



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA CARNEIRO DA CONCEIÇÃO

“ELEFANTES BRANCOS NO CORREDOR”: Biopolítica do esvaziamento escolar
na cidade de Belém/PA (2000-2020)

**BELÉM/PA
2021**

LETÍCIA CARNEIRO DA CONCEIÇÃO

“ELEFANTES BRANCOS NO CORREDOR”: Biopolítica do esvaziamento escolar
na cidade de Belém/PA (2000-2020)

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão

BELÉM/PA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

C744e Conceição, Leticia Carneiro da.
"ELEFANTES BRANCOS NO CORREDOR" : Biopolítica
do esvaziamento escolar na cidade de Belém/PA
(2000-2020) / Leticia Carneiro da Conceição. — 2021.
212 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2021.

1. Biopolítica. 2. Escolas do Corredor. 3. Belém. 4.
Segregação Socioespacial. I. Título.

CDD 370

LETÍCIA CARNEIRO DA CONCEIÇÃO

“ELEFANTES BRANCOS NO CORREDOR”: Biopolítica do esvaziamento escolar na cidade de Belém/PA (2000-2020)

Tese apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data de aprovação: 26/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
PPGED/ICED/UFPA - Orientador

Prof^a. Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
PPGED/UEPA - Avaliadora Externa

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
PPGED/UEPA - Avaliador Externo

Prof^a Dr^a Lúcia Isabel da Conceição Silva
PPGED/ICED/UFPA - Avaliadora Interna

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
PPGED/ICED/UFPA - Avaliador Interno

Este trabalho é dedicado aos corpos ausentes. Não apenas das escolas, mas, principalmente, do direito à vida - para muito além do direito negado à cidadania.

Apenas no curto período de tempo entre a qualificação e finalização desta tese, mais de meio milhão de corpos já foram dizimados pela gestão genocida da pandemia de COVID-19 no Brasil. Esta pesquisa também é dedicada a cada um que sequer pôde velar e se despedir com dignidade dos seus queridos, covardemente subtraídos do convívio social, até serem subtraídos do mundo dos vivos - que se tornou agora, ainda mais, um lugar de perplexidade e assombro. Todo respeito e solidariedade a cada familiar, amigo e amado enlutado e também vitimado por esse *massacre administrativo*.

Dentre tantas trajetórias brutalmente interrompidas, nossa dedicatória à memória de Wladirson Cardoso, Helena Quadros e Dário Santos, queridos colegas do grupo de pesquisa, cuja ausência atroz atravessou a conclusão desta tese...

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Carlos Jorge Paixão, que inspirou as ousadias dos voos livres e mergulhos profundos desta pesquisa, acolhendo as angústias e conduzindo poeticamente esta jornada. Oxalá quem guia, Oxalá quem te mandou. Ëpa Bàbá!

À banca, escolhida com toda liberdade pelos vínculos com a pesquisa e, por isso mesmo, pela riqueza das contribuições que tive a honra de receber:

Ivanilde Apoluceno de Oliveira, parte importantíssima dessa trajetória desde o mestrado, apontando os caminhos da pesquisa em educação e dos sujeitos da EJA, com a sensibilidade do olhar freireano.

João Colares da Mota Neto, pesquisador e militante da educação popular, inspiração de luta, humanidade e esperança, provocador das reflexões sobre pensamento decolonial latino-americano.

Lúcia Isabel da Conceição Silva, professora e amiga, que antes mesmo do doutorado já anunciava e denunciava os (des)caminhos da juventude. Que nossa amizade vá muito além desse vínculo passageiro do doutorado...

Damião Bezerra Oliveira, que desde a disciplina de “Educação, Cultura e Sociedade” vem apontando as contribuições da filosofia para este campo, antropológico por natureza.

Aos professores do PPGED/ICED/UFPA, especialmente a Salomão Hage que tanto contribuiu nesta jornada com seu olhar sensível e sua pastoral generosa!

Ao cuidado e diligência dos servidores da Secretaria do Programa, em especial ao William Mota, pela paciência e gentileza infinitas...

Às Secretarias Estadual e Municipal de Educação (SEDUC/Pará e SEMEC/Belém), pela concessão da licença aprimoramento que possibilitou a dedicação ao curso. Que as políticas de austeridade econômica não privem mais colegas desse direito, essencial nossa formação profissional, mas também para a qualificação das próprias instituições!!

O período desta pesquisa envolveu os anos mais conturbados - do mundo, do país, da vida pessoal. Atravessar esse momento não teria sido possível sem a ajuda de todos os seres de luz que passaram neste caminho, a quem devo eterna gratidão. Já lamentando as ausências, destaco:

Conceição Marques, Arilene Alfaia, Hilma Martins e cada mão feminina - e sagrada - que cuidou da minha mãe, para que eu pudesse levar meu corpo para cada aula, reunião, sessão de estudo, seminário, roda de conversa, mesa de bar ou de café que possibilitou a construção desta tese. Por trás de cada corpo feminino que se move, tantos outros o suportam. Minha gratidão eterna a esse trabalho que sempre possibilitou o meu.

Adriana Dias de Moura, parceira de todas as missões, diversões, tretas e aprendizagens - além de ser a própria definição de plenitude... Meu caos funciona muito melhor com a sua presença iluminada, minha amiga-irmã!!

Stéphanie Girão, lindeza de pessoa e amiga de todas as horas, que não largou as mãos nem durante as tempestades! Vamo em frente, com amor próprio e cerveja...

Carolline Septimio, que acreditou que esse sonho era possível, mesmo quando a ideia era a “amora mais alta do galho”!! Agradeço a parceria incondicional e os exemplos de persistência e superação... Maria Flor vai ter a quem puxar! E Vanessa Goes: organização, eficiência, elegância e minimalismo em pessoa, que tanto contrastam com a bagunça da minha pessoa... Não seria nada sem vocês!! Agora vai, manas!

Ilka Oliveira, a força que mora n’água, o brilho da cidade. Óóré Yéyé ó!! E Márcia Carvalho, por onde passa é zunido, é clarão, imagem justa para quem vive e canta no mau tempo. Epahey Oyá!! Minhas irmãs, das horas mais tristes às melhores celebrações da vida. Seguimos de mãos dadas em apoio, com nossas garras rubras e nossa coragem de seguir em frente. Arreda que a gente vai passar!

A cada um dos colegas do coletivo afetivo EPsTEM, especialmente Camila Quadros, Gabriel Paes, Gisele Barroso, Vivi Pereira, Dilza Rodrigues, Rafael Rodrigues, Cleumir Leal, Izan Fortunato e Michel Vilhena. Nosso apoio é nossa força e luz. Sigamos juntos, “quem sabe isso quer dizer amor, estrada de fazer o sonho acontecer...”.

À memória eterna de Ricardo Pereira, querido amigo e “cavaleiro marginal, lavado em ribeirão”, cujo sopro de inspiração ainda nos move... Nosso Clube da Esquina segue com o seu axé!

Antonio Sales, Aderilson Parente, Dilson Aires, Alberto Nakamaru, Jamile Galvão, Simone Neves, Regiane Reinaldo, Elkelane Paiva, Valéria Monteiro, Regina Cecim, Rosita Malato, Lúcia Ericeira, Isabela Pessoa e todos os amigos queridos da família do Nied que sempre me acolheram e com quem faço questão de celebrar cada

passo desta jornada! Em especial, agradeço a Geldes de Campos Castro, pelo diálogo, apoio, inspiração, parceria e os melhores chás...

Agradeço a Edilamar, Lucília, Socorrinho, Adalcinda, Cléa, Cilene, Regina, Fátima, Ana Lúcia, Deuzuita, José Raimundo, Nelson, Edmilson, Abel, Edilson, Marilena e a cada colega querido da família SouFran que sempre me acolheram - e me apresentaram ao *ethos* do corredor e ao enigma do esvaziamento... Agradeço especialmente ao legado de Rosana Elleres, cujas narrativas foram o sopro de vida dessa pesquisa, desde sempre!

Joana Carmen Machado, querida amiga, grande guerreira. Hoje é tempo de amor, hoje é tempo de dor: força para nós em todas as travessias... Kaô Kabecilê!

Albert Cordeiro e Lucas Furtado, parceiros dessa jornada e meus amores eternos, “do terceirão para a vida”. Que possamos continuar celebrando nossas derrotas e vitórias com leveza, força e muito humor!

