

## **Ano 2091 – silêncio nas filosofias da educação: por uma cartografia das resistências escolares**

Davis Moreira Alvim<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-9379-0587

Izabel Rizzi Mação<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-5421-0837

Steferson Zanoni Roseiro<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0003-1424-2281

### **Resumo**

Um silêncio paira sobre as filosofias da educação. Dentre a constelação conceitual que perpassa noções como ideologia, poder disciplinar, emancipação, desinstalação da escola, histórico-criticismo, defesa do escolar e autodidatismo, as lutas estudantis na e pela escola permanecem nebulosas em seu potencial contestatório e inventivo. Busca-se questionar as filosofias da educação quanto ao papel das lutas escolares em seus processos de apropriação e transformação da escola, considerando, especialmente, as ocupações secundaristas – ou *ocupas* – e os movimentos de resistência e cooperação empreendidos por alunos e alunas. Propõe-se uma cartografia das resistências escolares a partir das enunciações filosóficas que apreendem a escola a partir das relações de poder e, por outro lado, aquelas nas quais a escola emerge como possível local de emancipação e transformação. Entre as proposições filosóficas analisadas estão a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado de Louis Althusser, o dispositivo de poder disciplinar de Michel Foucault, a noção de desinstalação da escola produzida por Ivan Illich, a pedagogia do oprimido em Paulo Freire, a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, a defesa do escolar promovida por Jan Masschelein e Maarten Simons e, enfim, o autodidatismo libertário conforme propõe David Ribeiro Tavares. Conclui-se que, ao contrário do que sugerem as ocupações secundaristas, uma longa tradição filosófica sobre a educação vem, sistematicamente, negando aos estudantes o papel de elementos ativos na invenção da escola, investindo pouco ou nenhum pensamento nas lutas estudantis.

### **Palavras-chave**

Filosofia da educação – Ocupação – Autonomia – Poder e educação – Resistência estudantil.

**1-** Instituto Federal do Espírito Santo. Serra, Espírito Santo, Brasil. Contato: davis.alvim@ifes.edu.br.

**2-** Universidade Federal do Espírito Santo. Serra, Espírito Santo, Brasil. Contatos: lebazi.r@hotmail.com.

**3-** Rede Municipal de Ensino de Cariacica. Viana, Espírito Santo, Brasil. Contato: dinno\_sauro@hotmail.com.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046223171>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Year 2091 – silence within the philosophies of education: for a cartography of the school resistances\**

### **Abstract**

*Silence over the philosophies of education. Within the concept constellation that runs through concepts like ideology, disciplinary power, emancipation, deschooling, historical-criticism, defense of schooling and self-learning, the students' protests within and for the school are blurred in its contestant and inventive potential. We aim to question the philosophies of education regarding the role of the school protests in their processes of appropriation and transformation of the school, taking into consideration, especially, the high-school and college students' occupations, or ocupas, and the resistance and cooperation movements undertook by all the students. We propose a cartography of the school resistances from the philosophy statements within the school from the relationships of power and, on the other hand, the ones where the school rises as a possible place of emancipation and transformation. Among the philosophical approaches analyzed are the theory of Ideological State Apparatuses, Louis Althusser, the disciplinary power dispositifs of Michael Foucault, the concept of deschooling provided by Ivan Illich, the pedagogy of the oppressed by Paulo Freire, the historical-critical pedagogy by Dermeval Saviani, the defense of the school promoted by Jan Masschelein and Maarten Simons and, finally, the liberating self-learning as proposed by David Ribeiro Tavares. We can conclude that, unlikely the suggested by the high-school and college students' occupations, a long philosophical tradition about education is, consistently, denying students their role of active elements in the invention of school, investing little or no reflection on the students' fights.*

### **Keywords**

*Philosophy of education – Occupation – Autonomy – Power and education – Students' resistance*

---

### **O que é uma escola?**

Durante um período longo demais, foi proclamado que no dispositivo escolar atua um conjunto nefasto de forças: ideologias dominantes, violências simbólicas, modalidades disciplinares e técnicas de aprisionamento, além de uma enorme proliferação de preconceitos cotidianos. Alertou-se aos incautos: cuidado, escola (HARPER *et al.*, 1987). Cuidado, pois trata-se de um mundo separado da vida, um espaço reprodutor das desigualdades sociais, um local de aprisionado da dependência e, enfim, uma peça ou engrenagem em uma máquina

\* Translator: Débora Bylaardt Meira

de dominação. Ou então, segundo a formulação crítica de Masschelein e Simons (2014, p. 9), a escola seria “uma invenção do poder até o último detalhe”.

Assinaladas as múltiplas relações de dominação que operam nas escolas, pretendeu-se, por outro lado, encontrar soluções ou saídas para lidar com esse mecanismo de sujeições. Anunciou-se que a emancipação estaria ao alcance dos estudantes por meio do diálogo com professores críticos, do contato com lideranças revolucionárias dialógicas ou, ainda, pela socialização do saber sistematizado historicamente pela humanidade. Enquanto isso, outros, incrédulos das potências da escola, abdicaram por completo do aparelho escolarizador e propuseram aboli-lo, afirmando sem rodeios: devemos desinstalar a escola.

É importante, no entanto, recolocar a questão. Não mais o que é uma escola?, como emancipar-se na escola?, como suprimir a escola? ou como defender a escola? Antes, talvez pudéssemos perguntar: *o que pode uma escola?* Seguindo as pistas de Deleuze (2002) – que em seu livro sobre Benedictus Espinoza indaga “o que pode um corpo?” –, se perguntar pelas potências da escola implica admitir uma ignorância e, ao mesmo tempo, fazer uma provocação. Fala-se, por exemplo, em reprodução, em dominação, em emancipação e em desinstalação, contudo, as lutas estudantis brasileiras na e pela escola, ensaiadas durante as ocupações escolares do século 21, forçam-nos a admitir que apenas começamos a entender do que uma escola é capaz.

Se nos perguntássemos *o que pode uma escola?*, talvez compreendêssemos o turbilhão de resistências que, frequentemente, agita a geografia escolar brasileira e nos faz pensar que há mais no dispositivo-escola do que operações de desigualdade e domesticação. São meninas que protestam na quadra de esportes gritando “poder feminino!”, reivindicando seu direito à prática do futebol. São coletivos feministas que recusam regulamentações de seus uniformes dizendo “vai ter shortinho, sim!” ou “legaliza a *legging!*”. São alunos e alunas que organizam “saiaços” contra práticas machistas. São estudantes que entoam cantos contra ofensas racistas ou desastres ambientais. São formas auto-organizadas de promover debates, apresentar peças de teatro, declamar poemas, agenciar cineclubes, compor e apresentar músicas. São relações de amizade, confiança, cuidado, carinho e amor que se formam por meio dos corredores, dos pátios e dos dispositivos celulares. São técnicas secretas para trocar informações durante as aulas e formas de burlar as instâncias disciplinares. São, enfim, ocupações secundaristas que ressignificam e reorganizam radicalmente a lógica das escolas e reivindicam a invenção de outra escola na escola.

A escola foge de si, continuamente.

