

O VAZIO OCUPA UM ESPAÇO IMENSO: OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS E AS HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA SE MOVER NA CRISE¹

Fernanda Ströher BARBOSA²
Ceres Karam BRUM³

RESUMO: Este texto segue as qualidades de atenção e aprendizagem operadas nas Ocupações Secundaristas. Através de observação participante e entrevistas, analisa a escola como arena que presentifica a crise na disputa pelos modos de viver, saber, produzir a si e ao mundo. Entendendo a crise a partir da matriz deleuziana, a análise parte da noção de *habilidades*, trabalhada pelo antropólogo Tim Ingold (2010, p.15), como “capacidades de auto-organização no campo de relacionamentos da vida” para observar a coemersão de três práticas de aprendizagem nas Ocupações: a *problematização*, a *desconstrução* e a prática de transformação no contato com a alteridade evocada como *Outrar-se*. Práticas trilhadas no pulsar dos territórios existenciais e de subjetivação, que se formam entre os movimentos sociais e o Estado, no conflito entre os modos de governo de si e dos outros. As reverberações conceituais da antropologia, política e educação sinalizam trilhas para um movimento possível no vazio.

PALAVRAS-CHAVE: Ocupações secundaristas. Aprendizagem. Crise. Antropologia

Introdução

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado que se relaciona com as Ocupações Secundaristas a partir dos processos de atenção e aprendizagens

¹ Pesquisa financiada pela Capes

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. fernandastb@hotmail.com.

³ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. cereskb@terra.com.br.

inerentes ao movimento político. A intenção aqui é compor uma cartografia da escola como arena em disputa durante a crise: compreender o surgimento de determinadas habilidades no interior do movimento, experimentadas por meio de dinâmicas de governo de si e dos outros, em atravessamentos do Estado e dos movimentos sociais. Disputa que opera na produção de políticas cognitivas e subjetivações, principalmente entre adolescentes e mulheres, de forma a tematizar a relação entre cultura, educação e política. Metodologicamente, mobiliza a observação participante e entrevistas com ocupantes em Santa Maria, Rio Grande do Sul.

O início da trilha foi marcado pelo choque entre dois discursos: o primeiro, muito presente entre os grandes veículos de comunicação⁴, narra as Ocupações Secundaristas como paralisação das atividades escolares, suspensão das práticas de aprendizagem. O segundo, presente nas plataformas alternativas de comunicação e nas páginas das próprias Ocupações, informava uma infinidade de atividades e práticas de compartilhamento de conhecimento⁵.

A tese deste trabalho é de que a interrupção do funcionamento cotidiano da Escola não significou a suspensão da aprendizagem para os aprendizes-ocupantes, mas sim manifestou as condições para emersão de uma aprendizagem de outra qualidade, para uma cognição inventiva, conforme Kastrup (2004). Esta cognição se familiariza com o tempo e com a alteridade, de modo que está intimamente relacionada com diferença, repetição, com a invenção como feição do reconhecimento dos limites dentro dos quais a cognição opera (KASTRUP, 2007). Ela também se manifesta através da habilidade de manter-se aberto para o mundo e tolerante para a zona de confusão que se instaura quando os limites se reorganizam.

Na primeira parte do texto, exploramos justamente a relação entre habilidades, crise e vida, explorando o contato com a alteridade e o *outrar-se*. Posteriormente, seguimos para as relações entre produção de subjetividade nas ocupações e a habilidade da *problematização*. Em seguida, nos demoramos nas dinâmicas entre Estado, movimentos sociais, modos de governo e subjetivações entre juventude e mulheres e a habilidade de *desconstrução*.

⁴ Das quais a maior representante é a corporação Grupo RBS, produtora de conteúdo jornalístico e dona da emissora de maior audiência na cidade, a RBS TV, e o maior jornal da cidade, o Diário de Santa Maria.

⁵ Para tanto, ver OSÓRIO (2016). E ainda OCUPA CILON ROSA ([2016]).

Territórios em movimento: habilidades, vida e crise

Em uma tarde ensolarada, encontrei uma secundarista⁶ para conversar sobre o movimento de Ocupações. Perguntei a ela o que mais tinha marcado a experiência:

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

As palavras “contato”, “atenção” e “visão” ficaram operando em mim. Os processos de cuidado e manutenção do espaço, imersos na duração estendida, na repetição e na regularidade da rotina ocupante, produziu o que Ingold (2010, p.15) chama de *habilidades*, “capacidades de auto-organização no campo de relacionamentos da vida”. As aprendizagens que ali se colocaram em marcha vão ao encontro do que Kastrup chama de aprendizagem por cultivo, um processo que em nada é linear. Uma aprendizagem em consonância com o que Ingold chama de “redescobrimto dirigido”, pois se coloca aberto para um contato renovado com os fluxos e intensidades, improvisando e descobrindo como explorar a potência na ação e diminuir o esforço necessário. É, portanto, uma aprendizagem que não se compromete com leis e princípios invariáveis, mas sim com a atualização de virtualidades e a produção de diferença.

Para o antropólogo, as “habilidades” humanas consistem em propriedades que emergem na existência atenta e imersa no mundo, seus sistemas dinâmicos, ambientes com texturas e cartografias próprias, repletas de sinais da ação humana (INGOLD, 2010). Para ele, a educação não se consolida como procedimento de enculturação, mas evidencia o compartilhamento de conhecimento entre as gerações como um processo de “habilitação”, em que não é o acúmulo de representações, mas as qualidades de atenção desenvolvidas e moduladas através do cultivo, do treinamento sob a orientação dos praticantes experientes (INGOLD, 2010) que conferem a consistência, o tônus do conhecimento.

⁶ Opto por subtrair o nome das entrevistadas neste texto, em função da circulação deste material enquanto são menores de idade.

