

## Ocupações secundaristas através do *facebook*: governamentalidade e heterotopia

Juliana Cotting Teixeira<sup>1</sup>  
Gustavo da Silva Freitas<sup>2</sup>  
Paula Corrêa Henning<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar alguns marcadores de subjetividade dos estudantes envolvidos com o movimento secundarista na cidade de Rio Grande/RS, nos seus modos de se relacionar com a produção de uma outra escola, através de postagens publicadas pelo *Facebook* das ocupações. Para isso, nos utilizamos das noções de subjetivação, governamentalidade, enunciado, saber e poder em Michel Foucault para extrair de três páginas selecionadas algumas linhas de forças atuantes sobre as subjetividades estudantis ocupantes, nas suas relações com a escola. Dividimos os resultados em dois marcadores, nomeados como a Escola que se fez e a Escola que se quis, indicando pistas de uma heterotopia da instituição escolar produzida em meio à utopia de torná-la um outro lugar.

72

---

**Palavras-chave:** Ocupação. Secundaristas. Escola. Governamentalidade. Heterotopia.

---

<sup>1</sup> Juliana Cotting Teixeira, juliana.cotting.tx@gmail.com, Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - PPGE/C/FURG pela Universidade Federal de Rio Grande – FURG.

<sup>2</sup> Gustavo da Silva Freitas, gsfef\_78@hotmail.com, Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGE/C/FURG, Professor Adjunto do Instituto de Educação – IE/FURG.

<sup>3</sup> Paula Corrêa Henning, paula.c.henning@gmail.com, Doutora em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Professora Associada I do Instituto de Educação – IE/FURG.

**Abstract:** This article aims to analyze some of the subjectivity markers of the students involved with the high school movement in the city of Rio Grande / RS, in their ways of relating to the production of another school through postings published of occupations in Facebook. Draw on Michel Foucault's notions of subjectivation, governmentality, enunciation, knowledge and power in order to extract from three selected pages some lines of forces acting on student occupants subjectivities in their relations with the school. We divided the results into two markers, named as the School that was made and the School that was wanted, indicating clues of a heterotopia of the school institution produced amid the utopia of becoming it in another place.

73

---

**Keywords:** Occupation. High School. School. Governmentality. Heterotopy.

## Introdução

Essa escrita compõe parte de um estudo que vem mapeando a produção de mutações nas subjetividades estudantis contemporâneas, a partir das experiências vividas por secundaristas no movimento de ocupação de escolas estaduais no Brasil (2015-2016), especificamente, no contexto local da cidade do Rio Grande/RS<sup>4</sup>. A “primavera secundarista” (UBES, 2018) teve início no estado de São Paulo, em novembro de 2015, como tática de oposição à reorganização escolar proposta pelo governo Alckmin, atingindo mais de 200 escolas ocupadas em poucos meses, chegando ao Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Paraná, Rio Grande do Sul, entre outras regiões<sup>5</sup>.

Tal movimento instalou uma significativa explosão discursiva sobre esses estudantes, tomando-os como sujeitos jovens, engajados, organizados, participativos, mobilizados e resistentes. Essas e outras emergentes estampas de sentido se multiplicaram sobre as subjetividades ocupantes através de uma ampla rede de matérias jornalísticas, entrevistas, documentários, artigos científicos, livros, músicas, provocando uma onda de dupla ocupação: dos espaços físicos das escolas e de um espaço aberto de produção de saberes sobre os jovens estudantes, despertada durante e após o movimento.

Os espaços virtuais de produção e circulação de sentidos puderam ser utilizados não só pelos interessados em comunicar e teorizar sobre as práticas estudantis das ocupações, mas, sobretudo, pelos próprios sujeitos ocupantes, na medida em que a internet e as redes sociais constituíram para o movimento ferramentas potentes de ação política e de participação, especialmente, através do uso do *Facebook*. Peter Pál Pelbart (2016), em “Carta aberta aos secundaristas”, nos mobiliza a pensar numa outra geografia da conflitualidade posta em jogo pelas ocupações. Uma delas estaria no regime de corpos – a ocupação física das

---

<sup>4</sup> No cenário gaúcho, as ocupações ganham força por volta de maio de 2016 e se espalham rapidamente pelo estado, chegando a previsões de mais de 150 escolas ocupadas no mesmo mês (SEVERO; SEGUNDO, 2017). Em Rio Grande, grande parte das ocupações do período (onze escolas no total) esteve articulada intimamente com a deflagração de greve dos professores da rede estadual, decidida em Assembleia pelo Centro dos Professores do estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/RS) a partir de 16 de maio de 2016.

<sup>5</sup> Para obtenção de um panorama geral sobre parte das singularidades sócio-políticas das ocupações escolares em cada estado, vide Dossiê “(Des)ocupar é resistir?”, vol.19, n. 1 (2017), publicado pela Revista Educação Temática Digital. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1331>. Acesso em: 29 de março de 2017.

escolas em ato; a segunda nas relações entre o movimento e o Estado, nas suas pautas e reivindicações; e, em terceiro lugar, teríamos a ocupação das redes sociais, marcando uma conflitualidade ao mesmo tempo presencial e virtual, promovendo saberes produzidos pelos estudantes a alcances outrora inimagináveis, nos ensinando que “também as formas de resistência se reinventam” (PELBART, 2016, s/p.).

A capacidade de utilização da internet como meio de participação política pelos secundaristas ocupantes borrou parte dos discursos vanguardistas sobre os males da internet à escolarização dos sujeitos, os quais atribuem às redes sociais os efeitos de desatenção, dispersão e vulnerabilidade digital (COUTO, 2014). Paula Sibília (2012) já alertara a respeito dos sutis efeitos de uma sociedade de controle e em rede sobre as subjetividades escolarizadas do presente, convertendo corpos:

[...] dóceis, obedientes, esforçados, reprimidos, confinados, trabalhadores, disciplinados e úteis em corpos vorazes, ansiosos, flexíveis, performáticos, hedonistas, narcisistas, hiperativos, mutantes, consumidores, conectados e úteis à atualidade (SIBÍLIA, 2012, p. 68).