Estranhamente, porém, paira certo silêncio sobre as resistências estudantis no campo das filosofias da educação. Quem sabe não devêssemos nos concentrar apenas em repensar as dominações reinstaladas sobre as escolas, mas, antes, compor com as resistências operantes no dispositivo escolar? É hora de iniciar uma cartografia das lutas escolares. Para tanto, a questão *o que pode uma escola?* necessita de maior precisão. Talvez pudéssemos rearranjá-la, fazendo-a encontrar as lutas dos estudantes secundaristas da Argentina e do Chile que, em 2012, publicaram pela *Frente de Estudiantes Libertarios* um manual intitulado *Como ocupar um colégio?*, traduzido no Brasil pelo Coletivo O Mal-Educado e utilizado em ocupações no país (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Se os ocupantes secundaristas mostraram que uma escola pode ser completamente ocupada,

rearranjada e horizontalizada, talvez seja também o momento de encarar as teorizações sobre a educação e perguntar: *como ocupar as filosofias da educação?*

## **Escolas do poder: não se apaixone pelo Grande Irmão!**

Em 1948, George Orwell concluiu a escrita de uma de suas obras mais reconhecidas, o clássico *1984*. São frequentes as projeções de sua narrativa em nossos tempos, desde o uso do nome de uma de suas principais personagens, o Grande Irmão, no famoso *reality show* baseado na observação ininterrupta da vida pessoal alheia – *Big Brother* – até a insólita semelhança entre a tipificação do crime de expressar emoções dissidentes, o *facecrime*, e uma das mais utilizadas redes sociais da atualidade, o *Facebook*.

*1984* é uma distopia que descreve em detalhes um poder que usurpa e reorganiza todas as instâncias da vida. O romance é ambientado em um espaço, controlado por um líder enigmático – chamado Grande Irmão, onde a guerra é perpétua, o passado é constantemente manipulado e uma vigilância governamental onipresente se abate sobre todos por meio de múltiplos dispositivos de vigilância. Há resistências, sem dúvida. O protagonista da obra, Winston Smith, flagra-se, num determinado momento, rabiscando inconscientemente em seu caderno a frase “ABAIXO O GRANDE IRMÃO” (ORWELL, 2005, p. 20) e idealiza sua morte como um possível momento de liberdade: “morrer a odiá-los, eis a liberdade” (ORWELL, 2005, p. 268). Contudo, ao final do romance, após experimentar os horrores da sala de tortura no Ministério do Amor, Smith contempla o bigode negro do líder, admira seu sorriso e, finalmente, logra o que chama de uma vitória sobre si mesmo. Ele, agora, ama o Grande Irmão.

Orwell é, decerto, apontado como um dos escritores de ficção que melhor previram nossos tempos. Sua maior atualidade, porém, reside na própria produção de uma realidade que funciona a partir das relações de poder. Justamente por isso, por se prenderem aos diagramas do poder, as resistências aparecem enquanto *contramovimentos* e atuam de maneira reativa. São, por exemplo, pichações nas paredes dos banheiros, anotações em cadernos sigilosos ou mesmo o desejo por alguns segundos de liberdade antes do extermínio. Não para menos, o desfecho dos processos resistentes é, no mínimo, triste. A sugestão antifascista certa vez anunciada por Michel Foucault (1993, p. 200) – “não se apaixone pelo poder” – se transforma em seu oposto diametral: em amor pelo Grande Irmão, isto é, em paixão incondicional pelo poder.

Não faltam interpretações orwellianas para compreender nossos tempos. Uma lista extensa de proposições compreende o contemporâneo sob o prisma dominante das relações de poder. Há aquelas que apresentam a condição pós-moderna como uma mutação do capitalismo, em que a mercantilização da vida teria avançado a tal ponto que noções como *fetichismo da mercadoria*, de Karl Marx, ou *indústria cultural*, de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, tornaram-se anacrônicas e retrógradas (JAMESON, 2004). A diferença teria sido transformada em exotismo voltado para turistas, enquanto o *outro* parece ter recuado para tornar-se mais do mesmo em uma sociedade do cansaço (HAN, 2017). Ou, ainda, vivemos um momento no qual a bioquímica do hormônio e o desenvolvimento farmacêutico de moléculas engendram uma era farmacopornográfica

que conjuga sexo, drogas e biopolítica (PRECIADO, 2018). Enfim, haveria a predominância de um poder soberano que faz do estado de exceção uma regra, tornando o campo de concentração um paradigma político. Residiríamos, assim, em uma zona de indistinção entre absolutismo e democracia, entre Auschwitz e Guantánamo (AGAMBEN, 2004). Embora sejam interpretações muito distintas, nelas encontra-se determinada primazia – a mesma que encontramos em Orwell – das relações de poder sobre as resistências.

A tendência a apreender o contemporâneo sob certo determinismo das relações de poder e a conseqüente secundarização das resistências se repetem quando a questão é a escola. As resistências estudantis recebem sistematicamente menor atenção do que as relações de poder que perpassam as instituições escolares. Por exemplo, a partir dos anos de 1960, alguns marxistas passaram a se interessar pelo campo escolar. Nesse contexto, Louis Althusser (1996) escreveu um livro que se transformou em obra-base para as leituras ditas críticas da época. Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* ele argumenta que, ao contrário dos regimes de produção anteriores, o capitalismo criou um espaço próprio para o treinamento da mão de obra: a escola. Ao colocar em funcionamento um duplo objetivo – um primeiro, que daria à escola uma utilidade direta, como aprender a ler, escrever e contar, e um segundo, no qual a aprendizagem reside no “bom comportamento” e nas “atitudes corretas” –, a escola operaria uma luta de classes vital para a sobrevivência da camada dominante. Para Althusser (1996, p. 138), os aparelhos ideológicos (como a escola, a mídia, a família e as igrejas) agenciam os corpos para que eles executem, sozinhos, “os gestos e atos de sua submissão” e inscrevam, na vida, as “admiráveis palavras da oração: ‘Amém – Assim seja’”. Nesse concerto de aparelhos de reprodução ideológica, Althusser considera que a escola tem papel dominante, substituindo a Igreja enquanto disseminadora ideológica principal.

Quatro anos depois da publicação do artigo de Althusser, Michel Foucault lançou *Vigiar e punir*, no qual afirmou que a disciplina (escolar, prisional, familiar, entre outras) conforma um treinamento para o bom comportamento. Ainda que entre em conflito com as teorias sobre o poder de sua época, Foucault (2004) afirma que o poder disciplinar se alastra infinitamente, adestrando corpos para multiplicar a própria disciplina, para potencializá-la, ligá-la e utilizá-la com maior facilidade. Trata-se de uma técnica específica, “um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2004, p. 143). Não é um poder triunfante, faustoso e espetacular. Antes, e sobretudo, os mecanismos disciplinares denotariam a presença de um poder modesto e desconfiado, que opera por meio de procedimentos menores, além de instrumentos simples e discretos. Nas escolas militares, Foucault (2004) encontrou instrumentos pedagógicos que trabalhavam sob o imperativo da saúde (adestrar corpos vigorosos), da qualificação (obter oficiais competentes), da politização (formar militares obedientes) e, enfim, da moralização (prevenir a devassidão e a homossexualidade), mas também localizou uma arquitetura que faz funcionar uma vigilância comunicativa constante. Tal caráter simples e discreto dos poderes tem por função reduzir os desvios e fazer correções disciplinares nos corpos, além de amenizar as resistências.