A prática das “habilidades” se autorregula dilatada na capacidade da experiência de ajustar a distinção perceptiva. A intenção opera tão somente de forma a colocar o aprendiz em prontidão, a observar, encontrar e ampliar a visão, harmonizando seus movimentos na emersão tanto da tarefa quanto do seu ambiente, que se faz novo a cada vez. O desenvolvimento de suas habilidades, através de “contato”, “atenção” e “visão”, para além de processos individuais, constitui novos campos de possibilidade em tempos de esgotamento de territórios de sentido.

Nas palavras de Tim Ingold (2015, p. 21), “[...] se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si.” Aprender é sempre ir lá para fora, abrir-se para estar no mundo. Constatar que existem modos diversos de ser-fazer, (com)viver e saber, expandir os repertórios possíveis. O retorno e o conhecimento sobre si como partida para o conhecimento do mundo e a ética da participação democrática foi explorada nas Ocupações, impregnando os corpos e o ambiente, modulando a atenção e despendendo energia de forma a desenvolver as habilidades de *problematização* e *desconstrução*.

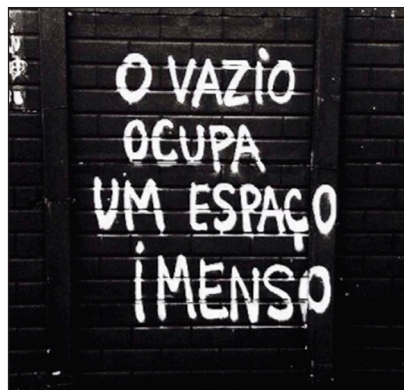
Na habilidade *problematização*, politizar-se, torna-se aprendizagem à medida que os aprendizes tomam o próprio tempo e espaço nas mãos, a própria memória, assumindo o tônus de suporte e abertura que coemerge junto ao ambiente e a coletividade, e elaboram os próprios problemas, os próprios desconfortos e atravessamentos. O aparecer no encontro torna propícia a clareza na elaboração da problemática como demarcadora de um lugar no mundo, em defesa da continuidade da vida. Continuidade que se dá na *desconstrução* do paradigma identitário e na abertura para o *outrar-se*, ou seja, no reconhecimento dos limites e da diferenciação que constituem toda a subjetivação.

Na vasta obra de Deleuze e Guattari, a crise opera como movimento de desestabilização, quando os planos de expressão conhecidos e seguros desgrudam e faz-se um lapso no sentido, um espaço aberto na cognição. Desta forma, buscamos entender o processo de crise no Brasil como uma linha que atravessa os universos macropolíticos e alcança a desterritorialização cognitiva dos modos de vida, de produção de sentido no cuidado de si e dos outros. Como retorno para a crise, manifestam-se dois movimentos diversos: o das linhas de fuga, saindo dos territórios conhecidos para a criação de outros modos de viver e saber, e o de quando o poder se reorganiza na tentativa de abafar a resistência e agarrar os antigos territórios pela via dos microfascismos (ROMAGNOLI, 2017).

Nesse sentido, analisando os processos históricos que consolidaram o Estado, inculcando costumes políticos, práticas sociais mobilizadas na rede de

atenção e instituições, procedimentos e saberes especializados, Foucault forjou a noção de *governamentalidade*. Como traduz Takeuti (2012), a vida como encargo do poder se torna questão para Foucault, de modo que os sujeitos se tornam tanto ponto de atuação quanto nascente do poder, tanto condição de efetivação quanto contingente. Na frase “o vazio ocupa um espaço imenso”, que circula nas redes sociais na forma de uma fotografia, a qual exhibe um muro pintado com estas palavras, faz referência às experiências de afetividade que corroboram para a construção de sentido da crise, desestabilização dos territórios existenciais instituídos, que colapsam e pedem passagem no tempo de imersão e no espaço de ocupação, mobilizando experimentos tão lúdicos quanto lúcidos de fabricar novos modos de (com) viver.

Imagem 1 – Intervenção em muro.



Fonte: O VAZIO... ([2016]).

As questões que rondam o arranjo que se convencionou chamar de “sujeito” na Modernidade, ou de “indivíduo”, colocado em oposição ao “coletivo”, constituem uma forma de existência crente em uma essência ou identidade e mobilizam uma série de saberes especializados, incluindo as Ciências Sociais. A escolha por adentrar o campo das Ocupações Secundaristas a partir das reflexões de Deleuze e Guattari implica em abandonar a noção de ideologia e adentrar nos termos de *subjetivação* ou *produção de subjetividade*.

Para Félix Guattari (1992, p. 19), uma definição possível de subjetividade seria: “[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.” Para seguir os modos de subjetivação que deixaram pegadas

nas Ocupações Secundaristas, destacamos dois processos: a *desterritorialização* – quando as referências habituais descolam, perdem potência e surgem linhas de fuga e criação de novos territórios existenciais, e a *reterritorialização* - reintegração que elimina os riscos aos modos hegemônicos - mobilizados nos momentos de crises.

No movimento dos processos históricos, a coletividade produz *agenciamentos*, ou seja, acoplamentos de conjuntos de relações materiais e de regimes de signos que colaboram para a produção de subjetividade. Através dos *equipamentos coletivos*, ou *máquinas sociais*, como a escolar, categorizam as ações e estabelecem hierarquias de valores que alimentam as subjetividades. Os *fluxos maquínicos* são transformados em *agenciamentos coletivos de enunciação*, ou agenciamentos maquínicos de desejo, que se tornam produtores de territórios existenciais.

Responder à crise, entre recompor o familiar ou fabricar outros possíveis para si e para a coletividade, se dá em função da capacidade de tolerar e se relacionar com o *caos* que caracteriza a emersão de novos germens de mundo e a contorção do mundo que morre, ressignificando as noções de “ordem” e “solução” (ROLNIK, 1992), sobretudo, de modo particular no contexto da passagem social a que Vaz (1999) se refere como “da norma ao risco”.

As práticas cognitivas que mobilizaram as Ocupações Secundaristas podem enfatizar que a “solução” para a crise não se dará pela reintegração da “ordem” social e escolar anterior, com suas subjetivações a beira da crise e do esgotamento de sentido, seus modos de fazer política e ensino marcados pelo apagamento das diferenças em consensos hierárquicos. Promoveram como resposta a invenção de novos modos de ser menina, adolescente e aprendiz, fabricando corpos alegres e altivos, alavancando modos políticos de aprendizagem-invenção coletiva.

