o desejo são as seguintes: a) desejo não é falta; b) desejo não visa o prazer e c) desejo não está reduzido à sua configuração pessoal, individual, privada ou interior. Desejos são fluxos, pensados a partir das linhas que nos atravessam e nos constituem.

O desejo deve ser pensado em sua potência e não impotência. Para os dispositivos disciplinares, o desejo deve ser contido, deve se mostrar fraco, impotente, porque o poder precisa da fraqueza para disciplinar. O desejo é imediatamente convertido ao poder porque tem uma dimensão do poder que remete ao desejo. O desejo produz configurações de poder.

> Seria errado evidentemente compreender aqui o desejo como um desejo de poder, um desejo de reprimir ou mesmo de ser reprimido, um desejo sádico e um desejo masoquista. [...] Não há um desejo de poder, é o poder que é desejo. Não um desejo-falta, mas desejo como plenitude, exercício e funcionamento: até nos seus oficiais mais subalternos. Sendo um agenciamento, o desejo faz-se estritamente um com as engrenagens e as peças da máquina, com o poder da máquina. E o desejo que qualquer um tem pelo poder é somente sua fascinação diante dessas engrenagens, sua vontade de fazer funcionar certas engrenagens dessas, de ser ele mesmo uma dessas engrenagens (DELEUZE e GUATTARI, 2017, ebook n.p.).

Desejo é, portanto, transbordamento, circulação, com consistência mínima. Embora haja alguns vazios nessa consistência, isso não significa falta. O desejo se instaura em um campo de imanência, como se pode observar nos depoimentos das estudantes[246], que demonstram, em primeiro lugar, os devires secundaristas produzidos em 2015.

> *E a gente descobriu, nessas ocupações, que os adultos mentiram pra a gente o tempo todo, falando que a gente não conseguia, que a gente era muito novo, que a gente era imaturo e era irresponsável. Que sempre precisaria ter um adulto, alguém responsável, guiando coordenando, tomando frente de tudo que a gente fosse fazer. E o que a gente fez aqui foi uma escola utópica, que nem o Estado, nem privatização nenhuma conseguiu fazer. Escola com cultura, conteúdo, participação ativa dos alunos, tanto na limpeza, na gestão, na segurança, de todas as formas. Impecável* (Morena Hee, E. E. Alves Cruz, 2015).

> *E essa nova geração de estudantes são capazes de mudar o país. E a gente fez uma revolução. Conseguimos derrubar o secretário da educação, conseguimos mostrar para muita gente que estudante não está aí para fazer baderna. A gente é aquilo que*

[246] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

> *a gente vive, e as meninas das ocupações se transformaram pela vivência que elas tiveram. De ver pessoas, "Aí, eu tenho um sapato, eu quero ir para rolê de shopping", deixar os rolês por uma causa muito maior. Eu sempre falo que a ocupação transformou, esse momento de luta transformou muita gente* (Dafne Cavalcante, E. E. Sílvio Xavier, 2015).

> *Acho que a gente nem sabia que a gente tinha toda essa potência, essa voz, essa força e é incrível isso que está acontecendo. Pouca gente tem noção disso. O que é que rola aqui dentro. Que a gente está criando consciência política, que a gente não vai crescer como adultos que chegam na fase adulta e dizem: "Política e religião não se discute". Não vai acontecer mais isso* (Lilith Cristina, E. E. Maria José, 2015).

> *Eu percebi que tem sim como as pessoas serem ouvidas. Eu aprendi isso nas assembleias dentro das escolas, que lá todo mundo tem direito a voz. Eu acho que essa foi a coisa que eu mais levei para mim, que é possível sim se posicionar. Não existe só um meio para o mundo. Não existe só essa política que a gente conhece, não existe só esse campo burocrático. Tem como fazer muita coisa fora disso tudo se a gente se unir. E a gente se uniu. Então é possível. O mundo pode mudar* (Taynah Hentringer, E. E. Maria Petronila, 2015).

Os depoimentos ganham importância por mostrarem o orgulho que as estudantes sentiram ao fazerem parte de algo que foi revolucionário. Elas se descobriram agentes e protagonistas de sua própria história, que até o momento havia sido marcada pelas decisões dos adultos, ou seja, de um processo de controle, de disciplinamento. Elas compreenderam que o protagonismo que engendra mudanças pode estar nas mãos delas e descobriram-se responsáveis pela resistência. São as linhas de subjetivação que as atravessam.

O trecho da fala de Morena revela como ela compreendeu que pode tomar as decisões sem que um adulto lhe diga o que fazer e passou a se orgulhar da escola que elas construíram em conjunto, pelo menos nesse período de ocupação. Dafne mencionou a revolução e a transformação, como se uma não existisse sem a outra – e realmente não existem. Lilith narrou como descobriu a potência de sua voz e o quanto ela é forte, ampla, encorpada, capaz de alcançar uma escuta, de solicitar atenção e resposta, assim como Taynah, que também descreveu como percebeu que poderia argumentar em um debate, e que como a união faz diferença numa insurgência. Essas quatro alunas que narraram suas histórias participaram de ocupações diferentes, não se encontraram presencialmente, mas seus afetos pela escola que elas construíram, pelas transformações que aconteceram nelas mesmas, e umas pelas outras, descortinam suas linhas de subjetividade e seus processos em devir.

A resistência aqui pode ser percebida não como uma mera contraposição, ou um movimento simplesmente reativo à reorganização escolar, mas como um processo de criação. É uma re-existência, é um existir de novo e de outro modo, com a reinvenção das relações

entre sujeitos e com a escola, inventando afetos. Um processo de devir em que o sujeito se livra das faixas que o circunscrevem, construindo um agenciamento que destitui a centralidade do sujeito e resulta do processo que é pura imanência.

Um sujeito se define pelos seus afetos e intensidades, pelas linhas que o atravessam, pelos fluxos, um constante processo de devir. Nesses depoimentos é possível observar um devir revolucionário em formação, com avanços e retrações, sob a forma de ondas que fazem oscilar o sujeito em um processo transformador de subjetivação, no qual emancipação e sujeição se misturam, inseparáveis.

> Devir não é uma evolução, ao menos uma evolução por dependência ou filiação. O devir nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança. [...] Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir uma filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a 'parecer', nem 'ser', nem 'equivaler', nem 'produzir' (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 19-20).

Outros depoimentos[247] de alunos que ocuparam as escolas em 2015 também deixam evidente o processo transformador, de subjetivação política, pelo qual esses estudantes deixaram-se atravessar. São essas linhas de fuga, esses rizomas, que trazem o devir em toda a sua consistência. Em todos os depoimentos transcritos a seguir é possível observar esse processo de transformação do sujeito político.

> *Cara, o que a gente vai tirar mais de produtivo dessa coisa é poder trabalhar em grupo, porque a gente aprendeu aqui que a gente pode lutar e conseguir o que a gente quer. Quando todo mundo tiver um novo filho, o filho vai chegar e vai falar: "eu me orgulho do meu pai, porque ele lutou pra estar estudando nessa escola que está assim hoje, desse jeito, toda mudada, toda pintada, com a educação de verdade", entendeu?* (Jefferson, E. E. Joaquim, Corujinha, 2015).

> *Todas as pessoas que estão participando disso aqui estão crescendo de uma maneira absurda. A gente está aprendendo aqui coisa que a gente nunca aprendeu na escola. A gente já devia ter feito isso há muito tempo. A condição da educação do Brasil, com ou sem a reorganização, já é motivo pra gente, sabe?, revolucionar o mundo, sabe?* (Milena, E. E. Alberto Comte, 2015).

> *Além de a gente fazer parte da escola, a gente está fazendo a escola, porque quando você só está na escola, você vem e sai. Agora, quando você cuida dela, quando você faz parte dela, você realmente quer construir ela, você quer que ela cresça, não que você apenas vem e saia, vem e saia* (Heudes, E. E. Fernão Dias, 2015).

[247] Entrevista concedida em 2015, durante as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

> *Tem uma puta biblioteca a escola, só que eles nunca abriram pra nós, nunca deram a oportunidade, eles não abrem a biblioteca pra nós. Então, nós, alunos aqui da ocupação, abriu uma biblioteca. Quem quiser pegar, ter mais conhecimento do que além do que eles ensinam na escola, pega um livro e lê, tá ligado, mano? Isso que é o conhecimento de verdade. Eles queriam um vocabulário também pra hora que chegar num debate, não chegar só "Ê, é tudo nosso, caraio, nóis é nóis", chegar e saber argumentar direito, né?, tá ligado?* (Guilherme, E. E. Miss Browne, 2015).

> *Entendi sobre política, uma coisa que eu não sabia nada, eu não tinha, sei lá, senso nenhum sobre política, e aqui eu aprendi. Acho que a melhor maneira de política que eu podia ter aprendido, tipo uma linha horizontal* (Thayná, E. E. Fernão Dias, 2015).

> *Aí, quando eu estava lá na rua mesmo, lá na frente do Fernão, protestando, as aulas que a gente teve lá na rua mesmo, teve algumas aulas sobre isso, eu aprendi muito mais, muito mais do que na escola, sinceramente, sobre política. Porque, sei lá, parece que eles não podem falar sobre política na escola que vai acontecer alguma coisa com eles, sabe? E eu já perguntei até pra professora, "por que você não fala de atualmente, do governo de atualmente, o quê que está errado, o que que está certo? Explica pra gente". E ela: "não, vamos ficar nessa questão do passado que é melhor". E eu falei: "então tá, né?" Não posso fazer nada. Mas tipo, na rua mesmo eu aprendi muito mais* (Tereza, E. E. Fernão Dias, 2015).

> *Além dessa vitória política, de a gente conseguir mostrar que o estudante secundarista tem voz, ele faz peso na sociedade, a gente também trouxe um crescimento muito grande como pessoas. A gente sabe trabalhar melhor em grupo, a gente sabe respeitar mais as diferenças, e é um convívio, assim, é uma coisa que eu vou levar pro resto da minha vida. O que, as experiências que eu tive aqui é uma coisa, assim, única e que trouxe um novo rumo pra minha vida. Eu vou ver o mundo de uma maneira diferente* (Douglas, E. E. Diadema, 2015).

> *A gente tem consciência de que a luta não é só de nós, estudantes secundaristas, a luta vai além disso, né? Esse projeto não atinge apenas a gente, estudantes. Atinge o meu pai, a minha tia que tem filhos, atinge também toda a população que vai nascer e que vai ter ensino ainda mais precarizado* (Heudes, E. E. Fernão Dias, 2015).

> *Um dia, se o meu filho, um dia, virar professor, ele vai contar a minha história, vai contar a história de todos aqueles que lutaram por uma educação melhor, por uma escola poder se chamar de escola* (Icardo Kalifa, E. E. Joaquim, Corujinha, 2015).

É importante observar os olhares para o futuro que esses estudantes narram, junto com seus desejos, que atravessam seus planos de imanência. Muitos mencionam o processo pedagógico que vai se perpetuar para seus filhos, processo este que foi conquistado pela união dos estudantes em torno das ocupações. Nesse sentido, também se pode observar o orgulho em fazer parte desse movimento, desse processo por eles descritos como revolucionário. O trabalho em grupo é mencionado novamente, enfatizando o coletivo para que a insurgência

fosse vitoriosa, no sentido de fazer com que o governo estadual retrocedesse, com ênfase, em muitos depoimentos, no convívio e no respeito às diferenças. Um dos depoimentos ressalta algo simbólico para o movimento secundarista: o pertencimento à escola. O estudante Heudes revelou que, com a ocupação, finalmente se sentiu parte da escola, alguém que ajuda a construí-la, e não apenas um aluno que passa por ela. Esse discurso mostra a potência desse movimento ao proporcionar que o aluno se apoderasse da escola, um símbolo da educação pública, de modo a reconfigurá-la, nem que seja durante um momento, como eles desejavam que ela fosse.

A escola, por sua vez, torna o desejo impotente porque introduz a falta, a ausência e o devir acaba sendo reprimido e o desejo subjugado. Esse é o objetivo do dispositivo de poder, que busca disciplinar o sujeito. Para isso, ele precisa esmagar o desejo para que o poder o use em seu próprio benefício. O agenciamento do desejo forma a re-existência, um plano de imanência no qual ele se desdobra, como se pode observar nos depoimentos das secundaristas[248], que mostraram seus desejos em 2015.

> *É que, assim, a gente sempre teve aquelas aulas padrões. Português, matemática... o mais próximo que a gente chegava de uma aula diferente era sociologia, filosofia. E aqui na ocupação a gente conseguiu promover aulas sozinhos. Tipo, aula de teatro, aula de desconstrução de gênero, feminismo, colocar pauta sobre racismo, de assuntos que são tabus. Coisas que a gente nunca conseguiu discutir direito na escola, a gente conseguiu discutir em poucas semanas de ocupação. Foi um aprendizado muito bom, porque não é só aquele aprendizado de português e matemática, é aquele aprendizado para a vida. E eu acho que isso falta no colégio, porque são coisas que a gente encara na nossa realidade* (Júlia Rocha, E. E. Ciridião Buarque, 2015).

> *Teve um dia que teve uma oficina de intervenção urbana, onde a gente começou a conhecer os espaços da escola e começou a se perguntar: "O que é ocupar?", "o que é o movimento da ocupação?", "o que é o seu corpo ocupar algum lugar no espaço?". Nisso a gente passou pela escola para sentir a textura das paredes e afins. Só que, no final, a gente se reuniu no pátio, deu todo mundo a mão e, com a intervenção, a gente veio falando as opressões que tem dentro da escola. Não poder usar saia, não poder falar certas coisas porque você é barrado, você não poder expor sua opção sexual porque, com certeza, você vai ser julgado. Então, naquele dar de mãos, a gente começou a falar. Eu posso ser menina e beijar meninas. Posso ser menino e beijar meninos. Eu posso ser livre, eu posso ocupar a minha escola, eu posso ser quem eu quiser* (Inaê Lima, E. E. Firmino de Proença, 2015).

> *Teve aulas com pessoas que sofreram na ditadura para contar um pouquinho como que era naquela época. Índios vieram dar aula pra gente para falar um pouquinho como que é a luta deles. Como que é a luta. Para poder falar como é ter a terra*

[248] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: LUTE como uma menina! Direção e produção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo: 2016. Documentário (77 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=1157s&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=4>. Acesso em: 31/03/2019.

> *deles de volta. Eu tenho certeza de que jamais a escola abriria um espaço para os índios entrarem e conversarem com a gente. Eu sonho com uma escola colorida, cheia de grafite, onde os alunos possam sentar em roda, ou do jeito que eles quiserem, do jeito que eles aprenderem melhor. Eu sonho com uma escola onde as salas de aula sejam menos lotadas. Uma escola onde as meninas possam ir vestidas do jeito que elas querem. Uma escola que fale da cultura negra, que eu não ouvi, só ouço falar dos portugueses* (Marcela Reis, E. E. Godofredo Furtado, 2015).

> *Eu acho fantástico olhar para as escolas, entrar nelas e ver a galerinha reunida tocando violão, discutindo, coisa que nunca ia ser possível na escola tradicional. Pessoal se junta e fica numa boa, e isso derrete meu coração* (Taynah Hentringer, E. E. Maria Petronila, 2015).

> *Nossa!, é muita energia fluindo aqui. Dá pra você sentir quando você entra. Você sente que é bom, uma energia boa, do bem. Energia de amor mesmo* (Morena Hee, E. E. Alves Cruz, 2015).

> *Eu gostaria que a minha escola não tivesse portões. Porque pra gente ir ao banheiro tem que abrir um portão. Eu estou numa cadeia ou eu estou numa escola?* (Tainá Nogueira, E. E. Ana Rosa, 2015).

> *Eu não quero estar numa sala onde eu sou presa. Não, eu quero uma escola onde eu possa estudar numa área verde, onde eu possa fazer plantação, onde tenha uma parte que eu possa fazer arte. Eu quero uma escola de ponta, uma escola livre, onde a gente possa ser livre, onde a gente possa ser educado de uma maneira diferente* (Dafne Cavalcante, E. E. Sílvio Xavier, 2015).

> *Eu vim de uma escola que a gente chamava "escola democrática". O Colégio Viver é lá em Cotia e a gente sempre funcionou num sistema de assembleia. Os alunos participando da escola e tal. Então, para mim, eu via o conhecimento de uma forma muito diferente e, quando eu vim parar aqui, nessa escola, o modo que essa escola funciona não fazia o menor sentido para mim. A gente ficar aqui nove horas (porque aqui é integral) por dia, sentado em uma sala, ouvindo um professor falar, sem você poder expressar sua opinião. Você tem que ficar aqui obrigatoriamente* (Joana Noffs, E. E. Alves Cruz, 2015).

> *A gente está muito fadado ao ensino totalmente cabresto, onde a gente vai para uma direção e não pode sair dela* (Inaê Lima, E. E. Firmino de Proença, 2015).

> *Desse jeito que está rolando a gente não aprende, a gente quer outro jeito* (Marcela Reis, Godofredo Furtado, 2015).

Nos depoimentos das meninas percebem-se os desejos que permeiam as falas: desejo de uma escola livre, mais leve, com outra configuração. As relações de poder que atravessam o contexto escolar, presentes na narrativa das secundaristas, que apontam as escolas como prisões, como um encarceramento, fazem parte do processo de disciplinamento, do biopoder e da biopolítica, que tenta 'domesticar' o estudante para que ele se torne mais um trabalhador no contexto neoliberal, travando qualquer tentativa de resistência. Tudo o que trava a potência

é da ordem do poder disciplinar. Tudo o que trava um agenciamento é da ordem da submissão. Expandir o agenciamento é libertar a potência que nos habita, criar um plano de imanência que se arrasta para outros desejos (DELEUZE e GUATTARI, 2011a).

As estudantes mencionaram os fluxos em seus depoimentos. O agenciamento do desejo, apesar de haver lacunas na escola que as estudantes querem preencher, está menos relacionado à falta e mais relacionado à potência, à necessidade de transformação. O desejo não está relacionado a partir de indivíduos dados, mas pressupõe um todo, levando em conta os fluxos.

> Tudo funciona ao mesmo tempo nas máquinas desejantes, mas nos hiatos e rupturas, nas avarias e falhas, nas intermitências e curtos-circuitos, nas distâncias e fragmentações, numa soma que nunca reúne suas partes num todo. É que, nelas, os cortes são produtivos, e são, eles próprios, reuniões. As disjunções, enquanto disjunções, são inclusivas. Os próprios consumos são passagens, devires e revires (DELEUZE e GUATTARI, 2011a, p. 61-62).

O agenciamento não é harmônico; ele promove tensionamentos, conflitos, diferenças e afetos. É uma composição de elementos múltiplos. É ruptura, construção e desconstrução; é um plano de imanência que não havia antes. Os estudantes traçam seu próprio território, em um devir constante. São todos *bricoleurs*, porque suas máquinas se engrenam multiplamente (DELEUZE, 2012).

A re-existência promove um desmanchamento de si quando os fluxos e os agenciamentos levam à potência do desejo. O sujeito, nesse caso coletivo, tem coragem de ruir, de desconstruir, para descobrir outras possibilidades de existência, como linhas de fuga. É um processo de desaprender, que não significa deixar de saber, mas tirar o que se sabe das categorias já encaixadas e operar um desmanchamento. É nesse pequeno salto que o movimento de insurgência realmente acontece, na reinvenção de um espaço (e de um tempo) que antes era um aprisionamento revestido com as cores de um saber dado.

Alguns pais, mães e professores também perceberam esse processo emancipatório e contaram como foi acompanhar essas transformações[249].

> *Porque o espaço da escola realmente foi apropriado pelos alunos. Os alunos dentro da escola, eles têm feito coisas que jamais foi proposto e aceito pelo corpo da escola, né? Então, eles têm feito saraus, eles têm feito roda de conversa, eles têm feito uma interação, inclusive contraria o processo que a organização propõe, que é*

[249] Entrevistas concedidas em 2015, durante as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo: 2016. Documentário (60 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=11&t=190s>. Acesso em: 31/03/2019.

> *dividir por ciclos né? Então, eles vêm num processo de construção, inclusive intergeracional, né?, com os menores, de dizer, de orientá-los, esclarecer pra eles o que está por trás desse processo da reorganização, né?, que escola que eles querem. Eu vi nascer uma coisa dentro da escola que eu realmente acho que todas as escolas do mundo tinham que passar por um processo de ocupação, porque os meninos, eles se empoderaram de tal maneira, e eles discutem seus direitos e o processo que é negado a eles como eu nunca vi* (Viviane D'Almeida, representante do Comitê de Mães e Pais em Luta, 2015).

> *Tem alunos que não se interessavam muito pela escola e eles se descobriram* (Tereza Rocha, representante do Comitê de Mães e Pais em Luta, 2015).

> *Eu acho que foi um aprendizado pra eles, estudantes, que eles podem tomar a linha de frente; que, se eles querem transformações, eles podem protagonizar a luta, e é uma lição para as gestões e para as escolas, que as aulas, e pra nós, professores, também, que as aulas se tornem mais democráticas, que a gestão seja mais democrática, que a escolha, o caminho pedagógico que vai ser seguido seja também, que o aluno participe desse projeto. Eu acho que a lição que fica é da democracia no seu efetivo exercício* (Andressa Silva, professora, 2015).

O agenciamento do desejo é um acontecimento. Ele não está ligado a uma coisa ou pessoa, mas sim a um momento específico, uma ruptura, uma constituição de um campo de imanência. Os estudantes criam agenciamentos de desejo para transformar a escola naquilo que eles desejaram, pelo menos temporariamente. São linhas de fuga que, ao se confluírem, produzem linhas de subjetivação.

É evidente que os alunos passaram por um processo de transformação como sujeitos políticos, emancipados e com domínio de seus próprios agenciamentos. Mas, e a escola? A escola se transformou?

Por meio de uma pesquisa documental, em reportagens publicadas tempos depois das ocupações, e por meio de depoimentos dos estudantes gravados em 2016, um ano após a ocupação, é possível reconstruir essa transformação a partir da experiência de duas escolas, já retratadas nesta tese, após a insurgência secundarista, a E. E. Diadema, conhecida como Cefam, e a E. E. Fernão Dias.

Uma reportagem publicada pelo portal *Nexo*[250], no dia 1º de novembro de 2016, quase um ano depois da ocupação da escola, mostrou as mudanças que ocorreram nesse período, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e à convivência dentro do espaço escolar na E. E. Diadema.

---

[250] FREITAS, Ana. *O que mudou na escola que teve a ocupação inaugural do movimento secundarista.* Nexo (on-line), 1º de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/01/O-que-mudou-na-escola-que-teve-a-ocupa%C3%A7%C3%A3o-inaugural-do-movimento-secundarista>. Acesso em: 13/01/2020.

A escola buscou, primeiramente, incorporar as práticas adotadas durante a ocupação, como as rodas de conversa, os debates, a participação discente na construção dos planejamentos de ensino, para que os alunos continuassem a desenvolver o senso crítico. Outro ponto que foi fundamental para o convívio na escola e para a abertura de diálogo entre alunos, professores e diretoria foi a consolidação de um grêmio estudantil, cuja chapa vencedora era composta pelos alunos que apoiaram e participaram da ocupação. A chapa tomou posse em junho de 2016 e passou a ser o elo entre alunos, comunidade escolar e direção. Conseguiram, assim, aprovar pautas que os alunos reivindicavam junto ao Conselho Escolar[251]. Uma delas é a abertura da escola aos sábados, para oferecer um cursinho popular aos alunos de baixa renda. Os alunos também organizaram duas semanas temáticas em que a escola recebe pesquisadores, políticos e jornalistas para debate.

Segundo os alunos, em depoimentos nessa mesma reportagem, a direção da escola resistiu às mudanças, mas eles conseguiram, por meio do grêmio estudantil, manter suas vozes ativas e resistentes, com mais participação nas decisões institucionais.

Já na E. E. Fernão Dias, o processo de transformação foi mais fissurado. As mudanças aconteceram porque, geralmente, não se sai de uma insurgência sem transformações significativas, mas esse processo foi cooptado pelos discursos disciplinares e de poder. Nesta escola, fica claro que as relações de poder se alimentaram da resistência para se reconfigurarem e se tornarem mais fortes.

A matéria publicada na revista *Nova Escola*[252], em 7 de março de 2016, poucos meses depois de encerrada a ocupação, mostra que a escola teve mudanças sensíveis, por causa de iniciativas de alguns professores e alunos, mas também sofreu com a polarização, o mesmo tipo de polarização que assola o país desde Junho de 2013, que dividiu os alunos entre aqueles que continuam em resistência, lutando por uma escola melhor, e aqueles que acham que a vida escolar deve continuar como sempre foi.

A maioria dos professores da escola entendeu que deveria envolver os estudantes nos processos pedagógicos. Alguns passaram a consultar os alunos para saber o que eles gostariam de estudar e de que forma entendiam que seria melhor para sua aprendizagem.

---

[251] O Conselho Escolar é um colegiado formado por membros da comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários –, que delibera sobre a gestão da escola. Em assembleias, o conselho debate atividades extracurriculares, calendário escolar e até detalhes sobre o uso da verba que chega para o colégio. In: FREITAS, Ana. *O que mudou na escola que teve a ocupação inaugural do movimento secundarista.* Nexo (on-line), 1º de novembro de 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/01/O-que-mudou-na-escola-que-teve-a-ocupa%C3%A7%C3%A3o-inaugural-do-movimento-secundarista>. Acesso em: 13/01/2020.

[252] MAZZOCO, Bruno. *De escola ocupada a escola no divã: o que aconteceu com a Fernão Dias?* Nova Escola (on-line), 7 de março de 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3052/de-escola-ocupada-a-escola-no-diva-o-que-aconteceu-com-a-fernao-dias>. Acesso em: 13/01/2020.

Espaços fora das salas de aula passaram a ser utilizados para as aulas, o teatro foi liberado para dramatizações e visitas começaram a ser marcadas para que os alunos tivessem experiências fora da escola. Essas transformações do ambiente escolar, tornando-o mais livre e democrático, são consequências da ocupação.

Além disso, os estudantes contaram que conseguiram derrubar alguns conservadorismos que imperavam no colégio, como as restrições às idas ao banheiro e o fim da obrigatoriedade do uso do uniforme, dispositivos disciplinares que foram desmantelados.