Althusser e Foucault reservam poucas linhas de seus textos para tratar diretamente da educação escolar. Enquanto Althusser está preocupado em desvendar o funcionamento

da ideologia dominante nos Aparelhos Ideológicos de Estado, em especial a escola, Foucault, por sua vez, investiga os mecanismos de poder disciplinares, observando com mais tenacidade a instituição prisional – sem, entretanto, conferir a ela a centralidade que Althusser confere à escola. Ou seja, não são pesquisadores que tiveram por objetivo debruçar-se longamente sobre a escola, mas foram, sem dúvida, inspiração para a produção de uma extensa literatura dedicada às relações de poder que perpassam as escolas. Ambas são teorias que concebem a escola como um produto ou desdobramento das relações de poder, cuja função é produzir submissão enquanto, ao mesmo tempo, as resistências figuram como mera reação às dinâmicas produtivas do poder. São, assim, obras inaugurais daquelas tendências que compreenderão as escolas enquanto *escolas do poder*.

Não se pretende com isso sugerir que as filosofias em questão sejam seguidoras das ideias de Orwell, mas, antes, que a obra de Orwell expressa, com uma nitidez deslumbrante, certa maneira, um tanto sintomática, de pensar as relações de poder (e as resistências). Tal tendência atravessa grande parte das tentativas de compreender o contemporâneo e suas escolas. Sob essa perspectiva, termos como ideologia, desigualdade, poder, disciplina, controle, violência e exclusão passam a ser ferramentas essenciais para pensar a educação escolar.

Contudo, a analítica das relações de poder escolares não deixou de gerar controvérsias. Uma delas diz respeito a sua falta de proposição pedagógica. Saviani (2013), por exemplo, usa o termo “crítico-reprodutivismo” para designar as teorias da educação que – advindas de um suposto fracasso do movimento de maio de 1968 na França – seriam apropriadas para explicitar os mecanismos do poder existentes, mas se limitam à mera constatação, sendo incapazes de propor uma intervenção prática<sup>4</sup>. Saviani, entretanto, não coloca o problema com a devida precisão. A dificuldade não é que tais teorias da educação não explicitem uma proposta de intervenção pedagógica, mas, antes, que pensem a dinâmica de qualquer escola como um subproduto direto das relações de poder, sejam elas estatais, institucionais ou microfísicas. Não é de um projeto pedagógico que uma cartografia escolar trata, mas de outra escola, subterrânea e virtual, que habita o *agora*. Ora, o que escapa aos pensadores das *escolas do poder* não é, como quer Saviani, que a escola possa se transformar ou que seja possível propor a ela outras pedagogias, mas que as deserções, os afetos, as resistências e as invenções que escorrem e atravessam a vivência escolar são uma *atualidade*.

Seria possível pensar a educação escolar para além das relações de poder?

Para Gilles Deleuze (1993), os dispositivos de poder não são constituintes, uma vez que as linhas de fuga são primeiras. Uma sociedade se contradiz muito pouco pois, em primeiro lugar, tudo nela foge, resiste, escapa e transborda. As relações de poder são secundárias e compõem a parte reativa dos agenciamentos, reterritorializando as forças fugídias portadoras das potências de transformação e criação que desterritorializam os campos sociais. Trata-se de uma compreensão fundamental para as cartografias da escola: o poder é reativo, de forma que seu funcionamento depende, diretamente, da canalização e da administração das potências resistentes – ou fugídias. Sua produtividade é expressão de um exercício de

---

**4** - O termo “crítico-reprodutivismo”, em Saviani, menciona diretamente os trabalhos de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, mas não faz referência a Michel Foucault nem aos pesquisadores da educação que se inspiraram em sua genealogia do poder. Estamos, ainda assim, levando em consideração que sua crítica à ausência de proposições pedagógicas poderia, em linhas gerais, ser estendida à microanalítica do poder nas escolas.



separação em relação a tudo aquilo que é ativo, afirmativo e criador de mundos. Ou seja, as forças resistentes frequentemente ultrapassam as dominações, permitindo às novas forças criativas irem além da simples oposição ao poder (HARDT; NEGRI, 2016).

A escola pode, igualmente, ser maquinada por uma cartografia que leve em consideração essa outra configuração: uma cartografia das resistências escolares. Tal procedimento prefere seguir a dinâmica da educação escolar por seus combates, suas fugas, seus limiares, suas forças ativas e suas potências afirmativas. Cartografam-se forças resistentes que, sem qualquer referência a um futuro idílico ou apocalíptico, preferem compor com uma multiplicidade de *manas* e *manos* a adorar o Grande Irmão (seja ele quem for), pois estão organizadas horizontalmente, recusando a veneração de grandes líderes e se conjugando de forma viral em coletivos, grupos de afinidade, protestos e ocupações. Sob tal perspectiva, nota-se que o dilúvio de relações de poder que inundam as escolas só o fazem na tentativa, reativa, de domar ou gerenciar as potências radicais que elas comportam. Dessa forma, não se ignoram as relações de dominação que suturam o espaço escolar, mas opta-se por investigar, preferencialmente, suas resistências, pois somente por meio delas é possível apreender o funcionamento dinâmico do dispositivo escolarizante.

Para além das escolas do poder e da emancipação, está uma cartografia escolar que acompanha resistências específicas e compreende o escolar como trincheira ou, ainda, como tocas onde habitam ratos (GALLO, 2002). Busca-se acompanhar as sugestões do último Foucault (1995), notadamente aquelas que nos ensinam ser por meio daquilo que está à margem e interdito em seu papel criativo que se captam as potências de um campo social. São, enfim, aquelas que nos lembram de não “apenas nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente como identidade, mas como força criadora” (FOUCAULT, 2014, p. 252). Portanto, para compreender os dispositivos escolares é necessário observar as forças que se colocam, de uma ou de outra maneira, em atrito com os poderes e, incessantemente, escapam e criam contra eles.

Assim, a partir das experiências das ocupações secundaristas, cartografamos um conjunto de teorias acerca da educação que se dedicaram não apenas à arte de formar e fabricar conceitos, mas que buscaram, igualmente, criá-los. Assumimos como filosofias da educação aquelas produções cujas proposições resultaram em algum tipo de proposta conceitual em relação à educação escolar, uma vez que a “filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 13). Evidencia-se, entretanto, que um amplo conjunto dessas filosofias indica expressiva desatenção às potências das resistências estudantis em seu caráter fugidio, criativo e afirmativo. É esse silêncio incômodo que move as inquietações apresentadas neste artigo.

De alguma forma, para boa parte das filosofias da educação ainda é 1984.