Agradeço o carinho e atenção, até o último minuto, de Ju Casseb e Gabriel Dante. Vocês colorem a minha vida com a simples presença, cheia de sons e sabores. Obrigada por estarem sempre por perto!

Ao amigo Fabrício Moraes, pela ajuda inestimável na etapa finalíssima da pesquisa.

Não é fácil construir, mas certamente é ainda mais difícil ler uma tese! Meu agradecimento antecipado a todos que se aventurarem por estas páginas, a qualquer momento... O desejo nos move e o interesse por esta escrita é o que dará sentido a ela, sempre!!

Meus eternos agradecimentos aos leitores voluntários, guerreiros corajosos que gentilmente encararam a tarefa de compartilhar o olhar sobre esta obra, desde a qualificação:

Surya Aaronovich Pombo Barros, irmã querida que viabilizou a organização mental que conduziu o trabalho até aqui!! Obrigada por nunca desistir de mim, obrigada por estar sempre por perto: nossas tristes e desinteressantes histórias nos unem e nos movem...

Diogo Carneiro, atualizando as definições de ser querido e admirado. Seu olhar sensível e suas observações de biólogo, artista e militante me orientaram muito, agradeço imensamente...

Ivys de Alcântara, meu compadre e amigo querido, que tanto contribuiu com presteza e atenção, generosidade e partilha, da seleção ao último arquivo. Suas leituras e impressões ajudaram muitíssimo!

André Freitas, pelo apoio e parceria incondicionais, pela atenção, inspiração e indicações mais que oportunas e precisas, pela generosidade da partilha de saberes e obras da estante compartilhada. Esse trabalho não seria o mesmo sem o seu olhar e dedicação, pelos quais sou eternamente grata!

A todos os sujeitos que gentilmente compartilharam suas narrativas, vivências e impressões do esvaziamento, nessa colcha de retalhos que é tão individual e coletiva, subjetiva e objetiva, teórica e empírica. Cada fio dessa trama teceu a diferença, enredou categorias e tornou essa pesquisa possível...

Do lugar mais especial que alguém pode habitar, agradeço extra especialmente Cecília Carneiro, por ser absolutamente impossível pensar em um único dia sem o seu apoio, carinho, cuidado. Já não sei como era a vida antes de você, obrigada por existir... E Maria Carneiro, pela luz e energia, som e fúria, intensidade e potência, sempre!!

CAPÍTULO 4, VERSÍCULO 3

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já
sofreram violência policial
A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras
Nas universidades brasileiras
Apenas 2% dos alunos são negros
A cada quatro horas um jovem negro morre violentamente em
São Paulo
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente

(Mano Brown, 1997)

PARÁFRASE DE NICOLÁS GUILLÉN

Me matam quando se enganam,
e se não
se enganam, me
matam.

Me matam assim como quem
pisoteasse uma
barata – sem
compaixão

nem culpa –, certos de que,
salvo engano, quem
morre é um nada,
um ninguém.

(Ricardo Aleixo, 2020)

DEUS É UMA MULHER PRETA

A morte meu país genocida reservou pra mim
Porém minha alma não é uma semente daqui
É semente da mente de deusas de lá de onde eu vim
Rainhas de ontem e hoje florescem em mim

A morte atravessa os sonhos de pretos aqui
Encaro e grito pro Estado não saio daqui
Minha mãe me abençoe e dê forças pra eu prosseguir
Seus olhos d'água refletem a força que mora em mim

(Jéssica Gaspar, 2019)

RESUMO

A pesquisa analisa como se configura a biopolítica do esvaziamento escolar na cidade de Belém/PA, entre os anos de 2000 a 2020. Para tanto, delinea o contexto histórico da construção da rede escolar da cidade de Belém, envolvendo as características geográficas do processo de metropolização urbana e enfatizando a territorialidade escolar, tentando identificar quais embates e jogos de força constituíram essa rede escolar que agora se esvazia. O núcleo conceitual da pesquisa abrange, principalmente, as conceituações biopolíticas de Foucault. Lateralmente, são também mobilizados os conceitos de *homo sacer*, de Agamben, e banalidade do mal e natalidade, de Hannah Arendt. A construção metodológica envolve procedimentos quanti-qualitativos, representados pelas vozes dos sujeitos e agentes, documentos e monumentos envolvidos com o fenômeno do esvaziamento. Os dados educacionais – matrículas iniciais, índices – e da população carcerária são analisados em triangulação com as entrevistas narrativas, dentro das estratégias para a coleta de dados verbais, e as análises teóricas. Assim, procurou-se identificar através de quais mecanismos opera a biopolítica do esvaziamento escolar no período em questão. Os achados da pesquisa apontam o esvaziamento das escolas como uma construção política intencional, que reconfigura mecanismos históricos de exclusão, operando controle de corpos e ordenação do espaço urbano através da segregação socioespacial orientada pela lógica do capital neoliberal.

Palavras-chave: esvaziamento escolar; biopolítica; escolas do corredor; Belém; segregação socioespacial.

ABSTRACT

The research analyzes how the biopolitics of school emptying in the city of Belém/PA are configured between the years 2000 and 2020. To this end, it outlines the historical context of the construction of the school network of Belém, involving the geographical characteristics of the process of urban metropolization and emphasizing the school territoriality, trying to identify which clashes and power disputes created this school network that now empties. The conceptual core of the research mainly covers the biopolitical conceptions of Foucault. Laterally, are also mobilized the concepts of *homo sacer*, of Agamben, and banality of evil and natality, of Hannah Arendt. The methodological construction involves qualitative and quantitative procedures, represented by the voices of the subjects and agents, documents and monuments involved with the emptying phenomenon. The educational data - initial enrollments, indexes - and the prison population are analyzed in triangulation with narrative interviews, within the strategies for verbal data collection, and theoretical analyses. Thus, it was sought to identify through which mechanisms the biopolitics of school emptying operates in the studied period. The findings of the research point to the emptying of schools as an intentional political construction, which reconfigures historical mechanisms of exclusion, operating control of bodies and ordination of urban space through the socio-spatial segregation guided by the logic of neoliberal capital.

Keywords: school emptying; biopolitics; hallway schools; Belém; socio-spatial segregation.

RESUMEN

En la investigación se analiza cómo se configura la biopolítica del vaciado escolar en la ciudad de Belém/PA, entre los años de 2000 a 2020. Para eso, se describe el contexto histórico de la construcción de la red de escuelas de la ciudad de Belém, involucrando las características geográficas del proceso de construcción de una metrópoli urbana y enfatizando la territorialidad de la escuela, intentando identificar qué debates y juegos de fuerza formaran esa red que ahora se está vaciando. El núcleo conceptual de la investigación cubre, principalmente, las conceptualizaciones biopolíticas de Foucault. Lateralmente, también son movilizados los conceptos de *homo sacer*, de Agamben, y de banalidad del mal y natalidad, de Hannah Arendt. La construcción metodológica involucra procedimientos cuantitativo y cualitativo, representados por las voces de los sujetos y agentes, documentos y monumentos que rodean el fenómeno del vacío. Los datos educacionales – inscripciones iniciales, índices – y la población de la prisión son analizados en una triangulación con las entrevistas-narrativas, dentro de las estrategias para la recopilación de los datos verbales, y los análisis teóricos. Intentamos identificar a través de qué mecanismos opera la biopolítica del vaciado en las escuelas en el periodo en cuestión. Los resultados de la investigación señalan el vacío de las escuelas como una construcción política intencional, que reconfigura los mecanismos históricos de exclusión, produciendo el control de los cuerpos y la organización del espacio urbano a través de la segregación socioespacial guiada por la lógica del capital neoliberal.