> *Só era permitido ir ao banheiro na segunda e na quinta aulas. Era absurdo. A gente tinha medo de ir até lá, encontrar alguém da coordenação e tomar suspensão. Porque era assim: você estava bebendo um refrigerante na sala de aula, levava uma suspensão. Se pedia a borracha para o colega do lado, o professor entendia outra coisa e você levava três dias de suspensão em uma semana de prova* (Letícia Corvacho, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *A escola era muito rígida. A gente tinha medo de falar com os professores, de propor alguma coisa para a diretora. Hoje, temos um grêmio livre e que podemos propor coisas. Eu tinha muita vergonha, muito medo de tirar uma dúvida dentro da sala de aula por causa dessa rigidez. Agora não, eu levanto a mão* (Vitória Bonfim Correia, E. E. Fernão Dias, 2016)[253].

É possível inferir, pelas narrativas, que não foi a escola que se transformou, mas sim os estudantes, como visto anteriormente. As alunas mostram que, apesar da rigidez e do conservadorismo que a escola imprimia em seu cotidiano, elas conseguiram superar o medo de falar, de fazer ouvir suas vozes. Agora, elas levantam a mão e falam, como pontuou Vitória. É provável que a escola tenha se transformado, obrigatoriamente, para abraçar esse aluno que já não abaixa a cabeça para relações de poder desmedidas. As relações de poder não deixam de existir, mas elas se reconfiguram e, a partir das fraturas produzidas pelas insurgências, deixam passar as inquietudes e as resistências, que tendem a permear o ambiente e as práticas de ensino.

Apesar desses fatores transformadores, uma narrativa ganhou corpo entre os agentes gestores na escola, insinuando que os estudantes passaram a ser mais "agressivos" depois das ocupações e que houve "vandalismo, baderna e roubo de equipamentos" durante a ocupação. A seguir, o depoimento da diretora da E. E. Fernão Dias.

---

[253] Depoimentos extraídos de: MAZZOCO, Bruno. *De escola ocupada a escola no divã: o que aconteceu com a Fernão Dias?* Nova Escola (on-line), 7 de março de 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3052/de-escola-ocupada-a-escola-no-diva-o-que-aconteceu-com-a-fernao-dias>. Acesso em: 13/01/2020.

> *Apesar de eles dizerem que a escola os reprimia, não vejo isso como repressão, mas como organização. Tudo para o adolescente, hoje, é repressão. Faz parte da adolescência ser contra qualquer limite. A discussão é válida, mas eu acho que eles não estão preparados para ela. A maioria dos que estava na ocupação não consegue ter um argumento. Eles não têm um diálogo consciente* (Andréa Sbrana, diretora da E. E. Fernão Dias, 2016)[254].

O relato da diretora mostra como a escola continua exercendo um papel disciplinar, que pretende manter o estudante dentro de uma configuração única, que não abre espaços para diferenças e nuances. A insurgência secundarista desmanchou essas certezas, colocou em xeque essas perspectivas repressivas, mostrando que é possível outra configuração escolar.

Diretores e professores também falam em dano ao patrimônio público, roubos e depredações, cujo prejuízo foi estimado em R$ 50 mil, pela diretora. Os alunos[255] negam qualquer tipo de depredação e, pelo contrário, alegam que cuidaram da escola enquanto aconteceu a ocupação, mas admitem que alguns equipamentos sumiram.

> *A gente estava propondo uma coisa, enfim, superutópica, de ter um espaço autogerido por nós, alunos, para mostrar que funcionava. E acabava que entravam pessoas, para conhecer a ocupação mesmo. E, tudo bem, tinha uma comissão de segurança, tinha toda uma organização para que não acontecesse certo sumiço, certas coisas. Só que acabava que acontecia* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *Eu acho que, assim, essa nossa experiência com movimento, com tudo o que estava acontecendo, foi um pouco prejudicial também porque a gente chegou um momento que a gente não conseguia mais ter o controle, realmente, das pessoas. É muito grande a escola e a gente não conseguia ter o controle de todos os lugares* (Letícia Karen Oliveira, E. E. Fernão Dias, 2016).

> *Eu acho, a meu ver, a educação pública é bem mais importante do que uma televisão que some, sabe? A direção que era contra. Ela nunca se importou, sabe? O tempo todo eles focaram em criminalizar a gente, criminalizar o movimento, em deturpar a imagem dos alunos que ocuparam a escola, entendeu? Então a única coisa que, depois que foi ocupado, a única coisa que eles sabiam falar era que: "Ah, não! A escola está ruim... Ah, sumiu o projetor... A escola está uma merda agora porque sumiu o projetor e porque sumiu a televisão". E não é, não é verdade. A escola sempre foi ruim. A escola sempre foi ruim. A escola pública é precarizada. Não é só porque sumiu um projetor ou uma televisão que, tudo bem uma diferença, mas não é por causa disso que o Fernão Dias mudou, regrediu dez anos* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016).

---

[254] Ibidem.

[255] Entrevistas concedidas em 2016, um ano após as ocupações. Depoimentos transcritos do documentário: FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo: 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP (89 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

Como visto no capítulo 2, em que a cena de ocupação da E. E. Fernão Dias foi reconstruída, esta escola foi a que que teve mais visibilidade, que recebeu a maioria dos convidados ilustres, artistas e simpatizantes ao movimento. Houve momentos em que a escola recebia muita gente que se dizia apoiadora do movimento, e os estudantes, com certa ingenuidade, permitiram que todos entrassem, deixando o ambiente vulnerável.

Ícaro, no entanto, argumentou, contrariando as perspectivas da diretora da escola, que os bens materiais não significam nada perto da discussão que se fomentou em torno da educação pública e da vitória que o movimento representou para todos os estudantes, além do processo de transformação, os devires revolucionários que representam ruptura importante. E, mais do que uma ruptura, tais devires constituem um novo imaginário, uma outra chave de legibilidade do ambiente institucional da escola, possibilitando outras fabulações do futuro, outros mundos possíveis.

Por fim, é importante discutir a questão da polarização que se instalou na escola após a desocupação. Os próprios estudantes contam como ela se deu.

> *Eu vejo uma polarização nítida. De um lado, tem o grupo dos que foram a favor das ocupações, com professores e alunos. E de outro, os que foram contra. Em vez dos dois sentarem como nós estamos aqui, levantarem as questões e admitirem que os dois lados têm aspectos positivos e negativos, um fica mais preocupado em criticar o outro para legitimar a sua ideologia. Nesses sete meses, todos os dias é isso. É um saco!* (Letícia Corvacho, E. E. Fernão Dias, 2016)[256].

> *A escola virou uma grande divisão. Virou, tipo, o pessoal que é da ocupação e o pessoal que não é da ocupação. Então, tipo, todo diálogo, todo e qualquer diálogo que tentam, acaba gerando uma briga* (Joyce, E. E. Fernão Dias, 2016)[257].

> *A direção focou tanto em criminalizar a gente, em deturpar a imagem do movimento, que acaba que os alunos que não participaram do movimento vão achar que a gente estava aí dentro para usar droga, entendeu? Para roubar. Acaba que essa oposição, inicialmente, ela se criou por conta da criminalização do movimento mesmo* (Ícaro Pio, E. E. Fernão Dias, 2016)[258].

---

[256] Depoimento extraído de: MAZZOCO, Bruno. *De escola ocupada a escola no divã: o que aconteceu com a Fernão Dias?* Nova Escola (on-line), 7 de março de 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3052/de-escola-ocupada-a-escola-no-diva-o-que-aconteceu-com-a-fernao-dias>. Acesso em: 13/01/2020.

[257] Entrevista concedida em 2016, um ano após as ocupações. Depoimento transcrito do documentário: FERNÃO: o legado das ocupações. Direção e produção: Beatriz Morrone. São Paulo: 2016. Documentário, Trabalho de Conclusão de Curso da PUC-SP (89 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPj9IEPlE8A&list=PLx6HesqJ7yTiTG-MQ8YBFce84NV9OQjwm&index=9>. Acesso em: 31/03/2019.

[258] Ibidem.

Mesmo depois de meses, o movimento nessa escola não segue um consenso. Ainda que tenham ocorrido transformações positivas, como o grêmio estudantil que também foi implementado em 2016, existem também fissuras e danos que promovem o desentendimento, o que também pode ser uma oportunidade para novos devires revolucionários.

No entanto, é possível perceber, pelos relatos distribuídos ao longo desse tópico, os devires que atravessaram o movimento secundarista, construídos pelos agenciamentos de desejo, que promoveram diversas formas de arte. Veremos, a partir daqui, essas potencialidades estéticas que nascem da urgência da insurgência.

5.3. A experiência estética do movimento secundarista em poesia

Existe uma experiência estética, uma espécie de modalidade do regime estético, que se funda nas cenas de dissenso da insurgência secundarista. Produzidas no momento das disputas políticas, nas manifestações e ocupações, as experiências estéticas insurgentes também acontecem em outras camadas do movimento, em processos de produção sensíveis individuais, que levam à emancipação e à subjetivação.

Nos capítulos anteriores, foi possível observar essas experiências estéticas que aconteceram no calor do movimento, nas ruas e nas ocupações, com os arranjos e as bricolagens para a produção daquilo que Rancière (2012a) chama de uma modalidade de regime estético.

Neste tópico, são observadas as produções de si, as experiências artísticas individuais que foram produzidas e descobertas por causa do movimento secundarista. São poemas e cartas escritas por estudantes e professores durante o movimento, que levam a uma dada reconfiguração do sensível e mostram um conhecimento de si dentro de arranjos mais amplos. Nesse ponto, o regime estético de Rancière, contrário à representação e às hierarquias, cruza com a noção de acontecimento em Deleuze (2016), em que o sentido e o mundo caminham juntos, sem que um reduza o outro, rompendo, assim, um estado de coisas e apontando para um devir.

Primeiramente, entendo que essas produções são experiências estéticas que, como afirma Jean-Luc Moriceau (2016), são momentos singulares, que podem vir do teatro, de um quadro, de uma poesia, mas também de experiências consideradas menores (minoritárias, no sentido utilizado por Deleuze e Guattari), como os movimentos de resistência. A experiência estética também estaria relacionada com o olhar do espectador, que se deixa afetar por aquele momento. Uma abertura aos afetos permite ao espectador tornar-se sensível a uma outra

possibilidade de leitura e fruição do que uma já estabelecida e determinada por códigos hierárquicos e consensuados. É o que autor chama de "virada afetiva", o reconhecimento da importância do afeto no contexto do encontro e nos modos de aparições (que podem acontecer por meio de produções estéticas) dessa experiência.

Por outro lado, existe uma estética política nesse processo de produção dos secundaristas, cujas relações entre as palavras, a poesia e o que elas significam podem ser percebidas como uma reconfiguração do que é dado no sensível. É uma poética da política, como propõe Rancière (2009a), que reinventa a cena na qual se inscreve o sujeito que não é considerado legítimo como interlocutor e nem como artista. A poética da política envolve "ações criativas da linguagem que desafiam as divisões entre capacidade e incapacidade, entre aqueles que estabelecem as regras e aqueles que as seguem" (MARQUES e PRADO, 2018, p. 168).

É possível, ainda, pensar a produção desses poemas dos secundaristas sob o mesmo prisma de Rancière (1988) quando ele observou os trabalhos artísticos produzidos por proletários no século XIX, inspirando-o a elaborar o método da igualdade, como exposto no capítulo1. Nesse processo de analisar o material produzido pelos trabalhadores, ele percebeu que ali existia uma forma de emancipação que consistia não só em um "conhecimento de si", mas na habilidade de falar da própria vida, de produzir imagens e textos a partir de uma experiência estética que vai além da situação de opressão em que vivem os trabalhadores.

> Se só o proletário vive a verdade do que diz o poeta, ele só conhece nessa verdade seu próprio aniquilamento. Ninguém detém em seu conhecimento ou em sua existência a verdade cuja aparência o outro produz ou conhecimento do que o outro sofre. Longe do homem do avental de couro, o proletário não pode, na imagem do poeta, reconhecer em si nenhuma identidade. Nessa troca de vaidades, contudo, dizem que à moda de Epimênides, pela escapadela do indivíduo que podia atestar o verdadeiro e o falso, não se estabelece nenhum ceticismo, mas ao contrário um certo saber: saber vazio, se quisermos, e que não promete sabedoria nenhuma; algo que se aproxima, contudo, da transgressão que fez experimentar os frutos da árvore do conhecimento: um sabor desconhecido, uma mordida que não terá cura, um abalo em que a realidade sensível parece vacilar, como na febre que ataca, no decorrer de suas conversar metafísicas, num domingo de maio no campo, o marceneiro Gauny e seus amigos (RANCIÈRE, 1988, p. 31).

Ao comentar as experiências estéticas de Gauny – um dos proletários que o autor estuda durante sua pesquisa -, Rancière (1988) percebe que o trabalhador experimenta algo que leva à transgressão ao produzir arte, o que também promove o saber, nem sempre o saber acadêmico e científico das grandes artes, mas o saber que abala o que é dado no sensível. "A mentira do poeta não está em ignorar as dores do proletário, mas em falar delas sem as

conhecer" (RANCIÈRE, 1988, p. 30). Ninguém sabe melhor sobre suas dores do que o próprio trabalhador. É dele esse lugar de fala.

O mesmo processo aconteceu com os secundaristas. Durante o período de ocupações, além das experiências estéticas que aconteceram no calor do momento, nas manifestações e na própria escola, secundaristas também produziram poemas, não somente para expor a luta em si, mas também para mostrar quem eles são e de onde vieram. Professores que apoiavam o movimento também escreveram para os alunos, em formato de cartas, traduzindo em palavras o que representava para eles aquele acontecimento.

> Ora, não se trata do dia, mas da noite, nem da propriedade alheia, mas de sua "tristeza", essa dor inventada que contém todas as dores reais. Para que o proletário se insurja contra "aquilo que se prepara para devorá-lo", não é o conhecimento da exploração o que lhe falta, mas um conhecimento de si que lhe revele um ser voltado para outra coisa além da exploração: revelação de si próprio que passa pela via do segredo dos outros, esses intelectuais e esses burgueses com os quais mais tarde dirão – e nós em seguida repetiremos – que não querem ter nada a ver, nem, principalmente, com sua distinção em bons e maus (RANCIÈRE, 1988, p. 32).

Tive acesso à produção de alunos de duas escolas ocupadas, da E. E. Diadema, primeira escola a ser ocupada, e da E. E. Raul Fonseca, a qual revela esse conhecimento de si em diversas camadas que atravessam a vida desses secundaristas. Nas poesias é possível observar, além do movimento de insurgência, suas próprias vidas retratadas em palavras, seja por causa da condição periférica em que vivem, seja por causa do machismo que enfrentam ou, ainda, por causa do racismo estrutural que sempre esteve presente.

Meu primeiro contato com esses textos foi por meio das redes sociais digitais. Na página de uma das ocupações no *Facebook*, a E. E. Diadema, vi o poema de Rafaela Boani, transcrito a seguir, e pesquisei sobre a produção de poesia de outros estudantes secundaristas. Nesse processo de apuração, cheguei ao *Coletivo Perifatividade* que, mesmo antes de as ocupações acontecerem, já promovia oficinas de produção literária em escolas da periferia da grande São Paulo. Durante as ocupações de 2015, o Coletivo participou ativamente de dessas duas ocupações, promovendo suas oficinas no contexto das ocupações (PERIFATIVIDADE, 2016). Desse trabalho surgiram os poemas reproduzidos adiante, que foram escritos pelos estudantes durante as ocupações, no calor do momento, publicados meses depois, em um livro editado pelo próprio Coletivo[259].

A seguir são transcritas algumas das poesias produzidas pelos secundaristas.

---

[259] Poesias publicadas em: PERIFATIVIDADE, Coletivo. **Perifatividade nas escolas, a poética dos direitos humanos.** São Paulo: Coletivo Perifatividade, 2016.

A flor da Revolução

A flor da revolução
Desabrochou em nós
Disse Paulo

Mas também
Desabrochou em laços
Cuja única mão
De punho fechado
Abriu caminho para novos
E nossos
Laços

A revolução foi feita
Para quem desacreditava
Foi PERfeita
E assim que será
Sempre

Sempre que a juventude se unir
A periferia somar
A comunidade aderir
O trabalhador sonhar
A sorte para os boy
Estará lançada
Com ponta afiada
Mais certa que facada
Já disse Planet Hemp
Vou dizer novamente
"Esperem sentados
A rendição
Nossa vitória não será por acidente"
À base de borracha
E bomba
Então
Que se faz a revolução!
Obrigado a todos que fizeram isso acontecer!

Escrito por **Erick Vinicius Borges**

Lápis e borracha na mão
Meninos do morro
Com mais educação

Meninos e meninas
Juntam-se na ocupação
Jovens em construção
Contra a desorganização

Na nossa ocupação
Ninguém fica na mão
Com o Perifatividade
Ninguém se engana não.

Escrito por
Kauan França
Jaqueline Silva
E. E. Raul Fonseca

Estamos na ocupação
Com paz, fé e determinação
Aqui não é brincadeira é organização
Os reaças dizem bagunça
Mas nós dizemos revolução
A comissão de segurança
Fazendo a resistência
Com os P2 de olho
Dificultando a convivência
E a mídia espelha mentiras
Aumentando sua audiência
A base deles é o lucro
A nossa é a crença
Muitos apenas palpitam
Mas da nossa luta desacreditam
Os governantes apenas ditam
E o aprendizado que é bom
Eles não incentivam

Escrito por
Gustavo Henrique
E. E. Raul Fonseca

Ocupação

Estou na Ocupação
Com garra e determinação
Mas sem faltar organização
Resistência
Com certa vivência
Estudantes na rede globo
Nunca falta audiência
Olha moça,
Não estamos aqui à toa
Não mexa com nossa força,
Pois é igual a de uma onça
Falam que na ocupação só existe farra
Mas na verdade temos
Uma verdadeira garra
E não aturamos nem um pouco o governador
Com aquela cara
E toda a sua marra

Escrito por
Enzo Clemente
E. E. Raul Fonseca

Menina mulher de luta

Mas quem diria,
Uma menina ocupar uma escola
Ela não tem medo da derrota
Ela tem fé para chegar na vitória
Ela ri, ela chora
E aí, garota, qual foi a sua maior loucura?
- Foi ocupar uma escola
"Dia de luta, dias de glória"
(Como dizia o poeta Chorão)

- Eis aqui o que não termina,
Apenas se inicia...

Escrito por
Rafaela Boani
E. E. Diadema

Ocupa Ação

Foi pela educação. É por ela
Que para o governo demos o nosso não
Não queriam abrir as portas
Sem problemas
Pulamos o portão
E derrubamos todas elas
Com o nosso empurrão!

Para quem era boa essa reorganização
Tirar nosso direito de escolha
É tirar de um trabalhador
O dinheiro de seu pão

De polícia,
Repressão
Com o fuzil na mão
Do governo,
Humilhação
Dos pais desprovidos do que acontecia,
Ingratidão
Mas os que entendiam
Ah esses agradeciam, faziam questão!

A história que está sendo escrita por nós
Tentam apagar com as balas de borracha
A nossa faceta?
Não sabem que escrevemos à caneta
Temos que ter esperança sim
Ainda precisamos de melhoras

Teremos mais orgulho de nossas escolhas
Pois de luta são as nossas escolas
Não podemos ficar esperando o governo vencer
Temos que lutar
Mesmo que esta seja a última coisa a fazer

Escrito por
Rayssa Riber
E. E. Diadema

Viver como estudante

Viver como estudante,
Ser tratado como desinformado,
Mas a briga é de cachorro grande
E não queremos ser ditados.
Na luta nós entramos,
Garanto, não somos covardes
Todos juntos lutaremos
Pois já cansamos de ficar no aguarde!
Cada vez mais nós aumentamos
Estamos para todos os lados
Somos todos secundaristas
Mas não aceitamos ser secundários.
Não finja não nos ver,
Isso não é utopia
Queremos educação de qualidade
Nesta classista democracia!

Escrito por
Jhon
E. E. Raul Fonseca

O primeiro ponto que pode ser observado nos poemas produzidos pelos secundaristas é a presença marcante de uma tentativa de definir as ocupações a partir da experiência vivida, buscando palavras e rimas que possam dialogar com suas vivências, sem a pretensão de representá-las ou de alcançar expectativas normativas; não existe preocupação com as métricas ou estrofes perfeitamente contabilizadas, ou seja, eles não têm a pretensão de fazer poesia como os poetas, atendendo a regras e a códigos de legibilidade específicos, mas sim de contar a sua história por meio dos poemas. A técnica aqui é o que menos importa. Os poemas mostram o que está enraizado em cada sujeito, seu modo de vida, suas raízes periféricas e suas narrativas mais profundas e, por meio deles, os secundaristas desafiam a consensualidade que marca o regime representativo. Suas hierarquias e expectativas são desafiadas por uma sensibilidade estética que, segundo Rancière (1996), é o domínio do dissenso e da desierarquização, que coloca em xeque o tempo oficial e a língua uniforme para constituir uma cena de visibilidade e o aparecimento da política como algo que é comum a todos, acessível à linguagem de cada um e inteligível a todos.

Sob esse aspecto, a escrita poética preserva a riqueza das vivências por meio das diferenças de palavras, termos e combinações de enunciados escolhidos pelos estudantes para registrarem suas experiências, sem a intenção de produzir uma representação de um real que

ainda se encontra em deslocamento. Os poemas não têm o objetivo de "documentar" o vivido, mas de manter a fulgurância, a intensidade e o brilho do impacto que o processo das ocupações deixou em suas trajetórias. São excessos, suplemento de palavras que os mostram como sujeitos políticos em construção, cuja luta se constitui muito fortemente em torno da voz, de seu reconhecimento como interlocutores e agentes de mudança individual e coletiva.

Os poemas revelam, assim, singularidades e desejos de mudanças, deslocamentos, conferindo uma sintaxe única às demandas e agenciamentos minoritários, escapando aos modelos e padrões para produzir, como bem salientam Deleuze e Guattari (2017), devires e insurgências. A poesia pode, então,

> Servir-se do polilinguismo em sua própria língua, fazer desta um uso menor ou intensivo, opor o caráter oprimido dessa língua a seu caráter opressivo, achar os pontos de não cultura e de subdesenvolvimento, as zonas do terceiro mundo linguísticas por onde uma língua escapa, um animal se enxerta, um agenciamento se instala (DELEUZE e GUATTARI, 2017, ebook n.p.).

Nesse caso, o registro das experiências sob a forma da poesia não se reduz a um testemunho, a uma denúncia ou representação de fatos, mas reforça o caráter inventivo e fabulador da literatura, sua capacidade de criar formas de intervenção, fazendo com que seus autores – neste caso, os secundaristas – tenham a chance de reinventar as coordenadas que tornam suas vidas inteligíveis e suas demandas dignas de reconhecimento. Assim, a experimentação poética configura lutas em torno do sensível; não só recusa uma prescrição policial do que é visível e enunciável, mas inventa uma multiplicidade de línguas, de semânticas e formas de enunciação que a polícia não alcança.

O que esses jovens revelam em seus escritos poéticos não é somente o que vivenciaram, mas também sua percepção, sua revolta, seu modo de habitar e viver a escola e a comunidade, de protestar e de fazer figurar uma forma de vida. Por isso, Deleuze e Guattari (2017) destacam que é no contexto de produção literária e política minoritárias que se encontram condições mais férteis de produzir arranjos capazes de acentuar as brechas e rachaduras no poder e na lei, engendrando outra temporalidade, diferente daquela que encadeia, controla e faz valer o que estava previsto. Segundo eles, na literatura menor a linguagem deixa de ser um instrumento, um meio, e as palavras não são mais apenas entidades utilizadas para descrever e representar um mundo exterior. No caso do poema, a linguagem constitui seu próprio universo, cria sua própria realidade, fundando um imaginário capaz de modelar mundos possíveis e habitáveis.

A meu ver, os poemas dos secundaristas fundam um imaginário que nos permite sonhar com outros desenhos possíveis para a vivência escolar, descortinando legibilidades alternativas para os espaços institucionais e promovendo um esforço para fazer durar esses momentos de reconstrução de uma forma de vida comum que ganharam forma nas ocupações. Um imaginário que retira seus elementos das articulações e arranjos feitos na urgência dos conflitos do presente, mas que é também a antecipação de uma forma de vida ainda por vir, uma forma de vida comum que desafia a hierarquia consensual dos tempos e das capacidades (RANCIÈRE, 2018).

Rancière (1996) fala sobre a dimensão estética da política, que abrange a criação de dissensos ao tornar visível e legível o que antes não era. Os poemas revelam problemas que permeiam não somente as ocupações, mas realidades que vigoram muito antes do movimento insurgir, como a realidade dos alunos de escolas públicas, das meninas, do negro. “É próprio do estético colocar em relação, sempre tensa e conflitual, diferentes tipos de racionalidade e modos de perceber o mundo” (MARQUES, 2010, p. 13).

Observo os poemas produzidos pelos secundaristas também sob a ótica da literaridade (*literarity*). Ao refletir sobre a emancipação por meio das expressões artísticas, Rancière (2000b) aponta que ela esta está associada à construção de um mundo comum por meio da linguagem, propondo um excesso de palavras, uma desordem no campo semântico normativo, mas também no modo hierárquico e desigual como o acesso ao universo das palavras é franqueado aos sujeitos.

> Esse "excesso de palavras", que chamo de literaridade, interrompe a relação entre uma ordem do discurso e sua função social. Ou seja, literaridade refere-se, ao mesmo tempo, ao excesso de palavras disponíveis em relação à coisa nomeada; ao excesso relacionado aos requisitos para a produção da vida; e, finalmente, a um excesso de palavras diante dos modos de comunicação que funcionam para legitimar “o apropriado” em si (RANCIÈRE, 2000b, p. 115).