Vejamos como as noções de ordem e solução se fazem presentes na cultura moderna, a partir da intervenção da ciência: na física clássica, a composição do mundo pelos corpos era pensada como um aparato estável. “Ordem e equilíbrio constituíam sinônimos” (ROLNIK, 1992, p. 2). A partir da Termodinâmica, a noção de mundo passa a incluir a instabilidade, mas com o sentido de destruição. Neste contexto, agitações e caos ainda são percebidos como negativos, enquanto a ordem ainda é a medida (ROLNIK, 1992).

Já na física contemporânea, caos e desordem não mais são dois acontecimentos opostos, associados ao equilíbrio e desequilíbrio. No lugar de manifestar destruição, o caos passa a ser reconhecido como internúncio da complexificação do mundo, no qual a destruição é apenas uma das possibilidades, um acontecimento que concebe o mundo em sua processualidade. Ordem e caos passam a coexistir: do caos é que nascem as novas ordens (ROLNIK, 1992).

No tocante às políticas de subjetivação aqui exploradas, ao convocarmos a ideia de que as resistências são tecidas por modos de existências, através dos espaços das Ocupações Secundaristas gerados pela adesão através amizade, informalidade, aprendizagem coletiva, a possibilidade de nos relacionar com a processualidade inerente à ordem é resultado do reconhecimento da existência do outro. É na coexistência dos corpos que podem ocorrer caos, transformação e cooperação.

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

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

Ou, como observa uma secundarista sobre sua transformação depois das Ocupações:

Porque antes da ocupação, como eu disse, eu não era uma pessoa muito politizada, só tinha curiosidade. E a ocupação é um processo que ajuda muito a se politizar, a compreender as coisas de modo diferente. Porque a gente conversava com pessoas que tavam por dentro daquilo ali e a gente pesquisava, o tempo todo, fazia roda de conversa, e sempre tipo atento as notícias que saiam e aquilo ali já virou costume. Agora, sempre que eu acordo, eu pego meu celular e a primeira coisa que eu vejo os jornais, de notícias, não é mais o twitter.

Assim, a alteridade passa a ser uma dimensão do processo de produção da diferença. Esta nova condição reservada ao outro manifesta a vulnerabilidade não mais como demarcadora subalterna, mas sim como constituinte do estar-vivo e da possibilidade de produzir qualidade de vida que ultrapasse, vá além da cidadania própria das democracias representativas, para produzir a si e ao mundo a partir da abertura ao caos e ao devir-outro. Tal abertura depende de duas competências: a primeira diz respeito ao acesso, ocupação e maturação de conhecimento. Quanto aos saberes nômades, são práticas de pensamento, habilidades e aprendizagens capazes de atentar e assimilar para as sensações e afetos dos encontros, do estar-no-mundo, tomando a vida como obra de arte e criando universos referenciais compartilháveis com novos modos de existir singulares e coletivos (ROLNIK, 1992).

No que concerne aos saberes que operam no nível da representação, retomar as relações vivas entre conceitos, eventos, problemas e solução. Eventos como acontecimentos específicos, emersões historicamente delineadas, que induzem intensidades, propõem maneiras de afeição e velocidades de variações que coemergem com os problemas. Conceitos como centros de vibrações e ressonâncias que possibilitam não só a tentativa de solução, mas funcionam como indução para ação e experimentação (GROSZ, 2002). A segunda habilidade diz respeito a mobilizar tais saberes para transpor o medo que o contato com o outro provoca em nós, temor do caos e da incerteza criadora, de forma a escapar de fechar-se para o mundo e para a alteridade, base das bandeiras antidemocráticas que negam e sabotam a invenção de sentido e realidade social.

Ocupar e resistir: subjetividades e a constituição de problemas na crise

No contexto das Ocupações Secundaristas, busco olhar para os acontecimentos molares, característicos da macropolítica, em consonância com as formas de vida que estas promovem na micropolítica. Na trilha de Ocupações que tomou o mundo, Negri e Hardt (2016) apontam as figuras de produção de subjetividade que entram em crise junto com a falência de outras instituições do capitalismo transnacional e da democracia representativa.

Primeiro, nos modos de vida que carecem de recursos para a subsistência, o empréstimo financeiro sequestra a existência, o ritmo e planejamento próprio de trabalho. A subjetividade produzida aí opera pela culpa e pela sujeição do trabalhador precarizado, que “deve trabalho, deve dinheiro e deve obediência” (NEGRI; HARDT, 2016, p. 25). Centrada na culpa, a pessoa sente-se penho-

rada, determinada a pegar o primeiro emprego que encontrar, importando-se menos com benefícios e direitos. Aos poucos, diversão, vazio e criação tornam-se luxos caros demais para quem deve muito só por estar vivo. Eis a subjetividade *endividada*.

A superabundância no acesso à informação, juntamente com a multiplicação dos canais responsivos ao cliente alimentam a subjetividade *mediatizada*. Ela é centrada na falta de vazio e silêncio - necessários para a problematização e criação - e na reafirmação de suas tendências familiares e crenças pessoais. A subjetividade mediatizada está intimamente vinculada à ocupada, em uma nova ética do trabalho, na qual as tecnologias garantem que a distância não seja mais um problema para as transações de trabalho, reforçando a captura: “[...] você pode ir a qualquer lugar e continuar ocupado, o que significa que você continuará trabalhando onde for.” (NEGRI; HARDT, 2016, p.29).

Esses meios e modos de comunicar monopolizam o tempo e afogam outras qualidades de comunicação, do estar junto necessário para a inteligência coletiva e (criação) política. O controle dessas técnicas também serve a produção de informação sobre os cidadãos e aos mecanismos de vigilância que operam na produção da subjetividade *securitizada*. Como a fronteira entre o trabalho e os demais territórios vitais foi borrada, a instituição da prisão e os demais espaços sociais também se misturam cada vez mais na multiplicação das tecnologias de rastreamento, avaliação e armazenamento de dados.