## **Ei, professores, deixem as crianças em paz: o desertor e o combatente**

Uma criança alarmada lembra-se de seu professor: ele veste um sobretudo preto, grita e aponta a vareta em sua direção, sugerindo uma culpa qualquer. As aulas começam e não há escapatória: estudantes uniformizados em fila ingressam na linha de montagem de uma

escola que é muito semelhante a uma fábrica. A primeira modulação imposta às crianças faz com que elas se sentem em carteiras enfileiradas, enquanto são arrastadas por uma esteira industrial. Em seguida, separados entre os gêneros masculino e feminino, estudantes marcham sob o comando do professor. Repentinamente, o sinal sonoro da escola toca e emerge a revolta. Estudantes iniciam a destruição da escola: carteiras quebradas, paredes devastadas, vidros estilhaçados e, finalmente, um grande incêndio reduz o prédio da escola a cinzas. Do lado de fora, alunas e alunos dançam e saltam em torno das fogueiras, onde mesas e cadeiras escolares queimam e labaredas são alimentadas pelas folhas de provas e exercícios. Enfim, o professor, expulso da escola pelos estudantes, desapareceu.

O leitor talvez reconheça essa trama. Trata-se do famoso videoclipe da banda britânica *Pink Floyd*, chamado *Another Brick in The Wall*. Inicialmente, o vídeo expressa a tonalidade analítica sobre a escola que convencionamos chamar de orwelliana, apontando seu aspecto fabril, disciplinar e homogeneizante. Contudo, o videoclipe também indica um limite para essas concepções orwellianas ao colocar em questão a revolta coletiva. Ou seja, em algum ponto misterioso, o maquinário de produção de vontades moduladas falhou. Mas o que aconteceu?

A proliferação de teorias que apreendem a escola como instrumento de produção de sujeitos subservientes fez emergir perguntas sobre possíveis resistências. O que fazer com o aparelho escolarizador? Não existem saídas? Alternativas? Atravessamentos? Formas de combate? Ivan Illich não hesitou em apresentar uma proposta radical para lidar com o aparelho escolarizador: a total desinstalação da escola. No livro *Sociedade desescolarizada*, Illich (2007, p. 26) sugere que a proliferação de escolas pelas sociedades “é tão destrutiva quanto a escalada armamentista, apenas menos visível”. Em pleno ambiente da Guerra Fria, ele aponta que o processo de mercantilização institucional dos saberes, promovido pela escola, funciona tanto nos países capitalistas quanto nos socialistas. Em ambos os lados da disputa mundial, o ensinamento fundamental do aparelho escolarizador consiste em convencer as crianças de que elas precisam de uma instituição para aprender, inibindo a autonomia e o autoaprendizado.

Desinstalar a escola não quer dizer destruí-la fisicamente, mas inventar outras formas de interação pessoal, criativas, autônomas e capazes de criar valores que escapem ao controle tecnocrata. Illich (2007) sugere que as instituições podem ser divididas em conviviais e manipulativas. Entre as últimas estão as instituições militares, que impõem a lei e a guerra sob o pretexto da *pacificação*, cujo negócio não é outro senão a morte. As instituições manipulativas assumem também um caráter terapêutico e caritativo, como a prisão, o manicômio, o orfanato e o asilo. Uma das instituições manipulativas por excelência é a escola, pois contrata professores para forçar estudantes a encontrar tempo e vontade para estudar, uma vez que é, de todo, incapaz de operar pela aprendizagem automotivada. Tais instituições permanecem ativas por meio da produção artificial e falsa da necessidade de sua existência.

As instituições conviviais, por sua vez, respondem às necessidades espontâneas. Elas existem em forma precária, virtual ou larvar. São os cabos submarinos, as vias postais, os mercados públicos, os sistemas de drenagem, os circuitos de distribuição de água potável, os parques e as calçadas. Tendem a formar redes que facilitam a comunicação e



a cooperação e, além disso, a serem procuradas por iniciativa própria. A desinstalação da escola passaria por um processo de potencialização das instituições convivias e, ao mesmo tempo, pela retração das manipulativas. O aspecto convivial é importante para Illich, pois lhe parece que, mesmo nas sociedades escolarizadas, a maior parte dos conhecimentos não provém das escolas, mas das amizades, dos amores, dos dispositivos de comunicação e dos encontros na rua.

Illich (2007) considera potente a revolta contra e para fora do aparelho escolarizador, vendo nesse espaço a possibilidade de uma revolução com menos riscos de derramamento de sangue. A luta pela desinstalação da escola passa, então, pela criação de teias educacionais e espaços convivias, ou seja, pela produção de novas redes de aprendizagem prontamente disponíveis ao público em geral, oferecendo oportunidades iguais de aprendizagem e ensino para todos e todas.

Propondo um caminho radicalmente distinto – embora também acreditando na possibilidade de luta para além da reprodução –, Freire (2017) opta por confrontar um dos núcleos do aparelho escolarizador – a pedagogia –, propondo uma educação específica aos oprimidos. A pergunta, para Freire (2017), é outra: como os oprimidos podem participar ativamente da elaboração de uma pedagogia que leve em conta a sua libertação sendo, eles mesmos, espécies de seres duplos que hospedam valores opressores em si? Ou, ainda, como enfrentar – no campo dos processos educacionais – o desafio de realizar a emancipação humana de forma coletiva, uma vez que os sujeitos a serem emancipados reproduzem, continuamente, as próprias opressões que os oprimem?

No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (2017) sugere que a educação produtora de subjetividades servis é apenas uma entre outras configurações possíveis. Ele dá a ela um nome: educação bancária. Trata-se de um processo centrado na narração ou dissertação realizadas por um sujeito ativo (narrador ou professor), destinadas aos objetos pacientes e ouvintes (alunos). A educação torna-se “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p. 80), produzindo, assim, humanos sem plenitude – uma vez que são, incessantemente, docilizados e objetificados. Em contrapartida, Freire (2017) propõe uma concepção de educação chamada problematizadora ou libertadora. A educação libertadora busca a superação da contradição entre educador e educandos, afirmando a dialogicidade como essência da educação. Enquanto a educação bancária opera de forma anestésica, inibindo todo potencial criador, a educação problematizadora permite um caráter reflexivo que implica um constante desvelamento da realidade. O objetivo da educação libertadora é que as pessoas lutem por sua emancipação, fazendo-se sujeitos de seu processo educacional e impedindo que o assalto desumanizante promovido pela educação bancária continue.

Restaria, assim, uma segunda proposição freiriana: uma liderança revolucionária dialógica, isso é, um líder que “não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 2017, p. 228), mas que confia nas massas. Essa confiança, porém, não pode ser plena, pois é preciso desconfiar dos oprimidos na medida em que se supõe um opressor hospedado neles, tornando-os “mortos em vida” (FREIRE, 2017, p. 233). Trata-se de um processo complexo, que nega o autoritarismo sobre as massas enquanto, ao mesmo tempo, rejeita o que chama de licenciosidade *das* massas. A criação de pautas para a ação, nesse

sentido, só pode acontecer através da ação simultânea e bem acertada entre o povo e a liderança. O povo – em geral esmagado e oprimido – não pode, sozinho, elaborar teorias que promovam sua própria libertação, na medida em que tal procedimento só é tornado possível no encontro com as lideranças revolucionárias.