Palabras-clave: vaciado escolar; biopolítica; escuelas del pasillo; Belém; segregación socioespacial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Corredor de fundo do andar térreo da E. E. Visconde de Souza Franco, vista da ala direita para a ala esquerda.....	20
Figura 2 - Captura de tela da reportagem televisionada, apresentada na matéria do site com a legenda “Estrutura de muro sustentada por pedaços de madeira ameaça cair”.....	23
Figura 3 - Localização do TJE/Pará, com o Estacionamento ao fundo.....	35
Figura 4 - Formatura de turma do curso ginásial do Colégio Souza Franco, dezembro de 1959.....	56
Figura 5 - Localização das escolas públicas estaduais e municipais nos corredores urbanos da cidade de Belém/PA.....	64
Figura 6 - Fachadas da antiga Escola de Agronomia e Veterinária do Pará, construído em 1921 e da atual E. E. E. M. Visconde de Souza Franco.....	71
Figura 7 - Fachadas da atual E. E. E. M. Visconde de Souza Franco.....	71
Figura 8 - Mosaico de prédios escolares construídos segundo o modelo do Projeto Alvorada.....	89
Figura 9 - <i>Angelus Novus</i> , Paul Klee, 1920.....	101
Figura 10 - Dinâmica de perguntas proposta na Conferência de Abertura da II Jornada de Ensino de Filosofia.....	129
Figura 11 - Chamadas de matérias jornalísticas sobre o Censo Escolar de 2019....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de escolas identificadas pelos professores como sendo “escolas do corredor”	63
Quadro 2 - Perfil dos professores participantes das entrevistas.....	126
Quadro 3 - A cidade de Belém no IOEB.....	154
Quadro 4 - O Estado do Pará no IOEB.....	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas iniciais do ensino médio regular na cidade de Belém-PA (2000-2015)	152
Gráfico 2 - Evolução das matrículas iniciais em turmas presenciais de EJA nas redes públicas estadual e municipal na cidade de Belém-PA (2000-2019)	153
Gráfico 3 - Evolução do total de inscrições confirmadas no Exame Nacional do Ensino Médio (1998-2019)	155
Gráfico 4 - População carcerária no Estado do Pará (1995-2020)	178
Gráfico 5 - Escolaridade da população carcerária maior de 18 anos no Estado do Pará.....	178
Gráfico 6 - Etnia autodeclarada, segundo padrões do IBGE, da população carcerária maior de 18 anos no Estado do Pará.....	179

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPsTEM - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação

FASEPA – Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FPEC - Fórum Paraense de Educação do Campo

GEPERUAZ - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

ICED – Instituto de Ciências da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IOEB - Índice de Oportunidades da Educação Brasileira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

SEAP - Secretaria de Estado de Administração Penitenciária

SEDU - Secretaria de Estado de Educação

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

SINTEPP - Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará

SUSIPE - Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará

TJE - Tribunal de Justiça do Estado

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

URE - Unidades Regionais de Educação

USE - Unidades SEDUC na Escola

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	21
1.1 Contextualização do objeto de estudo	21
1.2 Justificativa: relevância da pesquisa e diálogo com outros estudos	45
1.3 Outras motivações: implicações pessoais e vínculos institucionais	50
1.4 Referencial metodológico	57
2 “PERCORRER CORRENDO CORREDORES EM SILÊNCIO”: A marcha dos elefantes brancos	57
2.1 “Corredor”: A (auto)identificação que vem da escola	57
2.2 “A força da grana que ergue e destrói coisas belas”: Permanências e rupturas na configuração da rede escolar	64
2.3 “Megacidade” - O lugar dos desvalidos e o não-lugar do <i>homo sacer</i> na paisagem urbana e escolar	74
2.4 Condições históricas da constituição da rede escolar na cidade	78
3 “COMO SE FOSSE SÓLIDO”: (Des)caminhos Metodológicos	102
3.1 “Essa tempestade é o que chamamos progresso”: uma concepção de história	102
3.2 “Nas ruínas de uma escola em construção”: Brasil construtor de ruínas	107
3.3 “Quatro paredes flácidas”: Alcançando o vazio	112
3.4 As pedras no (des)caminho	118
4 “COMO ÁGUA ESCORRENDO DA MÃO”: Biopolítica do Esvaziamento Escolar	130
4.1 Acessando o que não está aqui: Como alcançar o vazio?	130
4.2 “Como assim levantados do chão?”: Fundamentos epistemológicos da pesquisa	134
4.3 Aquilo que ocupa um lugar: O vazio da exclusão	145
5 “ESTÁ COMPUTADO NOS DADOS OFICIAIS”: Vozes e silêncios acerca da biopolítica do esvaziamento escolar	149
5.1 Dados e tirados: Confissões obtidas sob tortura?	149
5.2 O que dizem os dados educacionais	150
5.3 Vozes do esvaziamento	155
5.3.1 “Eles ficavam na fila no meio da rua pra garantir o lugar na fila”: a disciplinarização dos corpos.....	156
5.3.2 “Os professores começaram a fazer coleta todo início de ano letivo”: o <i>Homo Oeconomicus</i> e o sujeito neoliberal.....	159

5.3.3 “Aquele enfraquecimento de conteúdo, de estímulo”: pulsões de vida e de morte no esvaziamento	164
5.4 “Mas presos são quase todos pretos”: Política de Encarceramento em Massa e Racismo	171
5.4.1 “Adolf Hitler sorri no inferno”: a educação pós Carandiru.....	176
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
6.1 Penetrar o labirinto, o labirinto de labirintos	183
6.2 O amor como prática de liberdade	186
REFERÊNCIAS	189

Figura 1 - Corredor de fundo do andar térreo da E. E. Visconde de Souza Franco, vista da ala direita para a ala esquerda.



Fonte: Acervo pessoal.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta seção, serão contextualizados o objeto e os objetivos do estudo e apresentadas as motivações básicas para a realização da pesquisa: epistemológica, social, pessoal e institucionalmente. Será, ainda, discutido o referencial metodológico da tese.

1.1 Contextualização do objeto de estudo

Na Figura 1, a imagem da escola vazia expondo sua estrutura de corredores geometriza a ideia do vazio institucional. A perspectiva com um ponto de fuga denuncia o esvaziamento da escola. No equilíbrio de retas e ângulos da construção, sua finalidade de escola parece nortear toda a obra, evocando o princípio de “forma segue a função”, do design funcionalista que remete à arquitetura modernista do século XX. Mas o vazio do prédio contradiz a sua função de escola. E, conseqüentemente, contradiz a forma que seguiu a função. Vazio, o prédio não faz sentido. E nos revela o absurdo da escola vazia expondo sua estrutura de corredores.

O comunicado publicado na página¹ do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP) informa que, no dia 8 de fevereiro de 2021, a Escola Estadual Visconde de Souza Franco recebeu visita da entidade para “verificar a ameaça” da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc) de “fechar a referida unidade de ensino em tempo integral”. E a ameaça era verdadeira: “Lamentavelmente, mas não surpreendentemente, a gestora da secretaria de ensino que compareceu à escola o fez para comunicar que a unidade de ensino fechará por redução nas matrículas”.

A “redução nas matrículas” atingiu, agora com um golpe mortal, o interior de uma unidade escolar que chegou a ter mais de sete mil alunos, sendo o maior quantitativo de toda rede estadual. E nos corredores vazios da escola vazia no corredor urbano da cidade, ecoavam as vozes de professores que falavam sobre um passado recente, de corredores cheios, salas de aula cheias, turnos cheios e escola cheia - um cenário ocorrido cerca de “sete mil alunos” atrás...

¹ A nota está nas “Notícias Recentes” da página da entidade sindical, disponível em: <https://sintepp.org.br/2021/02/09/governo-helder-ameaca-fechar-outra-escola-desta-vez-e-o-colegio-souza-franco/>. Acesso em: 08/02/2022.

Aquela era a realidade em que eu estava imersa, foi onde o esvaziamento escolar encontrou meu caminho: trabalhando em uma escola esvaziada e ouvindo nos corredores vazios meus colegas falarem do tempo em que ela transbordava de alunos. Este poderia ser um estudo de caso de uma unidade escolar específica, cujo fechamento foi anunciado às vésperas da conclusão desta pesquisa.

Minha experiência pessoal como professora e os quase 70 anos de existência da instituição - atravessando as transformações avassaladoras da sociedade e, conseqüentemente, da cidade e da própria escola - embasariam a escolha. Adicionalmente, ainda era a instituição em que meu pai cursou o então “curso ginásial” nos anos 1950 - mesmo que ele afirmasse não se tratar da mesma escola, pelas razões que só fui descobrir na construção desta pesquisa, as narrativas que cresci escutando falavam dos tempos, memórias e colegas “do Souza Franco”, remetendo invariavelmente à mesma escola.

Mas embora seja paradigmática do esvaziamento, a Escola Estadual Visconde de Souza Franco - ou “o SouFran”, como era carinhosamente chamado no cotidiano de trabalho - não configurava um caso isolado. Bastava um olhar atento ao redor para perceber faixas na porta das escolas vizinhas, anunciando vagas disponíveis. Bastava uma audição atenta para ouvir relatos de colegas que trabalhavam em outras escolas, vivenciando a mesma experiência de diminuição de alunos.