A conversão de uma docilidade estudantil disciplinar, fabricada pelas técnicas de controle da atividade, organização das gêneses, composição das forças, vigilância hierárquica, sanção normalizadora e do exame, descritas como recursos historicamente forjados e utilizados pelas instituições de sequestro modernas, sobretudo, a escola (FOUCAULT, 2009a), às docilidades alterdirigidas, produzidas numa sociedade informacional e em rede de arquiteturas digitais e móveis, em que predomina o mostrar-se criativo, diferente e excêntrico (SIBÍLIA, 2008), criou condições de possibilidades à emergência de outras modalidades de participação na esfera pública e política, sintonizadas intimamente com as características comunicacionais do presente.

A quebra de fronteiras do pensamento e os deslocamentos possíveis a partir das redes sociais são ferramentas de empoderamento dos jovens como sujeitos dos próprios processos de formação, essa realidade é evidenciada nas ocupações escolares. Ao invés de meros receptores, estes jovens tornam-se produtores e difusores de saberes e de informações, caracterizando uma nova paisagem político cognitiva. Falamos de toda uma inteligência coletiva potencializada pelo uso das ferramentas virtuais, sem as quais seria praticamente impossível visualizar tamanho alcance social (COSTA, SANTOS, 2016, p. 69).

Nos dias de hoje, submetidas a um movimento cultural de exaltação das liberdades (VEIGA-NETO, 2017) e a um contexto informacional hiperconectado, assistimos a um processo de mutação das subjetividades estudantis, deslocando-as de um território outrora marcado pela aversão e desejo de tombar os muros da escola, a um tipo de relação mais otimista e entusiasmada com as possibilidades outras de fazer da instituição escolar um outro espaço. No caso das ocupações secundaristas, concentradas especialmente em maio e junho de 2016, as subjetividades estudantis em questão puderam não só fazer outra escola nas dependências físicas de cada instituição ocupada como, sobretudo, puderam utilizar-se da internet e do *Facebook* como “espaços virtuais moventes de ação política” (COSTA, SANTOS, 2016).

Logo, esse artigo tem por objetivo analisar alguns marcadores de subjetividade dos estudantes envolvidos com o movimento secundarista na cidade de Rio Grande/RS, especialmente, nos seus modos de relacionar-se com a produção de uma outra escola, através de postagens publicadas pelo *Facebook* das ocupações.

Nessa esteira apresentamos alguns entendimentos conceituais e linhas de forças experimentadas às análises aqui tecidas. Em seguida, demonstramos os procedimentos de produção dos dados constituindo um *corpus* de análise composto por três páginas do *Facebook* das ocupações. Adiante, apresentamos os resultados divididos em dois marcadores de subjetividade dos estudantes em relação às ocupações: a Escola que se fez e a Escola que se quis, indicando pistas de uma heterotopia da escola produzida em meio à utopia de torná-la um outro lugar. E, por fim, concluímos experimentando um exercício de dessacralização da escola e da política, como possibilidades de criação de novas linhas de vida e de forças no jogo cotidiano e incessante das micro-resistências contemporâneas.

### **Subjetivações contemporâneas: olhares e entendimentos através das ocupações secundaristas**

Tratamos a subjetividade como essencialmente social, constituída na superfície de inscrição de uma exterioridade de forças e formas que não cessam de produzir os contornos de nossos gostos, gestos, condutas e desejos. Como um dos seus efeitos, os processos de controle da produção dos sujeitos nos dias de hoje não deixam de disparar relações estratégicas de resistência e de provocação permanente, entre formas de sujeição e de luta pela própria subjetividade. Logo, a “subjetivação é

tanto a forma como os seres humanos são transformados em sujeitos através do saber, do poder e das formas de governo, assim como, as relações estabelecidas para consigo, tornando-se sujeito da própria existência” (REVEL, 2005, p. 82).

Nessa perspectiva, o exame das relações consigo, isto é, dos modos como os corpos escolares ocupantes relacionaram-se com eles mesmos, produzindo uma outra subjetividade estudantil possível, passa, necessariamente, pelo esboço das condições de possibilidades de um determinado tempo, ou ainda, do nosso *a priori histórico* (VEYNE, 2011). Não há autonomia, independência e originalidade inerentes a uma suposta naturalidade interna do indivíduo. Somos assujeitados a um determinado aquário de paredes invisíveis, ou ainda, presos a “alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Assim, somos produzidos através das dizibilidades e visibilidades do nosso tempo, isto é, daquilo que é possível ser enunciado e visto, sobretudo por nós mesmos e acerca de nós mesmos, instituído através das malhas de determinados poderes em jogo.

Não há algo como ‘o poder’ ou ‘do poder’ que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por ‘uns’ sobre ‘os outros’; o poder só existe em ato [...]. Uma relação de poder se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que ‘o outro’ seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Assim, somos constituídos e subjetivados pelo conjunto de enunciados (saberes) e poderes (estratégias de governo) vigentes que puderam ascender como verdade nesse tempo e atravessar as nossas condutas determinando certos limites e possibilidades de ação. Para Foucault (2008), o enunciado é produto de uma função de existência, conferindo a um dito um caráter coletivo e não individualizante de verdade. Logo, os enunciados e as estratégias de poder do nosso tempo constituem as linhas de forças atuantes na constituição de nós mesmos numa relação de reciprocidade constante, uma vez que “que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2009a, p. 30).

Nessa esteira, destacamos algumas pistas das relações de forças compondo um aquário deste tempo sobre as ocupações estudantis analisadas. A primeira

delas atua enquanto “parceiro irredutível” (FOUCAULT, 1995, p. 240) na condução das subjetividades ocupantes em meio ao movimento. Dizemos isso, uma vez que essas se inscrevem como parte de uma população de secundaristas brasileiros oriundos de escolas públicas financiadas pelos estados, que, nos últimos anos, vem operacionalizando uma governamentalidade de tipo neoliberal, que atinge a educação com uma série de políticas e medidas orientadas pela lógica do mercado e da privatização<sup>6</sup>, e que pode ser destacada como um dos disparadores das resistências estudantis, junto à categoria de docentes do estado do Rio Grande do Sul. Vale ressaltar que por governo entendemos “todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952) e por governamentalidade todo um conjunto de práticas que “têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (MACHADO, 1992, p. XXIII).

Para Veiga-Neto (2017) a crescente globalização da economia, o aumento da concentração assimétrica de renda, o fortalecimento das múltiplas minorias sociais e a ampliação e diversificação do consumo estariam no pano de fundo das transformações das últimas décadas em que o neoliberalismo pode se desenvolver. Uma das suas principais características assenta-se num processo de empresariamento do Estado, inscrevendo, como táticas, a maximização da liberdade individual e da produção de resultados, a passagem do governo da sociedade para o governo dos sujeitos e a emergência do sujeito-cliente, ao qual “se oferece infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo” (VEIGA-NETO, 2017, s/p).