Como esses mecanismos funcionam de modo a capturar o desejo, mediar nossas relações com a cidade e interferir na produção dos sujeitos de direitos, em tempos de exceção da crise brasileira, é uma elaboração que está em aberto, produzida diariamente no tempo presente. O securitizado é reterritorializado nas subjetivações que desejam intervenção militar e armamento civil. A centralidade dos afetos de medo opera outro movimento de fechamento, restrição nos regimes coletivos de atenção, cognição e relação com a alteridade.

Os episódios que marcam o início da onda de Ocupações Secundaristas brasileiras balizam especialmente a crise da figura do *representado*, apartado e ausente do centro de tomada de decisão. Figura que se produz a partir da distância, absentismo e privação, o representado se alimenta de afetos de impotência. Para Villela (2012, p. 224):

O pensamento político euro-americano moderno convenceu-se de que o participante ideal-real do processo representativo é um indivíduo racional passível de isolar-se do mundo sensível e, por sua vontade livre e soberana, escolher o seu representante. Após acirrados debates desencadeados a

partir do século XVIII, este conceito logicamente bizarro para os setecentistas (a democracia representativa) construiu uma figura arquitetônica que concretiza este ideal: *l'isoloir*. Ali, o agente político conveniente, o eleitor, capaz apenas de atuar intermitentemente e a distância, tornar-se-ia materialmente existente. O sujeito político ideal atingia o plano real. Por outro lado, os detratores da cabine acusavam-na precisamente disso: de permitir que os seus eleitores fossem ali isolados dos compromissos mais profundos e relevantes de suas existências cotidianas: a comuna, a profissão, o grupo de parentesco.

As subjetividades *representada* e *securitizada* possuem especificidades no Brasil, especialmente em torno do golpe de Estado de 1964 e da atualização desses processos em torno do golpe de 2016. Com a produção de medo e insegurança mobilizados pelo terrorismo de Estado nos anos 60 e 70, a matriz de alteridade das políticas que instrumentalizam a vida reunia sob a alcunha de “comunistas”, “subversivos” todos que mobilizavam linhas de atenção à vida pública, oposta ao sossego familiar da vida privada.

A exploração do inimigo interno pelo militarismo concentrou o emprego da força e da violência, conferindo às famílias um simulacro de segurança, somente perturbado pela possibilidade de ver um de seus filhos “sair dos trilhos”. Simulacro que é renovado depois de 2016. De um lado, militantes narrados como desordeiros, de outro, os defensores da ordem, da família e dos bons costumes. Assim, a circulação de estereótipos e segregação constituem uma tentativa de reordenar o mundo ao sinal de crise (CALDEIRA, 2000). Mas quais são os novos elementos dessas narrativas?

Fora do regime militar, a insegurança e medo são alimentadas pela dramatização e repetição do mal através da corrupção, do narcotráfico e da criminalidade. A partir dos anos 90, como o avanço neoliberal, que alimenta o cenário de crise e culmina no golpe de 2016, soma-se a isso o desemprego, a competição, o retrocesso nos direitos dos trabalhadores, escassez e exclusão, fenômenos que pulverizam a experiência de medo e de fragilidade.

Como sugere Caldeira (2000), o fortalecimento de discursos sobre o crime serve tanto para dar matéria de expressão aos sentimentos de perda e declínio típicos da crise, quanto para corroborar um certo tipo de reação adotada. Um dos elementos de reterritorialização que opera é a criminalização das camadas empobrecidas. Através do equipamento midiático⁷, mobilizam-se políticas de

⁷ Quanto ao uso da expressão “equipamento”, transcende as empresas de comunicação e refere-se ao modo característico de narrativa de realidade adotado para reconhecimento deste como “jornalístico”, como o tom impessoal no

homogeneização da alteridade, produzem-se identidades, modos de viver, fazer e saber que atestam como subalterna, imprópria, suja e marginal a existência do outro. Surgem os enunciados e visibilidades de “faxina”, “purificação” que facilmente recaem na eliminação e extermínio do outro, impactando no consenso em padrões de reação e conduta.

Ao adentrar o esgotamento de sentido característico da crise, o *securitizado*, o *mediatizado* e o *representado* podem acessar as linhas de fuga e exercitar a habilidade de *problematização*, ou seja, explorar novos vocabulários para constituir problemáticas em torno do limite de tais existências e seus agenciamentos. Além destas, nas Ocupações Secundaristas, pode-se observar outras figuras de subjetividade intimamente ligadas as dinâmicas entre estado e movimentos sociais no cultivo de jovens e mulheres. A seguir, me dedico a refletir sobre estas relações e as habilidades de *desconstrução* e relação com a alteridade, que demarcam novos modos de ser cidadão.

Sujeitos de direitos e as dinâmicas entre Movimentos Sociais e Estado

Entre as figuras que tiveram destaque nas ocupações, esmiuçamos as condições de emersão de mulheres e jovens como sujeitos de direitos e as subjetivações que se manifestaram nas escolas. Entre as mulheres, historicamente, a luta por educação pública é espaço de aprendizagem e constituição de planos de existência e resistência política. Na São Paulo de 1979, narrada por Sposito (1993), o Primeiro Encontro da Mulher Paulista reuniu comunidades periféricas que lutavam por creches e escolas. Recém iniciadas em mobilizações políticas, as ativistas perceberam rapidamente que não bastava conquistar *A Escola*, era preciso perguntar *Qual Escola*. Depois de meses de reuniões com os representantes do poder público, que, quando não desmarcadas na chegada do movimento ao local, duravam horas de promessas e engodos⁸, as poucas escolas que saíam do papel estavam longe de resolver as demandas das mulheres, seus filhos e familiares.

Cancelamentos, terrenos inadequados, construções de baixa qualidade e sem acabamento, apadrinhamentos políticos na contratação de funcionários

texto, a capacidade de troca de expressão facial muito acelerada, e outras metodologias facilmente exemplificadas pelas disciplinas de texto e produção jornalístico das universidades.