Rancière (2000b) associa a política da literaridade a três movimentos interligados. Primeiro, à capacidade que qualquer pessoa teria para nomear suas experiências e os acontecimentos de sua vida, interrompendo o gesto hierárquico de ter a própria vida narrada por outrem. Segundo, a literaridade, ao permitir que todos possam nomear suas histórias, altera “os requisitos para a produção da vida”, ou seja, uma vida se torna perceptível, visível, audível e legível a partir dos termos do próprio sujeito que a torna habitável e não por meio da palavra consensual, ordenadora e normativa da ordem policial. E, terceiro, a literaridade permite uma ampliação semântica, uma multiplicação dos termos, enunciados e discursos que

circulam acerca de eventos e acontecimentos que, antes, para “aparecerem”, tinham à disposição apenas modos de comunicação considerados legítimos e legitimados pela ordem do discurso.

Certamente, a literaridade torna possível o método da igualdade, na medida em que o ato de escrever, ou seja, a escrita literária e poética torna a palavra apta a circular para além de seu contexto de produção, instaurando um espaço-tempo no qual o elo entre a ordem consensual do discurso e a ordem consensual dos corpos é interrompido pelo gesto excessivo da escrita (como vimos também na produção dos cartazes pelos estudantes) dos poemas e pela ampliação do escopo de palavras que vão nomear as ocupações e os agenciamentos produzidos pelos estudantes. Tal processo seria também uma espécie de arranjo disposicional, que leva à subjetivação política e à emancipação, aqui entendidas como uma alteração nas condições de aparecimento e de consideração dos sujeitos.

> A subjetividade política refere-se, assim, a um enunciado que demonstra a capacidade de reconfigurar a relação entre o visível e o que pode ser dito, a relação entre palavras e corpos: ou seja, o que me refiro como "a partilha do sensível" (RANCIÈRE, 2000b, p. 115).

Os poemas escritos pelos alunos que ocuparam as escolas são da ordem de uma certa invenção, diferenciação semântica, dilatando as possibilidades de construção de novos enunciados. De certa maneira, eles evidenciam a liberação de um acúmulo de energia que precisa transbordar, e esse transbordamento é uma potência vital que vai se ramificando pelo movimento. Os secundaristas se projetam, através desses textos, para além do envolvimento rotineiro com a ocupação para produzirem desdobramentos e tessituras de sentidos que se desenrolam camada a camada.

Os poemas revelam as tentativas de disciplinamento que atravessam o movimento, uma tentativa de apagamento das luzes intermitentes acesas por meio das palavras dos estudantes, como diria Didi-Huberman (2011). São os seguintes vaga-lumes minoritários presentes nos arranjos disposicionais criados nas constantes interações e conflitos dos quais fazem parte os secundaristas: a) as lutas contra a polícia (“À base de borracha/ E bomba”; “De polícia/ Repressão/ Com o fuzil na mão”; “Tentam apagar com as balas de borracha/ A nossa faceta”); b) as desavenças com o governo do estado (“Os governantes apenas ditam/ E o aprendizado que é bom/ Eles não incentivam”; “E não aturamos nem um pouco o governador/ Com aquela cara/ E toda a sua marra”; “Do governo,/ Humilhação”; “Não podemos ficar esperando o governo vencer/ Temos que lutar”; “Foi pela educação. É por ela/ Que para o

governo demos o nosso não") e c) a intenção de mostrar que a ocupação não era uma bagunça, como tentavam fazer a população acreditar ("Aqui não é brincadeira é organização/ Os reaças dizem bagunça/ Mas nós dizemos revolução"; "Falam que na ocupação só existe farra/ Mas na verdade temos/ Uma verdadeira garra").

Apesar dessas tentativas de apagar as luzes ou de silenciar os excessos que transbordam dos arranjos elaborados pelos estudantes, eles também mostram, nos poemas, que lutam para que haja outra possibilidade para suas demandas e para suas faces se tornarem inteligíveis e reconhecíveis diante dos outros. Reverberar o verbo da poesia é uma das maneiras de fazer com que a face do movimento não se apague. Todos os poemas demonstram essa força da insurgência, as linhas de fuga que emergem quando tentativas de disciplinar o estudante encontram as barricadas da palavra poética e da letra em ponto de resistência.

O poema de Jhon, da E. E. Raul Fonseca, por exemplo, mostra essa potência do desejo de visibilidade de sujeitos que foram invisibilizados ("Somos todos secundaristas/ Mas não aceitamos ser secundários/ Não finja não nos ver"). Érick Vinicius Borges reforça os laços que se formaram durante o movimento, mesmo nos momentos mais difíceis ("Desabrochou em laços/ Cuja única mão/ De punho fechado/ Abriu caminho para novos/ E nossos/ Laços"). As articulações e vínculos de pertencimento enfatizam a potência das formas de vida, das múltiplas linhas de fuga que permitem aos mais vulneráveis se constituírem e aparecerem como agentes de suas vidas. Articulações e laços expressam as escolhas e as trajetórias que desenham os limites entre o que é preciso cuidar e o que se pode deixar de lado, definindo o "como" fazer para se dedicar à vida e à preservação de um modo de ser, de tornar uma realidade habitável. Os afetos e vínculos ressaltam como sujeitos vulneráveis evidenciam tudo o que fazem para manter sua dignidade, sua integridade, como reparam continuamente o mundo ordinário, para que possam construir condições de autopreservação. Essa é uma questão importante, uma vez que o modo como tecem juntos uma rede de manutenção da vida vai articular a trama da solidariedade, dos pertencimentos, do traço de humanidade que teima em ser desrespeitado. As articulações produzidas pelos secundaristas no cotidiano das ocupações permitem à vida manter sua trama e encontrar um ritmo, um estilo viável que resiste à dor, ao sofrimento, ao ataque. É como se fossem barricadas feitas de vulnerabilidades e resistências que, amalgamadas pelos afetos, atuam juntas para realizar uma reparação contínua da vida que ameaça romper-se a cada instante.

Kauan França e Jaqueline Silva falam em "Jovens em construção"; Enzo Clemente aborda a resistência "com garra e determinação" e ainda ameaça quem não acredita no

movimento – “Não mexa com nossa força/ Pois é igual a de uma onça”; Rayssa Riber aborda a força do movimento que não seria detido – “Não queriam abrir as portas/ Sem problemas/ Pulamos o portão/ E derrubamos todas elas/ Com o nosso empurrão!”.

Fluxos e barreiras, como vimos, fazem parte do modo como os movimentos de ocupação possibilitam a reapropriação do tempo, configurando outros modos de ação política que promovem a coexistência de temporalidades e fazeres. Essa coexistência desierarquiza o tempo consensual e causal do funcionamento da instituição escolar, permitindo que gestos, corpos, desejos, devaneios, gambiarras e arranjos perfurem e interrompam o curso normal das horas que organizam o cotidiano do ensino. A coexistência das temporalidades das ruas, das redes, do singular cotidiano dos sujeitos promove não só um espaço comum de partilha e experiência, mas também o encontro de *performances* artísticas e políticas.

Os poemas tomam vida pelo reposicionamento dos corpos; são *perfomances* da voz, das mãos, dos gestos da escritura. Para Rancière (2012a), a emancipação que se constitui pela arte e pela literatura abrange a posição dos corpos, as ações e as capacidades desses corpos. O tempo de criação e produção dos cartazes, barricadas, poemas, planejamento das ocupações e arranjos que sustentam uma forma de vida nova configura o processo de emancipação dos secundaristas; eles mudam de posição, deslocam visibilidades e legibilidades, elaboram espaços de existência nos quais habitam múltiplas temporalidades e acionam outras capacidades.

É possível retomarmos aqui a noção de “aparência”, lembrando que aparecer não se restringe a tornar-se visível, mas a reconfigurar a ordem sensível que define o que ou quem pode ser visível, legível e audível. O aparecer (*apparaître*) dos sujeitos insurgentes na cena de dissenso não se reduz ao modo como surgem, mas expressa também a definição e a articulação de seus modos de apresentação pública (RANCIÈRE, 1996). Assim, os cartazes, os poemas, as barricadas, os posts de internet são modos de aparecer que revelam a fabulação dos secundaristas; fabulação insurgente que se desdobra ao imaginarem uma palavra poética capaz de abarcar o “como si”, a potencialidade de projetar-se além, excessivamente além do esperado, do imposto, do determinado. A arte e a literatura sintetizam uma reivindicação pela capacidade de “aparecer”, tornar visível e tornar sensível ao dispositivo dentro do qual a insurgência dos sujeitos pode ser captada, e dentro do qual as vidas são reguladas. Sob esse aspecto, o “dispositivo de aparência não é uma rede na qual a aparência mascara o real, mas uma paisagem que introduz uma fratura no tempo que define uma dada composição” (RANCIÈRE, 1996, p. 130).

Os poemas mostram uma forma de resistir a uma partilha policial do sensível que estabelece uma ordem disciplinar desigual entre os modos de ser e de dizer, entre a distribuição dos corpos e suas relações de poder, entre a ordem do que é dito e do que é visto. Didi-Huberman (2011) descreve os resistentes como vaga-lumes, que desenham intermitências e zonas fronteiriças e intervalares de resistências para sobreviverem nos lugares em que constituem sua territorialidade e sua marginalidade ao mesmo tempo.

> Para conhecer os vaga-lumes, é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores. Ainda que por pouco tempo. Ainda que por pouca coisa a ser vista: é preciso cerca de cinco mil vaga-lumes para produzir uma luz equivalente a uma única vela (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 52).

Os estudantes relampejam como vaga-lumes, mesmo nas adversidades. Eles não deixam de narrar sobre a repressão, sobre os problemas, sobre a tendência de ilegibilidade da semântica poética do movimento, mas mostram que fazem da adversidade uma arte, uma revolução, tecem laços e promovem articulações. É uma forma enunciativa para aqueles a quem são impostos limites à comunicabilidade e têm sua palavra excluída das formas hierarquizadas do discurso. A criação dos poemas é também a criação de um espaço de subjetivação política, ou seja, de transformação das linguagens, de uma transformação de percepções, comportamentos e imaginários. Um poema é um devir-vaga-lume, se pudermos juntar, de forma ousada, as noções centrais ao pensamento de Didi-Huberman (2011) e Deleuze e Guattari (2011a; 2012).

Os poemas também podem ser vistos, como mencionado, como literatura menor, conforme conceito de Deleuze e Guattari (2017). O que esses autores chamam de literatura menor não é uma arte de menor importância ou uma língua-marginal, mas sim o que uma minoria faz e produz em uma língua maior. É considerada literatura menor porque foge do erudito e está mais próxima da produção amadora, mas mantém um fator importante que é a desterritorialização. Uma das principais características da literatura menor é que tudo nela é político, "seu espaço exíguo faz que cada caso individual seja imediatamente ligado à política" (DELEUZE e GUATTARI, 2017, ebook n.p.).

> [...] é a literatura que se encontra encarregada positivamente deste papel e desta função de enunciação coletiva, e mesmo revolucionária: é a literatura que produz uma solidariedade ativa, malgrado o ceticismo; se o escritor está à margem ou apartado de sua comunidade frágil, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra

> consciência e de uma outra sensibilidade (DELEUZE e GUATTARI, 2017, ebook n.p.).

A dimensão insurgente da literatura menor está ligada à sua capacidade de produzir enunciados que desafiam o modo como uma produção discursiva hierárquica silencia as vozes e invisibiliza as palavras de certos sujeitos e grupos. Nesse sentido, a potência minoritária da escrita pode permitir reconhecer a violência do racismo e do machismo que seguem presentes nas relações sociais dos secundaristas e comparecem nas formulações discursivas dos poemas. A literatura menor também reconhece esses tipos de agenciamentos coletivos de enunciação. Rafaela Boani, da E. E. Diadema, por exemplo, fez um poema dedicado à força das mulheres de luta, ironizando aqueles que não entendem a potência das mulheres no movimento. “Mas quem diria,/ Uma menina ocupar uma escola/ Ela não tem medo da derrota/ Ela tem fé para chegar na vitória”.

Sob esse aspecto, é possível compreender a pluralidade de identidades que se conectaram no processo de construção do movimento e como essa pluralidade reflete nas formas de expressão desses estudantes em suas produções artísticas. Suas condições de meninas e meninos negras e negros, habitantes de espaços periféricos, atravessam os poemas em diversos momentos. Érick Vinicius escreve: “Sempre que a juventude se unir/ A periferia somar/ A comunidade aderir/ O trabalhador sonhar/ A sorte para os boy/ Estará lançada”. O aluno faz referência à experiência de vida de sua comunidade, periférica, na qual um trabalhador sonha com um futuro melhor para seus filhos, para que eles não se sejam submetidos aos regimes de trabalho precário do subemprego, tendo a sorte sempre desafiada nas ruas de São Paulo. Érick parece fazer referência ao fato de que muitos jovens que ele conhece podem aceitar trabalhar como entregadores, pilotando uma moto pelas ruas perigosas da cidade de São Paulo, para ajudar no sustento da família. Ele ainda traz em seu poema uma referência musical de sua juventude, a banda Planet Hemp, cujos versos são reproduzidos na escrita do texto. Rafaela, que escreveu o poema sobre as mulheres de luta, também faz referência aos versos de um ídolo, Chorão, da banda Charlie Brown Júnior. De modo geral, percebe-se como os estudantes constroem enunciados intertextuais, trazendo em seus textos o seu repertório de vida e de arte.

Esses enunciados tentam aumentar a diversidade de palavras em circulação, de modo a alterar a percepção e a legibilidade do movimento secundarista. O excesso de palavras e a diversidade de relatos narrados pelos estudantes poderiam promover condições alteradas de reconhecimento de suas demandas e de valorização da diversidade que compõe o movimento,

seja de gênero, raça, cultura ou origem social. Mas não é isso que acontece nas relações de poder que atravessam a sociedade, pois há dificuldade muito grande para fissurar os dispositivos de controle. “Quando o outro não é visto como um semelhante, quando ele é inferiorizado e subjugado, o que se tem é a negação do outro. E quando não há alteridade, não há comunicação” (BARROS e FREITAS, 2018, p. 101).

Mbembe (2018b) alerta para o fato de que, quando o outro não é visto como sujeito, como um ser humano, quando é invisibilizado, há uma reiteração dos esquemas hierárquicos de avaliação das vidas, o que dificulta a apreensão dos sujeitos vulneráveis dentro de um quadro de sentidos definidor da condição humana. Mas, por meio da escrita literária, de uma certa ficcionalização não causal das experiências subjetivas e coletivas, como bem argumenta Rancière (1996), é possível resistir a essa forma de invisibilidade e criar condições para fazer “aparecer” sua condição. Nesse sentido, o poema de Jhon grita essa invisibilidade: “Somos todos secundaristas/ Mas não aceitamos ser secundários/ Não finja não nos ver”.

A meu ver, ainda que essa reiteração das normas de controle dos corpos e das identidades faça parte dos processos de individuação, os secundaristas conseguem construir arranjos que enfrentam e desafiam os discursos que os constituem e que reafirmam os quadros de inteligibilidade e legibilidade que delimitam seu “aparecer” na cena pública. Ao produzirem novos enunciados, ao alterarem os fluxos de circulação na cidade, ao ocuparem as escolas e inverterem as lógicas que regulam as atividades institucionais, sociais e políticas, os secundaristas mudam sua posição diante daqueles que os subordinam. A potência das cenas de dissenso elaboradas pelos secundaristas não está em confrontar os dispositivos de regulação, mesmo porque, como destaca Braga (2020), não há dispositivo pronto, nem tensões entre dispositivos de subordinação e de subjetivação (essas linhas de força perpassam todos os arranjos disposicionais). Não se trata de criar oposição entre controle e excesso, mas de mostrar como os secundaristas conseguem criar linhas de fuga que emergem de dentro dos arranjos institucionais de controle, em uma tensão dialética constante, base de experiências estéticas. Lembrando que emancipação e experiência estética estão articuladas, para Rancière, Deleuze e Guattari, uma vez que fabulam um comum, uma partilha do sensível, uma arte e uma literatura menor, a partir de agenciamentos coletivos de enunciação.

Nesse sentido, é importante trazer a carta escrita por professores da E. E. Diadema para os estudantes, durante a ocupação. É uma carta de desabafo, de orgulho, de afetos e emoções. É uma movência que aciona afetos e que emociona ao descortinar o tempo histórico e a multiplicidade de temporalidades que vivenciaram ao lado de seus alunos no contexto das ocupações. A carta é longa, por isso não foi reproduzida na íntegra, mas é importante olhar

para ela com um olhar semelhante ao que Rancière (1988) dirigiu para as cartas e os escritos dos trabalhadores em *A Noite dos Proletários.* Esta carta, a meu ver, é puro devir, é uma abertura para uma pluralidade de tempos coexistentes e que nos ultrapassam, evidenciando um acúmulo de energia que não pode ficar enclausurada.

> **Relato escrito pelos professores Paulo César de Souza (História), Sônia Aparecida Prates Leal (Sociologia), Zózimo Adeodato Fernandes (Filosofia), da E. E. Diadema (Cefam), primeira escola ocupada**[260]**:**
>
> [...]
> *A primeira semana de novembro começou com um ar de desânimo, a luta parecia arrefecer, já havíamos recorrido a todos os órgãos competentes, Diretoria de Ensino, Secretaria de Educação, Câmara Municipal, Assembleia Legislativo do Estado, também fomos ao Condeca (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) e ao Ministério Público, os alunos pareciam quietos, saíam da sala e faziam seguidas reuniões, estariam cansados? Era só uma impressão.*
> [...]
> *Segunda-feira, dia 9 de novembro de 2015, às 18h40.*
> [...]
> C*hegamos à sala dos professores, tudo corria como todos os dias, brincadeiras, as costumeiras piadas noturnas que sempre foram o estopim das nossas gargalhadas.*
> *Às 19h em ponto toca o sinal, os olhares de alguns professores se cruzam, frio na barriga e junto aquele suspiro, acompanhado de um "será"? De repente, adentra nossa coordenadora furiosa e fala para os professores: "Dá para vocês descerem e mandarem os alunos irem para a sala de aula, que absurdo! Estão dizendo que vão ocupar a escola e que não haverá aula hoje e que ninguém vai subir!"*
> *Difícil dizer qual cara fizemos nessa hora, só é possível recordar que nós professores saímos correndo da sala dos professores em direção à escada e quando olhamos para o pátio, paramos. Uma cena linda, todos os alunos cantando um grito de guerra (não lembramos mais qual era), alunos colocando fitas na escada para que nenhum aluno subisse para as salas. Olhamos um para o outro, não sabíamos o que fazer, tamanha era a nossa felicidade, uma cena que como diria nosso amigo, era "impagável".*
> *Aos nossos olhos, um sonho se tornando realidade. Que professor não sonha com um dia como este? Alunos brigando pelos seus direitos, desafiando toda uma estrutura imposta pelos comandantes de uma sociedade cansada e submissa. Alunos praticando a cidadania, sociologia na veia, alunos filosofando e fazendo história. Dia 9 de novembro foi para nós um dia histórico por vários motivos,*

[260] Carta publicada em: PERIFATIVIDADE, Coletivo. **Perifatividade nas escolas, a poética dos direitos humanos.** São Paulo: Coletivo Perifatividade, 2016.

principalmente por estarmos participando e perceber que a luta deles também é uma luta nossa. Onde ensinamos, aprendemos e descobrimos que eles são fortes, guerreiros e como todo guerreiro não se deixa abater.

[...]

Na segunda-feira, dia 16 de novembro, a ocupação completava exatamente uma semana e chegava ao auge de sua tensão, o prazo para o cumprimento do mandado de reintegração de posse estava próximo de vencer e os alunos, depois de uma reunião fechada, decidiram resistir até o fim, mostrando que estavam dispostos a tudo para permanecer na escola.

Enquanto isso, tanto o conselheiro tutelar quanto os advogados do sindicato e também um advogado da OAB, um professor que generosamente se dispôs a ajudar, corriam contra o tempo para tentar reverter a reintegração.

Conforme o horário marcado se aproximava a tensão ia aumentando mais e mais, fazia calor, alguns meninos tiraram as camisetas, pegaram os instrumentos da fanfarra e começaram a tocar com grande entusiasmo! Havia imprensa de todo lado, inclusive internacional. As pessoas começavam a se acumular fora da escola para observar, os funcionários da escola se juntaram, alguns começavam a chorar, preocupados com o que poderia acontecer. Pedíamos para os alunos não reagirem, para deitarem no chão em caso de invasão da polícia. Eles pareciam intrépidos, tranquilos. No fundo, todos temíamos pela integridade física deles, não suportaríamos ver nossos alunos sendo agredidos dentro da própria escola, nossa escola, seria quase impossível ficar observando sem intervir.

Chegada a hora, olhávamos para os lados, esperávamos alguma notícia positiva, olhávamos para a rua esperando ver algum carro de polícia, será que eles viriam? Nesse momento, chegam os advogados que foram tentar a suspensão da reintegração de posse. Eles dizem que fizeram o pedido de suspensão e solicitaram a análise do juiz em caráter de urgência. O resultado deveria sair a qualquer momento. Os alunos repetem seus cantos de guerra sem parar, do lado de fora as pessoas perguntam o que vai acontecer. A advogada acena para nós e diz que o despacho já saiu... ela lê o resultado e diz que a reintegração de posse está suspensa até segunda ordem. Corremos até os alunos e damos a notícia, uma explosão de alegria toma conta de nós, muito abraços, lágrimas e alívio!

[...]

Os dias que se seguiram foram de um intenso aprendizado para os alunos, que aprenderam a se organizar em comissões para diferentes tarefas, a decidir as coisas em conjunto, com um senso de coletividade que raramente se vê no mundo "adulto", discutindo diferentes pontos de vista de maneira democrática, com muita verve, muita energia, mas também muito respeito um pelo outro, muita admiração. Viveram experiências que provavelmente não ocorreriam em condições normais da escola, aprenderam em pouco mais de um

> *mês o que não aprenderam em anos de escolaridade. Tornaram-se exemplos a serem seguidos.*
> *Em resumo, no dia 9 de novembro de 2015, os alunos da E. E. Diadema entraram para história, pois concretizaram o sonho de vários educadores, que sempre defenderam a transformação da educação pensada e executada pelos próprios alunos.*
> *Diante de uma educação que sempre deu pouca importância e atenção para o que os alunos pensavam e falavam nos últimos 20 anos, uma educação com péssimos índices (ou mesmo com índices adulterados), além de uma política de educação que visou acabar com a escola pública, os estudantes resolveram ocupar as escolas num processo já visto em outros momentos, mas nunca com tanta intensidade como em São Paulo.*
> *Nossos alunos entraram para história por terem, com o processo das ocupações das escolas e várias manifestações de rua, derrotado o governo do Estado de São Paulo (que segue a mesma linha de vários outros governos) e derrubado o seu secretário de Educação Herman Voorwald, fazendo-o recuar do seu projeto nefasto.*
> *Os alunos marcaram seus nomes na luta por uma educação digna e de qualidade enfrentaram direções, dirigentes, a polícia e as forças conservadoras com táticas novas, lançando luz nas trevas da educação autoritária e meritocrática. Ocuparam as escolas e as ruas porque acreditavam ser possível outra realidade, que não passava mais por uma educação passiva, sem voz e pensamento.*
> *Vários professores os apoiaram e outros ainda não entenderam o que se passou, não tiveram a nobreza de enxergar mais longe; estamos diante de novas possibilidades. Educação é construção coletiva e o conhecimento deve ser útil, prático e transformador.*
> *Depois de 42 dias de ocupação, passando por privações e pressões, eles continuam lutando, agora contra o aumento injusto e absurdo da passagem que nos limita, e não permite aos cidadãos o uso do espaço público e a liberdade de circulação, não permitindo a todos a ocupação da cidade.*
> *E isso nos dá a certeza de que o futuro chegou diferente do que desejava a direita deste país, não será verde e amarelo, será colorido, com tons de vermelho e tão diverso que não valerá a pena dizer o que é, será possível dizer a que veio, mudar tudo...*

A carta dos professores é um documento, uma forma de conhecer o movimento, sua história e política, pelo olhar de quem não era secundarista, de quem também observou de fora, mas conhecia de perto aquela realidade. Mas ela também é uma singularidade a partir da qual se pode depreender uma cena de dissenso, a partir da qual se pode ler o conjunto dos vínculos e arranjos que definem um dispositivo insurgente. A carta constitui uma constelação movente de afetos, conceitos e ideias em operação, "em sua relação com os novos objetos e espaços que buscam apropriar, e os padrões que constroem ou transformam para este fim" (RANCIÈRE, 2013, p.11). O relato dos professores acerca do "aparecer" de seus alunos

apresenta uma inteligibilidade diferente daquela ofertada pelos veículos jornalísticos, isto é, as palavras dos professores desvelam uma experiência estética de ruptura com uma ordem prefigurada, que programa nosso *sensorium* para atender de modo consensual aos apelos por justiça. Assim, como mencionado antes, a cena de dissenso altera os regimes de visibilidade e inteligibilidade que mediam nossas interações. Esse gesto é insurgente porque desafia e desloca a hierarquia que atrela o olhar e a escuta para dispositivos de controle e previsibilidade.

> Penso que a questão da cena é também ligada muito fortemente à questão da aparência, ao fato de que a aparência não é o contrário da realidade, mas a cena da manifestação de um outro universo: o fato de fazer aparecer o que não aparecia, ou de fazer aparecer de forma diferente o que aparecia sob um certo modo de visibilidade e inteligibilidade (RANCIÈRE, 2018, p.17).

Ao mesmo tempo, a carta carrega um potencial de extravasamento, a partir de um excesso de palavras que contraria vários discursos hierárquicos em circulação e que recebiam legitimidade institucional. O relato dos professores é um mergulho no movimento do mundo, sem apegos ou pragmatismo, penetrando no fluxo do movimento e deslocando o ponto de vista fixo de dentro pra fora, aderindo a perspectivas múltiplas que povoam o movimento do mundo e os devires insurgentes.

5.4. Devir-arte: a reconstrução do movimento pelo teatro

Depois das ocupações das escolas, em 2015, os estudantes seguiram por vários caminhos; alguns foram perseguidos pela polícia, outros foram expulsos de casa porque os pais não aceitavam “ter um filho militante”, outros saíram da luta secundarista e trilharam outras trajetórias.