É sobre esse aspecto tático e sutil das ações de um “Estado orientador” de marcas neoliberais que identificamos, enquanto segunda pista, indícios do que Guattari e Rolnik (2013) denominam de Capitalismo Mundial Integrado (CMI). Através dessa noção, os autores vão anunciar as mutações da atuação

---

<sup>6</sup> Algumas delas são: a) a Reforma do Ensino Médio, instituída via Medida Provisória (MP nº 746 de 2016) pelo atual presidente interino Michel Temer, caracterizada como uma redução da carga horária de disciplinas obrigatórias para a alocação em formação técnica e profissional, de “livre escolha” do estudante; b) o barateamento da educação secundária no estado de São Paulo com a reorganização escolar do governo Alckmin, (suspensa após as ocupações estudantis); c) o sucateamento do serviço público, através do parcelamento dos salários dos servidores estaduais da Educação pelo Governo Sartori no Rio Grande do Sul com vistas a supostamente equilibrar a economia, bem como, do não atendimento do piso salarial nacional dos professores nesse estado.

do capitalismo avançado, uma vez que passou a tomar como tarefa primordial o constante controle da produção de subjetividade, em detrimento das relações econômicas e de superestrutura. “As forças sociais que administram o capitalismo hoje entenderam que a produção de subjetividade talvez seja mais importante do que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até que o petróleo e as energias” (GUATTARI; ROLNIK, p. 34).

A terceira pista potente na condução das subjetividades ocupantes refere-se à articulação com um movimento crescente da cultura visual e do predomínio do olhar, em que o trabalho “das” e “nas” aparências, assim como o investimento na visibilização de si, passou a se constituir como resultados de uma performance da própria subjetividade (SOARES, 2011), percebida, sobretudo, pela importância conferida ao uso da internet como meio de participação e ação política nos dias de hoje. Assim, trata-se de conceber que vivemos em uma sociedade informacional e em rede, possibilitada pela emergência da tecnologia digital e da internet, em que prevalece uma “pedagogia das conexões”. Hoje, “mostrar-se e ser reconhecido tornaram-se valores imprescindíveis para a construção das nossas subjetividades” (COUTO, 2014, p. 54), agora diariamente trabalhadas e visibilizadas *online*. No contexto de uma governamentalidade neoliberal e do CMI, a internet funciona como um potente componente dos processos de controle da produção de subjetividades, mas também, é por meio dela que criamos algumas condições táticas para forjar possibilidades inventivas de resistência.

É através do cruzamento destas, entre outras linhas de forças, nas experiências entre os sujeitos, grupos e práticas contemporâneas, que nossas subjetividades vão sendo fabricadas e modeladas no social. “Os processos de subjetivação - as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos – só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes” (DELEUZE, 1992, p. 217). Assim, “não há relação de poder sem resistência, escapatória ou fuga” (FOUCAULT, 1995, p. 248), e a análise da constituição das subjetividades não pode desconsiderar as possibilidades de singularização produzidas junto ao processo de efetuação e envergadura do poder e da verdade no sujeito.

Assim, pensamos na potência do resistir através da criação de uma outra espacialidade escolar. Tal resistência se dá por dentro das possibilidades colocadas pelas linhas de forças de um determinado tempo, na medida em que “não podemos



produzir uma estética da existência fora das relações de poder que nos constituem [...] é na relação de si consigo mesmo que as transformações acontecem e que se pode produzir algo mais do que efeitos de submissão ou de simples relação” (GALLO, 2017, p. 317).

### **Corpus de análise e procedimentos**

Rio Grande é um município com uma média de 200 mil habitantes, localizado no extremo sul do Rio Grande do Sul. No cenário educacional estadual público, compreende a 18ª Coordenadoria Regional de Educação (18ª CRE), abrangendo os municípios Chuí, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e São José do Norte. Ao todo, Rio Grande apresenta 32 escolas estaduais, com oferecimento de Ensino Médio, Médio Técnico e Ensino Fundamental.

O movimento de ocupação iniciou no município dia 13 de maio de 2016, com duas instituições de ensino ocupadas, e se estendeu até o final do mês de junho do mesmo ano, alcançando 11 ocupações ao todo. As desocupações se instalaram em sintonia com os acordos realizados entre parte dos estudantes mobilizados da região central do estado com a Assembléia Legislativa. Além disso, houve o atendimento da liminar judicial instaurada, sendo noticiada pela imprensa local a desocupação progressiva da totalidade das escolas até o dia 27 de junho de 2016 no município (FERNANDES, 2016). As escolas participantes do movimento foram: Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida, Escola Estadual de Ensino Médio Prof<sup>o</sup> Carlos Loréa Pinto, Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama, Escola Estadual de Ensino Médio Mascarenhas de Moraes, Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, Escola Estadual de Ensino Médio Lemos Júnior, Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat, Escola Estadual de Ensino Médio Roberto Bastos Tellechea, Escola Estadual de Ensino Médio Alfredo Ferreira Rodrigues e Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas.

As redes sociais produzidas no *Facebook* por cada escola ocupada foram, respectivamente: Comunidade Ocupa JM (com 1.073 curtidas e 1.066 seguidores); Comunidade Ocupa Loréa (com 700 curtidas); Comunidade União Libertária Estudantil Silva Gama (com 917 curtidas e 909 seguidores); Comunidade Ocupa Mascarenhas (574 curtidas e 570 seguidores); Grupo privado Ocupa Lemos Jr

(com 223 membros); Comunidade Ocupa Augusto Duprat (com 289 curtidas e 287 seguidores); Comunidade Ocupa Tellechea (com 232 curtidas e 232 seguidores); Comunidade Ocupa Alfredo (com 462 curtidas e 462 seguidores) e Comunidade Ocupação Getúlio Vargas (com 463 curtidas e 463 seguidores)<sup>7</sup>.