A partir de 2016, com a promulgação da Emenda Constitucional Nº 95 - que instituiu o “Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União” e, na prática, estrangulou os investimentos sociais - o esvaziamento de alunos passou a se materializar em fechamento de turnos. Confirmando o ditado popular - que, por sua vez, apenas confirma as desigualdades estruturais de nossa sociedade reprodutora de privilégios - “a corda sempre arrebenta do lado mais fraco”. As escolas esvaziadas passaram a ser escolas fechadas, geralmente no turno da noite, que atende justamente a parcela mais vulnerável dos educandos: a classe trabalhadora, que já vivenciou o chamado fracasso escolar representado pelas retenções e abandonos, se encontrando no que será designado pelas secretarias de educação, a partir da análise do fluxo, como “defasagem idade/série”.

A esses sujeitos a escola se fecha, em nome de medidas de austeridade fiscal e seguindo um modelo econômico de contingenciamento e desinvestimentos sociais. E o absurdo das escolas vazias estava escancarado, expondo sua estrutura de

corredores vazios de sujeitos e significados, com funcionamento e potencialidades reduzidos.

“Corredor”, este termo que evoca trânsito e passagem, é também uma marca identitária das escolas que ficam em avenidas específicas de maior tráfego na área central da cidade. “Escolas do corredor”, embora não conste em textos normativos ou acadêmicos, é uma denominação usual no cotidiano docente. Designa as unidades escolares situadas nestes locais de maior fluxo - em geral, correspondendo também aos prédios mais antigos, únicas opções disponíveis quando a oferta educacional se concentrava apenas na região central da cidade. Tradicionalmente, se opõem às “escolas de bairro”, que se relacionam mais intimamente com a comunidade em que se situam. As escolas do corredor ficam em áreas de grande movimento, normalmente em bairros que se elitizaram ainda mais nas últimas décadas, enquanto as escolas públicas foram perdendo o prestígio social que atraía as elites, passando a atender alunos de todos os bairros e até de municípios vizinhos, mas não do seu próprio entorno.

E justamente estas escolas do corredor eram as que mais apresentavam o esvaziamento. “Elefantes brancos no corredor”, a expressão que batiza esta pesquisa, foi utilizada por uma representante da secretaria de educação pública, em entrevista realizada no processo de construção da pesquisa de mestrado, para se referir às escolas do corredor.

Segundo Ari Riboldi, no volume 1 da obra *O bode expiatório: origem de palavras, expressões e ditados populares com nomes de animais*,

A expressão se refere a uma coisa pouco prática, que causa grande incômodo; presente incômodo e sem utilidade; obra grande e pomposa sem serventia; tudo que serve para nada, mas custa caro para ser dispensado. A expressão teve origem em costume do antigo Reino de Sião, atual Tailândia. Lá, o elefante branco era raríssimo e considerado animal sagrado. Quando um exemplar fosse encontrado, era imediatamente dado ao rei. Se um dos cortesãos, por alguma razão, caísse na desgraça do rei, este o presenteava com um desses raros paquidermes. Não podia recusar o presente, nem passá-lo para outro. Afinal era um animal sagrado e um presente real. A obrigação era cuidá-lo, dar-lhe alimentação, manter seu pêlo sempre impecável, o que representava elevado custo, trabalho constante, sem nenhum retorno ou utilidade prática (RIBOLDI, 2007, p. 37).

Aludindo à inutilidade dos prédios que já não cumprem a sua função social, as escolas esvaziadas estariam tal qual elefantes brancos no corredor da cidade. A imagem surreal contrasta com a naturalização do surreal: a fala, mencionando a

ciência que o poder público tinha sobre a juvenilização da EJA, objeto da entrevista, citou as escolas vazias como exemplo de outras situações que a secretaria também conhecia - embora, aparentemente, nada estivesse sendo feito.

Mas o que estava acontecendo, afinal? Para onde estavam indo os milhares de alunos que não estavam mais na escola? Que fenômeno era aquele e por que razão estava ocorrendo naquele momento? Que lógica estava conduzindo esse processo?

Os questionamentos que motivaram a pesquisa partiram da escola. Ou do “chão da escola”, como metáfora da atuação docente - espaço e tempo onde o esvaziamento de alunos foi sentido. Não estamos tratando da escola como lugar de pesquisa que se *visita*, na tentativa de desvendar uma questão posta. Estamos tratando da escola como lugar de trabalho em que se *está* e onde a questão (agora posta) da diminuição de alunos - esse assombro estrondoso - brotou no chão, cresceu e se impôs sob nossos pés. E nos encarando como uma esfinge, instigando seu enigma à decifração.

Mas a questão do esvaziamento - esse ser híbrido desafiador, esse assombro estrondoso - também poderia ser o próximo absurdo naturalizado no correr do tempo do cotidiano escolar. Tal qual tantos outros estranhamentos, este também poderia estar se encaminhando para o *status* de novo parâmetro de normalidade.

Apenas como exemplo, a reportagem² do site G1 Pará de 25 de janeiro de 2021 informa que “Muro de escola com estrutura sustentada por madeira ameaça cair em Belém”. O muro em questão, registrado na Figura 2, é da E. E. Visconde de Souza Franco e o subtítulo da matéria expressa o processo de naturalização do absurdo: “A Secretaria de Estado de Educação (Seduc) informou que já tomou conhecimento do problema”.

² A matéria, de 25 de janeiro de 2021, está disponível na íntegra no portal de notícias: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2021/01/25/muro-de-escola-com-estrutura-sustentada-por-madeira-ameaca-cair-em-belem.ghtml>

Figura 2 - Captura de tela da reportagem televisionada, apresentada na matéria do site com a legenda “Estrutura de muro sustentada por pedaços de madeira ameaça cair”



Fonte: G1 Pará, 25 de janeiro de 2021.

A imagem apresentada na Figura 2 mostra a lateral da escola, com o muro apoiado por pedaços de madeira que, ao mesmo tempo, bloqueiam a passagem pela calçada e protegem algum transeunte desavisado de se expor ao perigo de passar naquela via pública, em que um muro pode desabar a qualquer momento. A reportagem segue informando sobre a situação da escola:

Além do muro, parte de uma grade que cerca o local estaria também sendo sustentada por uma amarração de fios elétricos. Ainda em nota a Seduc informou que a Escola Estadual Visconde de Souza Franco está passando por obras de reconstrução e a empresa responsável pelos serviços está tomando as medidas cabíveis para garantir a segurança de todos.

Sabemos que nem as “obras de reconstrução” garantiriam a continuidade do funcionamento da escola. Semanas depois da denúncia do muro, o anúncio a ser feito seria o fechamento da unidade. Mas a incorporação à paisagem de uma estrutura de muro sustentada por pedaços de madeira ameaçando desabar e parte de uma grade que cerca o local sendo sustentada por uma amarração de fios elétricos nos dá a medida da naturalização do abandono, do arranjo insustentável, da exposição ao perigo latente vivenciada pelos sujeitos que vivem o cotidiano escolar. Para muito

além da estrutura física dos seus prédios, a concepção social de escola parecia ser a própria naturalização do absurdo.

O problema de pesquisa apareceu, então, como um buraco monstruoso no chão da escola, uma ruptura perturbadora e um perigo iminente - mas que facilmente poderia ganhar uma sinalização de alerta (ou nem isso) e continuar existindo ali, como parte da paisagem e diante de nossa indiferença, pelas próximas décadas.

O estranhamento, antes que pudesse perder a capacidade de sê-lo, se configurou como questionamento, partindo do chão da escola e sendo sentido na pele, à flor da pele. Como na canção *O que será?* (Chico Buarque, 1976) e suas variações³ - censurada por seu suposto conteúdo político, ainda que não explicita o significante, político ou não, a que se refere⁴ - também estamos tratando do “que não tem certeza nem nunca terá”, do “que não faz sentido”: escolas escancarando seu vazio de alunos, alunos se esvaindo do chão da escola - à flor da terra.

Para além do caleidoscópio da cultura do trabalho, em eterno movimento de mudança, esta pesquisa também foi irremediavelmente atravessada (e atropelada) pela conjuntura política, que vem nos assombrando em gradativa violência durante o processo de construção formal do trabalho. O processo envolve desde os primeiros rascunhos do pré-projeto de seleção, em 2016, até a sua finalização no momento em que o mundo se encaminha para o segundo ano da pandemia que dizimou parte da população e alterou radicalmente a vida dos que sobreviveram em 2021.