⁸ Sposito (1993) relata a existência de “escolas fantasmas”, que estavam só no papel. A prefeitura de São Paulo sorteava as matrículas e mandava as crianças para escolas que não existiam, mas tinham projeto e diretoria registrados. Quando a família procurava a instituição no endereço indicado e encontrava um terreno vazio, começava uma procissão por órgãos públicos que se recusavam a reconhecer a falha no sistema ou transferir a matrícula da criança, interrompendo a trajetória do aprendiz.

levaram os movimentos a exaustão. Como não podiam desistir e tinham pressa, ensaiaram iniciativas de gestão popular das escolas (SPOSITO, 1993). Os conflitos entre trabalhadoras, lideranças e militantes distraídos pelo poder municipal, submetendo o protagonismo das comunidades, enfraqueceu a unificação do movimento. Sincronicamente, no entanto, o desejo por participação e a invenção destes trabalhadores como gestores populares já reverberava e reaparecia na luta por saúde pública.

A efetivação do regime de “Inclusão” na política “Escola para todos” foi construída nesta tensa relação entre os movimentos sociais brasileiros e o Estado, principalmente entre os anos 70 e 80. Sua confirmação na cultura dos sujeitos de direitos diz respeito a um duplo reconhecimento. De um lado, em consideração as mulheres, sua participação no mercado de trabalho e a consequente necessidade de rede de suporte, de outro, as crianças, como direito de acesso à educação e cuidado complementar.

As estratégias do movimento macropolítico, a aprendizagem coletiva e a micropolítica de produção das subjetividades dão-se sempre no intrincado jogo entre a garantia mínima de espaços necessários a existência digna e na resistência as tentativas de captura e sequestro da vida por parte do Estado e dos modos de vida capitalista. O movimento pela Educação Pública e o Movimento Feminista foram historicamente duas arenas que se refletem e constituem mutuamente, em torno da dimensão política da maternidade e do cuidado à infância e juventude.

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

Enquanto o feminismo liberal pode captar e dar forma para as intensidades de mulheres das classes média e alta no Brasil, constitui uma aliança em torno da luta por educação, que operou principalmente junto as classes populares, no sentido de devolver à maternidade e ao trabalho feminino na família uma dimensão pública e política. A necessidade de creches e escolas inseriu, assim, as mulheres periféricas numa série de práticas que constituem a cultura política de participação nos movimentos e possibilitou a subjetivação nesses espaços e o

aparecimento da liderança e protagonismo como possibilidade. A conquista da educação para os filhos abriu o corpo e converteu-se na educação destas mesmas mulheres como reinvenção dos lugares e modos de fala. A nova subjetivação possível é a *mulher-de-luta*.

O protagonismo das meninas nas Ocupações Secundaristas elabora a experiência e a memória coletiva que se inicia nos anos 70, quando a luta por educação quer fazer contagiar o vínculo com as crianças, e desgrudar a crença em “quem pariu que cuide”. O desejo em estado de movimento social faz impregnar as atmosferas afetivas coletivas com os afetos de revolta e resistência, ressignificando a educação como problema coletivo e público.

Se nos anos 80, durante a constituinte, as mulheres-de-luta se mantinham tenazes em enredamentos e disputas entre saberes e a constituição de poder do Estado Democrático de direito, exigindo o reconhecimento das creches e escolas como direito à Educação e não mais como assistência social, em 2016, as *meninas-de-luta*, secundaristas que ocupam a escola pública e tomam a frente do conflito, se movem num cenário reconfigurado. Como disse uma secundarista em entrevista:

Outra coisa que marca bastante é o espírito de luta que tu absorve nesses espaços [...] Às vezes a gente reclama, que a gente não consegue trocar ideia assim, com as pessoas novas da escola, ou com nossos colegas, mas é porque a gente não pode querer empurrar um processo que, quando aconteceu com a gente, a gente já tava num espaço político, a gente não tava tipo dentro da escola... é que nem todo mundo reconhece a escola como espaço político! É isso que a gente quer mostrar, quando a gente constrói movimento estudantil dentro da escola.

O direito à educação e o acesso aos ambientes escolares, além de fragilizado, compromete-se em demasia com um modo de educar que as prepara para se encaixar pacificamente numa cidadania desigual, para alimentar os binarismos e lugares de poder, para afogar, precisamente, as sementes das mulheres-de-luta. Segundo Veiga-Neto (2013, p. 5-6 apud ATHAYDE, 2015, p. 114)

A inseparabilidade entre a biopolítica e a educação tem a ver justamente com a noção de que não preexiste um sujeito a ser moldado pela educação. Essa entidade que chamamos de sujeito biopolítico é constituída no desenrolar dos próprios processos educativos. Ele será um sujeito biopolítico na medida em que os processos educativos, que atuam sobre ele e nele, acontecem numa sociedade em que a biopolítica tem maior ou

menor relevância. Em outras palavras, a educação não atua de fora para dentro sobre um sujeito que estaria desde sempre aí; ela, pouco a pouco, fabrica o sujeito de um modo pervasivo, permanente e microfísico e, para tanto, serve-se das práticas que acontecem no *millieu* social em que ele está mergulhado. A noção de mergulho é útil, pois aponta para a metáfora derrideana do peixe que, mergulhado toda a vida na água do aquário, não sabe o que é água e, nem mesmo, o que é aquário.

Práticas pedagógicas intrinsecamente associadas ao gesto e ao presságio colonizador de autopoieses dilatam formas de agir e significar normalizadas, convencionadas e silenciadoras da diferença⁹, estabelecendo o necessário para que o capital continue a girar no consumo: a produção da subjetividade neoliberal aprende a assumir e dosar riscos, governar a si e sua vida de forma a cafetinar, a ter algo a ganhar sobre tudo, a explorar e maximizar os lucros. Aproveitar. Pegar sua cota de vantagem, em forma de desconto ou exclusividade.