Não foram encontradas as redes sociais das ocupações das escolas Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida e Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, podendo essas ter sido excluídas logo após o período de desocupação, já que esse exercício analítico se dá um ano após a instalação do movimento no município. Ademais, a rede social da escola Lemos Jr. também não pode ser incluída na análise, visto que o moderador do grupo privado não acessa mais as solicitações de entrada no grupo. Com a desocupação, muitas escolas transferiram a rotina de publicação e compartilhamento de conteúdos para as páginas dos Grêmios Estudantis e coletivos de representação do segmento, e, por não caracterizarem práticas diretamente vinculadas às ocupações, foram desconsideradas.

Algumas páginas mantiveram a postagem de conteúdos após o período de maio e junho de 2016, e outras, inclusive, tornaram a ocupação um movimento paralelo às paralisações e greves docentes<sup>8</sup> que voltaram a acontecer, mesmo que em menor número e força, no ano de 2017. No entanto, optamos por estabelecer como delimitador da análise aquelas postagens produzidas durante o movimento maior de ocupações, de maio a junho de 2016.

Em virtude do grande número de publicações encontradas em todas as páginas listadas, selecionamos as três com maior número de seguidores e curtidas com vistas a otimizar a demonstração das enunciações, ficando com as seguintes comunidades virtuais: Comunidade Ocupa JM (com 1.073 curtidas e 1.066 seguidores); Comunidade União Libertária Estudantil Silva Gama (com 917 curtidas e 909 seguidores); Comunidade Ocupa Loréa (com 700 curtidas).

O trabalho de análise se desenvolveu em torno de duas linhas identificadas entre as postagens constituindo o que chamamos de marcadores de subjetividade. O primeiro, refere-se a uma espécie de sensibilidade ético-política dos estudantes para os saberes sintonizados com a arte, com a História, a Filosofia, evidenciando uma escola outra que efetivamente se fez durante as ocupações. Em segundo lugar, identificamos uma série de apelos e desejos de uma outra escola, ainda irreal,

---

<sup>7</sup> Dados registrados no dia 27 de julho de 2017.

<sup>8</sup> Para mais, acessar Boletins de Greve do Cpers disponível em: <http://cpers.com.br/category/boletins-de-greve-2017/>. Acessado em 20 de abril de 2018.

evidenciando não tanto a escola que se fez, mas a escola que se quis (ou que ainda se quer) disparada em meio ao movimento.

## Uma escola que se fez

Figura 1: Ocupa JM



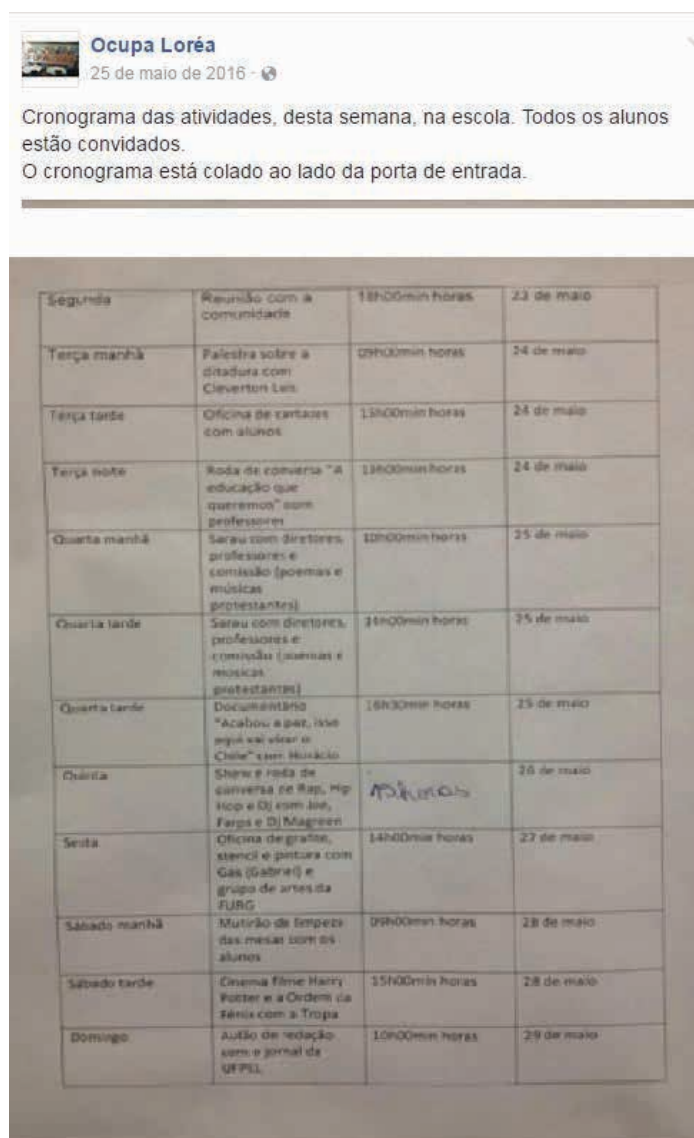
Fonte: Facebook.

Figura 2: União Libertária Estudantil – SG.



Fonte: Facebook.

Figura 3: Ocupa Loréa



Fonte: Facebook.

As três postagens anteriores nos fornecem visibilidades significativas no que se refere aos saberes emergentes na escola das ocupações, forjando traços de uma sensibilidade ético-política dos estudantes para os saberes sintonizados com a arte, com a História e a Filosofia. Com a arte, houve realização frequente de saraus e apresentações de música, cinema e grafite. Com a História, identificamos o convite de graduandos e professores da própria escola a ministrar aulas sobre a ditadura militar no Brasil, e, com a Filosofia, notamos uma aproximação com expressões filosóficas de Nietzsche compondo a foto de capa de eventos organizados e realizados durante as ocupações.

No exame das páginas, foram raras as atividades produzidas em torno das disciplinas tradicionais escolares, mesmo estando os sujeitos secundaristas

atravessando uma etapa da educação básica tão marcada pela formação para o trabalho e pela promessa de aprovação no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, se faz evidente os arranjos do “currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade” (SILVA, 2005, p. 134), que no caso das ocupações, puderam disparar uma série de saberes emergentes que historicamente não são privilegiados pelas instituições.

No campo das formas de fazer, encontramos: rodas de conversas; oficinas; saraus; cine-debates; conversas em roda; palestras e momento *relax*. É emblemática a adesão das ocupações pela arte, música, cinema, política, direito, história, filosofia, jornalismo, provocando fissuras à hierarquização dos conteúdos programáticos operacionalizada pelas escolas hoje, em que, na sua maioria, têm um espaço marginal (em termos de horas/aula) dedicado a esses saberes no cotidiano escolar.