No campo educacional, a suspensão das atividades presenciais como medida preventiva de contágio pela pandemia de Covid-19, a partir de março de 2020, segue desafiando as tentativas de retorno a uma normalidade que já não existe.

Neste período específico, vivemos a crise sanitária na espiral da crise política, já surgida dentro da crise econômica. Vivemos rupturas bruscas em nossa democracia, descontinuidades assustadoras em relação ao que conhecemos desde que foi retomada, em 1985, com o fim da ditadura militar. Os arranjos que a constituíram desde então, sem julgar os crimes nem produzir a memória da exceção,

³ Composta para o filme *Dona Flor e Seus Dois Maridos*, derivada do livro homônimo de Jorge Amado, a canção tem três versões - “abertura”, “à flor da pele” e “à flor da terra” - relacionadas a diferentes passagens da trama. Foi composta sob inspiração de registros imagéticos de Cuba, influência que pode ser percebida mais na sonoridade que na letra - cujo sentido, aliás, o próprio compositor já revelou escapar à sua capacidade - ou necessidade - de definição (HOMEM, 2009, p. 126-128).

⁴ Na análise de Lhullier e Fayad (2005, p. 198-199) a canção não dá respostas ao vazio, mas “parece tocar algo do impossível a partir dessa impossibilidade de tradução ou apreensão, do vazio que ela aponta”. Assim, a poesia “opera suas metáforas, sugerindo, aludindo, circundando...”

ergueram uma construção institucional frágil, incapaz de resistir aos abalos que viriam. E eles vieram, fortíssimos: em 2016, enquanto o Congresso Nacional aprovava o impedimento da presidenta eleita - com congressistas votando sim em nome de Deus, da família e de tantas razões irrazoáveis, em um espetáculo público de horror - assistimos a apologia à tortura, deixada impune, em homenagem a um torturador igualmente impune.

A ascensão deste devoto da ditadura ao cargo máximo de nosso poder executivo, dois anos depois, dá a medida de nossa devastação política e do desmoronamento de nosso arremedo de redemocratização.

A democracia está longe de ser um sistema perfeito. Mas uma democracia fundada sobre os cadáveres insepultos produzidos pelo Estado tem uma fragilidade estrutural. É um prédio com fraturas nos pilares de sustentação. Se funcionários públicos que torturavam e matavam cidadãos são aceitos e inclusive louvados como heróis, não há nada que não se possa aceitar (BRUM, 2019, p. 150).

Além das rupturas, tivemos continuidades - nem por isso menos assustadoras - de um país desigual e racista desde que se forjou como país:

Jamais se pode esquecer, em qualquer análise, sobre qualquer tema, que o Brasil foi fundado sobre corpos humanos: primeiro os dos indígenas, depois os dos negros africanos escravizados. Este não é apenas um dado histórico, é um pilar de sustentação que se mantém até hoje (BRUM, 2019, p. 28).

E em momentos em que a democracia, a cultura e a educação seguem sob ataques, enquanto a pandemia segue subtraindo centenas de milhares de vidas, nossa desigualdade e nosso racismo são elevados a uma potência ainda maior. Neste cenário arruinado e de sustentações insustentáveis, tentar entender o país em convulsão poderia ter sido uma fuga à pesquisa, já que nos aconteceu como um atravessamento, uma suspensão da ordem do cotidiano, uma urgência que se impôs sem aviso.

Mas a tentativa de entender o país em convulsão era a própria pesquisa. O esvaziamento das escolas, afinal, é apenas um dos enigmas da grande esfinge de nossa conjuntura. A pesquisa foi sendo feita, assim, na angústia do estrangulamento, de assombro em assombro, à flor da pele - expressão, que Lhullier e Fayad analisam como uma dimensão que transcende significado, sentido e significação.

Essa experiência humana repercute em prosa, verso e canção, em tentativas de dizer algo do indizível de um gozo fora do órgão, 'à flor da pele' para situar

que não é 'na pele', mas, sim, gozo deslocalizado, cujos limites não há como estabelecer e que escapa ao corpo que se tem (LHULLIER; FAYAD, 2005, p. 199).

Para Ortolan (2007, p. 160), os versos⁵ manifestam o “sema do indefinível, do ainda não alcançado”. Algo tão radical e imanente “que não tem censura, nem nunca terá”:

A incessante indefinição semântica remete a algo que não tem “medida”, “remédio”, “receita”, “descanso”, “cansaço”, “limite”. Essas não-definições e não-restrições são as prerrogativas próprias de Eros, que, com sua ânsia e pulsação de vida, abre um caminho para uma proposta que vise uma civilização mais elevada e consciente de suas possibilidades prazerosas (ORTOLAN, 2007, p. 160).

Como uma transcendência irrestrita, que escapa às definições e até aos limites do corpo, pode ter capturado a atenção da censura, por seu possível caráter político? Mas também podemos nos perguntar como esse indefinível e não alcançável sentido poderia ser capturado, na brutalidade superficial das apreensões de seus censores...

Na obra *Além do Princípio do Prazer*, publicada em 1920, Freud identifica a pulsão de vida que se opõe à força destrutiva da pulsão de morte. Para Freud, o princípio da realidade surge em substituição ao princípio do prazer, sob a influência dos instintos de autopreservação do ego. Por conseguinte, o princípio da realidade exige e efetua o adiamento da satisfação, abandonando uma série de possibilidades de obtê-la. Exige e efetua, ainda, a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer.

O princípio da realidade, assim, seria uma adequação do ego às forças externas, da realidade, para obtenção do prazer - constituindo-se, ele próprio, em uma forma de repressão.

⁵ São eles, na versão *À flor da pele*: “O que será que será / Que andam suspirando pelas alcovas / Que andam sussurrando em versos e trovas / Que andam combinando no breu das tocas / Que anda nas cabeças, anda nas bocas / Que andam acendendo velas nos becos / Que estão falando alto pelos botecos / Que gritam nos mercados, que com certeza / Está na natureza, será que será / O que não tem certeza, nem nunca terá / O que não tem conserto, nem nunca terá / O que não tem tamanho / O que será que será / Que vive nas idéias desses amantes / Que cantam os poetas mais delirantes / Que juram os profetas embriagados / Que está na romaria dos mutilados / Que está na fantasia dos infelizes / Que está no dia-a-dia das meretrizes / No plano dos bandidos, dos desvalidos / Em todos os sentidos, será que será / O que não tem decência, nem nunca terá / O que não tem censura, nem nunca terá / O que não faz sentido / O que será que será / Que todos os avisos não vão evitar / Porque todos os risos vão desafiar / Porque todos os sinos irão repicar / Porque todos os hinos irão consagrar / E todos os meninos vão desembestar / E todos os destinos irão se encontrar / E o mesmo Padre Eterno que nunca foi lá / Olhando aquele inferno, vai abençoar / O que não tem governo, nem nunca terá / O que não tem vergonha nem nunca terá / O que não tem juízo”.

Marcuse, a partir de Freud, analisa na obra *Eros e Civilização*, de 1955, a mitologia de Eros como pulsão de vida, mobilizadora da energia libidinal e dos anseios pela convivência coletiva. Nesta “interpretação filosófica do pensamento de Freud”, como o próprio subtítulo anuncia, Marcuse utiliza a mitologia de Thanatos para analisar a pulsão de morte, simbólica e social, mobilizadora dos instintos do ego.

Numa civilização repressiva, a própria morte torna-se um instrumento de repressão. Quer a morte seja temida como uma constante ameaça ou glorificada como supremo sacrifício ou, ainda, aceita como uma fatalidade, a educação para o consentimento da morte introduz um elemento de abdicação na vida, desde o princípio - abdicação e submissão (MARCUSE, 2018, p. 203).

Em sua releitura, Marcuse propõe que o conflito entre o indivíduo e a sociedade - o mal estar da civilização - poderia dar lugar ao livre jogo de uma vida onde o particular e o universal convergiriam harmonicamente. A libertação do trabalho alienado - o princípio de realidade, conceituado por Freud como o adiamento da gratificação, em oposição ao princípio de prazer - possibilitaria o desenvolvimento de potencialidades não permitidas em um contexto de organização repressiva.

Ortolan retoma Marcuse ao explicitar a essência - ao mesmo tempo tão indefinidamente subjetiva e tão definidamente política - da canção, um

poema-denúncia da impossibilidade de sufocar a liberdade para sempre, em meio ao ambiente discricionário da ditadura militar, mas que também pode perfeitamente se referir à opressão imperante no princípio de desempenho condicionado pela sociedade industrial (ORTOLAN, 2007, p. 160).