No entanto, a luta secundarista não parou. Ela prosseguiu por outros espaços, com a ocupação de outras escolas e da ALESP, em 2016, como visto anteriormente, e ganhando diferentes formas de expressão e manifestação do movimento. Os estudantes relatam que, durante as ocupações, com as diversas visitas e aulas que receberam, principalmente de artistas, eles experimentaram pensar por meio de seus corpos e isso levou um grupo de estudantes a iniciar uma aproximação com o teatro.

Do encontro desses estudantes nasceu a *ColetivA Ocupação*, um grupo de ex-secundaristas das ocupações de 2015 que resolveu fazer da arte uma via para o seu processo

de emancipação. Segundo seus próprios membros[261], a *ColetivA* é uma reunião e uma revolução de corpos. Abraão Santos, que faz parte desse grupo, contou um pouco desse processo.

> *A gente já se conhecia da luta, porque, mesmo sendo de diferentes escolas, cada um de um lugar da cidade de São Paulo, a gente se conhecia das manifestações, das reuniões. A gente conheceu a Martha, diretora da peça, e a Martha, como muitos outros artistas da cidade, apoiava o movimento desde 2015. A Martha tinha uma peça chamada Rózà, sobre a vida da Rosa Luxemburgo, e ela circulou com a peça em escolas que foram ocupadas. Depois da peça, ela chamava alguns secundaristas pra fazer debates. Alguns secundaristas que estavam na luta e na arte foram se reunindo em torno desse projeto. A gente foi se encontrando. Tem um espaço cultural no Bom Retiro, chamado Casa do Povo. A gente fazia reuniões do movimento lá e eles foram fazer um evento em outubro de 2016 e esse evento chamava Performando Oposições, em que nós participamos* (Abraão Santos, membro da *ColetivA Ocupação*, 2019)[262].

Martha, a quem Abraão se refere em sua fala, é a atriz e diretora Martha Kiss Perrone, que apoiou o movimento secundarista em 2015, deu aula de arte e fez intervenções corporais em diversas escolas ocupadas. Além disso, apresentou sua peça *Rózà* aos secundaristas gratuitamente, propondo debates ao final da apresentação nas escolas. Martha foi a responsável por reunir esses estudantes, que hoje fazem parte da *ColetivA Ocupação*, e integrá-los ao universo do teatro.

Em 2016, eles criaram, junto com Martha, a *performance* "Só me convidem para uma revolução onde eu possa dançar"[263], especialmente para o encontro "Performando Oposições", citado por Abraão, que aconteceu na Casa do Povo, em São Paulo. Em seguida, eles participaram de diversos festivais com essa *performance*, antes de nascer a peça *Quando Quebra Queima*.

> *A Casa do Povo convidou os secundaristas, junto com a Martha, pra fazer uma performance que não só contasse sobre a luta que a gente estava vivendo, como também fizesse uma série de denúncias, porque a gente estava num período pós-ocupações e no pós-ocupações a gente sofreu muita perseguição, perseguição de professores, de diretores, da polícia, enfim, era bizarro. Então a gente fez uma*

---

[261] ColetivA Ocupação (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivaocupacao>. Acesso em 22/02/2020.

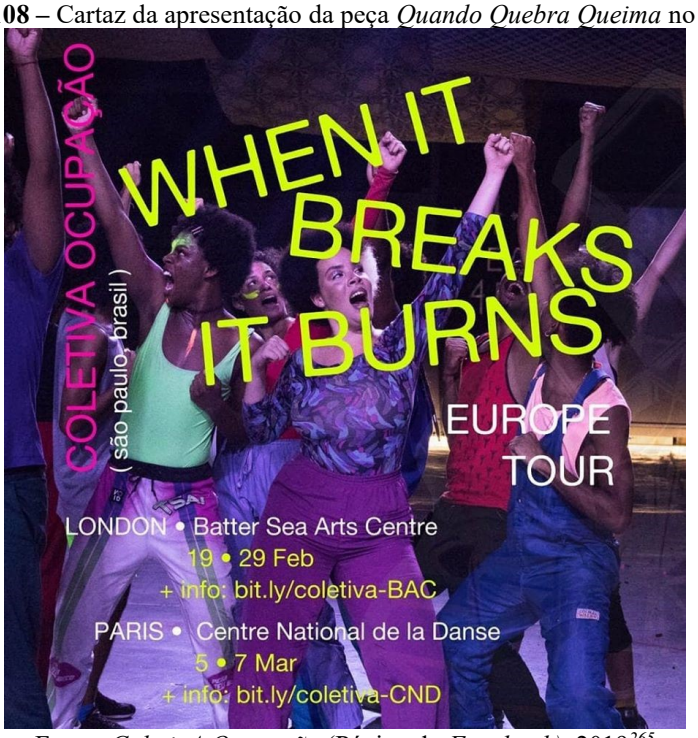
[262] Entrevista concedida por SANTOS, Abraão. Roda de conversa realizada com todos os membros da *ColetivA Ocupação* em 25 de outubro de 2019. **Roda de conversa.** [outubro de 2019]. Entrevistadora: Francine Altheman. São Paulo, 2019.

[263] A *performance* desloca para novos e outros espaços a existência das ocupações e das manifestações. "Só me convidem para uma revolução onde eu possa dançar" é uma intervenção, um grito, uma dança-luta coletiva construída a partir de diferentes corpos, desejos e afetos. A cada apresentação, a *performance* se transforma de acordo com o espaço e com o público. Fotos e vídeos feitos pelos próprios secundaristas são projetados; gritos de luta são cantados; ações e movimentos de rua são evocados no corpo de todos que participam – informações extraídas da página da ColetivA Ocupação no *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivaocupacao/>. Acesso em: 22/02/2020.

> *performance que chamava "Só me convidem para uma revolução onde eu possa dançar" e era uma performance-denúncia de 25 minutos. Depois, a gente continuou apresentando essa performance em outros lugares. Em 2017, a gente passou a fazer intervenções em espetáculos e eventos. A gente percebeu que já era um grupo, a gente já estava junto há algum tempo. No final de 2017, a gente começou a se encontrar com a intenção de fazer uma peça* (Abraão Santos, membro da *ColetivA Ocupação*, 2019)[264].

Entre o final de 2017 e o início de 2018, 12 estudantes, junto com Martha Kiss Perrone, criaram e passaram a ensaiar a peça *Quando Quebra Queima*, que estreou no dia 5 de maio de 2018, na Casa do Povo, em São Paulo, e, desde então, tem percorrido diversas cidades do Brasil e também do mundo (eles foram convidados a encenar a peça em festivais em Londres e em Paris, e também passaram por Portugal).

Figura 108 – Cartaz da apresentação da peça *Quando Quebra Queima* no exterior



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook)*, 2019[265]

O símbolo do espetáculo, e da própria *ColetivA Ocupação*, é formado pelas cadeiras, ou as carteiras escolares (Figuras 109 e 110), que funcionaram, como visto em outros capítulos, como ferramentas nas manifestações, como extensão dos corpos que ocupavam as escolas e as ruas, e, sobretudo, como matéria para as barricadas. As atrizes Letícia Karen

[264] Entrevista concedida por SANTOS, Abraão. Roda de conversa realizada com todos os membros da *ColetivA Ocupação* em 25 de outubro de 2019. **Roda de Conversa.** [outubro de 2019]. Entrevistadora: Francine Altheman. São Paulo, 2019.

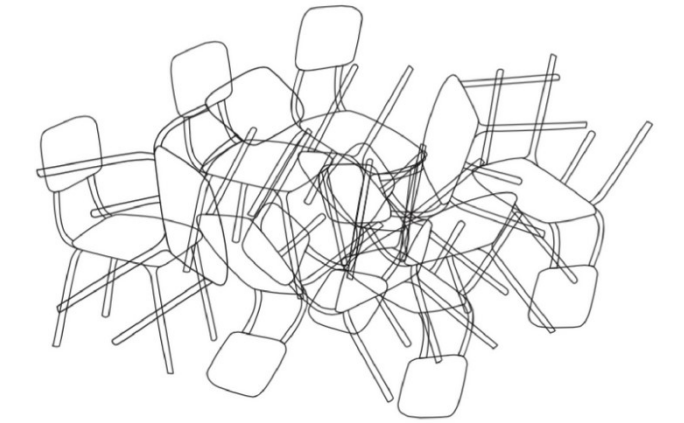
[265] ColetivA Ocupação (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivaocupacao>. Acesso em 22/02/2020.

Oliveira, que já foi nossa personagem nesta tese em outros momentos, secundarista da E. E. Fernão Dias, e Ariane Farchinetto contaram sobre suas relações com a cadeira[266]:

> *A gente bateu na cadeira, a gente fez barricada com a cadeira, a gente fez travamento com a cadeira, a gente sentava, pulava e virava ela, criava coisas* (Ariane Fachinetto, membro da *ColetivA Ocupação*, 2018).

> *Cadeira barricada, cadeira fecha via, cadeira como escudo para policial, eu nunca mais olho para uma cadeira e vejo como só um espaço para sentar* (Letícia Karen, membro da *ColetivA Ocupação,* 2018).

Figura 109 – Símbolo (logotipo) da *ColetivA Ocupação*



Fonte: *ColetivA Ocupação* (página do *Facebook),* 2019[267]

[266] Depoimentos dados à Trip TV. In: *Quando Quebra Queima.* Direção: Emiliano Goyeneche. Produção: Nathália Cariatti e Laís Araújo. Trip TV, reportagem, 5 min, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-Rk5lg0dKE>. Acesso em 22/12/2019.

[267] ColetivA Ocupação (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivaocupacao>. Acesso em 22/02/2020.

Figura 110 – Tipo de barricada que inspirou o símbolo da *ColetivA Ocupação*



Fonte: *ColetivA Ocupação* (página do *Facebook),* 2019[268]

Durante a peça, 16 estudantes (no início eram 12, mas em 2019 outros quatro membros se juntaram à *ColetivA*) que vivenciaram as ocupações em 2015 recontam a história do movimento e narram as suas próprias dificuldades, seus laços, as relações que se fortaleceram durante as ocupações etc.

Como a peça é produzida e encenada pelos próprios secundaristas, que também são militantes, é necessário considerar que o discurso é produzido por eles mesmos. A descrição das experiências vivenciadas pelos estudantes, no calor dos acontecimentos, é política em vários sentidos, mas, sobretudo, porque abriga a ideia de que é possível uma reestruturação de um universo sensível e visível, fazendo com que haja a transformação do que pode ser visto, pensável e imaginável. A forma de linguagem, como proposto por Rancière (2016), está aberta a todos e qualquer um pode tomar parte no processo político e, ao mesmo tempo, estético de construção dessa resistência. Nos seguintes trechos de entrevista é possível observar como eles se apropriam desse discurso político[269]:

> *Se eu ficar por duas horas conversando com você sobre o que foi as ocupações, o que nós fazíamos, como nós nos organizávamos, que faltava sempre comida e a gente só comia macarrão, vai ser legal? Vai ser legal! Mas não é a mesma coisa do que transformar isso em energia. A gente consegue colocar a pessoa na situação ao*

[268] Ibidem.

[269] Depoimentos dados à Trip TV. In: *Quando Quebra Queima.* Direção: Emiliano Goyeneche. Produção: Nathália Cariatti e Laís Araújo. Trip TV, reportagem, 5 min, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-Rk5lg0dKE>. Acesso em 22/12/2019.

> *invés de ficar narrando o que foi aquilo. A gente nunca pensou: "a gente vai destruir o capital dessa forma aqui, a gente vai ocupar 200 escolas pra criar um estopim...", não, sabe? Foi só: "caralho, o mano quer fechar a minha escola, vamos ocupar". Então a gente estava muito de corpo* (Beatriz Camelo, membro da *ColetivA Ocupação*, 2018).

> *A ColetivA revive as ocupações. É como se a gente refizesse o trajeto que a gente fez um tempo atrás. Teatro é política, a arte é política. Querendo ou não, a gente, por mais que a gente não tenha a intenção de expressar uma opinião política, de alguma forma vai estar intrínseco àquilo, a partir da pessoa que você é* (Mel Oliveira, membro da *ColetivA Ocupação*, 2018).

> *É uma continuidade do movimento, né? Continuar no espaço ocupando, só que de uma outra maneira. Porque agora a gente ocupa o Teatro Oficina, a gente ocupa Paraty. Então a gente continua ocupando os espaços e mostrando o que foi o movimento e trazendo essa potência de tudo que a gente viveu* (Letícia Karen, membro da *ColetivA Ocupação*, 2018).

> *O material bruto de tudo que a gente trabalha é a gente, é o nosso corpo, é a nossa existência como documento, como resistência nesse espaço. E vários alunos estarem ocupando a escola e não deixando a direção entrar e tocando o movimento por si só e estar na rua e gritando que acredita, é o corpo significando no espaço, sabe!? E essa é a atmosfera mais concreta disso, porque, às vezes, a gente fala: "ah, o corpo significando no espaço", fica muito abstrato. Mas não. A gente concretiza toda essa porra* (Ícaro Pio, membro da *ColetivA Ocupação*, 2018).

Eu assisti à peça pela primeira vez no dia 24 de junho de 2018, no Teatro Oficina Uzyna Uzona (assisti outras vezes, em unidades do Sesc na cidade de São Paulo). É importante pontuar que o Teatro Oficina, por si só, já promove uma experiência impactante. Fundado pela companhia de teatro que tem o mesmo nome, cujo aclamado diretor é José Celso Martinez Côrrea, o Zé Celso, o Teatro Oficina fica no bairro do Bixiga, em São Paulo, e foi desenhado pelos arquitetos Flávio Império e Lina Bo Bardi. Sua arquitetura é fascinante e diferente do modelo tradicional de um teatro, pois ele tem um formato que privilegia a interação total do público com a peça, o que colabora para montagens como *Quando Quebra Queima*, que necessita do envolvimento do público.

Figura 111 – Imagem do interior do Teatro Oficina, no bairro do Bixiga, em São Paulo



Fonte: *Veja* (on-line), 2018 - Foto de Ivan Pacheco[270]

Como é possível observar, o Teatro Oficina coloca os espectadores em uma espécie de arquibancada vertical, enquanto o espetáculo se desenrola no meio das arquibancadas, como se fosse um corredor central. Pode ser que eu estivesse emocionada por assistir à apresentação pela primeira vez, mas senti emoção mais intensa nesse teatro do que quando a assisti em outros locais. As apresentações nunca aconteceram em um formato tradicional, em palcos com a plateia assistindo ao longe. Elas sempre aconteceram em salões, para que não se perdessem as interações com o público. No entanto, o Teatro Oficina favorece as sensações de pertencimento àquele acontecimento.

[270] VEJA. *Em carta, conselho do Iphan aponta 'ameaça' de Silvio ao Oficina.* Veja (on-line), 8 de fevereiro de 2018. Disponível em: https://veja.abril.com.br/entretenimento/conselho-do-iphan-denuncia-ameaca-de-silvo-santos-ao-oficina/. Acesso em: 22/02/2020.

Figura 112 – Panfleto entregue no dia da apresentação no Teatro Oficina, com os detalhes técnicos da peça



Fonte: arquivo pessoal[271]

Figura 113 – Início do espetáculo, quando a plateia se posiciona em carteiras, junto com os atores



Fonte: arquivo pessoal[272]

[271] Fotografia tirada pela autora, no dia da apresentação no Teatro Oficina, 24 de junho de 2018.
[272] Ibidem.

Ao entrar no teatro, os espectadores foram convidados a ocupar as carteiras espalhadas pelo corredor central. Os atores e as atrizes da peça estavam entre nós, mas não sabíamos que eram eles. Todos participam do processo, como se fosse o início de uma ocupação. A plateia vai ocupando os espaços junto com os ex-secundaristas.

A encenação acontece em uma ordem cronológica do processo de ocupação, com as discussões, a tomada da escola, pular o muro, cadeado na mão e acontecimentos que se destacaram no decorrer da ocupação. Os estudantes estão conosco, sentados nas carteiras, e começam a peça interpretando estudantes indiferentes, rígidos, que não se interessam pela escola, mostrando para nós que eles eram assim antes da ocupação, ou seja, eles estavam presos a uma carteira escolar. É uma forma de figuração do dispositivo disciplinar que atravessa o processo pedagógico. A escola, como os estudantes contam (vimos nas narrativas apresentadas nos tópicos acima), é um espaço que frequentemente não respeita as margens, o diferente, e investe em um processo disciplinar uníssono, que mantém a partilha do sensível sob uma penumbra de um consenso do que deve ser a educação formal. A cena apresentada no início da peça deixa clara essa dificuldade dos estudantes diante de um sistema de ensino que não lhes concede tempo e espaço para seu aparecer, para um agenciamento capaz de preservá-los em sua dignidade e para redefinir "um sistema de relações entre semelhança e dessemelhança por meio do qual os sujeitos tornam legíveis as falhas, os lugares e os momentos por meio dos quais põem em jogo vários tipos de intolerável" (RANCIÈRE, 2012a, p.93).

De repente, eles começam a performar nas cadeiras, a movimentá-las, tirando a plateia do lugar. Inicia-se uma *performance* "como se" eles pulassem o muro da escola (Figura 114), e eles mesmos são o muro. Em um telão, os nomes das escolas ocupadas vão aparecendo e eles vão repetindo esses nomes.

Figura 114 – Os atores encenam o ato de pular o muro da escola, que é representado por eles mesmos



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook),* 2018 - Foto de Danilo Galvão[273]

Durante a movimentação de carteiras que eles provocam, a plateia é retirada dos assentos e as carteiras são empilhadas, criando uma barricada (Figuras 115 e 116), já que elas representam o movimento, como visto anteriormente.

Figura 115 – Momento em que os atores fazem a barricada com as carteiras



Fonte: arquivo pessoal[274]

[273] ColetivA Ocupação (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivaocupacao>. Acesso em 22/02/2020.
[274] Fotografia tirada pela autora, no dia da apresentação no Teatro Oficina, 24 de junho de 2018.

Figura 116 – As cadeiras amontoadas após as *performances* em torno delas



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook),* 2018[275]

Em seguida, eles pegam fotos que estão no chão, viradas, e se sentam com a plateia, contando a história daquela foto. Grande parte dessas imagens é das manifestações nas ruas, alunos sendo presos e embates com a polícia (Figuras 117 e 118).

Figura 117 - Ícaro Pio narra os acontecimentos de 2015, mostrando imagens das manifestações, prisões e ocupações



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook),* 2018[276]

[275] ColetivA Ocupação (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivaocupacao>. Acesso em 22/02/2020.
[276] Ibidem.

Figura 118 – Marcela Jesus narra os acontecimentos de 2015, mostrando imagens das manifestações, prisões e ocupações



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook),* 2018[277]

Nesse momento, acontece um improviso no roteiro da peça, porque nenhum deles sabe ao certo qual é a imagem que vai aparecer ali (todas estão viradas no chão) e, ao revelar a imagem, os ex-secundaristas contam o que lembram daquele dia, quais os sentimentos que permearam aquele momento da vida deles. É possível perceber a narrativa de uma experiência que se aproxima da narrativa de si porque, apesar de os ex-secundaristas não estarem exatamente relatando uma experiência pessoal, seus enunciados narram um acontecimento coletivo, do qual eles se lembram ou fizeram parte de alguma forma. Tal construção narrativa apresenta a potência do "momento qualquer", o momento selecionado numa cadeia de acontecimentos e que assume, muitas vezes, a forma de uma experiência narrada que ganha contornos estéticos e políticos, pois envolve as cenas de dissenso que atravessaram as manifestações.

Um momento qualquer, uma fotografia apanhada no chão pelos atores da peça são, segundo Rancière (2018), intervalos que rasgam o *continuum* da história contada segundo parâmetros que tendem a separar drasticamente os sujeitos e suas formas de vida. Um momento qualquer faz reverberar no presente uma profusão de recortes temporais do próprio presente. Esse excesso de temporalidades habilmente montadas em redemoinho é o dispositivo que, na visão de Rancière, vai desorganizar o "grande *continuum* feito da conjunção de momentos que são, ao mesmo tempo, o ponto por onde passa a reprodução da hierarquia dos tempos e o ponto de um hiato, de uma sacudida, de uma ruptura" (2018, p.35).

[277] Ibidem.

O objetivo do momento qualquer, segundo esse autor, não é tomar o lugar do momento que passou, ajustando uma cadeia temporal à ordem estrita da sucessão das horas. O que ele faz é expandir o tempo presente de modo a fazer caber nele os possíveis ainda não registrados pela ordem policial controladora. A maneira como os fragmentos de tempo se entrelaçam é inclusiva; eles não só coexistem, mas também se expandem como ondas sonoras, sem jamais destruírem umas às outras.

> O momento qualquer é o elemento de um tempo duplamente inclusivo: um tempo da coexistência no qual os momentos penetram uns nos outros e persistem ao se expandirem em círculos mais e mais largos: um tempo partilhado que não conhece mais a hierarquia entre aqueles que o ocupam (RANCIÈRE, 2018, p.153).

Não são as experiências em si que os estudantes vivenciaram nas manifestações e ocupações que têm potencial de provocar transformações neles, mas sim as narrativas que nascem desses acontecimentos e dos momentos quaisquer que são tomados como gatilhos para as narrativas. É a experiência narrativizada, fabulada, que provoca transformações nos modos de sentir dos sujeitos e, além disso, ela promove um modo de ser inédito do tempo: a integração a um tecido temporal cujos ritmos não são mais definidos por objetivos projetados ou expectativas predefinidas.

> Uma experiência abrange um conjunto de descobertas e acontecimentos que vão se articulando de forma coerente, de modo a ser configurado como expressão, relato ou narrativa. [...] as experiências narrativizadas exprimem um processo transformador que culmina em uma outra forma de ser – ou em um vir a ser – e, por isso mesmo, promovem o confronto entre diferentes quadros de sentido, desencadeiam rupturas nos processos rotinizados, geralmente inquestionáveis do cotidiano, frustram expectativas e podem deslocar o que é familiar , promovendo dissensos ou rupturas (BIONDI e MARQUES, 2017).

As narrativas de si são ainda mais potentes em outro momento da peça, quando eles contam a sua própria história, mostrando para um grupo de espectadores uma foto deles mais antiga, de alguns anos antes. Eles se sentam com a plateia novamente e, dessa vez, mostram fotos deles mesmos na época da ocupação e contam sobre suas mudanças. Logo em seguida, eles rodam as fotos e começam a contar a história de um colega de elenco, narrando como ele era e como ele é atualmente. Eles relatam como eram antes da ocupação e como eles são hoje, ressaltando mudanças internas e externas.

Figura 119 – Lilith Cristina mostra a sua foto e narra a sua transformação durante a ocupação



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook),* 2018[278]

Transcrevi os relatos de Abraão Santos e Marcela Jesus, que ouvi nos dias em que acompanhei a peça. Em um primeiro momento, eles falam de si mesmos e, em seguida, contam sobre um colega da ocupação[279].

> *Este sou eu antes das ocupações* [mostra sua foto]. *É muito louco a gente rever a nossa história, rever as nossas fotos, rever as nossas imagens, rever o nosso jeito de ser. Eu lembro que eu tirei essa foto eu tava na quadra da minha escola, e meu cabelo aqui estava muito pequeno, porque meus pais não deixavam meu cabelo crescer, porque quem é preto e pobre sabe o quanto que pra pais pretos é realmente duro ver um filho deixar o cabelo crespo crescer, porque isso significa não ser aceito em vaga de trabalho e significa não ser aceito dentro da escola. Dentro das ocupações eu comecei a entender que não tinha problema nenhum deixar o meu cabelo crescer porque, na verdade, isso significava respeitar minha família, respeitar os meus traços e que não é natural desnaturalizar o nosso cabelo pra agradar um sistema que não 'tá nem aí pra gente preta e pra gente como a gente. Então, me ver aqui e me vendo hoje, deixando o cabelo do jeito que eu quero, levando minha vida do jeito que eu quero, do jeito que eu sonho, significa que jovens pretos também têm sonhos e que a gente também merece sonhar* (Abraão Santos, durante a peça *Quando Quebra Queima,* 2019).

[278] Ibidem.
[279] Textos transcritos pela autora a partir da encenação da peça exibida no Sesc Belenzinho, em São Paulo, no dia 25 de outubro de 2019.

Como vocês podem ver, eu mudei muito [mostra sua foto]. *Aqui eu acho que tinha uns 13 anos, eu tinha um sonho, que era trabalhar na Porto Seguro, olha o sonho da pessoa, né? Eu lembro que eu alisava muito meu cabelo desde os 6 anos de idade. Eu venho de família negra, todo mundo na minha família é negro, e eu sou a mais clarinha. Quando eu vi a minha avó respeitando o cabelo dela, eu queria também, só que a escola sempre me brecava, tá ligado? Que era aquela vontade de chegar com o cabelo crespo, grandão na escola e os moleques começar a te zoar, como se isso fosse normal pra eles. Eu lembro que, quando começou a ocupação da escola, eu comecei a usar o meu cabelo só preso, e eu nem sabia por quê. Eu não queria mais o meu cabelo solto. Aí, depois, eu entendi que era porque eu estava passando pela transição capilar e eu não 'tava mais aceitando o meu cabelo alisado. No dia 3 de agosto de 2016, eu raspei o meu cabelo pela primeira vez. Pra mim foi uma coisa muito louca porque eu comecei a me olhar de uma forma diferente, comecei a respeitar meus traços, minha ancestralidade, minha família, a história da minha família. Isso foi uma coisa que ficou muito em mim. E é muito louco porque também tinha aquela coisa de quebrar aquele padrão de "menina não pode ter o cabelo raspado". Eu tinha o cabelo raspado e ainda fazia aqueles dois risquinhos aqui do lado. Pra mim era a coisa mais linda que eu podia ter. E, quando eu senti o meu cabelo crescendo, não sei nem explicar, é uma coisa muito mágica. Eu senti a textura do meu cabelo de quando eu era criança, eu nem lembrava, porque eu cresci alisando o meu cabelo. Eu senti a textura dele agora e ver que eu posso deixar o meu cabelo grande, médio, careca, com risquinho do lado, pra mim muda muita coisa* (Marcela Jesus, durante a peça *Quando Quebra Queima,* 2019*)*.