Assim, os estudantes puderam gerenciar a rotina de suas escolas reorganizando as disposições disciplinares que há mais de dois séculos vêm sustentando as práticas e as condutas estudantis, hierarquizando e selecionando saberes e poderes com vistas a dar um estatuto científico e tecnológico ao Ensino Médio. Assim, eles puderam inventar, mesmo que provisoriamente, uma outra escola, compondo uma relação inventiva com os saberes escolares e, especialmente, com aqueles ainda não tão presentes no currículo tradicional.

Essa sensibilidade ético-política a uma outra relação com os saberes e com os modos de fazer identificadas numa escola que efetivamente se fez durante as ocupações, possibilitaram a produção de uma heterotopia à instituição escolar tão marcada pelo estigma da crise e, paradoxalmente, tão engessada da possibilidade de mudar a si mesma.

Foucault (2009b) vai anunciar que, em detrimento do tempo, vivemos a época do espaço, “do espaço simultâneo, da justaposição” (p. 411). Ao longo da história, vivenciamos diferentes relações com o espaço e uma série de sacralizações polarizantes conferindo os lugares como públicos e privados, proibidos e permitidos, familiares e sociais, institucionais e livres, entre outros. Esses posicionamentos ainda insistem em conduzir nossas maneiras de ocupar a cidade impondo certos limites à criação de outras espacialidades.

Nessa esteira, Foucault vai se interessar e investir no que há de heterogêneo nos lugares, buscando identificar aqueles outros espaços que “têm a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos de um tal

modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se encontram por eles designadas, refletidas ou pensadas” (2009b, p. 414).

Esses outros espaços podem ser tomados de duas maneiras. São as utopias – posicionamentos sem lugar real, espaços irreais, ou ainda, “a sociedade aperfeiçoada” (p. 415) -; e as heterotopias, “espaços efetivamente reais encontrados na cultura que estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, lugares fora de todos os lugares, embora efetivamente localizáveis” (FOUCAULT, 2009b, p. 415).

O autor se utiliza da metáfora do espelho como uma experiência mista que vai possibilitar demonstrar as duas espacialidades. O espelho é utópico na medida em que me vejo lá onde não estou, um lugar sem lugar. E, ao mesmo tempo, é heterotópico, uma vez que, a me ver, meu reflexo se volta pra mim e passo a me refletir e a me constituir através desse olhar retroativo a esse lugar em que não estou. Logo, lugar efetivamente real, heterotópico, produzido através do olhar a esse outro lugar, irreal, utópico, que é o espelho.

O estudo das heterotopias, segundo o autor, vai implicar em olharmos para uma série de princípios. Elas podem ser heterotopias de crise, como a juventude, a velhice, a menstruação para as mulheres, o serviço militar para os homens; ou de desvio, na medida em que os indivíduos que a realizam “tem comportamento que se desvia em relação à média ou a norma exigida” (FOUCAULT, 2009b, p. 415), como as prisões e clínicas psiquiátricas. Em segundo lugar, em cada sociedade uma mesma heterotopia pode funcionar de uma maneira diferente, como é o caso dos cemitérios ao longo da história que passaram a migrar do centro da cidade para as periferias e limites do território passando de lugares sagrados a lugares de doença. Em terceiro lugar, as heterotopias apresentam justaposição de lugares e posicionamentos, como é o caso dos jardins, que deveriam resguardar uma parcela do mundo em cada um de seus elementos. Em quarto lugar, as heterotopias se põem a funcionar quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com o seu tempo tradicional, as cidades de veraneio, as praias de nudismo, os templos e rituais, e até mesmo as próprias bibliotecas e museus – acúmulos de tempo. Em quinto lugar, supõe-se que as heterotopias estabeleçam um sistema de abertura e fechamento, “em que só se pode entrar com alguma permissão e se cumpriu um certo número de gestos” (p. 420). E, por fim, as heterotopias têm, em relação ao espaço restante, uma função,

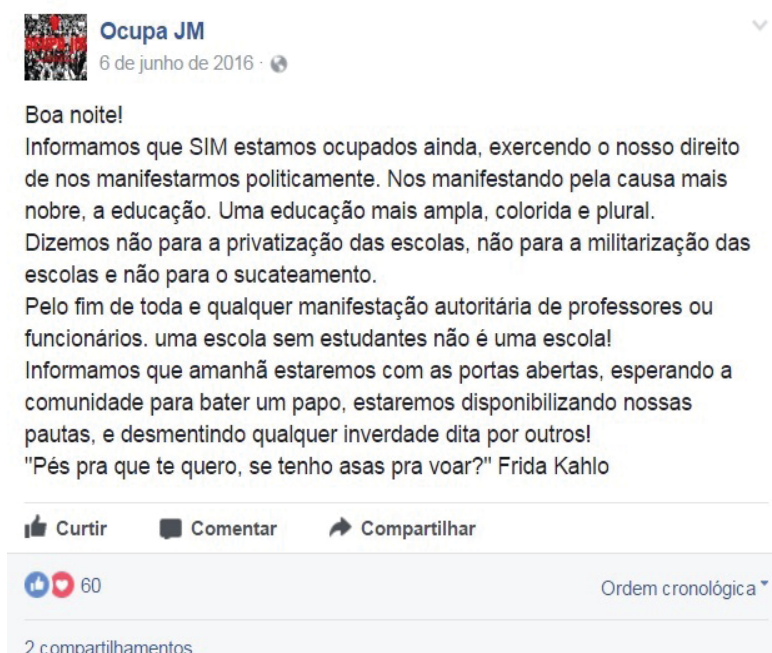
Ou elas têm o papel de criar um espaço de ilusão que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real no interior dos quais a vida

humana é compartimentalizada [...] ou, pelo contrário, criando um outro espaço, um outro espaço tão real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem arrumado quanto o nosso é desorganizado, mal disposto e confuso” (FOUCAULT, 2009b, p. 420).