O princípio de desempenho, como Marcuse designa o princípio de realidade freudiano, seria a manifestação contemporânea de controles sociais repressivos. Tratam-se de mecanismos ainda mais sofisticados e eficazes, porque se articulam à dominação repressiva na perpetuação da dominação racionalizada. Marcuse vai conceituar como “mais-repressão” um controle adicional acrescido à civilização pelos interesses da dominação social, que se manifesta na divisão hierárquica do trabalho e no controle público da existência privada, por exemplo.

As interpretações de Lhullier e Fayad evocam, no mesmo poema-denúncia, o contraponto a essa mais-repressão de Marcuse:

“À flor da pele” indica também algo em potência, que está sempre “em vias de”, que poderá advir a qualquer momento, de prontidão para um ato. Nas canções de Chico Buarque, a tentativa de capturar algo dessa (des)ordem se desdobra no que se pode chamar de diferentes posições femininas de dizer o amor, através do recurso à linguagem poética, produzindo essas

articulações significantes que, através do recurso ao imaginário, inscrevem no simbólico as alusões a um real da experiência amorosa. Inscrevem algo da ordem do outro gozo, dito feminino; isso que afeta o corpo enquanto substância gozante e que convoca a falar de e sobre o amor (LHULLIER; FAYAD, 2005, p. 199).

Marcuse propõe, como chave para as transformações, "relações eróticas duradouras entre indivíduos maduros", geradas "em virtude de sua própria dinâmica e sob condições existenciais e sociais mudadas" (MARCUSE, 2018, p. 175). O desafio de pensar as formas superiores de liberdade e modos de existência, suscitado por Marcuse, dialoga com o desafio da sobrevivência humana e do estranhamento de nossa realidade, mencionado por Bauman (2004, p. 46):

O amor-próprio é uma questão de sobrevivência, e a sobrevivência não precisa de mandamentos, já que outras criaturas (não-humanas) passam muito bem sem eles, obrigado. Amar o próximo como se ama a si mesmo torna a sobrevivência humana diferente daquela de qualquer outra criatura viva. Sem a extensão/transcendência do amor-próprio, o prolongamento da vida física, corpórea, ainda não é, por si mesmo, uma sobrevivência humana — não é o tipo de sobrevivência que separa os seres humanos das feras (e, não se esqueçam, dos anjos). O preceito do amor ao próximo desafia e interpela os instintos estabelecidos pela natureza, mas também o significado da sobrevivência por ela instituído, assim como o do amor-próprio que o protege (BAUMAN, 2004, p. 46).

Assim, não nos distanciamos da pesquisa quando mergulhamos nos enigmas de nossa conjuntura - ela é construída a partir desses enigmas. E também não nos distanciamos dela quando mergulhamos nas pulsões de vida - ela é construída "à flor da pele" também por ser feita das pulsões de vida, do "que não tem vergonha, nem nunca terá", "o que não tem limites".

A expressão - retomada até no título de outra canção⁶ - descreve com precisão o estado (sempre impreciso), de nervos "à flor da pele" e da imanência diante de um assombro de vida e morte. Para Deleuze, este plano de imanência remete a existir ou permanecer dentro, se contrapondo à transcendência, que seria aquilo que está além ou fora:

Pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa (DELEUZE, 2002, p. 15).

⁶ Composta por Zeca Baleiro, em 1989, a canção "Flor da Pele" aborda as diversas leituras possíveis da expressão: tanto de sensibilidade a florada e vulnerabilidade ("Às vezes me preservo/Noutras, suicido") quanto da intensidade que brota desta condição ("minha pele tem o fogo do juízo final"). A música é uma releitura de "Vapor Barato", composta por Jards Macalé e Waly Salomão em 1971, cujo título remete à função de "mero serviçal do narcotráfico", descrita na epígrafe desta seção.

Na obra *A comunidade que vem* (1993), Agamben aborda essa “imanência da imanência” da vida:

Há, de fato, algo que o homem é e tem de ser, mas este algo não é uma essência, não é propriamente uma coisa: é o simples fato da sua própria existência como possibilidade ou potência. Mas é justamente por isso que tudo se complica, que a ética se torna efetiva (AGAMBEN, 1993, p. 38).

E nessa própria existência como possibilidade ou potência, nos confrontamos com o problema da pesquisa, à flor da terra e no chão da escola. Por vezes bruto como terra batida e muitas vezes movediço, esse chão também já foi o seguro e vistoso “assoalho de madeiras nobres da Amazônia”, como descrito nos registros do Instituto Paraense de Educandos Artífices. Criado em 1872 para atender “meninos desvalidos órfãos pobres”, a instituição simboliza a colonialidade do projeto eurocêntrico e segregador da *Belle Époque*.

Colonialidade é o conceito introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (1997), designando à naturalização de certos padrões nas relações de poder que vão além do período histórico do colonialismo, não desaparecendo com a independência ou com a descolonização. A operação envolve a naturalização de hierarquias raciais, culturais, territoriais, de gênero e epistêmicas. Assim, a colonialidade subalterniza certos grupos de seres humanos garantindo sua dominação, exploração e ignorando seus conhecimentos e experiências, como analisa Quijano:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUIJANO, 2005, p. 118).

Para o semiólogo argentino Walter Mignolo (2017), o conceito como utilizado “pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. Por isso, a expressão comum e contemporânea de “modernidades globais” implica “colonialidades globais” no sentido exato de que a matriz colonial de poder é compartilhada e disputada por muitos contendores: se não pode haver modernidade sem colonialidade, não pode também haver modernidades globais sem colonialidades globais (MIGNOLO, 2017, p. 2).

E ainda essa sociedade reservava lugar para os sem-lugar na educação: ainda um lugar periférico dentro de uma estratificação urbana violenta, mas um lugar materializado na suntuosidade arquitetônica de um palacete de estilo eclético, com predominância de traços neoclássicos, construído no Marco da Léguas, às margens da Estrada de Ferro de Bragança e próximo ao caminho do bonde, na então Avenida Tito Franco, hoje Almirante Barroso.

Para que tudo funcionasse como o pensado o Instituto é criado nos moldes de uma instituição total, com ensino intramuros e rígido controle disciplinar, cabendo nos casos de desobediência às punições previstas nos regimentos internos. A maior preocupação era justamente garantir que a sociedade, que também exercia intensa vigilância sobre o estabelecimento, se sentisse segura de que os objetivos institucionais estavam sendo devidamente atingidos (ARAÚJO; BARBOSA, 2012, p. 36).

Meu avô paterno, preto e pobre, filho de mãe solteira - empregada doméstica e filha de escravos - teve lugar como aluno interno desta instituição de 1925 a 1929, quando já se chamava Instituto Lauro Sodré. Morou e estudou lá, onde aprendeu o ofício da marcenaria: o Instituto primava pelo autossustento financeiro e vendia para o público externo as produções do curso, além de fabricar mobiliário escolar para as redes estadual e municipal de educação.

Posso falar disso literalmente apoiada na expressão material da experiência de meu avô: a escrivaninha de madeira maciça feita por ele, no período em que foi “educando artífice” da instituição, na década de 1930. E ele não aprendeu a fabricar apenas móveis: uma caixa porta-joias de madeira feita por ele, no mesmo período, tinha divisórias internas e a tampa ornamentada com os requintes da arte milenar de *marquetaria*⁷. Era uma peça com sofisticação e riqueza de detalhes que poderia ter saído de alguma narrativa da literatura árabe, igualmente sofisticada e com riqueza de detalhes. Era a própria materialização de um arabesco - como os signos impostos

⁷ De origem possivelmente egípcia - apesar do nome remeter ao francês ‘marqueterie’ - a técnica de incrustação é utilizada para decoração e consiste na ornamentação de superfícies planas através do encaixe de materiais diversos (tipos variados de madeira, metais, pedras, flores e folhas secas, etc.) aplicados principalmente no suporte da madeira.

aos nossos colonizadores ibéricos, antes que eles cruzassem o oceano para imporem os seus próprios signos cristãos aos povos ameríndios.