O que busco manter em mente e desenvolver aqui é como esse modelo estrutural agrega ao estabelecimento de condições cognitivas, epistemológicas, ontológicas e subjetivantes que colapsam na crise e expõem justamente os corpos que ocupam as escolas, agora tomando uma posição de articulação de outras referências possíveis. Considerar as análises foucaultianas sobre o liberalismo, que estabelecem as bases de uma racionalidade política inerente as formas de vida que prevalecem na modernidade, nos ajuda a observar o vínculo entre corpos marginais, políticas cognitivas, ocupação de territórios e produção de subjetividades.

Uma vez que o liberalismo se realiza no exercício de liberdade, de incumbência e préstimo do mercado econômico, seria ingênuo supor que a liberdade ocorre de maneira espontânea, autônoma e irrefletida, independente do movimento histórico e contexto cultural. É, sim, produzida no contínuo empreendimento de uma gerência do espaço escolar e em outros ambientes e instrumentos de caráter pedagógico-cultural. É assim que Foucault esclarece que o liberalismo, para além do exercício da categoria liberdade, diz respeito a produção das circunstâncias e cláusulas sob as quais existe a possibilidade de ser livre.

No plano histórico, o liberalismo sucede o Estado de Polícia, que se confirmou na articulação do Poder Pastoral, uma tradição de relação entre governante e governados característica dos contextos religiosos cristãos, e a Razão de Estado

⁹ Importa destacar que ao aludir a produção de diferença, não me refiro a diferenciação produzida no interior do sistema escolar, diferenciação esta que demarca lugares da hierarquia social. Tampouco me refiro à multiplicação das diferenças culturais categóricas e contestadoras de qualquer universalidade possível. Refiro-me sim à indagação dos limites de qualquer identidade e da própria noção de identidade (baseada na posse de demarcadores sociais) como centralizadora da organização do modo de vida capitalista.

(SENELLART, 1995). Enquanto o Estado de Polícia, também chamado de Estado de Bem-Estar, expande seu poder vigiando e tutelando a felicidade dos governados, convence de que jamais se governa em excesso. A empreitada do liberalismo, quando este assume a direção de um modo reflexivo de governança, por sua vez, faz crer no ideal de uma sociedade em que a disputa de interesses é autossuficiente e capaz de regulá-la, por isso sempre se governa em excesso. Dessa forma, sua técnica de governo está sempre a crer que é demasiada, a se perguntar sobre sua necessidade, sua utilidade e seu custo (SENELLART, 1995).

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

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

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

O comprometimento das militantes com o acesso a dispositivos educacionais igualitários é empregado como estratégias para sanar problemáticas como o cuidado das crianças, o acesso aos postos de trabalhos que exigem escolaridade e que contemplam melhores salários. Uma vez que esses dispositivos reafirmam relações de poder e violência de gênero, uma vez que planos pedagógicos normalizadores instituem condições de “viabilidade-moral-econômica” para corpos femininos, moldando-os através das políticas de produção do sujeito liberal (ATHAYDE, 2015), tornou-se necessário converter o feminismo em uma *desconstrução* da educação machista e neoliberal. A habilidade de desgrudar os planos de expressão e territórios existenciais que condicionam mulheres ao afastamento da vida pública e a subalternidade é essencial para se mover no vazio.

Para Lopes e Rech (2013, apud Athayde, 2015), quando a *Inclusão* serve para condicionar e normalizar estes corpos no espaço escolar, em associação com o currículo, age como artifício biopolítico na forma de *fluxo-habilidade*. O *fluxo* refere-se à condução destas presenças restritas a tempo-espacos reduzidos e acelerados, enquanto *habilidade* demarca a propensão a tarefas antepostas em consonância com o uso e aproveitamento destes corpos no mundo do trabalho. As diretrizes encarregam-se de garantir, então, que esses corpos incluídos permaneçam o menor tempo possível na escola e que, ao sair, o façam diretamente para o mercado de trabalho (LOPES; RECH, 2013 apud ATHAYDE, 2015).

No que toca à juventude, a mobilização de narrativas midiáticas e do aparelho de Estado em torno da linguagem dos sujeitos de direitos, disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente, propunham como território duas subjetivações organizadas em torno dos afetos de medo. Referiam-se aos ocupantes através da figura da *criança-perigosa*, e os adolescentes que não participavam das Ocupações como *crianças-em-perigo*, figuras que historicamente substituem o “menor”. Deste modo, distinguiram adolescentes e construíram uma posição que justificasse o estabelecimento de verdadeiras ações de guerra contra o movimento, como o caso do juiz da vara de infância e juventude do distrito federal que recomendou o uso de práticas de exceção e isolamento para a retirada dos ocupantes de uma escola. O sistema de individuação pelo poder de Estado assim se organiza: à escola cabe a promoção da docilidade e submissão como “Normalidade”, à justiça de menores cabe reencaminhar as linhas de fuga, os conflitos e as subversões.

Vejam como surge o aparato de atenção e seus agenciamentos coletivos. O final da década de 40 presenciou uma transformação da responsabilidade estatal no desenvolvimento de estruturas promotoras do bem-estar para a promoção do indivíduo “sujeito de direitos”. Este movimento fortalece-se no contexto pós-

-guerra, estabelecendo a soberania do indivíduo sobre as soberanias nacionais (SCHUCH, 2005). Nesta produção discursiva, fundaram-se Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o código Pan-Americano da Criança e a Declaração Universal de Direitos Humanos, instrumentos de poder marcados pela hegemonia cultural ocidental, principalmente norte-americana.

Impulsionados neste contexto sociocultural, a produção dos saberes Psi¹⁰ na defesa da universalidade da natureza humana e, por conseguinte, da infância como etapa da vida universalmente compartilhada, instaura uma nova linguagem nos debates da burocracia judiciária. Desta forma, produz o consenso sobre um modo de administração da infância e juventude cujo centro do exercício de poder encontra-se nos órgãos de justiça. Produz-se, assim, a chamada “cultura de direitos”: um modo de governo que se apoia sobretudo nas regulamentações legais e intervenções sociais dos órgãos de justiça (SCHUCH, 2005).