Assim, é possível pensar que as ocupações secundaristas puderam fazer da escola um espaço de heterotopia, através de uma outra política dos saberes e de outros modos de fazer postos em jogo, dando visibilidade a um combate voltado não necessariamente ao Estado – esse monstro frio tomado como centro de regulação das ações – mas, sobretudo, à forma como vinham sendo escolarizados por determinado currículo e sacralização do espaço institucional escolar. Logo, sem intentar substituir a escola tradicional, a escola que se fez durante as ocupações pôde funcionar não só como espaço de “ilusão que denuncia” o absurdo dos rumos que a escola e suas políticas vinham tomando e repercutindo na vida desses contingentes de estudantes e profissionais da educação pública, mas também, produzindo uma outra possibilidade real à escola, numa espécie de criação heterotópica coletiva. Afinal, não só estamos na época do espaço, mas, sobretudo, na época das heterotopias, em que reivindicar um lugar já pronto não se mostra mais tão pertinente ou eficaz quanto fazê-lo e criá-lo na experiência diária e coletiva das resistências.

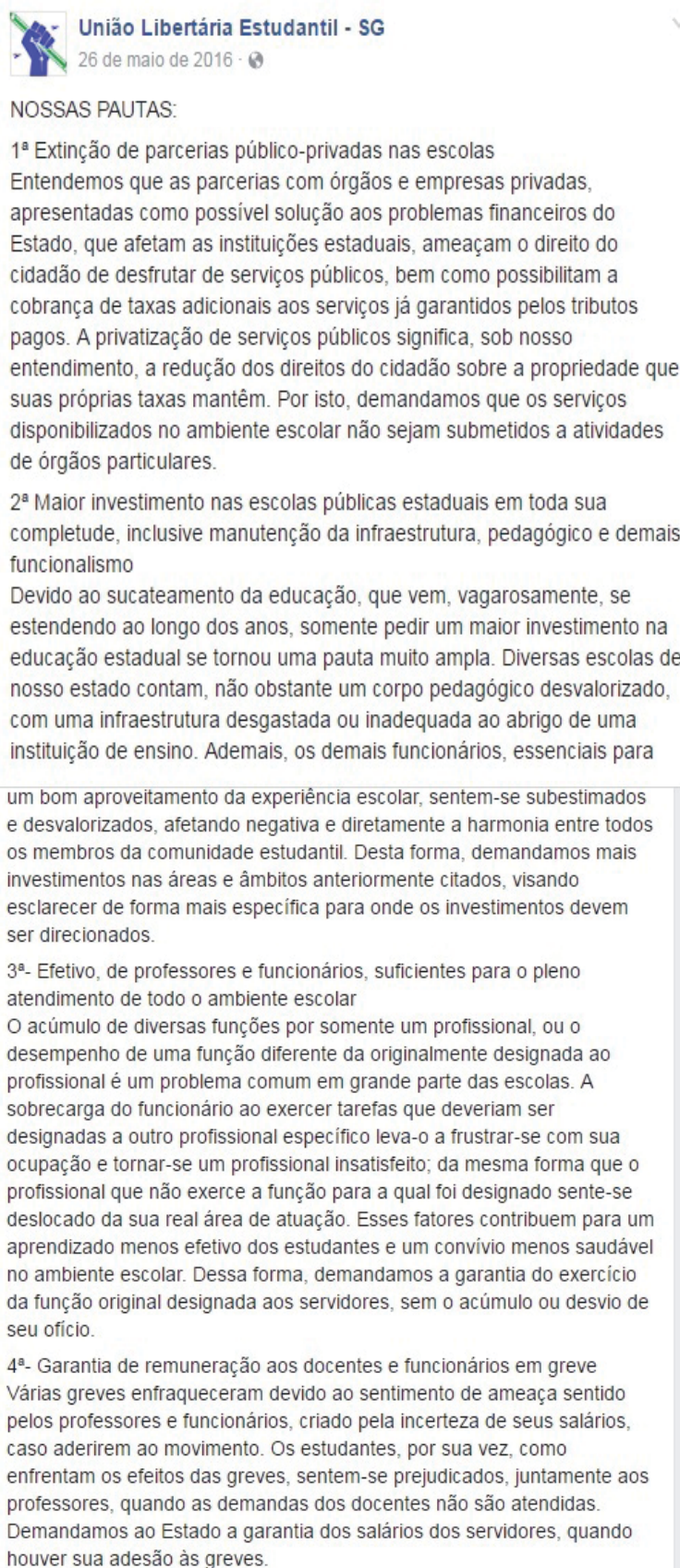
## Uma escola que se quis

Figura 4: Ocupa JM



Fonte: Facebook.

Figura 5: União Libertária Estudantil - SG



**União Libertária Estudantil - SG**  
26 de maio de 2016 · 🌐

**NOSSAS PAUTAS:**

**1ª Extinção de parcerias público-privadas nas escolas**  
Entendemos que as parcerias com órgãos e empresas privadas, apresentadas como possível solução aos problemas financeiros do Estado, que afetam as instituições estaduais, ameaçam o direito do cidadão de desfrutar de serviços públicos, bem como possibilitam a cobrança de taxas adicionais aos serviços já garantidos pelos tributos pagos. A privatização de serviços públicos significa, sob nosso entendimento, a redução dos direitos do cidadão sobre a propriedade que suas próprias taxas mantêm. Por isto, demandamos que os serviços disponibilizados no ambiente escolar não sejam submetidos a atividades de órgãos particulares.

**2ª Maior investimento nas escolas públicas estaduais em toda sua completude, inclusive manutenção da infraestrutura, pedagógico e demais funcionalismo**  
Devido ao sucateamento da educação, que vem, vagarosamente, se estendendo ao longo dos anos, somente pedir um maior investimento na educação estadual se tornou uma pauta muito ampla. Diversas escolas de nosso estado contam, não obstante um corpo pedagógico desvalorizado, com uma infraestrutura desgastada ou inadequada ao abrigo de uma instituição de ensino. Ademais, os demais funcionários, essenciais para um bom aproveitamento da experiência escolar, sentem-se subestimados e desvalorizados, afetando negativa e diretamente a harmonia entre todos os membros da comunidade estudantil. Desta forma, demandamos mais investimentos nas áreas e âmbitos anteriormente citados, visando esclarecer de forma mais específica para onde os investimentos devem ser direcionados.

**3ª- Efetivo, de professores e funcionários, suficientes para o pleno atendimento de todo o ambiente escolar**  
O acúmulo de diversas funções por somente um profissional, ou o desempenho de uma função diferente da originalmente designada ao profissional é um problema comum em grande parte das escolas. A sobrecarga do funcionário ao exercer tarefas que deveriam ser designadas a outro profissional específico leva-o a frustrar-se com sua ocupação e tornar-se um profissional insatisfeito; da mesma forma que o profissional que não exerce a função para a qual foi designado sente-se deslocado da sua real área de atuação. Esses fatores contribuem para um aprendizado menos efetivo dos estudantes e um convívio menos saudável no ambiente escolar. Dessa forma, demandamos a garantia do exercício da função original designada aos servidores, sem o acúmulo ou desvio de seu ofício.