Mas enquanto eu conhecia as produções do meu avô, nas décadas de 1980 e 1990, o Instituto havia se tornado uma escola estadual, vivenciando as contradições da oferta de educação básica nas redes públicas daquelas décadas. Continuava sendo um palacete neoclássico imponente no corredor urbano da cidade, mas diversos (des)caminhos o levaram ao descaso da falta de manutenção que permitiu que uma parte do teto, com a altura descomunal do pé-direito próprio daquele estilo arquitetônico, literalmente despencasse em cima do “assoalho de madeiras nobres”. O prédio ficou vários anos fechado e sem função até ser completamente restaurado em 2006, mas para outra finalidade: passou a ser a sede do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, “unindo beleza, cultura, funcionalidade e modernidade”⁸ nas palavras do histórico institucional do novo dono do lugar.

O mesmo documento informa as origens da instituição jurídica, antes de ocupar o prédio da antiga escola, em um histórico de onde destacamos:

Em 28 de agosto de 1758 foi criada a JUNTA DE JUSTIÇA NO PARÁ. Era composta pelo OUVIDOR GERAL DA CAPITANIA, que fazia parte do Tribunal da Relação, e um OUVIDOR AVULSO que tinha poderes para sentenciar com “pena de morte os índios, bastardos, mulatos e negros que cometiam crimes atrozés”. A Junta teve sua jurisdição ampliada em 1761.

O relato da aplicação da pena capital contra indígenas e negros, expressa na apresentação institucional do órgão público de justiça, reforça a violência de nossa constituição como país. Estamos, de fato e de direito, fundados sobre os corpos de nossos povos originários, assentados no racismo estrutural e naturalizando a violência mais extrema perpetrada pelo Estado contra a população mais vulnerável, às custas do dinheiro público.

Agora instalado no espaço físico da antiga unidade escolar, o Tribunal de Justiça do Estado do Pará mantém impecavelmente a construção. O prédio guarda uma concepção de educação e sociedade da temporalidade em que foi planejado e construído - e também da temporalidade em que foi abandonado à destruição e depois restaurado, para outra destinação social. Uma nova escola foi construída com o antigo nome, na área do entorno do palacete, mas sem sua *aura* - que permanece no antigo

⁸ Disponível no sítio oficial <https://www.tjpa.jus.br/PortalExterno/institucional/Sobre-o-TJ/39-Historico.xhtml>. Acesso em: 12/12/2020.

prédio, agregando valores artísticos e históricos à sede do Poder Judiciário e nos mostrando sua importância, em nossa temporalidade.

Com o sugestivo título *O palácio de Versalhes do TJE*, o jornalista Lúcio Flávio Pinto teceu provocações sobre a obra em matéria⁹ que traz informações sobre seu custo, na ocasião 32 milhões de reais aos cofres públicos, sendo R\$ 17,5 milhões gastos pelo governo do Estado, proprietário do imóvel, e R\$ 13 milhões pelo judiciário, referentes à construção de um prédio anexo, totalizando 37 mil metros quadrados de área construída “a serviço da cúpula do poder judiciário paraense”. Apesar de não termos os valores atualizados, podemos considerar que - após mais de uma década - o reajuste seria considerável.

A comparação com a sede do absolutismo francês, literalmente arrancado do trono com a Revolução, no século XVIII, não leva em consideração a destituição da função escolar, mas as transformações urbanas que se seguiram à nova função do prédio, sempre no sentido de “encastelar” os funcionários da justiça e afastar a população da utilização do prédio.

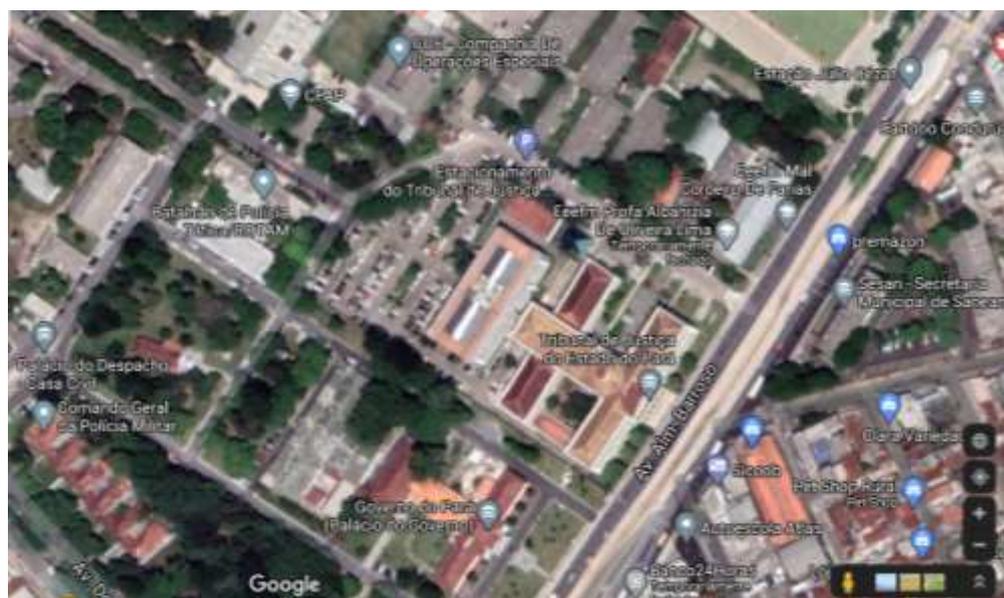
Como o antigo “Lauro Sodré” é realmente um palácio, talvez os senhores desembargadores nem sejam incomodados pelos manifestantes [...]. Providencial, nesse sentido, foi a supressão da passarela que, bem em frente à nova sede do tribunal, possibilitava a travessia dos comuns dos mortais pela via de mais intenso tráfego da cidade, a principal de acesso e saída. Não importa que agora os antigos usuários da passarela que se foi estejam mais ameaçados na sua aventura rés-do-chão, entre os carros. Nem que, um pouco mais adiante, a prefeitura se proponha a gastar R\$ 7 milhões numa passarela high-tech (até com elevador) em frente a um shopping particular, o Castanheira. Nos seus gabinetes fechados, bem refrigerados, bem atendidos, as pessoas talvez nem se lembrem que a rainha Maria Antonieta, enfadada, se permitia achar que essa é a ordem natural das coisas. Lá fora, a realidade teimou em afirmar o contrário.

Com a inauguração e nova utilização do prédio, os interesses conflitantes do judiciário e da educação voltaram a entrar em rota de colisão. A Escola Estadual Cordeiro de Farias teve sua área, na lateral direita do Tribunal, cogitada para ser transformada em estacionamento para os magistrados - já que o prédio histórico une “beleza, cultura, funcionalidade e modernidade”, mas não previu espaço para estacionamento de veículos automotores. A comunidade escolar reagiu, o protesto teve repercussão e a proposta foi substituída pela utilização de uma outra área

⁹ Publicada na edição 386 do Jornal Pessoal, de dezembro de 2006, a íntegra está disponível em <https://lucioflaviopinto.wordpress.com/2016/11/22/o-palacio-de-versalhes-do-tje/>. Acesso em: 24/05/2020.

adjacente: o atual estacionamento foi feito em um terreno da Polícia Militar do Estado do Pará (PM/Pará), aos fundos do prédio e agora anexado ao Tribunal, como mostra a Figura 3. Nas vizinhanças do atual estacionamento, cujo acesso foi criado abrindo uma entrada para a Av. Brigadeiro Protásio, ficam outras unidades ligadas a grupos de elite da Polícia Militar: a Companhia de Operações Especiais/COE e o Batalhão de Polícia Tática/ROTAM.

Figura 3 - Localização do TJE/Pará, com o estacionamento ao fundo



Fonte: Google Earth

Mas as reviravoltas que levam um palacete concebido para ser uma instituição educacional para crianças pobres a ruir e renascer como sede do poder judiciário - que quase demanda a área de outra escola pública como estacionamento, antes de abrir caminhos e criar acessos por terrenos das forças de segurança - continuam latentes.

Um prédio pode ser constituído de algo mais do que tijolo com tijolo, afinal. Outras subjetividades se incorporam ao cimento. Sílvio Colin sugere uma interpretação da arte e da arquitetura sob enfoque psicanalítico. A explicação dos fenômenos arquitetônicos a partir desta abordagem seria a

hipótese de que podemos aplicar à criação artística em geral e à criação arquitetônica em particular a teorização de Freud sobre a elaboração de sonhos. Muitos edifícios, quem sabe os melhores, devem parte de sua força expressiva ao inconsciente. Existem edifícios em que é evidente que a subjetividade exerceu papel importante no processo de sua criação (COLIN, 2019, p. 11).