Assim, enquanto Illich apresenta a desertão como saída, Freire propõe um combate dialógico. A tendência desertora de Illich carece de corpos resistentes que possam confrontar os poderes da escola. Pouco combativo, ele parece encontrar conforto na ideia segundo a qual a escola estaria pouco preparada para um movimento coletivo de desinstalação. Illich parece entender que a autoaprendizagem poderia emergir, simplesmente, de um distanciamento físico do aparelho escolar, fornecendo poucas pistas sobre quais forças resistentes desinstalariam, de fato, a escola. Por outro lado, Freire apresenta-se ao combate acompanhado de forças demasiadamente centralizadoras que, por sua vez, desconfiam da capacidade de auto-organização e da autonomia dos estudantes. Conforma-se, assim, na busca por reformar as lideranças revolucionárias, para que essas se tornem menos hierárquicas e mais dialógicas. Em sua perspectiva, sem o devido contato com as lideranças esclarecidas, os educandos permaneceriam eternos hospedeiros do opressor.

### **Escolas sem luta: refreadores, defensores e aceleracionistas**

O pensamento que emergiu durante a década de 1970, com Ivan Illich e Paulo Freire, comportou, sem dúvida, indícios de resistências às *escolas do poder*. Contudo, tal impulso encontrou reações que, prematuramente, bloquearam suas potências, enviesando suas tentativas de produção por três vertentes díspares: a refreadora, a defensora e a aceleracionista. A primeira delas veio da pedagogia histórico-crítica, que buscou *refrear* as críticas à educação tradicional e combinar, dialeticamente, os mecanismos automatizantes do ensino escolar com algumas das críticas advindas da Escola Nova. A segunda deriva das proposições belgas em *defender* a escola dos ódios, das críticas e dos ataques dirigidas a ela, partindo para uma espécie de proteção do escolar e do seu comum essencial. Enfim, uma terceira tendência, *aceleracionista*, buscou precipitar o autonomismo e a horizontalidade a partir de um novo estágio evolutivo das aprendizagens.

No começo da década de 1990, Dermeval Saviani lançou um livro de grande repercussão chamado *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Sua proposta é rastrear os percursos históricos da educação tendo como guia o conceito marxiano de modo de produção. Saviani (2013) assume que o “homem” se faz, em grande medida, por meio do trabalho educativo, processo que tem como referência o saber objetivo produzido historicamente. A educação seria uma produção histórica humana que, por sua vez, realiza a própria produção de humanidade. Ou seja, por meio do conjunto dos saberes históricos gerados dialética e coletivamente pela humanidade, o trabalho educacional fabrica em cada indivíduo sua humanidade.

Na pedagogia histórico-crítica, um dos pontos mais importantes para traçar qualquer relação educacional é a identificação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo, separando o essencial do acidental e o fundamental do acessório, sempre reconhecendo as condições de produção do saber, forjando, assim, o que Saviani (2013) chama de

*clássico*. É preciso converter o saber objetivo em saber escolar, procurando descobrir as maneiras adequadas para desenvolver o trabalho pedagógico. Ao final do processo inicia-se o provimento dos alunos e alunas com os meios necessários para que assimilem tais saberes e apreendam seu processo de produção. O saber escolar depende, justamente, dos conhecimentos considerados indispensáveis para a humanidade, cabendo às escolas escolher aquilo que se firmou como essencial no conjunto da história humana para, apenas em seguida, organizar os conteúdos, os espaços, os tempos e os procedimentos de ensino e aprendizagem. É, afinal, sob a lógica da produção de humanidade, que o alunado de Saviani é fabricado.

A pedagogia histórico-crítica procura, abertamente, diferenciar-se da perspectiva adotada pela teoria dos aparelhos ideológicos de Althusser e, também, das proposições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron acerca da violência simbólica. Saviani elogia a capacidade desses autores para fazer a crítica do existente, mas os desaprova por não esboçarem nenhuma proposta de intervenção prática (SAVIANI, 2013, p. 57). Assim, a pedagogia histórico-crítica é uma proposta pedagógica que emerge enquanto tentativa de abraçar o caráter contraditório da educação escolar, articulando propostas populares de transformação da sociedade com a valorização das competências técnicas. Para ela, a socialização dos meios de produção precisa ser acompanhada pela socialização de um saber elaborado que, nas sociedades capitalistas, tende a ser monopólio das classes dominantes.

Parece, portanto, ser preciso defender as escolas. Partilhando desse objetivo, Masschelein e Simons (2014) partem em busca da quintessência do escolar. Nesse sentido, o livro *Em defesa da escola: uma questão pública* desdobra-se na busca por uma espécie de configuração originária da escola que, segundo seus autores, precisa ser defendida. A posição de Masschelein e Simons (2014, p. 10) é explícita: “Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola”.

Segundo Masschelein e Simons (2014), a escola é uma criação potente da *polis* helena, que surge na forma de uma usurpação dos privilégios da aristocracia. A instituição escolar cancela critérios de origem, raça ou natureza para o pertencimento à classe dos bons e dos sábios e, ao mesmo tempo, torna inoperantes os marcadores pessoais que determinam as ocupações sociais. Trata-se de uma suspensão da desigualdade *natural* que fornece tempo livre – entendido como tempo não produtivo – apenas para aqueles que, por sua posição social, não têm direito a reivindicá-lo. Ou melhor, a escola grega inventa um tempo e um espaço diferenciados tanto das normas sociais (*polis*) quanto dos códigos familiares (*oikos*), distribuindo com maior equidade o tempo igualitário e promovendo uma democratização do tempo livre.

A história da escola é, porém, uma história das tentativas de roubar seu caráter essencial. O ódio à escola move constantemente tentativas de paralisar e capturar o tempo livre escolar pela lógica familiar, segundo a qual a escola deveria ser uma extensão da família, ou pela normatização social e governamental, para as quais a escola deve reforçar o mercado de trabalho e produzir bons cidadãos. Masschelein e Simons (2014) colocam-se em uma direção radicalmente contrária àquela que vê a escola como um prolongamento dos aparelhos de Estado, isto é, como mantenedora de desigualdades ou como engrenagem nos dispositivos disciplinadores dos corpos, distanciando-se também

daquelas que pensam a escola, dialeticamente, como produto e produtora de modos de produção. Para os autores, a escola fornece uma composição particular de tempo, espaço e matéria, voltada para o tempo-feito-livre, proporcionando possibilidades de transcender a ordem social e as posições desiguais ocupadas pelos estudantes. Assim, as características do escolar – suspensão, profanação, atenção ao mundo, tecnologia, igualdade, amor, preparação e responsabilidade pedagógica – não são exatamente históricas, mas, antes, aquilo que faz com que uma escola seja, efetivamente, uma escola.

Já Tavares (2014) propõe um diálogo sobre os atuais modelos de ensino e aprendizagem nas sociedades tecnológicas, sugerindo uma intensificação dos processos autônomos entre estudantes e um atravessamento radical do ensino verticalizado. Tavares (2014) indica que vivenciamos os primeiros indícios de um acontecimento disparador de novos processos de aprendizado, imersos em uma espécie de autodidatismo libertário, tecnológico e cibernético. Em *Autodidatismo libertário: evolução e ontogênese do homo ciberneticus*, ele explora a emergência de um estágio evolutivo incerto: o homem cibernético. Tal acontecimento impõe a necessidade de rever os modelos educacionais, mecanicistas e reducionistas, que recorrem a procedimentos verticais, como as medidas de desempenho previamente padronizadas, a distribuição de recompensas aos melhores e, ainda, de punição aos piores.