**4ª- Garantia de remuneração aos docentes e funcionários em greve**  
Várias greves enfraqueceram devido ao sentimento de ameaça sentido pelos professores e funcionários, criado pela incerteza de seus salários, caso aderirem ao movimento. Os estudantes, por sua vez, como enfrentam os efeitos das greves, sentem-se prejudicados, juntamente aos professores, quando as demandas dos docentes não são atendidas. Demandamos ao Estado a garantia dos salários dos servidores, quando houver sua adesão às greves.



5ª- Passe-livre para os estudantes de renda menor do que 1(um) salário mínimo e meio comprovada  
 Muitos estudantes, mesmo sendo pagantes de somente metade do valor da passagem, carecem desse valor direcionado ao seu deslocamento, que acaba sendo destinado ao atendimento de necessidades prioritárias. Pensando em não prejudicar a vida escolar dos estudantes, demandamos que o Estado garanta o valor integral de todas as passagens necessárias ao estudante de renda inferior à 1,5 salário mínimo, para seu deslocamento até a escola.

6ª- Cardápio adequado às necessidades nutricionais dos alunos, garantindo, também, às escolas autonomia sobre seus próprios planejamentos  
 A determinação de um único cardápio a ser seguido por todas as escolas, desconsiderando seus contextos, realidades e necessidades é, no mínimo, incabível. Muitas vezes, os cardápios enviados às escolas sequer suprem as necessidades nutricionais dos estudantes, além de serem insuficientes para satisfazer a fome dos alunos. A partir desta pauta, buscamos que o estado garanta a autonomia das escolas sobre seu próprio cardápio.

\*7ª- Conservação das cotas sociais e raciais no processo de seleção das universidades


👍 Curtir    💬 Comentar    ➦ Compartilhar

👍❤️ 30

4 compartilhamentos

Fonte: Facebook.

Figura 6: Ocupa Loréa.

 **Ocupa Loréa**  
 12 de junho de 2016 · Rio Grande · 🌐

Queria saber o que as pessoas que são contra as ocupações estão propondo que façamos pra combater a sacanagem que o governo estadual está fazendo com a educação no nosso estado. Com escolas que muitas vezes não tem nem infraestrutura pra dar aulas, se chover 1 mês, ficamos sem aulas 1 mês. Com problemas como falta de merenda e educação meia boca com falta de salário dos servidores públicos, tendo aula 3 vezes na semana ou com o horário reduzido pelo fato dos nossos professores e empregados da escola além de ganharem um salário de m\*rda, ainda nem ganham quando tem que ganhar, enquanto o salário dos nossos queridos deputados estão lá em dia e cada vez aumentando mais. Vocês são comodistas e se contentam com pouco? Felizmente muitos não são assim. Se o nosso amado Sartori criasse vergonha na cara e arcasse com os requisitos MÍNIMOS pra usufruirmos de uma educação de qualidade, talvez isso não estaria acontecendo. Culpem o governo pela falta de aulas e não nós. Se é contra então pelo menos nos digam qual seria a ideia melhor pra chamarmos a atenção do governo, ao invés de ficar somente reclamando e nos colocando como vilões da história. VAMOS OCUPAR SIM E QUEM NÃO GOSTAR SENTA E CHORA OU QUE APRESENTE PROPOSTA MELHORI!

👍 Curtir    💬 Comentar    ➦ Compartilhar

👍 21    Ordem cronológica ▾

1 compartilhamento

Fonte: Facebook.

A escola que se quis passou pela negação do autoritarismo, pelo necessário protagonismo dos estudantes e pelo desejo de uma escola mais plural e colorida (Figura 4); pela extinção das parcerias público-privadas nas escolas, melhor investimento financeiro em infraestrutura física e pessoal, garantia de boa remuneração aos trabalhadores da educação, passe livre aos estudantes, boa comida, conservação das cotas raciais e sociais (Figura 5); e, por fim, pela integralidade das aulas, dos salários e das merendas, como critérios mínimos de qualidade (Figura 6).

Assim, nas três postagens anteriores, na esteira de produção de uma utopia para as escolas ocupadas, encontramos também indícios de apelos à educação regulada pelos estados, visibilizando o caráter estratégico do movimento. As ocupações puderam produzir resistência não só ao contexto local de suas escolas, com a condução de um outro currículo e de uma outra escola possível, mas também, junto às pautas dos professores e do movimento grevista. Guattari e Rolnik (2013) vão alertar que “não é fingindo que o Estado não existe que vamos transformar as formas vigentes” (p. 102), isto é, a luta molecular, micropolítica, sozinha, por vezes não dá conta de desequilibrar as relações de forças e produzir os efeitos esperados pela ação política, uma vez que as lutas sociais são sempre molares e moleculares: “Tomemos como exemplo o problema do escoramento de um telhado: a questão que se coloca não é a de saber se escorá-lo é ou não revolucionário, mas sim se estamos correndo o risco de que ele nos desabe sobre a cabeça” (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 215).

Assim, o telhado a desabar, segundo a ação política das ocupações, encontra-se na alçada das ações do Estado, nas suas investidas de entrega da escola pública à privatização; no sucateamento do serviço educacional – com o parcelamento dos salários dos servidores, falta de verba de manutenção das escolas e diminuição do efetivo docente – e que, como um de seus efeitos, produz certos limites às possibilidades de constituir-se estudante pelos secundaristas, instituindo o dissenso, o incômodo, a revolta. Assim, as subjetividades estudantis trataram não só de procurar ensinar ao Estado que as condutas estudantis sabem fazer uma outra escola produzida nas ocupações, mas também, de acioná-lo naquilo que é de sua prerrogativa constitucional.

Logo, num contexto de um Estado cada vez mais governamentalizado de tendência neoliberal, que entrega nas mãos da economia a criação de políticas, programas e ações de governo, constituindo um cenário de Estado mínimo,

resistir, passa, também, pela retomada de um discurso já enfraquecido de Estado democrático de direito e de cidadania. Assim, os estudantes e sua utopia puderam colocar o Estado num lugar do qual ele vem se desviando nos últimos anos, na direção de um acelerado encurtamento dos direitos e garantias fundamentais.