Esse é o Ícaro [mostra a foto de Ícaro, colega de elenco]. *Eu conheci o Ícaro dentro da minha escola. O Ícaro, o Maciel, a Mel, a gente estudou na mesma escola, só que a gente não se conheceu enquanto a gente estudava junto. A gente se conheceu depois, porque, querendo ou não, o sistema escolar é feito pra que a gente não se fale, ele é feito pra que a gente crie panelinhas, e ele é feito para que o diálogo não aconteça. Então, dentro da escola, lembrando que a maioria do grupo aqui, 99%, estudou em escola pública, e a gente sabe muito bem qual é a raiz do ensino público no nosso Estado e o quanto é perigoso a gente se unir, a gente conversar, a gente pensar uma nova educação, porque essa educação não contempla a gente. A gente precisava pagar as contas e a gente sai da escola sem saber pagar conta. A gente sai da escola sem saber como funciona o sistema econômico. A gente sai da escola sem saber como funciona o sistema público. Sem saber como funciona o sistema de saúde, na verdade* (Abraão Santos, ao contar a história de Ícaro, improvisa e desabafa sobre o próprio sistema, 2019).

Esse aqui é o Maciel [mostra a foto de Matheus Maciel, colega de elenco]. *Eu conheci o Maciel na Etec de Artes, quando ele ocupou também. Eu lembro que uma coisa que marcou muito o Maciel pra mim é que, mesmo eu vendo ele numa etapa meio jovenzinho, ele deixava o cabelo dele maior grandão, era tipo um afro enorme assim. Eu olhei o cabelo do Maciel e falei: "mano, eu quero deixar o meu cabelo igual ao dele". A gente precisa de representatividade. A gente olhar outra pessoa e falar eu quero ser como aquela pessoa e eu posso ser igual a ele* (Marcela Jesus, contando sobre o colega Matheus Maciel, 2019).

Três pessoas, três histórias, três cabelos, três meninos pretos no Brasil. Eu lembro que, no último dia da minha ocupação, a gente se juntou e a gente decidiu pintar os nossos cabelos. Tem gente que acha que é frescura falar de cabelo, né? Mas quem é preto sabe que a gente sofre muito racismo por causa dos nossos cabelos. A gente acredita que os nossos cabelos são o maior símbolo da nossa ancestralidade (Abraão Santos, encerra sua fala com uma narrativa sobre representatividade de meninos negros, 2019).

Em primeiro lugar, é importante retomar, neste ponto, algo que foi apresentado no capítulo 4, quando foram abordadas as questões de racismo ligadas ao movimento. As narrativas de si elaboradas durante a peça evidenciam a questão do racismo, especialmente quando ligadas ao cabelo afro, que representa, para eles, um símbolo de seu empoderamento como homens negros e mulheres negras. Abraão reforçou essa questão no final de sua narrativa, entendendo que muitas pessoas ignoram a importância do cabelo, da transição capilar, para a comunidade negra. O preconceito também é reforçado por causa do cabelo. Como Abraão contou, usar cabelo raspado, para os homens, é aceitável, mas deixar o cabelo crescer, o famoso "black power", é considerado impróprio. Marcela também contou sobre suas frustrações e constantes tentativas de mudar quem ela era, por meio do alisamento do cabelo. Hoje ela entende que ter o cabelo que ela quiser, raspado, crespo ou comprido, significa respeitar a sua ancestralidade, a sua descendência africana.

Esse é, sem dúvida, um dos momentos mais emocionantes e transformadores da peça. É um processo de "relatar a si mesmo" (BUTLER, 2015) em que está envolvida a emancipação de cada um, uma construção de subjetividade, um processo de devir-outro, já que eles não são mais os mesmos de antes das ocupações. Quando narram a si mesmos, deixam claro que conseguiram retirar de dentro da condição de sujeição à norma (na qual sempre estamos imersos, uma vez que nelas somos forjados), arranjos e agenciamentos capazes de orientar um "levante". O relato é, assim, uma ação de autotransformação, autorreflexão e autocriação, que reconfigura os sentidos discursivos de quem fala. Sua construção também estabelece relações com outros sujeitos que vivenciaram aquela mesma narrativa ou acontecimento parecido, dividindo ansiedades, desejos e inseguranças. Para quem relata a si mesmo,

> Significa apenas que o "eu", seu sofrer e agir, dizer e conhecer, acontece em um crisol de relações sociais, variavelmente estabelecidas e reiteráveis, sendo algumas irrecuperáveis e outras responsáveis por invadir, condicionar e limitar nossa inteligibilidade no presente. Quando agimos e falamos, não só nos revelamos, mas também agimos sobre os esquemas de inteligibilidade que determinam quem será o ser que fala, sujeitando-os à ruptura ou à revisão, consolidando suas normas ou contestando sua hegemonia (BUTLER, 2015, p. 167).

O gesto de relatar a si mesmo durante a peça, numa cena de interpelação (BUTLER, 2015) que se inicia com as fotos, produz um sujeito que enuncia sua dor, sua experiência transformadora, em uma dimensão subjetiva e de individuação dos ex-secundaristas. Essa dimensão não está restrita ao relato em si, mas se vincula também ao modo de narrar, ou seja,

à escolha de uma racionalidade, de um *logos*. Abraão e Marcela se tornam autores de seus próprios roteiros e constroem esse roteiro com suas palavras, sem formalidade ou encenação, com gírias, com expressões que fazem parte da comunidade negra e periférica.

> Tem-se aqui uma construção de fala do sujeito que, consciente de seu lugar e da projeção que pode alcançar, se põe como agente qualificado das dores reais e legítimas, isto é, como autêntico portador de uma experiência originária capaz de mostrar a verdade das coisas que merece ser compartilhada (BIONDI e MARQUES, 2017, p. 64).

Rago (2013), com base em Butler e Foucault, associa o relato de si com a *parresía,* buscando redefinir um campo de ação de autoconstituição política. Segundo Foucault ([1983] 2010), o conceito de *parresía* está ligado ao sujeito que assume o risco de falar a verdade, a coragem de dizer a verdade como técnica de si, afetando, por isso, o objeto de enunciação.

> A *parresía* é uma maneira de se vincular a si mesmo no enunciado da verdade, de vincular livremente a si mesmo e na forma de um ato corajoso. A *parresía* é a livre coragem pela qual você se vincula a si mesmo no ato de dizer a verdade. Ou ainda, a *parresía* é a ética do dizer-a-verdade, em seu ato arriscado e livre (FOUCAULT, ([1983] 2010, p. 64).

Seria, portanto, uma espécie de ruptura com os conceitos dominantes, que promove fissuras, situações novas e efeitos desconhecidos. No caso dos relatos de Abraão e Marcela, o conceito dominante está relacionado ao fato de eles terem que manter um cabelo considerado discreto pela sociedade, porque isso seria o aceitável. Ao romperem com essa ideia e deixarem o cabelo crescer ou rasparem o cabelo (mesmo sendo uma menina), eles assumem o risco de lutar contra os preconceitos que virão, assumindo a responsabilidade de oferecer uma resposta diante do julgamento de uma sociedade preconceituosa.

> Traçar as origens dos sentimentos e das atitudes que marcam fortemente a própria vida, que ajudam a entender o eu que é hoje e que se diferencia do que foi envolve uma difícil pesquisa interior e conduz à releitura das histórias vividas no passado, conferindo, de algum modo, uma relativa e provisória unidade ao próprio eu, como algo que dá sentido e singularidade à sua existência, em meio a tantas fragmentações (RAGO, 2013, p. 162).

Nos relatos de si de Abraão e Marcela fica evidente que eles buscam suas histórias dentro de si, não somente em suas histórias pessoais, mas também nas memórias de suas famílias e seus antepassados. Quando eles vão relatar a história de seus colegas Ícaro e Maciel, por não conhecerem de perto suas trajetórias, o relato não tem informações tão

precisas e pessoais. Abraão, por exemplo, aproveita o momento para falar de si mesmo, de suas angústias com o sistema, pois isso confere mais sentido à sua existência e às suas experiências. “O desejo de viver de outro modo e pensar de outro modo está enraizado no corpo de cada um e não na ‘vida’ em geral” (PELBART, 2019, p. 39).

Para produzir essa reflexão, eu deixei a ordem cronológica da peça de lado, pois entendi que os dois momentos da peça em que os ex-secundaristas elaboram os relatos improvisados de suas experiências deveriam estar juntos para uma análise mais aprofundada. Mas eles acontecem em tempos distintos; a narrativa dos acontecimentos das manifestações acontece no início e a narrativa de si, com as fotos pessoais, acontece mais para o final da peça. Volto agora a narrar os acontecimentos da peça em ordem cronológica.

Nesse processo de encenação, eles vão revivendo como era o cotidiano da ocupação, inclusive os momentos ruins, as discussões e os embates, como a falta de comida, a comida que estragava ou ter que comer macarrão todos os dias, as discussões eternas em torno do mesmo tema, questões relacionadas à limpeza. Assim, eles repercutem também o cansaço, a vigília constante e os medos de fazer parte desse movimento.

Mostram também que havia divergências de opiniões, mas, no meio desse momento, durante a peça, eles param de repente e trocam algo pessoal entre eles – uma blusa, um acessório, um carinho, um abraço – mostrando que a união e o afeto eram maiores do que as divergências. Havia uma solidariedade no movimento que foi sendo construída ao longo da convivência.

Os atores tornam os espectadores sensíveis, durante a peça, para compreenderem e reconhecerem um amadurecimento pelo qual eles passaram ao viver esse movimento. Eles deixam de ser crianças para serem emancipados, donos de suas vontades e desejos. Eles reconstroem esse percurso e revivem a experiência de se verem como responsáveis por si e pelos colegas, em uma demonstração de muito afeto. Tornar sensível é tornar inteligíveis alguns acontecimentos excessivos e conflituais, evidenciando as “falhas, os lugares e os momentos por meio dos quais os povos, ao declararem sua impotência, afirmam, ao mesmo tempo, o que lhes falta, o que os expõe ao desaparecimento e o que desejam” (DIDI-HUBERMAN, 2016b, p. 422).

> Tornar sensível seria tornar acessível, pelos sentidos, e tornar acessível o que nossos sentidos e nossas inteligências não sabem perceber sempre como “produtoras de sentido”: alguma coisa que aparece somente como falha no sentido, como indício ou sintoma. Mas, em um terceiro sentido, tornar sensível quer dizer também que nós mesmos, diante dessas falhas e sintomas, nos tornamos sensíveis a alguma coisa da vida dos povos – a algo da história – que nos escapava até então, mas que nos olha diretamente. E nos tornamos sensíveis ou sensitivos a algo de novo na história dos

> povos a ponto de desejarmos, em consequência, conhecer, compreender e acompanhar essa história (DIDI-HUBERMAN, 2016b, p. 422).

A peça também revive os medos e as inseguranças dos secundaristas. Em determinado momento, eles mostram todas as angústias que atravessaram seus corpos, ao se depararem com a possibilidade de a polícia entrar na ocupação e prender todos eles. Eles escalam a parede do teatro (Figura 120) e olham para o além, como se quisessem ver o que se passava fora da ocupação e, ao mesmo tempo, tentar olhar para o futuro. Nesse momento, eles se dão conta de que a polícia está sempre lá, à espreita, esperando para entrar, e deixam claro que os negros serão os primeiros a serem presos.

Figura 120 – Durante a peça, os atores escalam as paredes de vidro do Teatro Oficina



Fonte: arquivo pessoal[280]

Logo em seguida, todos se deitam no chão (Figura 121), como um rizoma, e fazem carinho uns nos outros, passando o microfone para que cada um conte sua experiência ali, seus sentimentos naquele momento. Surgem os relatos[281] de medos, ansiedades, decepções e alegrias. Seguem alguns trechos do que eles dizem nessa cena, com o microfone passando de mão em mão.

> *São cinco horas da manhã, a rua ainda está escura. A gente chega à escola, passa a corrente, tranca o cadeado e, agora, a escola realmente é nossa.*

[280] Fotografia tirada pela autora, no dia da apresentação no Teatro Oficina, 24 de junho de 2018.
[281] Textos transcritos pela autora a partir da encenação da peça exibida no Sesc Belenzinho, em São Paulo, no dia 25 de outubro de 2019.

> *Eu pulo o portão e a estátua do Fernão começa a ser coberta com sacos de lixo preto. Aquela estátua não representa a luta que está acontecendo aqui. Eu entro na escola e o André está andando de skate. A gente acabou de limpar o pátio. Eu vou pra cozinha e... tem macarrão outra vez.*
>
> *O chão 'tá sujo de tinta e a tinta 'tá seca. Ontem teve guerra de tinta. O chão também 'tá sujo, só que de sangue, e esse sangue permanece fresco. Hoje teve ato na rua.*
>
> *É noite, a gente resolve brincar de esconde-esconde dentro da escola. Eu subo até o terceiro andar, me escondo entre o vão da janela e o ar-condicionado. Eu tô com muito medo de cair daqui de cima.*
>
> *São 5 horas da manhã e ainda tá rolando assembleia. Ela e mais um menino que eu não lembro o nome estão fazendo cartazes, com dados do genocídio da população preta. Ela diz que, quando a polícia entrar aqui dentro, a primeira pessoa que eles vão pegar é uma pessoa preta.*
>
> *Acordei, são 6 horas da manhã. Eles vão chegar aqui a qualquer momento e eu preciso levantar. Pessoal, eles vão chegar aqui a qualquer momento. A gente precisa levantar. Vamos fazer uma roda.*

Não é uma cena sexualizada ou vulgar, mas sim repleta de muito afeto. Há uma troca de carinho, porque eles criaram ali uma verdadeira família.

Figura 121 – Ex-secundaristas formam um rizoma de afeto



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook),* 2018 - Foto de Izabella de Oliveira [282]

É uma cena em que o rizoma pode ser visualizado. Para Deleuze e Guattari (2011b), o rizoma é um ponto que pode ser conectado a qualquer outro, sem fixar nenhum ponto. São multiplicidades, que não têm sujeito ou objeto, mas determinações. Ele tem um princípio de ruptura assignificante, que atravessa a estrutura.

> Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito (DELEUZE e GUATTARI, 2011b, p. 25-26).

O teatro, assim como um livro, faz rizoma com o mundo, assegurando a desterritorialização da história vivida e operando, ao mesmo tempo, uma reterritorialização da história contada, que se desterritorializa, por sua vez, em si mesmo (DELEUZE e GUATTARI, 2011b). O rizoma rompe com a ideia de que a peça deve ser a imagem do

[282] ColetivA Ocupação (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivaocupacao>. Acesso em 22/02/2020.

mundo. Ela representa o devir-revolucionário desse mundo de ocupações e não a sua representação *per se*.

A peça também explora a sexualidade desses adolescentes. Parece natural que eles estivessem, no auge da juventude, experienciando sua sexualidade. Quase no final do espetáculo, eles se beijam, o que eles chamam de "beijaço", e meninos beijam meninos, meninas beijam meninas e meninos também beijam meninas. Não existe gênero nesse beijaço. Todos se beijam. A peça mostra que havia também, na ocupação, a descoberta do corpo e das possibilidades sexuais. Eles não escondem que havia namoro, sexo, carinho nas ocupações e isso não precisa ser escondido ou ser uma vergonha.

Eles são muito viscerais no palco: se entregam, pulam, gritam, se movimentam o tempo todo. Com 15 minutos de peça, eles estavam visivelmente suando. É uma entrega completa à peça e também ao movimento.

Figura 122 – Cena do espetáculo *Quando Quebra Queima,* no Teatro Oficina



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook),* 2018[283]

[283] Ibidem.

Figura 123 – Cena do espetáculo *Quando Quebra Queima*



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook),* 2018[284]

Esse espetáculo no Teatro Oficina, em junho de 2018, aconteceu poucos dias depois da morte do adolescente Marcos Vinicius da Silva, de 14 anos, no Rio de Janeiro, que estava a caminho da escola, na região do Complexo da Maré, quando levou um tiro na barriga, disparado por policiais que rondavam a região em um helicóptero. Marcos Vinicius, menino pobre e preto da Maré, foi uma das vítimas de ações sangrentas realizadas pela Polícia Militar do Rio de Janeiro[285].

Um dos atores da peça, Alvim Silva, fez um discurso emocionante sobre o momento político, falando da morte do menino Marcos Vinicius, afirmando: "perdemos mais um para essa bosta de Estado". Ele também mencionou Marielle Franco, vereadora assassinada no Rio de Janeiro. Esse momento da peça é bastante flexível. Em outras encenações a que assisti, as falas foram diferentes, mas nenhuma delas foi tão emocionante, levando o ator e a plateia às lágrimas, quanto essa realizada no Teatro Oficina em homenagem a Marcos Vinicius.

O final do espetáculo é a desocupação do teatro e a ocupação da rua. Eles saem junto com a plateia e a peça termina na rua, com todos repetindo: "vamos ocupar as escolas, vamos ocupar o teatro, vamos ocupar as ruas, vamos ocupar o mundo". Eles fecham a rua, os carros não passam, inclusive começam a buzinar, porque quem estava passando ali não entende o que está acontecendo. Assim, eles terminam o espetáculo na rua, falando sobre a tomada das ruas, sobre resistência, agradecem o público e dedicam a peça a Marcos Vinicius. No prédio, atrás deles, fica refletida a imagem com o nome da peça (Figuras 124 e 125). É um final realmente emocionante.

---

[284] Ibidem.

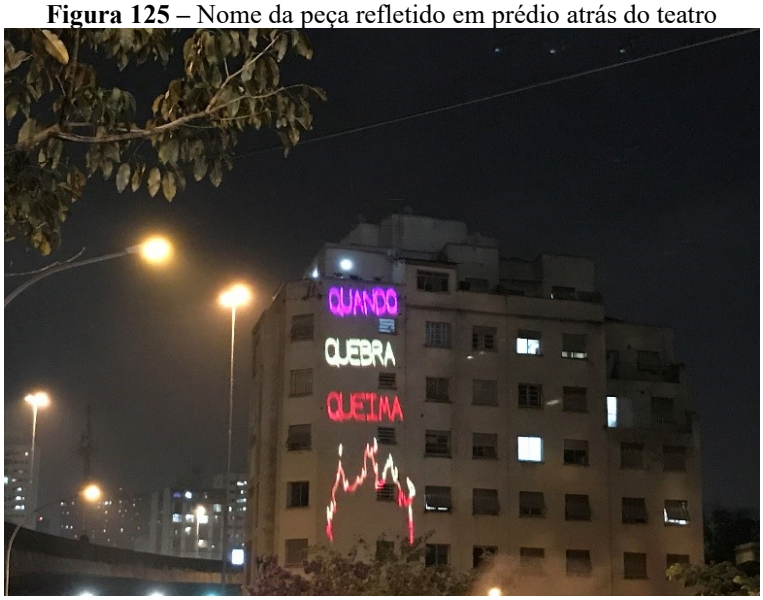
[285] BETIM, Felipe. *Rasantes de helicóptero e sete mortos em dia de pânico na Maré, no Rio.* El País Brasil (on-line), 21 de junho de 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/20/politica/1529519369_464493.html>. Acesso em: 07/02/2020.

Figura 124 – Final do espetáculo, fechando a rua do bairro Bixiga, em São Paulo



Fonte: arquivo pessoal[286]

Figura 125 – Nome da peça refletido em prédio atrás do teatro



Fonte: arquivo pessoal[287]

Nesse dia em que assisti ao espetáculo, havia muitos policiais e carros da PM cercando o teatro (Figura 126). Parecia que estava acontecendo um crime ali. Foi estranho e desnecessário, porque não houve tumulto. O dispositivo disciplinar de controle e poder sobre os corpos dos estudantes continua perseguindo os meninos e as meninas, mesmo eles não sendo mais aqueles estudantes que ocuparam as escolas. O biopoder continua rondando suas vidas e continuará sempre. Não se pode sair de dentro dos dispositivos normativos, mas a questão que se apresenta é como a dialética sujeição/subjetivação pode ser acionada a partir

[286] Fotografia tirada pela autora, no dia da apresentação no Teatro Oficina, 24 de junho de 2018.
[287] Ibidem.

da fabulação da arte, da literatura, da música, do contato dos corpos e do deslocamento da posição desses jovens diante das autoridades e hierarquias. Mover-se, deslocar-se, sacudir, ocupar, fechar a rua do teatro, não importa que essas movimentações sejam efêmeras, aconteçam por poucos minutos e nem cheguem a atrapalhar o fluxo de uma noite de domingo em São Paulo. Importa que elas revelam que "nos corpos mais desprovidos existe a vontade de sonho, de múltiplas escapadas, a invenção de gestos criados para realizar esses sonhos e palavras para nomeá-los" (DIDI-HUBERMAN, 2016b, p. 411).

Percebi que os atores também ficaram incomodados com a presença da polícia e que havia ali uma perseguição muito forte, mesmo depois de passados três anos da resistência secundarista. Reviver aquela história também significava reviver o cerco policial.

Figura 126 – Cordão de isolamento evita a passagem de carros. Viaturas da PM estão atrás desse cordão – é possível ver as luzes



Fonte: arquivo pessoal[288]

A dimensão acontecimental, o espaço biopolítico que fica evidente no transcorrer da peça e a vontade de intervenção nesse espaço fazem da *performance* a conquista do ato político do qual ela é parte. Nesse sentido, é importante refletir sobre as táticas e as estratégias utilizadas pelos estudantes ao encenarem a tomada das ruas e a ocupação das escolas, relacionadas à estética, aos símbolos e às *performances* (RANCIÈRE, 2012b; GOODWIN, JASPER e POLLETTA, 2009; HARVEY, 2014), bem como à vulnerabilidade dos sujeitos envolvidos (BUTLER, 2018; FOUCAULT, [1977], 1994, [1976] 2017).

Como pontua Pelbart, Foucault problematizou a resistência a partir da ideia de vida. "Se a biopolítica investe na vida como nunca, é em nome dela que se dará a resistência"

[288] Ibidem.

(2019, p. 38). É a lógica de contrapoder, que se descortina durante toda a encenação da peça. É um devir-revolucionário que se manifesta por meio da arte.

> A ação de um artista se emancipa do seu tradicional fim produtivo, ou reprodutivo, e torna-se uma performance absoluta – uma pura liturgia que coincide com a própria celebração e é eficaz *ex opere operato* e não pelas qualidades do artista (PELBART, 2019, p. 209).

A potência política da arte é aquela que produz uma recombinação de signos capaz de desestabilizar as evidências dos registros discursivos dominantes (BUTLER, 2015). Identificar tal potência política se torna possível a partir do momento que passamos a indagar as obras de arte, menos a partir de uma pretensa "mensagem política" a ser decifrada, e mais a partir dos dispositivos de visibilidade que definem e impõem constrangimentos e cerceamentos aos modos como se constroem possibilidades de apresentação e de aparência dos indivíduos dentro de certa partilha consensual e policial do sensível.

Uma obra de arte, ou manifestação artística, é política quando deixa entrever as operações que influenciam a interpretação daquilo que vemos, ou seja, a potência política está tanto nos enunciados artísticos (materialidade sígnica) quanto nas relações e nas operações que as definem. Essas operações influenciam a caracterização política do que vemos; são as relações que definem os enunciados artísticos, isto é, as relações que se estabelecem dentro e fora do âmbito artístico, que pré-configuram enunciados, que montam e desmontam relações entre o visível e o invisível, o dizível e o silenciável. Reafirmando o que disse Rancière acerca das imagens e das expressões artísticas de forma geral, "uma imagem não é simplesmente o visível. É o dispositivo por meio do qual esse visível é capturado" (2012b, p.199) e os modos de sua captura.

Por outro lado, uma imagem vai muito além da fotografia e pode ser oferecida por meio de enunciados textuais que compõem a tessitura de um outro imaginário possível. Na peça, um dos momentos retratados é aquele em que os estudantes narram os momentos que viveram durante as ocupações, ou seja, as manifestações nas ruas, as prisões, as investidas policiais, o medo e os afetos compartilhados com os colegas etc. Essa narrativa é espontânea, sem roteiro pré-definido, como visto anteriormente. Rancière reitera a importância da produção desse "suplemento" de imagens, palavras e gestos na construção de um imaginário político capaz de produzir deslocamentos, desencaixes e desierarquizações.

> [...] temos o poder de colocar em mais palavras em circulação, palavras sem uso e desnecessárias, que excedem a função ou designação rígida. Segundo, porque essa

> habilidade fundamental de proliferar palavras é contestada incessantemente por aqueles que consideram que "falam corretamente", ou seja, pelos mestres da designação e classificação que, pela virtude de querer reter seus status e poder, negam essa capacidade de fala (RANCIÈRE, 2000a, p.15).

Interessa, então, avaliar como a cena do teatro pode se entrelaçar à montagem da cena dissensual realizada na tese, uma vez que o próprio Rancière tenta traçar uma linha divisória entre ambas da seguinte forma:

> [A cena de dissenso] pode ser compreendida de uma maneira inteiramente independente da instituição teatral. [...] Há momentos em que podemos dizer que a questão do teatro está ligada à ação do povo, no sentido de que há uma relação entre a instituição material do teatro e a questão de um espaço no qual o povo se manifesta, se torna presente. Isso não é a mesma coisa que a questão da cena como forma de inteligibilidade (RANCIÈRE, 2018, p.15).

Fica, de certo modo, evidente que Rancière elabora uma definição de cena de dissenso que não remete a uma problemática social, cultural, política, do teatro como instituição. A cena de dissenso é a expressão do processo construção de uma racionalidade sensível, de uma intriga que permite a emergência de uma fabulação, que pode (ou não) encontrar no teatro o lugar de um desenvolvimento e desdobramento. Assim, as cenas – os acontecimentos em 2015 e sua representação teatral três anos depois – não são necessariamente antagônicas, mas podem se complementar. A cena de dissenso apresenta uma teatralidade inerente, como reconhece Rancière.

> Penso que a questão da cena é também ligada muito fortemente à questão da aparência, ao fato de que a aparência não é o contrário da realidade, mas a cena da manifestação. A teatralidade é a construção de um outro universo de aparências: o fato de fazer aparecer o que não aparecia, ou de fazer aparecer de forma diferente o que aparecia sob um certo modo de visibilidade e inteligibilidade. A teatralidade está fortemente ligada a isso, saber que tudo se joga na apresentação daquilo que aparece (teatralidade própria da insurreição) (RANCIÈRE, 2018, p.17).