Para Tavares (2014), os sujeitos não precisam ser educados pela prescrição de moldes e padrões sociais, mas viver em um ambiente potencial. Seríamos movidos por uma espécie de curiosidade para conhecer inata aos genes que, por sua vez, pode ser ativada ou desativada a partir da relação com o ambiente. Porém, em vez de darmos boas-vindas ao *homo ciberneticus*, o consideramos uma ameaça. A tendência autodidata daqueles que renascem em meio à mesmice das esteiras de produção escolar é vista como perigosa, uma vez que as sociedades tendem a prezar pela moralidade, pelo coletivismo e pelo materialismo. Assim, lança-se sobre os sujeitos potencialmente autodidatas a imputação de *doenças* como, por exemplo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A criação dessas doenças patologizam o que, no entender de Tavares, podem ser apenas reações às formas de aprendizagem endurecidas e subservientes que são impostas nas escolas.

A hipótese de Tavares (2014) é a seguinte: os processos de autodidatismo libertário são potencializados pelo contato com as redes de internet. Abastecido por *bits* computacionais, autopolitizando-se na rede cibernética ou se tornando um autoprodutor imanente, emerge um sujeito que se quer criador de sua própria existência. Dessa maneira, o *homo ciberneticus* faz nascer uma nova modalidade de respeito ao próximo, construída a partir de outras formas de identificação, agora formuladas nos termos de diferenças não comparáveis ou, em outras palavras, produzindo diferenças plenamente aceitas e respeitadas. Tavares (2014) propõe a pedagogênese como modelo de formação da estrutura cognitiva independente de imposições morais e institucionais, permitindo ao sujeito aprender por si mesmo. As novas pedagogias precisariam centrar-se nas potências dos sujeitos para, a partir de então, liberar sementes tecnológicas de uma era de cooperação, afeto, solidariedade e reciprocidade. Para tanto, um entendimento ao mesmo tempo simples e difícil precisaria se fazer: jamais “impor nada a ninguém forçosamente, mas sim, sermos gentis nas singularidades” (TAVARES, 2014, p. 25).

Ao analisar tais obras, fica-se diante de tríplice estratégia de ignorância das lutas: refreamento dialético, defesa da escola ou aceleração cibernética. Ora, mediante as criações combativas e desertoras sugeridas por Freire e Illich, esses teóricos da educação propuseram à escola interpretações pouco afeitas às lutas estudantis na e pela escola. A proposta savianista, por exemplo, opera não apenas de cima para baixo, mas distante dos desejos dos estudantes e de suas resistências. A imagem de um triângulo invertido talvez possa ilustrar o seu método: ele se inicia com uma identificação de saberes históricos relevantes, passa por sua conversão a um formato assimilável e, apenas então, desemboca na devida assimilação dos estudantes que, instalados na ponta final do triângulo, assimilam e apreendem a produção dos saberes históricos. A própria linguagem utilizada não deixa dúvidas: trata-se de um processo de “provimento” (SAVIANI, 2013, p. 9). Saviani desconfia da capacidade estudantil para expressar suas necessidades, uma vez que, não raro, seus: “desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais” ou, ainda, que “nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto” (SAVIANI, 2013, p. 71). No fim das contas, pertence à pedagogia histórico-crítica uma desconfiança em relação aos estudantes ainda maior que aquela expressa por Paulo Freire na forma dos germes do opressor que habitariam os educandos. Aqui, são os pais, os professores, o aparato escolarizador e a própria pedagogia savianista que detêm as prerrogativas necessárias para determinar os interesses concretos das crianças e dos jovens estudantes, pois, dificilmente, os alunos estariam aptos para essa tarefa.

Já Masschelein e Simons (2014) estão empenhados em defender a existência essencial do escolar. A posição defensiva dos autores quer evitar as tentativas exteriores de domar a escola, visando a protegê-la daquilo que corrompe sua dimensão democrática e pública. Para eles, tais pressões exteriores são um cavalo de Troia que, uma vez dentro da escola, promovem a destruição do escolar. Propõe-se uma mudança de foco em nome da defesa da educação. Pede-se que todos os educadores se transformem em pedagogos, *quando* as crianças e os jovens em direção à escola e, assim, se convocam “todos os pedagogos para se levantarem”, pois os professores “são os únicos que desbloqueiam e animam um mundo comum para as nossas crianças” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 166-167). Os autores, entretanto, deixam de lado a possibilidade de que as novas gerações e suas resistências possam, ativamente, participar do ato de refundar ou renovar a própria escola *enquanto habitam a escola* por meio de *lutas escolares*, desconsiderando também as infâncias e as juventudes como capazes de produzir o ócio sem serem instruídas. Trata-se, uma vez mais, de reservar a ação transformadora aos educadores a partir de seu papel condutor de estudantes. De tanto conduzir crianças e jovens para dentro da caverna escolar, de tanto circular pelas hierarquias educacionais, não se imaginam possibilidades para que professores e estudantes defendam a escola um ao lado do outro, *juntos*.

Tavares também dispensa as lutas escolares pela sugestão segundo a qual uma emergência biológica pode, um tanto espontaneamente, forçar as mudanças na escola. Acelerada, autoprodutiva e autodidata, a nova configuração do sujeito cibernético tenderia a não aceitar facilmente os antigos modelos de controle de massas que, um dia, se abateram sobre seus pais e/ou mães, como os conteúdos lentos e pesados das religiões institucionalizadas, das mídias televisivas ou impressas e, também, aqueles advindos das



velhas pedagogias verticais praticadas nas escolas. Romper com o peso verticalizado, hierárquico e duro pré-instalado nos processos educacionais seria a condição para a chegada de um tempo humano-tecnológico, ou seja, um trans-humanismo cognitivo em que novos cérebros, mais rápidos em seu processamento, dançam em estruturas alteradas epigeneticamente. O começo do fim de nossa era advém, assim, de uma espécie de adaptação automaticamente necessária da escola ao *homo ciberneticus*.

As enormes diferenças entre refreadores, defensores e aceleracionistas ganham, dessa forma, uma proximidade preocupante: em todas elas emergem *escolas sem luta*. A pedagogia histórico-crítica abranda a luta contra as opressões apassivadoras, denominadas por Paulo Freire (2017) de educação bancária, e, ao mesmo tempo, aniquila, desde cima, as resistências que operam pela desinstalação da escola, proclamando uma resposta pactuada para uma dissidência que mal havia começado.

Masschelein e Simons (2014), por sua vez, sugerem uma recuperação defensiva da essência do escolar, com vistas a proteger seu núcleo originário, buscando estabelecer um critério que possa classificar sua forma autêntica, anunciando o que é ou não uma verdadeira escola. Enfim, Tavares (2014) busca saídas pela via do autodidatismo como se ele, por si só, fosse suficiente para nos transformar, fornecendo os meios para superarmos, automática ou evolutivamente, os conflitos sociais. Espera-se que essa espécie de despertar do autodidatismo possa vir de um processo pacífico e sem lutas, ou seja, um aguardo passivo, até que, finalmente, as estruturas verticalizadoras da educação caduquem e morram de velhice – apesar das provas seculares de sua capacidade de sobrevivência.