O paradoxo que mantém a soberania individual apoiada na universalidade da natureza humana fortalece um fenômeno igualmente paradoxal: para administrar a universalidade, cria-se categorias cada vez mais específicas de saber e poder, focos de governo produtoras de desigualdade. No que diz respeito à infância e juventude, a universalidade da infância é contrabalanceada na produção das categorias *crianças-perigosas* e *crianças-em-perigo*. Neste discurso, a atenção aos jovens é cada vez mais responsabilidade familiar e a esta cabe responder às intervenções jurídicas. Gostaria de destacar que é no contexto deste movimento que se pode pensar estratégias discursivas em torno da “Escola sem Partido¹¹”, que narram a prática docente como um risco para a autonomia familiar, como um dos fenômenos característicos da cultura neoliberal e seus modos de governo da juventude.

O contexto temporal das Ocupações Secundaristas sinalizava que o consenso sobre a retórica dos “direitos das crianças e adolescentes” coemerge com o enfraquecimento do Estado na atenção à infância e juventude, terceirizações e valorização da família e dos aparelhos judiciais de controle (SCHUCH, 2005).

Tais elementos problematizam ideias rapidamente associadas ao chamado “paradigma da proteção integral”, celebrado como democrático e antiautoritário, já que não distingue o alvo da intervenção estatal numa categoria

¹⁰ Conjunto de disciplinas que estuda o comportamento humano, como a Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise.

¹¹ Inspirada em um movimento norte-americano chamado “No Indocination” – Não à doutrinação - conta com uma associação civil e todo um aparato de comunicação com o objetivo de propor leis que protejam as crianças de uma suposta ameaça de doutrinação na escola.

associada explicitamente à criança e ao adolescente pobre [...] Portanto, o combate ao internamento parece estar em acordo com uma mecânica de governo que faz funcionar a família como mecanismo de integração social da infância, mais do que na repressão dessa família ou dessa “infância”. Para o funcionamento dessa mecânica de poder, no entanto, é necessário um controle judicial significativo, o que acaba erigindo os órgãos judiciais como os “guardiões” da questão da infância: os guardiões de tudo o que possa ameaçá-la (infância em perigo) ou torná-la ameaçadora (infância perigosa). (SCHUCH, 2005, p. 81-2).

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

Neste cenário, a diferença e a manifestação do conflito, como no caso do movimento de Ocupações Secundaristas, são percebidas como ameaça à paz social e ao bem comum. Para Schuch (2005), a crença em uma sociedade ideal se mantém justamente no reforço das desigualdades e estratégias de subordinações produzidos no interior da escola e da rede de atenção. Assim, as relações de saber-poder são hábeis na produção de categorias avaliativas, jurídicas e na “criminalização simbólica” comprometida com a verticalização das relações sociais e pedagógicas. Conforme Caldeira (2000, apud Schuch, 2005), esta tendência é especialmente observada no contexto pós-democratização, quando o aparecimento de discursos sobre criminalidade alimenta afetos de medo e de uma instabilidade supostamente associada à democracia.

Como exemplos da produção discursiva que ocupou grande parte dos espaços midiáticos a respeito das Ocupações Secundaristas: repetem-se as acusações de vandalismo, furtos e depredações, que em números absolutos representaram poucos casos, passaram a ser usados para traçar uma teia discursiva de verdade absoluta sobre o movimento, mobilizando o imaginário da categoria de *crianças-perigosas*, e da ineficácia e ilegitimidade do movimento para lutar pelas pautas que propunha. Desta forma, criou-se um poderoso contexto, no qual a agência do policiamento e judiciário poderia ser acionada contra menores de idade desarmados, sem qualquer resistência por parte da população.

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

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

Conclusões

Processo de subjetivação e criação, durante a crise, são possíveis junto a elaboração de critérios éticos que reinventem a democracia. Elaboração esta que perpassa outras qualidades de aprendizagem e habilidades vinculadas ao contato com a alteridade, a elaboração dos afetos e da experiência de estar-no-mundo, ao reconhecimento do esgotamento e movimento dos territórios existenciais. Neste contexto, além de atenção às necessidades básicas e acesso aos meios e técnicas, a qualidade de vida é percebida pela possibilidade de se colocar como potência de criação, condicionada pela habilidade de rastrear modos de expressão e produção de diferença (ROLNIK, 1992, p. 10).

As qualidades de atenção e aprendizagem operaram pelas habilidades “problematização” e “desconstrução”: identificar em si e na coletividade pensamentos e práticas de produção da subalternidade feminina, negra, LGBT e jovem, reinventando os modos de existir e estendo a educação como processo de um corpo vivo. Instauram no corpo a disponibilidade para borrar os lugares de poder e fala, as divisões entre educar, cuidar, trabalhar e viver, os espaços de público e privado, as dualidades entre sujeito e objeto, razão e emoção.

Estas políticas cognitivas tomam parte nas estratégias micropolíticas em defesa da vida e na luta macropolítica pelo empoderamento das minorias contra as estratégias de produção da subalternidade e exploração. Além de habitar as rachaduras, deslocando o desejo no encontro com as brechas e desterritorializando, os secundaristas propõem vivenciar o tempo e o espaço como movimentos de

outrar-se rumo a desgrudar o *representado* e experimentar autonomia. Afinar a si, ao tempo e aos espaços em que há vida. Um tempo a ser instituído e preparado a partir da atenção aberta ao presente, a paisagem e aos encontros, a partir do gesto cognitivo em elaboração de nossos problemas, necessidades, valores e afetos, constituição de agenciamentos coletivos capazes de lhes dar voz, aparecimento, acontecimento, presença.