Rancière (2009b; 2016) afirma que a importância da escrita (e da leitura) não está, necessariamente, na produção do conteúdo das mensagens e representações, mas sua associação a outro regime sensível: o arroubo, a urgência apaixonada, o sentimento de afetação coletiva que conecta o sujeito a uma comunidade mais ampla de atos de pensamento e criação, de palavra e de escuta que se chamam e se respondem. Para ele, referindo-se à *Noite dos Proletários*, o que o operário (neste caso, o estudante) alcança com a leitura e a escrita é também a capacidade de se conectar a uma comunidade sensível parcial, aleatória e que não se vincula, necessariamente, à classe social, mas que permite pequenas invenções no

ato mesmo de fazer circular histórias, objetos e enunciados, multiplicando as racionalidades disponíveis no gesto de conferir uma forma singular à capacidade de fazer e dizer que pertence a todos.

> A emancipação social foi ao mesmo tempo emancipação estética, ruptura com as maneiras de sentir, ver e dizer que caracterizavam a identidade operária na ordem hierárquica antiga. Essa solidariedade entre social e estético, entre descoberta da individualidade para todos e projeto de coletividade livre constituiu o cerne da emancipação operária (RANCIÈRE, 2012a, p. 37).

Assim como os operários de Rancière, por meio da representação no teatro, os estudantes viveram uma emancipação secundarista, descobrindo suas transformações individuais ao mesmo tempo em que desenvolviam um projeto coletivo que mantém viva a insurgência secundarista.

A imagem insurgente carrega o lastro da realidade, expõe o risco real, o discurso verdadeiro, a precariedade, pois nasce no calor do momento. Nesse contexto, como ressalta Deleuze (2013), o acontecimento é o próprio sentido e evoca seu direito político de existir e de resistir. Ao mesmo tempo, é uma potencialidade coletiva, é uma potência insurgente, que une ainda mais o grupo de secundaristas.

Figura 127 - Encenação da peça *Quando Quebra Queima,* com Ícaro Pio em primeiro plano



Fonte: *ColetivA Ocupação* (Página do *Facebook),* 2018[289]

[289] ColetivA Ocupação (Página do *Facebook*). Disponível em: <https://www.facebook.com/coletivaocupacao>. Acesso em 22/02/2020.

Maurizio Lazzarato (2014) afirma que a vida deixa de ser reduzida a sua definição biológica para tornar-se, cada vez mais, uma virtualidade molecular da multidão. Nesse contexto, o espaço biopolítico se torna mais potente do que o espaço político, já que ele é um campo fértil gerador de ações e resistências, cujo motor é o coletivo, o desejo da multidão. Inspirada por Deleuze (2013), posso dizer que a biopolítica, nesse contexto apresentado, deixa de ser, prioritariamente, a perspectiva do poder e de sua racionalidade, e inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e subjetiva no contexto da produção de discursos. "Biopolítica não significa mais poder sobre a vida, mas antes a potência da vida" (PELBART, 2011, p. 134). É a urgência da biopotência.

São essas configurações performáticas que promovem a lógica das emoções, das reações espontâneas dos mais novos movimentos sociais, conforme desenvolvido por Goodwin, Jasper e Polletta (2009) e reiterados por Butler (2015; 2018). O corpo ocupa o espaço público como uma forma de mostrar sua potência política, como um grito de dissenso, como uma experimentação.

O corpo no teatro resiste, persiste na re-existência, mas também busca encontrar as condições de sua própria preservação. Invariavelmente, essas condições são sociais e exigem uma reorganização radical da vida social para aqueles que experimentam sua existência em perigo. "Se estamos pensando bem, e nosso pensamento nos compromete com a preservação da vida de alguma forma, então a vida a ser preservada toma uma forma corporal" (BUTLER, 2018, p. 105).

Compreendendo esse tipo de intervenção secundarista como performatividades que influenciam comportamentos e pensamentos que afetam a subjetividade. Jean-Luc Moriceau (2016) apresenta quatro elementos que interagem com esse aspecto, que podem ser pensados a partir das cenas do teatro que foram reconstruídas, a saber, performatividade e emancipação, a partir dos estudos de Rancière; performatividade e afetividade, a partir de Kathleen Stewart; a partir de Judith Butler, performatividade e construção do sujeito e, por fim, performatividade e diferença, partindo de Jacques Derrida.

Por um lado, e como já foi explorado neste trabalho, a performatividade secundarista promove a emancipação, já que está associada a 'como as cenas afetam a vida das pessoas', além de incorporar as falas dos próprios afetados. "Para Rancière, a performatividade emancipatória não pode ser buscada através da mudança planejada ou da ação pretendida de cima para baixo" (MORICEAU, 2016, p. 171-172). Ou seja, a performatividade secundarista é emancipatória na medida em que é insurgente e se constrói de baixo para cima, mesmo que possa ser vista como microemancipações.

Do ponto de vista da performatividade e afetividade, o pesquisador entende que as palavras são performativas não porque comandam ações ou instalam uma nova ordem, mas sim porque trabalham a afetividade. Os secundaristas construíram suas *performances* e intervenções na base do afeto.

Se o afeto tem o poder de mover os secundaristas, a construção do sujeito político é a libertação de suas potencialidades.

> A performatividade tem a ver com a forma como os nossos textos e ideias afetam a vida das pessoas, concebidas em termos de comportamentos e de sentido. Mas a performatividade também implica construção de sujeito, manifesta em identidades e reconhecimentos, com diferenças importantes em consequências, mecanismos e responsabilidades (MORICEAU, 2016, p. 176).

Por fim, o autor pontua que a performatividade deve também ser pensada no âmbito das diferenças, considerando suas complexidades e multifacetas. A performatividade não pode ser controlada pelo pesquisador, portanto, mesmo que se tente refletir e reconstruir as cenas tal como aconteceram, o contexto pode ser outro.

> Escrevemos um tipo de poder sem poder, com efeitos mediados por desvios e meandros, à medida que procuramos possibilidades impossíveis, trabalhando com e distorcendo a linguagem, que resiste a todas as violações, enquanto tentamos novos efeitos e contribuições (MORICEAU, 2016, p. 177).

Por outro lado, o espetáculo dos secundaristas é a manifestação do desejo, no sentido deleuziano, pois não se concebe pela falta, mas sim pelo excesso (DELEUZE, [1996] 2015). Os ex-secundaristas investem nas relações, na conjugação dos fluxos, no desdobramento de uma potência, que conecta fluxos outros, como os afetos, as ideias, as palavras. É um excesso de afeto, de ideias e de palavras que transbordam entre eles durante a encenação.

Rancière (2012a) aponta que a instauração de um dissenso se dá a partir do uso da linguagem, não voltada para a busca do entendimento, mas para uma percepção sensível dos sujeitos de que algo está errado. Assim, as metáforas e a linguagem poética ajudam a perceber os desencaixes, as fraturas, ou seja, a arte permite que se percebam as desigualdades, alterando o modo de ver as coisas. A peça *Quando Quebra Queima* é um objeto artístico que busca tornar-nos sensíveis para os desencaixes do sistema de ensino brasileiro e da importância do movimento secundarista para refletir sobre esse movimento. A peça representa a ruptura para uma nova cena de dissenso, reencenada várias vezes para que a cena continue produzindo os conflitos que promovem a emancipação, para que nem eles, nem nós,

espectadores, nos esqueçamos desse movimento político que desafiou os poderes constituídos e que continua desafiando, de alguma forma, ao discursar sobre momentos políticos atuais, como a morte da vereadora Marielle Franco e do garoto carioca Marcos Vinicius.

> A ruptura estética instalou, assim, uma singular forma de eficácia: a eficácia de uma desconexão, de uma ruptura da relação entre as produções das habilidades artísticas e dos fins sociais definidos, entre formas sensíveis, significações que podem nelas ser lidas e efeitos que elas podem produzir. Pode-se dizer de outro modo: a eficácia de um dissenso. O que entendo por dissenso não é o conflito de ideias e sentimentos. É o conflito de vários regimes de sensorialidade. É por isso que a arte, no regime da separação estética, acaba por tocar na política. Pois o dissenso está no cerne da política (RANCIÈRE, 2012a, p. 59).

Pelbart (2019) também compreende que manifestações artísticas que provêm de uma resistência têm a potência de revelar as fissuras, os desejos e as insurgências consideradas marginais, ou seja, aquelas que ficam à margem, mas que, por meio da arte, se deslocam na partilha do sensível.

> Os desejos coletivos também podem ser lidos nas brechas e fissuras da vida social dita regrada, nas irrupções e nos colapsos, ainda que marginais, nos breves momentos em que justamente escapa aquilo que se tentava o tempo todo domar, domesticar, silenciar, recalcar (PELBART, 2019, p. 127).

E completa, se referindo aos movimentos aberrantes, no estilo deleuziano, afirmando que eles

> [...] produzem ao seu redor um abalo, uma ruptura, uma fissura, um desregramento. Deixam vazar alguma coisa que extrapola nossa capacidade de compreender, ou de sentir, ou de pensar, ou de programar, levando-nos a um limite. Do que esses movimentos aberrantes dão testemunho é de uma potência, uma potência de vida que talvez não caiba no limite de uma vida, de uma existência definida, de uma sensibilidade configurada, de um pensamento possível (PELBART, 2019, p. 269).

Também cabe pontuar que o teatro, seguindo a linha de Deleuze e Guattari (2017), pode ser considerado, como visto anteriormente, uma literatura menor. As três características da literatura menor são a desterritorialização da língua, que pode ser vislumbrada nas falas improvisadas, no momento em que eles formam o rizoma, no chão, em momentos que eles narram a si mesmos; a ligação do individual no imediato político, que fica evidente na própria entrega de cada um deles ao momento da ocupação e à encenação desse momento, com emoções, afetos e desejos múltiplos, e o agenciamento coletivo de enunciação, pois a

ColetivA Ocupação continua sendo uma potência de agenciamentos revolucionários, que aconteceram ou estão por vir.

> Não há sujeito, *há apenas agenciamentos coletivos de enunciação* – e a literatura exprime esses agenciamentos, nas condições em que eles não estão dados fora dela, e em que eles existem somente como potências diabólicas porvir ou como forças revolucionárias a construir (DELEUZE e GUATTARI, 2017, ebook n.p.).

Nesse sentido, Deleuze (2010) considera que, no teatro, as ações, os gestos, as atitudes e as variações da língua podem ser combinados de modo a não reproduzir de maneira automática as estruturas sígnicas que preservam as hierarquias. Para ele, apenas representar conflitos já mapeados não implica necessariamente transformações. Uma vez que a maioria dos conflitos de gênero, por exemplo, já está codificada e normalizada, é preciso escapar das representações que apenas afirmam padrões de dominação que distribuem papéis já codificados entre atores sociais reconhecidos amplamente como fortes e fracos. "A representação quer apenas que os conflitos sejam compreendidos, que o espectador tenha os elementos de uma solução possível (DELEUZE, 2010, p. 57).

É preciso destacar, então, que não estamos buscando mostrar como conflitos foram representados pelos secundaristas, mas como cenas de conflito podem abrir brechas para que potenciais variações enunciativas emerjam na própria *mise-en-scène* performada pelas atrizes e atores. "Tornar uma potencialidade presente, atual, é completamente diferente de representar um conflito" (DELEUZE, 2010, p. 60). Ainda que eles sigam scripts muitas vezes organizados segundo sistemas clássicos de hegemonia e manutenção das expectativas, no momento de sua atuação é possível identificar gestos que desestabilizam a *performance* previamente enquadrada, suspendendo a regra e a normalização que impedem o excesso e a variação narrativa. Vimos que há sempre a emergência de uma variação criativa que não era esperada, produzindo interrupções e quebras na continuidade do processo de produção de sentido.

Sob esse aspecto, é importante retomar também a questão da constituição do sujeito político. Deleuze (2013) e Foucault ([1976] 2017) nos lembram que o que interessa mesmo é a constituição do sujeito e não o objeto. Tentando associar esses dois autores, por meio da troca de cartas entre eles, entendo que a constituição de um sujeito é desarticulada de códigos, processo que Foucault denominou de subjetivação. Mesmo que essa subjetivação venha das relações de poder que, segundo ele, não estão desassociadas, ela não depende do poder e dele pode se desprender. Deleuze, influenciado pelos estudos foucaultianos, retoma esse conceito

de subjetivação. Para ele, é um sujeito do desejo que está em questão aqui. Mas esse sujeito está associado também ao acontecimento. Os processos de subjetivação dão passagem a novos tipos de acontecimentos, que remetem a um agenciamento coletivo de enunciação, como visto anteriormente, uma das características mais marcantes da literatura menor, que pode ser vista na encenação da peça.

> Pode-se com efeito falar de processos de subjetivação quando se consideram as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde. [...] Mais do que de processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimentos: acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisa que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair (DELEUZE, 2013, p. 221-222).

Ao encenar a experiência que viveram nas ocupações, seus medos, angústias, afetos e alegrias, os ex-secundaristas mostram esse rompimento com os saberes constituídos e o quanto eles conseguiram, por meio de diversos arranjos disposicionais, escapar dos poderes dominantes, construindo um novo sujeito coletivo, um verdadeiro devir-revolucionário, que se perpetua no teatro.

No entanto, também fica o questionamento de esses poderes dominantes não conseguiram engendrar novos caminhos para massacrar a resistência. Como Foucault ([1976] 2017) pontua, as relações de poder criam as resistências, mas uma alimenta a outra, a ponto de as relações de poder se reconfigurarem para enfrentar as táticas da resistência. Tal reflexão também está presente nos questionamentos de Didi-Huberman (2011):

> [...] teriam as criaturas humanas de nossas sociedades contemporâneas, como os vaga-lumes, sido vencidas, aniquiladas, alfinetadas ou dessecadas sob a luz artificial dos projetores, sob o olho pan-óptico das câmeras de vigilância, sob a agitação mortífera das telas de televisão? (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 58).

Os secundaristas não estavam vencidos, pois continuavam a se reconfigurar, seja pelo teatro, pela poesia ou em outras esferas políticas. Alguns se tornaram atores políticos, como Rafaela Boani, ex-aluna da E. E. Diadema, personagem desta tese, que vai ser candidata a vereadora nas eleições de 2020, pelo PSOL, partido ligado à esquerda. Rafaela decidiu continuar resistindo de dentro do sistema, onde acredita que possa ter voz e trabalhar para melhorar a educação e a qualidade de vida da população periférica.

Era fato, porém, que a luz artificial dos projetores continuava a tentar apagar as luzes dos secundaristas vagalumes. Como visto, a polícia continuava a manter vigilância em torno dos ex-secundaristas, mesmo que estes não representassem mais uma ameaça direta.

Apesar da resistência belíssima que se apresenta por meio da arte, com a encenação teatral, existe um esgotamento desses personagens, que tem sua luz se apagando ou migrando para outras paisagens, mais férteis.

Um discurso de esgotamento e cansaço também pode ser observado nas narrativas dos ex-secundaristas que encenam a peça *Quando Quebra Queima*. Em uma roda de conversa realizada com todos eles, quando só alguns deles falaram de fato, no final da apresentação realizada no Sesc Belenzinho, zona Leste de São Paulo, no dia 25 de outubro de 2019, eles demonstraram esse esgotamento mental, e até mesmo certa insegurança diante de uma sociedade de controle que se reinventa depois de uma insurgência tão potente quanto a que foi a ocupação secundarista de 2015.

Os relatos durante a roda de conversa[290] são transcritos a seguir, com a devida contextualização.

Abraão Santos abriu a roda de conversa contando como nasceu a *ColetivA Ocupação* (fala já transcrita no início deste tópico). Neste dia da apresentação no Sesc Belenzinho, havia uma caravana de alunos de uma escola pública da Vila Nova Cachoeirinha, zona Norte de São Paulo, e vários intelectuais, estudantes e pesquisadores, que estavam interessados em conversar com eles. Diante desse cenário, Abraão finalizou sua fala fazendo uma crítica aos "intelectuais" presentes. Eu estava entre eles.

> *Este não pode ser um espaço para intelectual, para a academia estudar. Tem que ser um espaço do povo, do povo preto, das escolas...* (Abraão Santos, 2019).

Marcela Jesus continuou a falar e pontuou sobre a condição dos secundaristas da seguinte forma:

> *Quase todo mundo que participou das ocupações está com gastrite. Tem uma coisa de muita repressão, que foi o que a gente passou na peça. Tinha momento que todo mundo 'tava feliz, limpando, jogando na quadra e tal, e tinha momentos que, caralho, a polícia 'tá chegando, calma, vamos se organizar, calma... a gente não tava preparado, mas tinha que receber aquilo, tinha que se preparar. É importante colocar no teu TCC, eu não gosto de TCC, mas coloca que o movimento secundarista sofreu muita repressão. Muita* (Marcela Jesus, se referindo, no final da

[290] Roda de conversa realizada com todos os membros da *ColetivA Ocupação* em 25 de outubro de 2019. **Roda de conversa.** [outubro de 2019]. Entrevistadora: Francine Altheman. São Paulo, 2019.

> fala, aos universitários que estavam presentes para conversar com eles para um TCC, 2019).

Quando perguntei se eles sofrem perseguição até hoje, eles tentaram desconversar, mas a resposta ficou clara

> *Muita gente saiu do movimento secundarista por causa de perseguição. Eu não tenho como falar. São vidas distintas. Tem um amigo meu que voltou para o mundo real e foi preso. Não sabe como enfrentar isso. Foram coisas que deixou a gente psicologicamente muito abalado. Polícia perseguindo a gente, amigo nosso apanhando pra caralho voltando pra casa, e assim foram coisas que abalaram muito a gente. E a gente está fazendo isso aqui, no teatro, são relatos nossos e de amigos nossos que sofreram, que estão acontecendo até hoje, não só na luta, mas no baile funk, pessoas que vão no baile funk pra se divertir e a polícia chega totalmente surpreendendo os moleques e tacando bomba. Isso acontece, isso é a realidade de vários moleques hoje em dia que vocês não têm nem noção. Não é só na rua, nas manifestações. É a realidade de várias outras pessoas que vocês nem imaginam que existe* (Marcela Jesus, 2019).

> *É importante lembrar que o movimento secundarista foi um acontecimento, foi uma experiência, nós não estamos mais na escola estadual, nós não estamos mais no ensino médio, a gente tem esse trabalho que é uma forma de elaborar como tudo isso aconteceu pra gente, uma forma de elaborar para as pessoas que não viveram isso, como aconteceu. É uma forma de costurar toda essa linha do tempo e esses acontecimentos, mas a gente não precisa sempre revisitar essas imagens. Eu sei que é muito interessante estudar detalhes sobre toda essa experiência, a gente não precisa revisitar todos esses detalhes. A gente sofreu muita perseguição sim, a gente sofreu muita repressão sim, porque a gente está falando de uma experiência que aconteceu dentro das escolas públicas do Estado, onde existe um sistema que é completamente semelhante ao sistema penitenciário do Brasil, os alunos são tratados como números, como estatísticas, e a gente sabe como funciona esse sistema, ele continua acontecendo, ele permanece. O movimento secundarista foi um acontecimento que passou por esse sistema, mas ele continua acontecendo. Eu acho que essa linha do tempo, em que a gente vai costurando na peça o passado, o presente e o futuro e o agora, o que aconteceu depois que a gente pulou esses muros, é uma forma de a gente elaborar. Daí vem o nome da peça, quando a gente quebra a gente queima; quando a gente quebra o sistema, a gente queima; quando a gente quebra o muro, a gente queima; quando a gente quebra o cadeado, a gente queima; quando a gente quebra a gaveta, a gente queima; quando a gente abre a gaveta e descobre as coisas, a gente queima, por dentro e por fora. O movimento secundarista perpassou por esse sistema do ensino público, foi a única mobilização que realmente conseguiu queimar, abalar o governo do Estado em 15 anos que era blindado, intocável, inabalável. Mas a gente não precisa revisitar todos esses acontecimentos* (Lilith Cristina, finaliza a roda de conversa, 2019).

Toda essa resistência, em forma de esgotamento mental, de criar um muro entre aqueles que estão querendo se aproximar do movimento para estudá-lo, para mostrá-lo para o mundo, despertou em mim uma inquietação, uma perturbação. Nesse momento, a leitura de bell hooks, escritora e pesquisadora negra e ativista dos movimentos negros norte-americanos, me fez compreender essa narrativa dos secundaristas. bell hooks aponta que as obras de

artistas negros que são politizadas, raramente são associadas a uma política cultural de resistência.

> Quando jovens negros adquirem presenças e vozes públicas poderosas via produções culturais, como tem acontecido com a explosão do rap, não significa que contem com um veículo que lhes permita articular sua dor. [...] Muito da dor psíquica que as pessoas negras experimentam diariamente no contexto da supremacia branca é causada pelas forças opressivas desumanizantes, forças que nos tornam invisíveis e nos recusam o reconhecimento (HOOKS, 2019, p. 87).

Essa dor que nossos personagens, ex-secundaristas, experimentaram e ainda experimentam moldam a sua narrativa, que está mais voltada para aqueles que dividem com eles a mesma história de opressão e violência, os alunos das escolas públicas que vão assistir à peça, do que aqueles brancos privilegiados, estudantes da USP[291], ou de que qualquer outra faculdade, que não abrem espaço para os marginais, periféricos, mas que desejam estudá-los, como se eles fossem animais enjaulados do sistema.

Apesar do esgotamento, do cansaço, como relatam, ao se colocarem contra os "intelectuais", eu entre eles, os ex-secundaristas mostram que ainda resistem, que são emancipados, que representam o devir-revolucionário, o devir-arte, o devir-eles-mesmos.

A estética das imagens, produzidas pelos próprios estudantes, no calor do momento da ocupação, bem como a estética dos corpos que continuam resistindo, promove profundas transformações nos modos de visibilidade e circulação dos enunciados. A partilha estética do sensível envolve, portanto, transformações nos secundaristas, especialmente sobre modos de pensar e configurar um conjunto de corpos em comum.

Apostei no método da igualdade como proposta para trabalhar este objeto tão rico e potente. Trabalhar com este método significa reconstruir cenas polêmicas, não desperdiçar os microacontecimentos e reordenar o que nos é dado na lógica da partilha do sensível. É "criar condições de pensar as formas de resistência ao poder como formas de invenção de processos e sujeitos" (MARQUES e PRADO, 2018, p. 28).

Apesar de minha condição de branca, privilegiada, estudante de doutorado de universidade pública, professora de uma faculdade voltada para a classe média-alta, eu busquei olhar para esses relatos e cenas não como documentos históricos ou registros das ocupações, mas como se olha para um texto literário, como se olha para uma imagem-arte. Busquei reelaborar e remontar, como bricolagens, os enunciados e as imagens que compõem o movimento, através dos olhos desses estudantes todos, relacionando o que aconteceu a uma

[291] Citei aqui a USP porque havia, naquela roda de conversa, muitos alunos da USP.

transformação na paisagem do sensível (MARQUES, OLIVEIRA e MORICEAU, 2018). A escritura subversiva, da qual nos fala Rancière (2016), foi testada nessa aposta, já que se trata de um objeto vivo, ainda em resistência, na busca de uma poética do conhecimento.

A cena insurgente, com corpos que gritam, pode ser vislumbrada como um dispositivo interacional ou um arranjo disposicional. Depois do dano, a cena de dissenso, a fissura causada na partilha do sensível com as ocupações secundaristas pede um rearranjo da cena, uma reelaboração. Esse rearranjo se apresenta como um dispositivo relacional na medida em que "são, em si mesmo, exercícios práticos da potencialidade comunicacional do ser humano" (BRAGA, 2018, p. 19). Sendo assim, são exemplos do processo comunicacional em ação, em insurgência, em resistência.

Abraão, Letícia, Marcela, Lilith, Ícaro e Maciel gritam, se revoltam e se esgotam porque seus corpos negros e periféricos são excessos e eles precisam continuar ocupando os espaços de visibilidade, com criatividade, linguagem e materialidade, para sua própria emancipação política.

Diante disso, a questão que devemos formular não é aquela que aborda a eficácia promovida pelas ocupações em sua insurgente e insistente tentativa de promover arranjos que interrompam o tempo dominante para construir temporalidades coexistentes e diversas. É suficiente que as ocupações nos convidem a "repensar a maneira como contamos o tempo no qual essa eficácia é mensurada" (Rancière, 2018, p. 47).

REFLEXÕES FINAIS

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar[292]

Em 2015 e 2016, inspirados pelos mais novos movimentos sociais que eclodiam no mundo na esteira da Primavera Árabe, os secundaristas brasileiros protagonizaram cenas de resistência que se somaram às ondas insurgentes que se formaram e alteraram os ritmos das experiências entre 2010 e 2020, ano em que apresento esta tese ao público e em que ainda se sentem as reverberações dos arranjos e das transformações por elas produzidas.

As ocupações secundaristas, junto com as ocupações ligadas à luta por moradia e pela terra, são consideradas redes de coletivos que têm resistido historicamente[293] (PINHEIRO-MACHADO, 2017). Os quase três meses de resistência secundarista em São Paulo, objeto desta tese, foram o suficiente para mostrar um conjunto de experiências políticas e comunicativas que se desdobram ainda hoje no cenário político do estado.

Em 2013, presenciei de perto o que chamamos de Jornadas de Junho. Morava próximo da avenida Paulista, em São Paulo, e me vi, muitas vezes, sendo levada pela multidão que reivindicava, a princípio, o direito à cidade. Com certa descrença naquele movimento, vi que ele se transformou em um levante sem pautas definidas, que começava a ser capitaneado por setores da direita e da extrema-direita.

Em 2014, presenciei também, ainda que distante, o movimento que ficou conhecido como "rolezinhos", protagonizados por adolescentes das periferias urbanas, a maioria negros e negras, que combinavam, via redes sociais digitais, de se encontrarem para passear nos shoppings centers da cidade de São Paulo. O grande número de jovens pretos e periféricos

[292] Refrão da música *Trono do Estudar*, escrita por Dani Black e lançada em 2015, durante as ocupações, como uma homenagem aos secundaristas. A música foi gravada, com produção de um clipe, por artistas brasileiros consagrados, como Chico Buarque, Zélia Duncan, Arnaldo Antunes, Dado Villa-Lobos, Paulo Miklos, Tetê Espíndola, Tiê, Pedro Luís, entre outros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4-SE_tJ4OM>. Acesso em: 21/12/2019.