Não deve ser por acaso que nem todas as escolas tenham se revoltado com as políticas neoliberais contemporâneas no campo da educação, não é a toa que nem todos os sujeitos estudantes não se sintam desprivilegiados e atacados com determinada racionalidade emergente. Esse cenário coloca em desvantagem contingentes de populações mais pobres ou, de certa forma, postos fora da cena consumidora. Por mais que se produzam pequenas revoltas diárias (VEIGANETO, 2001) nas relações com a Escola, com o corpo, com a sexualidade, na condução de um outro currículo e de uma heterotopia escolar, por vezes, é preciso, também, combater o monstro frio, não de modo a derrubar toda a possibilidade de monstro, mas sim, de forma a lutar por outro modo de ser governado, através de outras racionalidades e meios.

Nesse sentido, resistir ao Estado e fazer utopia da Escola não é abandono das heterotopias possíveis, mas sim, trata-se de uma relação estratégica paralela de combate num jogo de poderes em que se ataca menos a cabeça do rei e mais um determinado regime de verdade e de subjetivação. As forças e poderes que atingem o cenário educacional e a vida desses estudantes hoje não emergem como ação original de um determinado governo, mas sim, como racionalidade de época, que, nos dias de hoje, atinge sutilmente, inclusive, a cada um de nós, nos fazendo aderir a apaixonar-se por suas técnicas sem estranhamento ou problematização.

### **Considerações finais**

Com as análises tecidas, identificamos a produção de uma heterotopia à instituição escolar, constituída no cotidiano efetivamente realizado das ocupações secundaristas, compondo uma nova disposição dos saberes privilegiados e das formas de fazer. Com isso, cabe destacar que não se tratou de uma substituição do *modus operandi* da escola tradicional, ocupada historicamente pelos arranjos e mecanismos de poder-saber tão bem descritos por Foucault (2009a) e estudiosos do campo da educação<sup>9</sup>. As ocupações secundaristas desenvolveram uma heterotopia

---

<sup>9</sup> Ver “A maquinaria escolar” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

da escola justamente pela capacidade de constituírem-na como limite, avessa e co-funcionando à instituição como espaço homogêneo, como lugar do instituído. Logo, não se tratou de um modelo novo, que procurou derrubar toda possibilidade ultrapassada de escola, mas de uma escola paralela, simbiótica, possibilitada pelo efetivamente realizável e realizado no cotidiano das ocupações como protesto e resistência.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que puderam fazer heterotopia da escola, não cessaram de desejar um espaço outro e de desenhar os contornos de uma promessa revolucionária – utópica – à escola. Logo, no exercício político de criação de heterotopias, esteve, concomitantemente presente, e talvez, estrategicamente, o desejo de tracejo “do dia seguinte, da alvorada, da aurora, do novo dia que nasce” (FOUCAULT, 2006, p. 96), típicas de uma economia do pensamento da ação política de orientação apocalíptica.

Assim, concluímos que o exercício de dessacralização dos espaços frios, instituídos, já encharcados de águas paradas – para retomar a metáfora do aquário-, não apenas o escolar, como em todas as espacialidades que nos conduzem a posicionamentos binários e pouco movediços, se dá não somente através da produção inventiva e microfísica das heterotopias, mas, sobretudo, através de táticas diversas, que envolvem, muitas vezes, um necessário escoramento do telhado através da projeção de um novo amanhecer à escola e à educação pública estadual.

Afinal, “[...] as maiores batalhas foram vencidas pelos exércitos que souberam aproveitar-se das armas do inimigo, voltando-se contra ele próprio” (GALLO, 2013, p. 91). Em tempos de reformas de Planos, Programas e Diretrizes da Educação pública em nosso país, tocadas de modo vertical, reivindicar os rumos da escola do amanhã parece menos imobilizar a ação política e mais compor uma nova geografia das resistências, que não se pauta tanto pelo dualismo revolucionário-contrarrevolucionário, mas sim, pelo desejo coletivo de manutenção de certos telhados como marquise necessária a criação de outros espaços.

## Referências

- COSTA, Luciano; SANTOS, Manoella. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, SP v.19 n.1 p. 49-72 jan./mar. 2016.
- COUTO, Edvaldo. Pedagogias das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar/* Cristiane Porto; Edméa Santos (Organizadoras). – Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 47-65.
- DELEUZE, Gilles. Controle e Devir. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo, Ed. 34, 1992.
- FERNANDES, Tatiane. Desocupações e retorno parcial das aulas ocorrem de forma pacífica. *Jornal Agora*, Rio Grande, 29 e 30 de junho de 2016. Geral, p. 5.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Outros espaços. In: MOTTA, Manuel Barros (org.). *Ditos & Escritos III: Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema*, 2ª edição, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009b, p. 411-422.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault Entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006, p. 67-100.
- \_\_\_\_\_. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249. .
- GALLO, Sílvio. Insurreições escolares?. In: RAGO, M; GALLO, S. *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?*. São Paulo: Cnpq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017, p. 311-321.
- \_\_\_\_\_. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. VII-XXIII.
- PELBART, Pál. Carta aberta aos secundaristas. CGC Comunicação em Educação. 2016. Disponível em: <http://cgceducacao.com.br/carta-aberta-aos-secundaristas/>. Acesso em: 25 de abr. 2018.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005, 96 p.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

\_\_\_\_\_. Eu, eu, eu... você e todos nós. In: \_\_\_\_\_. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 7-28.

SEVERO, Ricardo; SEGUNDO, Mário. #Ocupatadores – socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no rio grande do sul. *ETD-Educação Temática Digital*, Campinas, SP v.19 n.1 p. 73-98 jan./mar. 2017.

SILVA, Tomáz. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Carmem. A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar. In: ALBUQUERQUE, D; VEIGA-NETO, A; FILHO, A. *Cartografias de Foucault*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 69-82.

União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Luta secundarista resiste nas 236 escolas ocupadas em todo Brasil. Site da UBES. 2016. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/luta-secundarista-resiste-nas-236-escolas-ocupadas-em-todo-brasil/> . Acesso em: 20 de abr. 2018.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Márcia. Inclusão e Governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. Unicamp. 2017. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEYNE, Paul. Só há a priori histórico. In: VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 43-65.