As Ocupações Secundaristas configuraram-se como espaço de acolhida para os encontros, para o caos, vulnerabilidade e delicadeza da invenção de territórios de existir e suportar a composição de novas coletividades e singularidades. Quando esse espaço é o escolar, quão potente é essa educação que surge como processo de estar-vivo e, portanto, de aprender a cada estar-junto, de diferenciar-se a cada vez. Neste sentido, as condições de possibilidade de visualizar direção no vazio diz respeito, sobretudo, à disposição para investir e amadurecer práticas de esquivar e resistir à reinserção forçada, a submissão da vida a manutenção do capital, as práticas antidemocráticas e modos de funcionamento normalizadores. Estratégias para escapar da captura pelas políticas de abandono, arranjos de subsistência e geração de precariedade.

Por tudo isso, as ocupações podem ser invocadas como “[...] uma forma de vida que se articula com uma investigação no âmbito das formas de organização coletiva, criação e intervenção pública [...]” (VERCAUTEREN; CRABBÉ; MÜLLER, 2010, p.29). Elas dão passagem e expressão à potência da postura antropológica, presença de abertura para o surgimento de novos modos de ser, saber e significar, que articulem e comuniquem diversos campos de intervenção na crise social. Postura capaz de sustentar o germinar de zonas efêmeras, intercambiáveis, fluidamente inalcançáveis pela máquina de produção de sentido neoliberal.

De modo que as habilidades necessárias para a crise se dão em um campo relacional como memória e ancestralidade coletiva da passagem das mulheres e jovens por outros agenciamentos nas lutas sociais. Lutas que se constituem como espaço de aprendizagem, qualidade de atenção e de encontro com a alteridade, refinando o movimento do corpo vivo que coemerge com o mundo. Como disse a secundarista, desenvolver a visão, isto é, lembrar que a natureza da escola não é esta que esta colocada, mas sim, que a natureza do espaço é sempre a liberdade.

THE EMPTY OCCUPIES A HUGE SPACE: SECONDARY OCCUPATIONS AND THE SKILLS NEEDED TO MOVE IN THE CRISIS

ABSTRACT: *This work follows the qualities of attention and learning operated in Secondary Occupations. Through participant observation and interviews, it analyzes the school as an arena that presents the crisis in the struggle for ways of living, knowing, producing itself and the world. Understanding the crisis from the deleuzian matrix, the analysis starts from the notion of skills, worked by the anthropologist Tim Ingold (2010, p.15), as “properties of dynamic self-organisation of the total field of relationships in which a person’s life unfolds.” to observe the coemergence of three learning practices in the Occupations: the problematization, the deconstruction and the practice of transformation in the contact with the alterity evoked as *Outrar-se* (became another). Practices traced in the pulsing existential and subjectivation territories, that are formed between the social movements and the State, in the conflict between the modes of self-government and of the others. The conceptual reverberations of anthropology, politics, and education signal trails for a possible movement in the empty.*

KEY-WORDS: *Secondary occupations. Learning. Crisis. Anthropology.*

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, T. C. C. de. **A marcha das vadias e a escola:** feminismo, corpo e (bio) política. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38362>. Acesso em: 23 maio 2018.

BARBOSA, F. S. **Ocupo logo existo:** ocupações secundaristas e o tecer de outra educação possível. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros:** crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Ed. 34: EDUSP, 2000.

GROSZ, E. Futuros feministas ou o futuro do pensamento. Tradução: Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro. **Revista Labrys: Estudos Feministas**, [S.l.], n.1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys1_2/grosz1.html. Acesso em: 23 maio 2018.

GUATTARI, F. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

INGOLD, T. Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Revista Horizontes Antropológicos: Dossiê Cultura e Aprendizagem**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p.21-36, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgas/ha/>. Acesso em: 23 abr. 2016.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 06-25, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777/4943>. Acesso em: 04 out. 2015.

KASTRUP, V. **A invenção de si do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p.7-16, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>. Acesso em: 08 maio 2018.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Declaração**: isso não é um manifesto. São Paulo: N-1, 2016.

OCUPA CILON ROSA. Santa Maria, [2016]. Facebook: ocupacilonrosa. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupacilonrosa/> Acesso em: 10 jun.2016

OSÓRIO, T. (ed.). Quase 2 mil estudantes não farão Enem neste final de semana em função de ocupações no RS. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 01 nov. 2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2016/11/quase-2-mil-estudantes-nao-farao-enem-neste-final-de-semana-em-funcao-de-ocupacoes-nors-8112974.html>. Acesso em: 1 nov. 2016.

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

ROMAGNOLI, R. C. Verdades e desestabilizações: crise, crítica e clínica na trama da imanência. **Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 2, n. 7, p.135-152, jun. 2017. Disponível em: Verdades e desestabilizações:crise, crítica e clínica na trama da imanência. Acesso em: 23 maio 2018.

SCHUCH, P. **Práticas de justiça**: uma etnografia do “campo de atenção ao menor infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/>

bitstream/handle/10183/5386/000469590.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 maio 2018.

SENELLART, M. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. **Tempo Social: Revista de Sociologia**, São Paulo, v. 1-2, n. 7, p.1-14, set. 1995. Disponível em: <https://www.periodicos.usp.br/ts/article/download/85117/88016>. Acesso em: 23 maio 2018.

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

TAKEUTI, N. Dobras na juventude e nomadismo. **Latitude Revista**, Maceió, v. 6, n. 1, p.7-23, jan. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/851>. Acesso em: 23 maio 2018.

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

O VAZIO ocupa. *In*: PINTEREST. [S.l.], [2016]. Disponível em: <https://pin.it/63ib4idisqhtg>. Acesso em: 25 fev. 2019.

VERCAUTEREN, D.; CRABBÉ, O. M.; MÜLLER, T. **Micropolíticas de los grupos**: para una ecología de las prácticas colectivas. Madri: Traficantes de Sueños, 2010. Disponível em: [https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropolíticas de los grupos-TdS.pdf](https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropolíticas%20de%20los%20grupos-TdS.pdf). Acesso em: 20 maio 2018.

VILLELA, J. M. Confiança, autonomia e dependência na política eleitoral no sertão de Pernambuco. *In*: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Cultura, percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. p. 211-226.

Recebido em 8 de julho de 2018

Aprovado em 23 de novembro de 2018