[293] Importante ressaltar aqui que tanto o movimento de estudantes quanto os movimentos por moradia e pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST) e o Movimento dos Sem-Terra (MST), são antigos e fortes no Brasil, resistindo há muitas décadas no cenário político brasileiro. Nesse sentido, considero o movimento secundarista de 2015-2016 como singular no escopo dos mais novos movimentos sociais, que insurgiram nesta década, com especificidades comunicacionais que vão se desenvolvendo ao longo do processo. No entanto, tal premissa não desconsidera a importância histórica de luta e resistência dos movimentos estudantis, por moradia e pela terra.

que entravam nos shoppings durante esses eventos causou apreensão nos frequentadores, e os estabelecimentos comerciais conseguiram na justiça o direito de proibir a realização desses eventos, barrando o acesso desses jovens aos shoppings. Tal acontecimento fez nascer um amplo debate sobre a segregação racial de classe na sociedade brasileira (PINHEIRO-MACHADO e SCALCO, 2014).

Ao elaborar esta tese, encontrei textos, documentos, vídeos e depoimentos que mostram que muitos dos secundaristas que ocuparam as escolas de São Paulo estavam nas Jornadas de Junho, lutando pelo transporte público gratuito e de qualidade, e estavam também nos rolezinhos. Esses movimentos mostraram aos estudantes uma forma e uma possibilidade de produzir gestos de resistência, sedimentando uma experiência insurgente a partir da qual apreendem não só novas linguagens e gestos, mas também aprendem a confiar no conhecimento produzido coletivamente, em situações de urgência que demandam arranjos, gambiarras e respostas que reconfigurem e desloquem o modo como se posicionam dentro de fluxos de poder e sujeição.

No final de 2015, deixei-me afetar pela resistência secundarista. Estava escrevendo o projeto de doutorado para ingressar no PPGCOM da UFMG, um projeto que já discutia questões relacionadas à juventude, quando o movimento secundarista aconteceu em São Paulo. Mudei o projeto de pesquisa quando já estava inserida no programa de doutorado e fui desenhando as possibilidades teóricas e metodológicas que melhor dialogariam com esse objeto.

Assim, antes de pensar sobre os aspectos teóricos e metodológicos que poderiam compor a tese, me deixei afetar pela resistência, mais especificamente pela juventude que resiste, que fratura o poder disciplinar que tenta moldá-la para crescer e corresponder às expectativas normativas que legitimam moralmente um pretenso “cidadão de bem”.

O movimento de resistência secundarista em 2015 rompeu com todas as lógicas propostas pela sociedade hierarquizada; ele discutiu sexualidade, racismo, feminismo e, especialmente, refletiu sobre o projeto de escola que os jovens insurgentes desejavam. Os estudantes apareceram no espaço das ruas, das redes e das mídias; alteraram formas de legibilidade e inteligibilidade de suas identidades e demandas por meio da força da resistência. Apesar das tentativas de coibir o movimento, que incluíam violência policial e coerção, os estudantes não se renderam facilmente, reconstruíram as barricadas, interromperam fluxos, travaram acessos e mantiveram o movimento vivo até o efetivo recuo do governo com relação à reorganização escolar. Como visto no capítulo anterior, por causa das ocupações das escolas, o então secretário de educação do governo estadual pediu

demissão, a popularidade do governo Alckmin despencou e o movimento secundarista se fortaleceu em 2016, a ponto de ocupar a Assembleia Legislativa de São Paulo e colaborar para que os deputados abrissem uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar o desvio de verbas da merenda escolar. O fortalecimento do movimento também se espalhou por outros estados no Brasil, com os estudantes protagonizando levantes históricos, como o que ocorreu no Paraná[294], onde uma forte insurgência aconteceu em outubro de 2016, um ano depois da ocupação em São Paulo. Ou seja, havia uma esperança na resistência secundarista que levava para um caminho progressista, de emancipação e transformações macro nos cenários políticos vindouros.

Quatro anos depois, ao escrever essas considerações finais, me pergunto em que momento perdemos, se é que perdemos, essa força da resistência e deixamos emergir os tentáculos da extrema-direita, que tomaram conta da política em grande parte do mundo, se apropriando de táticas que historicamente eram compartilhadas pelos movimentos sociais. Para Lazzarato (2019, p. 35-36), "o pensamento estratégico que constituía um trunfo dos movimentos revolucionários nos séculos XIX e XX é o que faltou completamente à onda planetária de mobilizações de 2011, da qual faz parte a brasileira de 2013", o que colaborou para o surgimento do que ele chama de micropolítica fascista. Apesar de os autores citarem as Jornadas de Junho de 2013 como o movimento brasileiro que se aproxima das táticas e das formas de agência dos mais novos movimentos sociais, entendo que o movimento secundarista, que se iniciou em São Paulo em 2015 e se espalhou pelo Brasil em 2016, tem suas especificidades e causou fissuras e dissensos ainda mais profundos no cenário político brasileiro, a ponto de fazer surgir um contrapoder forte para combatê-lo. Sendo assim, compreendo a importância histórica das Jornadas de Junho, como fonte de agenciamentos inspiradores dos movimentos que se seguiram a elas, mas considero a organização dos secundaristas como um marco dos mais novos movimentos sociais no Brasil. Nesse sentido, acompanhando as premissas de Lazzarato (2019), a falta de estratégia para continuidade do movimento e a consequente repressão sofrida pelos estudantes podem ter colaborado para o fortalecimento de um movimento conservador, mesmo nas periferias de São Paulo, contribuindo para a ascensão do que se considera como novo fascismo no Brasil.

[294] Inspirados pelo movimento de ocupações em São Paulo, estudantes do Paraná ocuparam 300 escolas em outubro de 2016, em protesto contra a Reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo federal e referendada pelo governador do estado do Paraná. Fonte: ALESSI, Gil. *Secundaristas do Paraná ocupam 300 escolas e põem governador sob pressão.* El País Brasil (on-line), 18 de outubro de 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/13/politica/1476391382_358234.html>. Acesso em: 15/05/2020.

Inicio essas reflexões, portanto, com essa indagação que permeou parte da escrita desta tese: onde está essa resistência, que confrontou um governo de estado consolidado há décadas no poder, que enfrentou a polícia militar com coragem e burlou a cobertura da imprensa tradicional, que insistiu em chamá-los de "vândalos" e "baderneiros"?

Parte da resposta para essa indagação pode ser vislumbrada no capítulo anterior. A resistência se tornou arte, poesia, transformações de si, estampou palavras, gritos de guerra e signos os mais diversos em cartazes, faixas, muros e páginas de papel. A eficácia do movimento de insurgência não pode ser mensurada pelas sucessivas "vitórias" da causa, mas, sobretudo, pelos arranjos, deslocamentos, bricolagens e transformações que promovem. Foi na urgência absoluta de impedir a reforma escolar que os jovens estudantes mobilizaram e articularam seus corpos, sua escrita, suas ideias e seu desejo de justiça e de consideração. Acredito também que este trabalho e toda a trajetória percorrida para conectar vários documentos, conceitos e enunciados em uma cena dissensual são um gesto de resistência que reaviva a onda e as barricadas da irrupção secundarista. Os poemas, as *performances*, as imagens, as entrevistas, os trechos de jornais, os panfletos e os cartazes que integram esta tese se aproximam do gesto político da montagem descrito por Didi-Huberman.

> Coletar sem cessar, mas sem reacomodar, sem costurar, sem suturar e sem consolar. Deixando as fissuras visíveis, deixando um jogo não findado na montagem, na borda dos textos e das imagens, de modo a permitir que a singularidade de cada fragmento permaneça em sua solidão de parcerias e partilhas (2020, p.163).

Os secundaristas produziram um intervalo na ordem hierárquica do poder e suspenderam uma lógica policial, desorganizando-a, de modo a, nessa suspensão, mostrar que é possível vivenciar a escola e a educação de outra maneira. Ainda que os estudantes tenham se inspirado em outros levantes, não existe um guia sobre como resistir. Esta tese, no entanto, pode indicar como sobreviver. Como aponta Didi-Huberman (2019), o texto é escrito como barricada, como algo que pretende fazer com que o leitor interrompa as lógicas de pensamento e de avaliação para reconfigurar um imaginário acerca da juventude e suas formas de luta.

A tarefa do pesquisador é montar uma cena sem buscar explicar, sem apontar prescrições, sem apagar contradições, porque as respostas, geralmente, se encontram no movimento dialético, nos intervalos e nos sintomas. Sob esse aspecto, o movimento secundarista de São Paulo, ao figurar nas páginas deste trabalho e na interação com seus futuros leitores, atualiza biopotências que romperam linhas de força e promoveram linhas de fuga.

Como pesquisadora, me coloquei no limiar; nem totalmente no fora do ambiente acadêmico, nem dentro demais dos movimentos de insurgência. Tal postura promoveu um exercício de poética do conhecimento, criando passagens entre ambos os mundos e, sobretudo, criando uma escrita que reverberou vozes, gestos e *performances* dos secundaristas.

Mas os secundaristas não precisam do pesquisador para construir e fazer aparecer seus arranjos disposicionais e suas táticas de resistência. O pesquisador apenas soma, ao gesto feito por eles, o seu próprio gesto, fazendo com que as águas antes revoltas voltem a ondular, com que o questionamento das fórmulas consensuais de explicação volte a circular sob a forma de excessos, de um suplemento anti-hierárquico. Por isso gosto tanto da reflexão que Didi-Huberman apresenta ao final de seu texto *Ondas, torrentes e barricadas*, que diz o seguinte:

> Assim, cada página desse livro seria capaz de formar uma minúscula barricada – bastante frágil, é verdade, mas tão profusa e sempre multiplicável até se tornar realmente espessa, que formam conexões com movimentos que hoje funcionam como imensas barricadas, sendo ao mesmo tempo conexões entre os adeptos do levante e bloqueio das forças de ordem (DIDI-HUBERMAN, 2019, p.142).

A esperança de que este trabalho possa fortalecer e reverberar a dissidência dos secundaristas me anima. Nesse cenário, as resistências recuam, mas não deixam de existir, como os vagalumes e as ondas do mar (DIDI-HUBERMAN, 2011) ou como a fabulação dos proletários descritas por Rancière (1988). Elas tentam sobreviver pela arte, pela escrita, pelo fazer político cotidiano. Esse processo foi tão intenso que, como pontua Foucault ([1976], 2017), fez surgir um dispositivo de contrapoder, mais forte e potente do que as resistências, que pode ser observado pela onda do novo fascismo (LAZZARATO, 2019) que surge no mundo todo.

As ocupações são acontecimentos que não se dissolvem no tempo histórico. Elas atuam na trajetória dos levantes como as ondas; ora avançam, ora recuam, em fluxos e refluxos, criando um imaginário que não se dissolve, que é recuperado sempre que rememorado individualmente ou coletivamente, como na encenação da peça de teatro, nas entrevistas, nas rodas de conversa, nas pesquisas feitas em documentos. As vozes insurgentes ecoam e sobrevivem nas intermitências, sem perder a luminosidade.

Trago para esta reflexão final uma narrativa pessoal para compreender melhor esse processo de esgotamento da militância. Sou professora no curso de Jornalismo de uma faculdade privada em São Paulo, voltada para um público de classe média-alta. Uma das minhas alunas, Anna Victória Barbosa, mora na periferia da cidade, é bolsista e foi uma das

estudantes que participaram das ocupações em 2015. Diferentemente de seus colegas, que enveredaram para a política ou para o teatro, Anna Victória quis fazer o curso de Jornalismo porque entende que "pode fazer algo para melhorar a política no país por meio da informação". Tive uma longa conversa com ela, durante um almoço muito prazeroso no segundo semestre de 2019, quando falamos sobre o período das ocupações e sobre as escolhas dos estudantes para o futuro.

Em determinado momento, perguntei para ela sobre a continuidade do movimento, tentando sondar os motivos pelos quais a insurgência não prosseguiu da mesma forma nos anos seguintes, com tantos acontecimentos em processo, como a Reforma do Ensino Médio, por exemplo. Eu imaginei que a resposta seria: "por causa da perseguição". Contudo, Anna Victória suspirou bem fundo e respondeu: "Professora, a militância cansa. É difícil se manter na luta, porque o desgaste emocional é imenso. O resultado normalmente é tão pequeno e as consequências são muito pesadas para todos nós".

Fiquei imaginando a extensão desse fardo emocional suportado por esses estudantes que, no auge da adolescência, aceitaram a responsabilidade de criar um dissenso com o estado, resistir, ocupar, ser preso, ver amigos serem presos, apanhar, amadurecer, enfim.

Apesar do cansaço expresso nas palavras de Anna Victória, eu a vi diversas vezes participando de debates sobre feminismo e racismo na faculdade e nas discussões sobre política. Ela faz parte do Coletivo Afroria, que discute as questões dos negros na faculdade, e está sempre atuante em movimentos que envolvem política. Sinto que seu desgaste é parte de um processo que segue com avanços e recuos, com investidas e pausas para o respiro, o que permite uma atuação nas brechas, impulsionando retomadas que sustentam o impulso de lutar e de não desistir. Foi também nessa conversa que me lembrei da concepção que caracteriza os levantes como fluxos e refluxos das ondas da história, segundo a qual

> [...] a própria história seria uma história de ondas, com uma estrutura de retornos periódicos (o primeiro sentido da palavra "revolução") e com rupturas no equilíbrio, suas catástrofes transitórias (o segundo sentido da palavra "revolução"). É preciso reconhecer, na história política e social, uma verdadeira "tradição revolucionária", cadenciada pelo fluxo de vozes que bradam e pelo refluxo de silêncios contidos, de situações que se tornam a lei e crises que se tornam a exceção (DIDI-HUBERMAN, 2019, p.124).

No primeiro semestre de 2020, Anna Victória, aluna oriunda de escola pública, muitas vezes vista como alguém que só tem acesso a um tipo de ensino inferior ao das escolas privadas, participou de um processo seletivo muito concorrido para ser estagiária do jornal *O*

Estado de S. Paulo. Ela foi aprovada e, hoje, mesmo fazendo parte de um grande veículo de comunicação, que tem seus interesses atrelados a interesses comerciais, ela consegue produzir e assinar matérias que falam sobre empoderamento negro, sobre a periferia de São Paulo e sobre o protagonismo feminino em diversos setores da sociedade. Por meio do jornalismo, Anna Victória continua produzindo resistências através da escrita e mantém acesa a centelha minoritária do levante, assim como seus colegas da *ColetivA Ocupação*, que também demonstram o cansaço da militância em suas falas, mas continuam resistindo por meio do teatro.

Entendo, assim, que a resistência é um processo de se desprender de um saber constituído, de uma forma dada de legibilidade do mundo e das existências; é um "desmanchamento" de si, um gesto ousado que envolve ter coragem de ruir, de se desconstruir, de descobrir outra força que rompe com a autoridade. Resistir é criar. Os secundaristas reinventaram um espaço que antes era um aprisionamento e fabularam, experienciaram essa vivência de forma intensa, com suas dores e conquistas.

> Sublevar-se é quebrar uma história que todo mundo esperava que fosse se realizar (no sentido de uma determinação, algo tomado como dado): é romper a previsibilidade da história, refutar a regra que presidia seu desenvolvimento ou sua manutenção (DIDI-HUBERMAN, 2016a, p.310).

Ao lado da operação de reunião e montagem dos enunciados que compõem a tese, incluindo aqui também o relato de Anna Victória, o esforço metodológico empreendido voltou-se não para contar a história de um levante secundarista apenas, mas para detectar os intervalos, as relações complexas de temporalidades, as interrupções nos saberes e nas formas hierárquicas de se conhecer as demandas secundaristas, diante de uma urgência não apaziguada. Assim, as apostas teórico-metodológicas desenvolvidas nesta tese inspiram-se na perspectiva anti-hierárquica que aparece nas reflexões de Rancière, de Foucault e de Deleuze.

Inspirada pela ideia foucaultiana do empirista cego (FOUCAULT, [1977] 2003), que segue tateando o objeto de pesquisa para descobrir seu método investigativo na prática, deixei-me afetar pelo movimento secundarista antes de costurar as possiblidades teóricas para seu estudo. Ou seja, compor, como um processo de bricolagem, a melhor forma de observar o objeto de pesquisa.

Como se trata de uma pesquisa do campo da comunicação, interessava-me compreender, além dos processos políticos do movimento, seus processos comunicacionais, o que levaria aos desdobramentos comunicativos dos mais novos movimentos sociais, em um

amplo espectro, que envolve imprensa, mídia independente e a própria comunicação interna e externa. Assim, compreendia a necessidade de analisar as táticas e as estratégias comunicativas que permeiam um movimento de resistência e como elas fortalecem seus agenciamentos e a constante elaboração de experimentações, arranjos e articulações.

Desse modo, apostei no diálogo entre Foucault, Rancière e Deleuze para engendrar uma pesquisa que se inscreve no campo da comunicação a partir da contribuição feita por José Luiz Braga, quando define os arranjos disposicionais como agenciamentos capazes de responder a uma urgência e de se deslocar padrões de visibilidade e legibilidade. Parto do princípio de que há muito mais diálogo entre eles do que dissidências e que seus estudos podem contribuir para as pesquisas em comunicação. Esse foi realmente um desafio que me propus nessa caminhada, porque entendo que a escolha da matriz teórica desta pesquisa recorta e me ajuda a construir um olhar que busca as relações, as articulações e os conflitos em um processo de levante, no qual são mobilizadas múltiplas formas de enunciação, de contestação e de imaginação. Fabular outra maneira de fazer política e de existir politicamente instigou os secundaristas a criarem dentro da escola, a partir do lugar que deveria controlar seus corpos e suas trajetórias, uma heterotopia.

> As heterotopias funcionam de maneira bem concreta, ainda que funcionem de maneira imperfeita, por bricolagens e gambiarras. Elas possuem o poder de justapor, em um único lugar real, vários espaços e espacialidades, várias temporalidades heterogêneas que podem ser incompatíveis. Elas aparecem como uma grande reserva de imaginação (DIDI-HUBERMAN, 2016b, p.410).

O método da igualdade, proposto por Rancière, ajuda a recompor a cena do acontecimento, sem apagar os conflitos, as diferenças e as resistências. Trabalhar com tal método significa colocar o protagonismo no sujeito da opressão e em suas produções, que podem ajudar a recontar a sua história. Pretendo continuar minhas pesquisas em torno do método da igualdade como metodologia aplicada aos estudos da comunicação porque entendo que ele dá voz às fontes que interessam de fato à reconstrução do acontecimento, desierarquizando as narrativas pautadas por fontes especializadas ou autoritárias, e privilegiando os relatos dos sujeitos que vivenciam de fato a situação.

Tendo como base o método da igualdade, pude reconstruir as cenas das ocupações secundaristas, por meio não somente das narrativas dos estudantes, mas também recorrendo a documentos, como matérias veiculadas tanto pela mídia tradicional, quanto pela mídia independente, além de vídeos produzidos pelos próprios secundaristas e outros que se transformaram em documentários (citados ao longo do texto), publicações nas redes sociais

digitais do movimento, e produções dos secundaristas, como textos, poesias, cartazes, imagens para postagem nas redes etc.

Assim, um acontecimento vivenciado à distância, como foi o movimento secundarista para mim, pôde ser reconstruído com base em diversos documentos e narrativas que se interligam e relacionam as cenas que fazem parte do macro acontecimento.

Por outro lado, a noção de dispositivo de Foucault, também discutida por Deleuze e já estudada por José Luiz Braga em diálogo com a abordagem interacional da comunicação, complementa essa costura metodológica para nos auxiliar a compreender os processos comunicativos que se formam como arranjos disposicionais nos movimentos de resistência. Ao se configurarem como arranjos tentativos e moventes, os dispositivos engendram linhas de força, de fuga, de subjetividade, capazes de responder a uma urgência de maneira estratégica, como ocorre nas resistências.

Ambos os métodos utilizados nesta pesquisa podem ser utilizados em pesquisas da comunicação que envolvam a exploração de conflitos de poder e a criação de táticas de resistência a partir da ação de coletivos, de sujeitos e grupos em situação de vulnerabilidade, mas fortalecidos pela potência de outro imaginário político ou, mesmo, pesquisas em torno de veículos de comunicação independentes, como o *Jornalistas Livres* e o *Mídia Ninja*, citados nesta tese. A combinação entre o método da igualdade e o método inferencial que busca descortinar os arranjos que sustentam os dispositivos interacionais contribui para compreender os fenômenos comunicativos de maneira mais ampla, envolvendo, sobretudo, uma abordagem relacional das experiências insurgentes.

Nesse sentido, é importante destacar que, neste percurso da pesquisa, busquei compreender os processos comunicativos que permeiam os movimentos de resistência, olhando mais atentamente para o movimento secundarista.

A primeira etapa desse caminho envolve a reconstrução das cenas do movimento, para compreender o acontecimento insurgente das ocupações e suas especificidades comunicacionais. Assim, utilizando como base o método da igualdade, analisei documentos, narrativas e a cobertura midiática, que juntos engendram os processos comunicativos do movimento. O objetivo era, conforme assinala Rancière, construir uma cena que alterasse a estruturação do perceptível e do pensável, permitindo "interromper a máquina consensual da explicação" e "fazer aparecer o que não aparecia, ou fazer aparecer de forma diferente o que aparecia sob um certo modo de visibilidade e inteligibilidade" (2018, p.17).

Importante ressaltar que as insurgências rompem com a cobertura da mídia considerada tradicional e propõem um processo de enunciação desviante que caracteriza as

produções da mídia alternativa. Foi na seara dos mais novos movimentos sociais que surgiram os veículos independentes de mídia, como o *Jornalistas Livres* e o *Mídia Ninja*. Esse tipo de ação jornalística propõe uma cobertura militante, ou seja, o repórter está cobrindo o movimento, mas também participa dele, envolvimento que altera significativamente os quadros de sentido a partir dos quais se confere legibilidade aos sujeitos e suas lutas políticas por justiça.

No segundo momento dessa análise, verificou-se o processo comunicativo do movimento presente nas redes sociais digitais, que se desdobra para as ruas, onde ganha força e corpo coletivo. Nesse processo, tanto nas redes quanto nas ruas, o celular deixa de ser um instrumento técnico para fazer parte do processo de comunicação. Os secundaristas tomam para si a tarefa de elaborar os enunciados e discursos que mais se aproximam de como desejam ser vistos e considerados. Um momento importante dessa autonomia enunciativa ocorreu quando alunos fotografaram a prova do Saresp rasurada, por exemplo, e expunham as imagens nas redes sociais, ou quando, nas ruas, transformavam-se em corpo-câmera, portando o celular para gravar tudo o que acontecia durante as manifestações, enquanto experimentavam na pele o confronto e a brutalidade da ação biopolítica.

O corpo dos secundaristas também comunica quando portam as carteiras escolares e os cartazes junto ao corpo, ou quando escrevem as palavras de protesto na sua própria pele. Camila Rodrigues, uma das estudantes que aparecem no capítulo 4, tinha a palavra LUTE escrita em seu corpo quando é presa. Toda a sequência de sua prisão foi gravada pelos estudantes e pelo repórter do *Jornalistas Livres.* Assim, a imagem da menina presa circula amplamente, quando viraliza nos portais de notícia independentes e nas redes sociais digitais. Essa fotografia, ao lado de muitas outras produzidas acerca das ocupações, reforçam o que Rancière e Didi-Huberman argumentam acerca do potencial que a imagem tem, como operação, de criar uma interrupção no saber e uma forma de conhecimento que deriva da exploração de labirintos, intervalos e lacunas.

> A imagem é outra coisa que um simples corte praticado no mundo dos aspectos visíveis. É uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles – que não pode, como arte da memória, não pode aglutinar. É cinza mesclada de vários braseiros, mais ou menos ardentes (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.216).

As cenas de dissenso fomentam novas formas de enunciação, reacendem as discussões identitárias e permitem uma reflexividade a seus integrantes que, ao revisitarem suas ações e

escolhas, se individuam, ou seja, transformam a si mesmos e sua forma de vida. Pensando nisso, também analisei as produções dos estudantes durante e após as ocupações. Normalmente, são produções artísticas, que correlacionei com os estudos de Rancière sobre estética e política. Os poemas produzidos pelos secundaristas, bem como a transformação do movimento em uma peça de teatro, também são modos de comunicar suas experiências e registrá-las para o mundo.

Além disso, o movimento secundarista deixou claro que as resistências também fomentam discussões identitárias, mesmo que não surjam por causa delas. O feminismo, incluindo aí o feminismo negro, apareceu com muita força durante as ocupações e as questões ligadas à sexualidade, gênero e raça também foram marcantes no movimento.

O processo de emancipação leva à descoberta de si mesmo, como muitos secundaristas relataram. Descobrir-se preto, homossexual, feminista, também é uma forma de individuação que alterou não só a autopercepção, mas, sobretudo, as legibilidades sociais que avaliam e julgam, por meio de avaliações morais do corpo, do cabelo, das roupas, do comportamento.

Por fim, retomo minha indagação inicial: onde está a resistência secundarista em 2020?

Ao chegar ao fim desta escrita, compreendo que a pergunta não é onde eles estão, ou por que eles não continuam a resistência sob a forma das ocupações ou dos protestos de rua, mas sim quais foram os processos que eles atravessaram e como essa travessia promoveu experimentações, tentativas, arranjos que são retomados e reverberam, apesar de tudo, na "cinza mesclada de vários braseiros, mais ou menos ardentes" (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216), de uma enunciação que "quando quebra queima". Deleuze e Guattari (2017) mostram que se deve pensar não as diferenças empíricas que se desenlaçam nas pesquisas, mas, sim, o que produz essas diferenças, ou seja, os processos pelos quais as diferenças emergem. Ideias e pessoas são frutos de processos. Compreender as emergências a partir dos processos, engendramentos e fluxos é não tomar as coisas como absolutas, acabadas e sempre já prefiguradas, mas, sim, pensar sobre o "fundo" pelo qual essas coisas emergem. Assim, todo o movimento secundarista é um processo comunicativo dinâmico, uma potência que se multiplica, uma complexidade infinita de diferenciações diversas. E a arte, a escrita, a teatralidade são os desdobramentos dessa ilimitada experimentação que atravessa o movimento e extrapola o que eles são.