## **2091 - Por uma cartografia das resistências escolares**

O desfile de teorias da educação ao qual recorreremos neste ensaio é atravessado por uma diversidade de alas. Algumas delas acionam a noção de poder como elemento constituinte da escola. São *escolas do poder* precisamente na medida em que a concebem como produto dele, entendendo, por outro lado, as resistências no e ao corpo escolar como elementos reativos e secundários em relação ao maquinário escolarizante. Outras alas do desfile, contudo, questionam: o que fazer com esse maquinário e suas micropeças que não fazem circular, senão, poderes? Seria possível desertá-lo (Illich), emancipar-se nele (Freire), fazer dele um aparato de apropriação dos ensinamentos universais (Saviani), defender sua quintessência (Masschelein e Simons) ou recorrer ao autodidatismo libertário (Tavarez)? Em todos os casos nublam-se os processos resistentes que fazem da escola um lugar de potências inventivas de um comum educacional. Ou seja, a filosofia da educação perde potência ao ignorar as resistências estudantis, em geral, e as ocupações secundaristas, em particular, e, ainda, abandona as lutas estudantis ao investir pouco ou nenhum pensamento nas redes de luta escolares contemporâneas.

Não é exagerado afirmar que paira, se não um silêncio, ao menos uma estranha falta de atenção às resistências no e ao aparelho escolarizador contemporâneo. Às filosofias da educação coube, basicamente, responder à pergunta “como funciona o poder na escola?”. Se é verdade que as teorias pós-críticas foram capazes de trazer aos seus textos corpos até então esquecidos (SILVA, 2013), é também expressiva sua pouca positividade



em relação a como esses mesmos corpos lutam e criam escola. Perspectivas como essas compreendem as relações de poder como produtivas e inventivas, nublando as resistências enquanto forças combativas, fugidias, afirmativas e criativas que, por sua vez, impelem o poder a movimentos reativos constantes que visam à gestão das diferenças. Sem dúvidas fundamentais para a investigação das micro-operações de (re)produção de subserviência nos espaços educativos, tais perspectivas, porém, não deixam de declarar que *estamos em 2091*, no mesmo sentido em que Orwell, invertendo os dois últimos números do ano de publicação de sua obra – 1948 –, concebeu o ano de 1984.

Trata-se de uma longa tradição filosófica acerca da educação na qual, curiosamente, as lutas dos estudantes não aparecem como elementos ativos. Entre os macro e micropoderes que constituiriam a escola, ou em meio às noções de emancipação, desinstalação, ensino universalizante, autodidatismo e defesa da escola, alunos e alunas em luta figuram zumbificados na forma de resíduos produzidos pelo maquinário do poder escolar, hospedeiros de germes opressores à espera do líder revolucionário emancipador, eternos espectadores de um ensino que lhes forneça uma educação humanista ou, finalmente, códigos genéticos a serem ativados. Estranhamente, nenhuma dessas perspectivas compreende as redes de luta estudantis como possível produtora da escola. Ou, ainda, são filosofias das escolas, basicamente, sem estudantes e sem lutas.

Nem 1984, nem 2091, mas ano 1 do calendário escolar: por uma cartografia das resistências escolares.

Ora, experiências como as ocupações estudantis levam ao chão o desfile de filosofias da educação das quais nos dispusemos. Seu choque com o solo, porém, não implica necessariamente erro ou aniquilamento, mas, antes, um encontro necessário com as lutas escolares e suas redes de criação. Movimento que nos atira em direção a uma cartografia das resistências escolares, redigida nas intermitências das lutas secundaristas, dos corredores e pátios de escolas e dos pensamentos sobre a educação, que impõe, ainda, a afirmatividade das ocupações às filosofias educacionais, colocando em suspensão noções como aparelhos ideológicos, poder disciplinar, libertação, emancipação, desescolarização e autodidatismo biológico enquanto, por outro lado, compõe com o processo de lutas autônomas dos estudantes.

Apesar do prolongado silêncio das filosofias da educação em relação às resistências escolares, as linhas abertas pelas ocupações secundaristas não passaram totalmente despercebidas. Em *Carta aberta aos secundaristas*, Pelbart (2016) sugere que as ocupações esboçaram uma aula pujante de ética e política, introduzindo uma nova coreografia que é, ao mesmo tempo, paralela e contra a esgotada dinâmica representativa da política nacional. Na carta, lida publicamente no Colégio Fernão Dias Pais, em São Paulo, Pelbart (2016) indica que as “ocupas” delinearam uma atmosfera entremeada pelo frescor das lutas, por afetos coletivos inusitados e dinâmicas de proliferação que operaram um corte na continuidade do tempo político. Repentinamente, “todo um conjunto de coisas torna-se intolerável” (PELBART, 2016, p. 9). Entre tais coisas estão a mercantilização da educação, as relações de poder disciplinares vigentes nos espaços escolares e os modos debilitados de ensino e aprendizado praticados nas escolas. Em contrapartida, coisas inimagináveis foram construídas: os alunos tomaram a frente da gestão do patrimônio escolar e instituíram um

movimento autogestivo que se constitui a partir da primazia dos estudantes. Pelbart (2016) nota que a greve dos secundaristas assinalou a emergência de um desejo coletivo que experimenta o prazer da ocupação efetiva de espaços públicos antes policiados, a pulsão multitudinária, a produção de inteligência coletiva e a vivência do comum.

Em uma descrição detalhada que abrange a história das ocupações secundaristas paulistanas, a obra *Escolas de luta* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016) fornece pistas preciosas para a apreensão das possibilidades abertas pela greve secundarista, indicando que as ocupações auxiliaram os estudantes a visualizarem possibilidades de uma escola mais democrática e prazerosa. Generalizaram-se, assim, formatos e modalidades de aprendizagem bastante diversos, como oficinas, debates, rodas de conversa, exposições de filmes e vivências que reconhecem os estudantes enquanto sujeitos do processo educativo. No prefácio ao mesmo livro, Ortellado (2016) insinua que as ocupações traçam novas relações sociais entre estudantes, professores e direções das escolas. Opera-se um rompimento do isolamento individualista característico do cotidiano escolar em favor da criação de novas sociabilidades baseadas “na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público” (ORTELLADO, 2016, p. 13). Entre os ecos gerados pelas experiências das lutas secundaristas, Ortellado (2016) aponta transformações como, por exemplo, grêmios mais horizontais desvinculados de partidos políticos, mudanças nas dinâmicas de sala de aula, pais e mães mais empoderados para cobrar e controlar a atuação das direções escolares, além da construção de uma vasta experiência política na qual se forjaram milhares de estudantes-ativistas.