O movimento secundarista carrega um potencial de extravasamento, de excesso e de adesão às perspectivas múltiplas que povoam o movimento do mundo. São, portanto, devires ainda em processo, e esse processo não necessariamente precisa ter um fim. É um constante

devir revolucionário, que, muitas vezes, se mostra na individuação, como nas trajetórias de Anna Victória e Rafaela Boani. A primeira, como jornalista, busca o reconhecimento de si e de seus pares; a outra, por meio da política, como candidata a vereadora, tenta ampliar os processos secundaristas para as instâncias institucionais.

Deleuze (2013) acredita no mundo como possibilidades e a força coletiva e individual pode se conectar com essas possibilidades. O movimento secundarista abriu essa caixa de possíveis e ampliou sua potência.

Nesse sentido, Foucault (2019) vai compreender as resistências sob a perspectiva da experiência de transformação. O que Rancière entende como emancipação, Foucault vai compreender como transformação, que acontece pela experiência.

Para Foucault (2019), a experiência está associada a uma pesquisa, a escrita de um livro, uma luta, uma criação estética. Resistir, portanto, é experienciar uma transformação. Existe uma experiência frequentemente intensa associada à resistência, que é a experiência da recusa e da desobediência. Christian Laval, ao analisar o modo como Foucault define a experiência, salienta que ela é uma prática por meio da qual um sujeito é deslocado, atordoado e posicionado diante e dentro de redes de poder político, a partir das quais ele deve criar um saber e confiar nesse saber como fonte de sua agência autônoma e soberana.

> [...] a experiência tem duas faces: de um lado, a experiência constituída, aquela que está de algum modo cristalizada nos saberes, nas instituições, nos dispositivos, nas subjetividades, nos territórios e nos espaços; por outro lado, a experiência transgressora, constituinte e dinâmica, que se faz quando confronta o saber, o poder, a norma de uma época, confrontação que é ao mesmo tempo condição da transformação (LAVAL, 2019, p. 112).

Essa experiência transgressora pode não ficar evidente *a priori*, mas tem um valor importante nas descontinuidades coletivas ou individuais da sociedade, pois promove rupturas históricas, alteradoras e transformadoras. Talvez não haja alternância, a princípio, nos modos de poder, mas, sim, mudanças significativas nos modos de saber, no pertencimento a um grupo ou identificação, nas ligações de afetos e vidas, nos vínculos que se formam, nos descobrimentos do corpo e das identidades. Essas descobertas e transformações ficaram evidentes quando foram mostrados os processos coletivos e individuais que atravessam o movimento secundarista. É uma libertação do poder, dos saberes instituídos, do dispositivo disciplinar.

> Foucault viu em 1968 a revitalização ou a reinvenção de práticas coletivas que não buscavam tanto “tomar o poder”, mas se libertar do poder e transformar

> profundamente as relações entre as pessoas. Seguindo esse exemplo, devemos nos perguntar em que as resistências e contracondutas de hoje são também alterações em ato e alternativas potenciais ao sistema capitalista (LAVAL, 2019, p. 141).

Mais do que pensar em alternativas para o sistema capitalista, há que se pensar em contracondutas contra a ascensão de um movimento conservador, de extrema-direita, também chamado de novo fascismo, que impõe uma política de morte para aqueles que resistem, não apenas na resistência como movimento, mas a resistência cotidiana, formada por jovens pretos e periféricos, índios e quilombolas, os superprecarizados que não têm direitos trabalhistas. Esses são os resistentes da década de 2020.

Assim, entende-se como experiência utópica uma experiência transformadora de si, que não necessariamente vai levar à transformação de sua realidade, muitas vezes subjugada fortemente pela biopolítica, mas que leva a uma conscientização de seu papel no mundo e de sua potencialidade.

> Acredito que seja essa prática pela qual o homem é deslocado, transformado, transtornado, até a renúncia da sua própria individualidade, da sua própria posição de sujeito. Não mais ser sujeito como se foi até agora, sujeito em relação a um poder político, mas sujeito de um saber, sujeito de uma experiência, sujeito também de uma crença. Para mim, essa possibilidade de se insurgir a si mesmo a partir da posição do sujeito que lhe foi fixado por um poder político, um poder religioso, um dogma, uma crença, um hábito, uma estrutura social, é a espiritualidade, isto é, tornar-se outro do que se é, outro do que si mesmo (FOUCAULT, 2019, p. 21).

As ocupações encenaram figurações de esperança, articulando e produzindo arranjos para o esboço de novas formas de vida, de outros devires e heterotopias que conectam o presente com o futuro por meio da produção de cenas que desorganizam os regimes de controle dos corpos e dos desejos e fazem reacender a esperança.

Anna Victória, minha aluna de Jornalismo que hoje trabalha no Estadão, conta que ela jamais imaginou estar na redação de um grande jornal, um dos principais veículos de comunicação do Brasil. Ela relata que os jovens pretos e periféricos sonham com vidas melhores, mas, normalmente, acabam se contentando com trabalhos precarizados e se tornam os novos precariados do mundo, como entregadores e motoristas de aplicativos, empregados informais, atendentes etc. Então, para ela e para sua comunidade, bem como para os secundaristas, a conquista dela é uma conquista coletiva, é uma transformação de si.

Assim, a individuação transformadora autônoma chega para os meninos e as meninas da *ColetivA Ocupação*, que ganharam o mundo, apresentaram a peça *Quando Quebra Queima* em diversos países da Europa, como visto no capítulo 5, e carimbaram os passaportes de

jovens negros da periferia de São Paulo, que não imaginavam um dia poder sair do Brasil. Eles podem!

Marcela de Jesus, que também faz parte da *ColetivA Ocupação*, representou o Brasil no Festival de Berlim durante o lançamento do documentário *Espero tua (re)volta.* Mais do que viajar pelo mundo e conhecer outros países, Marcela conheceu a si mesmo, como menina preta, feminista, empoderada.

É essa transformação de si que apresenta um dos achados desta tese, em conexão com os processos comunicativos, os arranjos, as gambiarras e as bricolagens que se formam nas resistências e alteram a ordem visível e do pensável. A transformação pela experiência utópica, pela alteração dos imaginários políticos e pela fabulação das heterotopias mantêm viva essa chama da esperança, em nome dos deslocamentos já realizados e dos rearranjos que ainda vão acontecer.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó (SC): Argos, 2009.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALONSO, Angela; MISCHE, Ann. June demonstration in Brazil: repertoires of contention and government´s reponse to protest. **Midterm Conference,** Madrid, Espanha: Universidad Complutense, 19-20 de fevereiro de 2015.

ALONSO, Angela; MISCHE, Ann. Changing Repertoires and Partisan Ambivalence in the New Brazilian Protests. **Bulletin of American Research,** Vol. 36, nº 2, p. 144-159, 2017.

ALTHEMAN, Francine. Comunicação e a construção de esferas públicas: debates e reflexões em torno do Projeto de Lei do Ato Médico. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, 34., 2011, Recife (PE). **Anais eletrônicos...** Recife (PE), setembro de 2011. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1992-1.pdf. Acesso em: 22/02/2020.

ALTHEMAN, Francine. **A construção de esferas públicas:** processos midiáticos, deliberação e conversação em torno do Projeto de Lei do Ato Médico. 214 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2012a.

ALTHEMAN, Francine. Esfera pública midiática: o papel dos media na construção do debate. In: GOTTLIEB, Liana (org.). **Comunicação em Cena –** Vol. 1. São Paulo: Scortecci, 2012b, p. 267-284.

ALTHEMAN, Francine. Juventude e participação política: os processos de midiatização e de construção do discurso em torno do movimento "Não Fechem Minha Escola". In: CARVALHO, Carlos Alberto de. **Midiatização e textualidades:** dimensões teóricas e aplicações empíricas. Belo Horizonte (MG): Selo PPGCOM UFMG, 2017, p. 167-182.

ALTHEMAN, F.; MARTINO, L. M. S.; MARQUES, A. C. S. Conversações políticas no Youtube e suas contribuições para o processo deliberativo acerca do Projeto de Lei do Ato Médico. In: MENDONÇA, R. F.; SAMPAIO, R.; BARROS, S. (Org.). **Deliberação Online no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 272-299.

ALTHEMAN, Francine; MARQUES, Ângela C. S.; MARTINO, Luís Mauro Sá. Movimentos insurgentes: conversações políticas on-line durante a ocupação de escolas em São Paulo. **Esferas,** Ano 6, nº 10, p. 81-94, jan.-jun. 2017.

ALZAMORA, Geane; ARCE, Tacyana; UTSCH, Raquel. Acontecimentos agenciados em rede. Os eventos do Facebook no dispositivo protesto. In: SILVA, Regina Helena Alves da (Org.). **Ruas e Redes.** Dinâmicas dos protestosBR. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 39-65.

ARENDT, Hannah. **Between the past and the future.** New York: Penguin, 2006.

BARROS, Laan Mendes de; FREITAS, Kênia. Experiência estética, alteridade e fabulação no cinema negro. **Eco Pós Dossiê Racismo,** v. 21, nº 3, p. 97-121, 2018.

BARROS, Regina D. Benevides. Dispositivos em ação: o grupo. **Cadernos de Subjetividade,** São Paulo, ano 12, nº 17, p. 99-107, 1996.

BENNETT, Lance; SEGERBERG, Alexandra. The logic of connective action: digital media and the personalization of contentious politics. **Information, Communication and Society**, Vol. 15, nº 5, p.739-768, 2012.

BIONDI, Angie Gomes; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. **Apelos Solidários.** Enunciação e visibilidade na fala política de vítimas em site de redes sociais. São Paulo: Intermeios, 2017.

BOHMAN, James. **Public Deliberation:** Pluralism, Complexety, and Democracy. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996.

BOHMAN, James. O que é deliberação pública? Uma abordagem dialógica. In: MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro (org.). **A deliberação pública e suas dimensões sociais, políticas e comunicativas –** textos fundamentais. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2009, p. 31-84.

BRAGA, José Luiz. **A sociedade enfrenta sua mídia** – dispositivos sociais de crítica midiática. São Paulo: Paulus, 2006.

BRAGA, José Luiz. Comunicação é aquilo que transforma linguagens. **Alceu,** Vol. 10, nº 20, p. 41-54, jan-jun 2010.

BRAGA, José Luiz. Dispositivos interacionais. In: Encontro Anual da Compós, 20., 2011, Porto Alegre (RS). **Anais...** Porto Alegre (RS), junho de 2011.

BRAGA, José Luiz. Interagindo com Foucault. Os arranjos disposicionais e a Comunicação. **Questões Transversais – Revista de Epistemologia da Comunicação,** Vol. 6, nº 12, p. 81-91, jul-dez 2018.

BRAGA, José Luiz. **Uma conversa sobre dispositivos.** Belo Horizonte (MG): PPGCOM/UFMG, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo.** Crítica da violência ética. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam.** São Paulo: n-1 edições; Crocodilo Edições, 2019.

BUTLER, Judith; ATHANASIOU, Athena. **Dispossession:** the performative in the political. Cambridge (UK): Polity Press, 2016.

BUTLER, J.; GAMBETTI, Z.; SABSAY, L. **Vulnerability in resistance**. Duke: University Press, 2016.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta.** Coleção Baderna. São Paulo: Veneta, 2016.

CASTELLS, Manuel. **Comunicación y Poder.** Madrid: Alianza Editorial, 2009.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Comunicação.** São Paulo/ Rio de Janiero: Paz e Terra, 2015.

CASTRO, Lucia Rabello de. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In: MAYORGA, Claudia; CASTRO, Lucia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Maximo (orgs.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012. p. 63-97.

CHAGAS, Viktor. A febre dos memes na política. In: Encontro Anual da Anpocs, 40., 2014. Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu (MG), outubro de 2014.

CHAGAS, Viktor. "Não tenho nada a ver com isso": cultura política, humor e intertextualidade nos memes das Eleições 2014. In: Encontro Anual da Compós, 25., 2016, Goiânia (GO). **Anais...** Universidade Federal de Goiás, Goiânia, junho de 2016.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos.** Crise e Insurreição. São Paulo: n-1 edições, 2016.

COMITÊ INVISÍVEL. **Motim e destituição agora.** São Paulo: n-1 edições, 2017.

DAVIS, Angela. Educação e libertação: a perspectiva das mulheres negras. In: _____. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política.** São Paulo: Boitempo, 2017.

DAY, Richard. From hegemony to affinity. **Cultural Studies,** Vol. 18, Nº 5, p. 716-748, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. Desejo e prazer: cartas de Deleuze a Foucault. **Cadernos de Subjetividade,** São Paulo, ano 12, nº 17, pp. 15-26, [1996] 2015.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos.** Textos e entrevistas (1975-1995). Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Féliz. **O Anti-Édipo.** Capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs Vol. 1.** Capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs Vol. 2.** Capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2011c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs Vol. 4.** Capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2017.

DELLA PORTA, Donatella. **Social movements in times of austerity:** bringing capitalism back into protest analysis. Cambridge (UK): Polity Press, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** São Paulo: Editora 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós: Belo Horizonte,** vol. 2, nº 4, p. 204-219, nov. 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Soulèvements**. Paris: Jeu de Paume, Gallimard, 2016a.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Peuples en larmes, peuples en armes.** Paris: Éditions de Minuit, 2016b.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas.** São Paulo: Editora 34, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Ondas, torrentes e barricadas. **Serrote,** nº 33, p. 115-143, 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Éparses.** Paris: Éditions de Minuit, 2020.

EPSTEIN, Barbara. Anarchism and the Anti-Globalization Movement. **Monthly Review.** An Independent Socialist Magazine. Vol. 53, Nº 4, 2001.

FARQUHAR, Lee. Performing and interpreting identity through Facebook imagery. **Convergence: the international Journal of Research into New Media Technologies,** vol. 19, nº 4, p.446-471, 2012.

FERREIRA, Jairo. **Midiatização:** dispositivos, processos sociais e de comunicação. Brasília: E-Compós, V. 10, 2007.

FERREIRA, Thiago. Mídia Ninja e juventude: corpos e afetos nas disputas políticas e nas narrativas audiovisuais. In: JESUS, Eduardo et al. (orgs.). **Reinvenção comunicacional da política:** modos de habitar e desabitar o século XXI. Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2016, p. 129-145.

FOUCAULT, Michel. Le jeu de Michel Foucault. Entrevista dada à revista Ornicar. In: **Dits et Écrits**, v.3, [1977], 1994, p.194-228.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos IV:** estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1977] 2003. p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos IV:** estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1977] 2003, p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos IV:** estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1977] 2003, p. 241-252.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o Poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos IV:** estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1978] 2003, p. 253-266.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos V:** Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1984] 2004, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1976] 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros:** curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1983] 2010.

FOUCAULT, Michel. A estratégia do contorno. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos VIII:** segurança, penalidade e prisão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1979] 2012. p. 133-136.

FOUCAULT, Michel. As malhas do poder (conferência). In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos VIII:** segurança, penalidade e prisão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1981] 2012. p. 168-188.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Nascimento da prisão. Petrópolis (RJ): Vozes, [1975] 2014.

FOUCAULT, Michel. O jogo de Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1977] 2014. p. 44-77.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1982] 2014. p. 118-140.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos IX:** genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1988] 2014. p. 264-296.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1972] 2015, p. 129-142.

FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. In: _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1975] 2015, p. 213-233.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1976] 2015, p. 278-295.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1977] 2015, p. 363-406.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1976] 2017.

FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta.** São Paulo: n-1 edições, 2019.

FRASER, Nancy. Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. **Social Text,** Duke University, nº 25/26, p. 56-80, 1990.

GAL, Noam; SHIFMAN, Limor; KAMPF, Zohar. "It gets better": internet memes and the construction of collective identity. **New Media & Society**, p.1-17, 2015.

GALLO, Sílvio. Insurreições escolares? In: RAGO, Margareth; GALLO, Sílvio (Orgs.). **Michel Foucault e as insurreições.** É inútil revoltar-se? São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017, p. 311-321.

GOODWIN, J.; JASPER, J. M.; POLLETTA, F. **Passionate politics:** emotions and social movements. Chicago, University of Chicago Press, 2009.

GRAEBER, David. The New Anarchists. **New Left Review,** nº 13, p. 61-73, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Between Facts and Norms.** Cambridge: The MIT Press, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo 1:** Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HALPERN, D.; GIBBS, J. Social media as a catalyst for online deliberation? Exploring the affordances of Facebook and YouTube for political expression. **Computers in Human Behavior,** *29*(3), p. 1159–1168, 2013.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão –** Guerra e Democracia na era do Império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, David. Os rebeldes na rua: o Partido de Wall Street encontra sua nêmesis. In: HARVEY, David et al. **Occupy.** Movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo / Carta Maior, 2012. p. 57-64.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia et al. **Cidades Rebeldes:** Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo / Carta Maior, 2013. p. 27-34.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes.** Do Direito à Cidade à Revolução Urbana. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

HERNÁNDEZ, Elisa B. R. et al. Autonomia política como experiência comunicativa de bricolagem e práticas de resistência na gambiarra. **Comunicação, Mídia e Consumo,** São Paulo, Vol. 15, nº 43, pp. 41-67, mai-ago/2018.

HOLSTON, James. "Come to the Street!": Urban Protest, Brazil 2013. **Anthropological Quarterly,** Vol. 87, nº 3, p. 887-900, 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento.** A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, bell. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KIFFER, Ana; GIORGI, Gabriel. **Ódios políticos e política do ódio.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes.** São Paulo: n-1 edições, 2015.

LAVAL, Christian. Foucault e a experiência utópica. In: FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta.** São Paulo: n-1 edições, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades.** São Paulo: Edições Sesc e n-1 edições, 2014.

LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou Revolução?** O neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: n-1 edições, 2019.

LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de gênero: é possível um pacto entre as mulheres?**. Revista Feminismos**, Vol. 4, nº 1, jan. – abr. 2016. Disponível em <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/200/193>. Acesso em 18/03/2018.

MARQUES, Ângela C. S. Interrelações entre estética e política: o papel das emoções, da experiência e da narrativa ficcional. In: Encontro Anual da Compós, 19., 2010, Rio de Janeiro (RJ). **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), junho de 2010.

MARQUES, Ângela C. S. Comunicação, estética e política: a partilha do sensível promovida pelo dissenso, pela resistência e pela comunidade. **Revista Galáxia,** São Paulo, nº 22, p. 25-39, dez. 2011.

MARQUES, Ângela C. S. Política da imagem, subjetivação e cenas de dissenso. **Discursos Fotográficos,** Vol. 10, nº 17, pp. 61-86, 2014.

MARQUES, Ângela C. S.; PRADO, Marco Aurélio M. **Diálogos e Dissidências:** Michel Foucault e Jacques Rancière. Curitiba, Appris, 2018.

MARQUES, Ângela C. S.; OLIVEIRA, Ana Karina de C.; MORICEAU, Jean-Luc. A política da escrita e a performatividade da palavra do homem ordinário no método da igualdade de Jacques Rancière. **Questões Transversais: Revista de Epistemologia da Comunicação,** Vol. 6, nº 12, p. 92-103, 2018.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAYORGA, Claudia; CASTRO, Lucia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Maximo (orgs.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo, n-1 edições, 2018a.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Singularidade e identidade nas manifestações de 2013. In: Encontro Anual da Anpocs, 39., 2015, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu (MG), outubro de 2015.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Singularidade e identidade nas manifestações de 2013. **Revista de Estudos Brasileiros.** nº 66, p. 130-159, abril de 2017.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Dimensões democráticas nas Jornadas de Junho. Reflexões sobre a compreensão de democracia entre manifestantes de 2013. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** Vol. 33, nº 98, p. 1-24, 2018.

MENDONÇA, R. F.; AMARAL, E. F. L. Racionalidade *online:* provimento de razões em discursos virtuais. **Opinião Pública,** v. 22, p. 418-445, 2016.

MORICEAU, Jean-Luc. The turn to performativity and the democratic concern. In: LETICHE, H. et al. (Orgs). **Demo(s):** Philosophy – Pedagogy – Politics. Sense Publishers, 2016, p. 167-179.

MORICEAU, Jean-Luc. Explorer sa propre expérience. L'autoethnographie: conter soi-même comme un autre. In: MORICEAU, Jean-Luc; SOPARNOT, Richard (orgs.). **Recherche qualitative en sciences sociales.** S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode. Paris: EMS Éditions, 2019, p. 53-66.

MORICEAU, Jean-Luc. Explorer les affects. Dans le tournant vers les affects. In: MORICEAU, Jean-Luc; SOPARNOT, Richard (orgs.). **Recherche qualitative en sciences sociales.** S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode. Paris: EMS Éditions, 2019, p. 83-100.

MORICEAU, Jean-Luc; SOPARNOT, Richard. S'exposer, cheminer, réfléchir. Composer sa méthode qualitative. In: _____(orgs.). **Recherche qualitative en sciences sociales.** S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode. Paris: EMS Éditions, 2019, p. 9-23.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, nº 25, p. 11-23, nov. 2005.

MOVIMENTO PASSE LIVRE. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. In: MARICATO, Ermínia et al. **Cidades Rebeldes:** Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo / Carta Maior, 2013. p. 13-18.

OLIVEIRA, Ana Karina de Carvalho. Potências e limites para a subjetivação política na relação entre pichação e arte. In: Encontro Anual da Compós, 25., 2016, Goiânia (GO). **Anais...** Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), junho de 2016.

OLIVEIRA, W. M.; SARMENTO, R.; MENDONÇA, R. F. Deliberação no YouTube? Debates em torno da questão LGBT. **Revista Compolítica,** nº 4, vol. 1, p. 53-80, 2014.

PANAGIA, Davide. **Rancière's sentiments.** London: Duke University Press, 2018.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital:** ensaios de biopolítica. São Paulo: Editora Iluminuras, 2011.

PELBART, Peter Pál. **Carta aberta aos secundaristas.** São Paulo: n-1 edições, 2016.

PELBART, Peter Pál. **Ensaios do Assombro.** São Paulo: n-1 edições, 2019.

PERIFATIVIDADE, Coletivo. **Perifatividade nas escolas, a poética dos direitos humanos.** São Paulo: Coletivo Perifatividade, 2016.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Imaginar saídas. In: BUENO, Winnie et al (orgs.). **Tem saída?** Ensaios críticos sobre o Brasil. Porto Alegre (RS): Zouk, 2017, p. 235-240.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lúcia Mury. Rolezinhos: marcas, consumo e segregação no Brasil. **Revista Estudos Culturais,** Vol. 1, jun. 2014.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se:** feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários.** Arquivos do sonho operário. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento.** Política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. Literature, Politics, Aesthetics: Approaches to Democratic Disagreement. Interviewed by Solange Guénoun and James H. Kavanagh, **Substance,** n.92, p.3-24, 2000a.

RANCIÈRE, Jacques. Dissenting words: a conversation with Jacques Rancière. **Diacritics**, v. 30, n.2, p.113-126, 2000b.

RANCIÈRE, Jacques. Le coup double de l'art politisé: entretien avec Gabriel Rockhill. **Lignes**, v.1, n.19, p.141-164, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. Le travail de l´image. **Multitudes,** nº 28, p. 195-210, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** Estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009a.

RANCIÈRE, Jacques. The method of equality: an answer to some questions. In: ROCKHILL, Gabriel; WATTS, Philip (eds.). **Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics**. Durham and London: Duke University Press, 2009b, p.273-288.

RANCIÈRE, Jacques**.** Biopolítica ou política? **Urdimento,** Florianópolis (Udesc), vol. 1, nº 15, p. 75-79, 2010.

RANCIÈRE, Jacques**. O Espectador Emancipado.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.

RANCIÈRE, Jacques. **Aisthesis: scenes from the aesthetic regime of art.** London: Verso, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **The method of equality.** Interviews with Laurent Jeanpierre and Dork Zabunyan. Cambridge: Polity Press, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **Le méthode de la scène.** Entretien avec Adnen Jdey. Paris: Lignes, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **Le travail des images.** Conversations avec Andrea Soto Calderón. Dijon: Le Presses du Réel, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAFATLE, Vladimir. Amar uma ideia. In: HARVEY, David et al. **Occupy:** movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo / Carta Maior, 2012. p. 45-55.

SHAPIRO, Ian. Enough of Deliberation. Politics is about interests and power. In: MACEDO, Stephen (org.). **Deliberative Politics.** Essays on Democracy and Disagrement. New York: Oxford University Press, 1999, p. 28-38.

SOUTO, Anna Luiza Salles; SILVA, Itamar (orgs.). **Democracy, citizenship and youth.** Towards social and political participation in Brazil. London: Tauris Academic Studies, 2009.

SVENINGSON, M. "I don't like it and I think it's useless, people discussing politics on Facebook": Young Swedes' understandings of social media use for political discussion. **Cyberpsychology**, *8*(3), 2014.

TASSIN, Etienne. De la subjetivación política: Althusser, Rancière, Foucault, Arendt, Deleuze. **Revista de Estudios Sociales.** Bogotá, nº 43, p. 36-49, 2012.

VAN DIJCK, J. Facebook as a tool for producing sociality and connectivity. **Television & New Media,** nº 13, p. 160-176, 2012.

VEIGA, Roberta; KIMO, Paula. Como insurgir no acontecimento pelas imagens. Notas sobre uma modalidade de regime estético. **Revista Eco-Pós**, Vol. 20, nº 2, p. 32-52, 2017.

VROMEN, A., XENOS, M. A., LOADER, B. Young people, social media and connective action: from organizational maintenance to everyday political talk. **Journal of Youth Studies**, *6261,* p. 1–21, July 2014.

YOUNG, Iris. Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa. In: SOUZA, J. **Democracia hoje:** novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UnB, 2001, p. 365-386.

ZIBAS, Dagmar M. L. "A Revolta dos Pinguins" e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação,** Vol. 13, nº 38, maio/agosto, p. 199-220, 2008.