As ocupações secundaristas podem transformar-se em assembleias constituintes diante da crise? É o que pergunta Mendes (2018) no livro *Vertigens de junho: os levantes de 2013 e a insistência de uma nova percepção*. Ao contextualizar a greve dos secundaristas brasileiros em um ciclo maior de ocupações, de 2010 a 2015, Mendes (2018) analisa as formas de organização das “ocupas” enquanto atravessadas pelos dilemas do poder destituente/constituente. O autor aponta algumas potências instituintes engendradas no contexto das ocupações secundaristas. Entre elas está, por exemplo, a passagem da *defesa* dos bens comuns, como era corriqueiro nas resistências altermundistas da década de 1990, para a *constituição* direta do comum, expressa na autogestão democrática que se reapropria dos serviços para torná-los, não estatais nem privados, mas comuns. Além disso, as ocupações abrem uma linha de rompimento “com a pesada tradição disciplinar que transforma os alunos em uma figura passiva, apática e obediente, tolhendo a criatividade e o desejo de participar e colaborar com o processo de aprendizagem” (MENDES, 2018, p. 209).

Mendes (2018) define o poder constituinte enquanto procedimento aberto e vivo que agencia um movimento duplo, a saber: de um lado, o radical questionamento das relações de poder vigentes e, de outro, constituição de práticas coletivas de resistência e inventividade que não se encerram em um projeto, estado, instituição ou comunidade identitária. As “ocupas” fazem proliferar o compartilhamento autônomo de saberes e organizam, de maneira democrática, serviços relacionados diretamente à vida – como a energia, a água e a tecnologia –, reivindicando pleno direito à produção de nossos próprios espaços de vida e interação com o outro. Contudo, tais forças instituintes ainda comportam bloqueios em relação ao seu potencial destituente, pois apresentam, em

graus variados, dificuldades em alavancar potências de recusa, especialmente devido às influências de movimentos sociais ligados às esquerdas mais tradicionais e partidárias, que endurecem as lutas e limitam seu poder de contágio (MENDES, 2018).

Embora não produzam exatamente uma filosofia da educação, as obras acima fornecem alguns indícios ou linhas que permitem vislumbrar possibilidades de uma reorganização do pensamento filosófico a partir da experiência das ocupações secundaristas, abrindo caminho para uma *cartografia das resistências escolares*. Na companhia de Deleuze e Guattari (2006), tal cartografia lembra às filosofias da educação que, nas escolas, existem, ao mesmo tempo, linhas de fuga e endurecimentos para prevenir essas fugas. Assim, ao lado dos pontos de repressão, controle e acoplamento dos poderes, há também “pontos relativamente livres ou libertados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência” (PELLEJERO, 2008). O desafio de uma cartografia das lutas escolares é produzir filosofias da educação *ao lado* das linhas moleculares estudantis, compostas por fluxos, possibilidades e intensidades. Nesse plano, as lutas dos estudantes são compreendidas como fluxos desterritorializantes e inventivos em relação às práticas de disciplinamento e controle exercitadas nas escolas; e não simples enfrentamentos fragmentários contra os mecanismos de poder, pois, em certo sentido, são os dispositivos de poder que oferecem *resistência* aos movimentos de desterritorialização estudantis.

Uma cartografia das lutas escolares não é um programa, um manifesto ou uma profecia, já que não se trata de proporcionar o vislumbre de um mundo que está por vir ou dar existência a um novo sujeito. Seguir as linhas de fuga das resistências secundaristas denota, conforme sugerem Hardt e Negri (2014), acompanhar, crítica e criativamente, os agentes da mudança que já afluíram às ruas e, nesse caso, ocuparam escolas. Tal cartografia procede por delineamento e encaicho das resistências escolares, tomando-as como forças produtoras de diferenças escolares. Ora, “a última palavra do poder é que a resistência tem o primado” (DELEUZE, 2005, p. 96), de forma que as redes escolares são, frequentemente, atravessadas por pontos, focos e circuitos resistentes, que tornam possível a mudança. Trata-se, portanto, de espreitar as potências de recusa e invenção das lutas escolares, produzindo pensamento de resistência.

As ocupações expressam o que há de mais potente nas filosofias da educação que figuraram aqui. As lutas escolares ou as “ocupas” fazem da escola um espaço comum e contra-hegemônico, apropriam-se das disciplinas para potencializar corpos politizados – em vez de dóceis politicamente. Em uma “ocupa”, desinstala-se a escola nela mesma, sem necessidade de abandoná-la e, também, se pratica uma pedagogia libertadora que parte das questões radicalmente concretas trazidas pelos estudantes – questões que apenas as lutas em rede (e não um líder dialógico) podem proporcionar. Na forma de um autodidatismo libertário, uma “ocupa” produz tempo livre, plena profanação, e um comum educativo que estão para além do ataque ou da defesa da escola, inventando democracia. Ao invés de perguntar “como morrem as democracias?”, conforme fizeram Levitsky e Ziblat (2018), as ocupações estudantis questionam: como criar democracia a partir da escola? Encastelados em escolas fechadas, sem a presença de diretores, coordenadores, professores ou pedagogos, estudantes em luta são capazes de esboçar práticas educativas assembleares, colaborativas, auto-organizadas, extremamente potentes e criativas. No entanto, parece

que as filosofias da educação se recusam a calçar os sapatos dos educandos, negando-se a produzir pensamento com as “ocupas” e as lutas estudantis.

Acatamos a sugestão de Judith Butler (2015), segundo a qual, diante das artimanhas do poder, nosso ofício é descobrir as melhores formas de criar problemas, para finalizarmos com uma pergunta: como as resistências escolares secundaristas podem nos orientar na reinvenção das filosofias da educação? Mediante o silêncio em relação às lutas estudantis, a única conclusão possível talvez seja aquela que Nietzsche (2007) escreveu em 1888 – ano, aliás, impossível de ser invertido segundo a metodologia de Orwell: o resto nasce a partir daqui.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. *In*: ŽIŽEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio Moretto. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- DELEUZE, Gilles. Desejo e prazer. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-26, 1993.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. Sobre capitalismo e desejo. *In*: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 331-343.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. v. 9. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Introdução a uma vida não-fascista. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 197-200, 1993.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-255.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração – Isto não é um manifesto**. São Paulo: n-1, 2014.

HARPER, Babette et al. **Cuidado, escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade desescolarizada**. Porto Alegre: Deriva, 2007.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2004.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENDES, Alexandre. **Vertigens de junho: os levantes de 2013 e a insistência de uma nova percepção**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo: maldição ao cristianismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ORTELLADO, Pablo. Prefácio. *In*: CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio Moretto. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016. p. 12-18.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PELBART, Peter Pál. **Carta aberta aos secundaristas**. São Paulo: n-1, 2016.

PELLEJERO, Eduardo. Dos dispositivos de poder ao agenciamento da resistência. **Com Ciência**, Campinas, n. 98, 2008. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=35&id=419&tipo=1>. Acesso em: 09 jun. 2020.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmocopornográfica**. São Paulo: n.1, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TAVARES, David Ribeiro. **Autodidatismo libertário: evolução e educação na ontogênese do homo ciberneticus**. Curitiba: Itahala, 2014.

*Recebido em: 27.04.2019*

*Revisado em: 04.06.2019*

*Aprovado em: 25.06.2019*

**Davis Moreira Alvim** é doutor em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH/IFES) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGpsi/UFES). É professor do ensino médio no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPs) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

**Izabel Rizzi Mação** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGH/UFES), bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPs) e do Laboratório de Teoria da História e História da Historiografia (LETHIS), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

**Steferson Zanoni Roseiro** é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) e professor da educação básica. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (GEPs) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).