Na obra *A questão urbana*, publicada originalmente em 1972, Manuel Castells analisa as cidades a partir de uma abordagem estrutural, em uma interpretação do espaço que envolve os sistemas econômico, político e ideológico. O autor sugere que podemos historicizar nossos objetos - ou ao menos entender a temporalidade intrínseca de cada um: “Toda forma de matéria possui uma história ou, melhor ainda, ela é sua própria história. Essa proposição não resolve o problema do conhecimento de uma dada realidade; ao contrário, coloca-o” (CASTELLS, 1983, p. 35).

Sennett propõe, em *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*, lançado em 1999, acrescentarmos o corpo à questão urbana: “Uma história da cidade contada através da experiência corporal do povo [...] como as questões do corpo foram expressas na arquitetura, no urbanismo e na vida cotidiana” (SENNETT, 2006, p. 16). A cidade e o corpo, assim, impactam-se mutuamente. David Harvey, no artigo *O Direito à Cidade*, publicado originalmente em 2008, retoma a discussão:

A cidade, nas palavras do sociólogo e urbanista Robert Park, é a tentativa mais bem-sucedida do homem de refazer o mundo em que vive mais de acordo com os desejos do seu coração. Mas, se a cidade é o mundo que o homem criou, é também o mundo onde ele está condenado a viver daqui por diante. Assim, indiretamente, e sem ter nenhuma noção clara da natureza da sua tarefa, ao fazer a cidade o homem refez a si mesmo (HARVEY, 2012, p. 73).

O autor aprofunda as reflexões, lembrando que as oportunidades são múltiplas porque

[...] as crises irrompem repetidamente em torno da urbanização, tanto local como globalmente, e porque a metrópole é o ponto de colisão massiva – à coragem chamamos luta de classes? – contra a acumulação por despossessão, que beneficiou o mínimo de felizardos, e o ímpeto desenvolvimentista que procura colonizar o espaço para os ricos. Um passo na direção de unificar essas lutas é adotar o direito à cidade tanto como lema operacional quanto ideal político, justamente porque ele enfoca a questão de quem comanda a conexão necessária entre a urbanização e a utilização do produto excedente. A democratização deste direito e a construção de um amplo movimento social para fortalecer seu desígnio é imperativo (HARVEY, 2012, p. 89).

As dinâmicas da vida urbana, que materializam as contradições do capitalismo e envolvem o direito à cidade, a elitização do espaço expressa nos processos de gentrificação e as (des)construções da urbe, envolvem também as escolas. Implicados nos mesmos movimentos da cidade a qual fazem parte, os prédios escolares também se ligam a seus sujeitos e à experiência dos corpos que a

frequentam, possuem historicidade intrínseca e expressam o inconsciente e a subjetividade que orientou seus processos de criação.

Nestas operações que equacionam o poder disciplinar na ordenação dos corpos, identificamos o que Michel Foucault conceituou como biopolítica: uma articulação entre a política e a vida biológica. Surgindo inicialmente no primeiro volume da obra *História da Sexualidade* (1976), a biopolítica aparece como uma variedade de técnicas utilizadas para obter o subjugo dos corpos e o controle das populações. Em relação ao poder soberano, conceituado em obras anteriores, “pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte” (FOUCAULT, 2012a, p. 130). O biopoder seria, então, uma espécie de evolução do poder disciplinar:

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (FOUCAULT, 2000, p. 288-289).

Através de mecanismos disciplinares que agem na anátomo-política do corpo e mecanismos regulamentadores que atuam na população, a norma se acopla ao dispositivo da sexualidade, operando a biopolítica dos corpos. Tal controle pode ser identificado nos dispositivos de segregação socioespacial que atuam nas dinâmicas da vida urbana. A pesquisa procura identificar como esse mecanismo de biopoder atua no fenômeno do esvaziamento das escolas, ordenando corpos e controlando a população.

A partir do conceito de biopolítica de Foucault, o camaronês Achille Mbembe - pesquisador da escravidão, da descolonização e do racismo - publica em 2011 o ensaio *Necropolítica*. Analisando relações de inimizade e perseguições que se manifestam nas sociedades contemporâneas, Mbembe relaciona o biopoder e o racismo de Estado às categorias da colonialidade, mostrando como “as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror” (MBEMBE, 2018, p. 71).

Considerando a historicidade peculiar da experiência política e cultural das sociedades subalternizadas, a necropolítica vai identificar a “destruição material dos

corpos e populações humanos julgados como descartáveis e supérfluos” (MBEMBE, 2018, p. 135). Nesta análise, Mbembe se articula com as definições de Giorgio Agamben acerca do *homo sacer*. O conceito retoma a definição do “homem sagrado” no direito romano, mas para designar justamente a *vida nua* do sujeito destituído de *bios*, a vida qualificada, a quem resta apenas a *zoe*, a vida meramente biológica do corpo.

Um ser que fosse radicalmente privado de toda identidade representável seria para o Estado absolutamente irrelevante. É isso que, na nossa cultura, o dogma hipócrita da sacralidade da vida nua e as declarações vazias sobre os direitos do homem têm a tarefa de esconder. Sacro aqui não pode ter outro sentido senão aquele que o termo tem no direito romano: sacer é aquele que foi excluído do mundo dos homens e que, embora não podendo ser sacrificado, é lícito matar sem cometer homicídio (AGAMBEN, 1993, p. 79).

Este corpo destituído de qualificação social é o sujeito *matável* da operação biopolítica: uma vida politicamente *insacrificável* que pode ser descartada. A exclusão deste corpo é definida pela “esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera” (AGAMBEN, 2007, p. 91).

A *vida nua* de Agamben incorpora a destituição de significado social das “vidas humanas que perdem a tal ponto a qualidade de bem jurídico, que a sua continuidade, tanto para o portador da vida como para a sociedade, perdeu permanentemente todo o valor” (AGAMBEN, 2007, p. 133).

Hannah Arendt, na obra *A condição humana* (1958), delinea o progressivo domínio da vida biológica no poder político. As reflexões de Arendt norteiam tanto as definições biopolíticas de Foucault quanto a *vida nua* de Agamben. Segundo a autora, a partir do trinômio labor-trabalho-ação, o *homo laborans* - ligado mais à reprodução da vida biológica do que à criação da vida humana - ganha centralidade na cena política da modernidade. Assim, o *homo sacer* definido por Agamben pode ser identificado como o corpo no qual os mecanismos da biopolítica, conceituada por Foucault, operou os dispositivos disciplinares e da sexualidade, produzindo processos de normalização e regulamentação.

Escolas vazias, nesta perspectiva, são mais que prédios públicos sem exercer a plenitude de sua função social. O vazio dos prédios escolares revela a ausência dos corpos - possivelmente em processos de exclusão social que operam produção de *vidas nuas*, matáveis e destituídas de *bios*, o significado político da vida social.

Isto posto, do alto destes escombros - ou dentro deste vazio - a tese **“ELEFANTES BRANCOS NO CORREDOR”**: **BIOPOLÍTICA DO ESVAZIAMENTO ESCOLAR NA CIDADE DE BELÉM/PA (2000-2020)** se apresenta. Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM). **O problema central da pesquisa é entender como se configura a biopolítica do esvaziamento escolar na cidade de Belém/PA, especialmente de 2000 a 2020.**

Para delinear o processo de exclusão social que se manifesta na diminuição de alunos, mas envolve uma amplitude maior de violações de direitos da juventude, chegou-se ao objetivo central de analisar como se configura a biopolítica do esvaziamento escolar na cidade de Belém/PA entre os anos de 2000 e 2020.

Os objetivos específicos são:

- Compreender as dinâmicas de formação da rede de escolas que agora se esvazia;
- Decompor o fenômeno do esvaziamento através da leitura de dados educacionais e vozes de alguns sujeitos imersos no processo.
- Desvendar a operação da biopolítica do esvaziamento escolar, no período em questão;
- Ouvir os relatos dos sujeitos e agentes, documentos e monumentos envolvidos com o fenômeno.

As análises, relacionadas a cada objetivo específico, serão desenvolvidas a partir das seguintes questões norteadoras: Quais embates e jogos de força constituíram essa rede escolar, que agora se esvazia? Por que caminhos, entre dados e vozes imersos no fenômeno, se atinge o vazio das escolas? Através de quais mecanismos opera a biopolítica do esvaziamento escolar, no período em questão? O que dizem os dados, vozes e silêncios acerca da biopolítica do esvaziamento escolar?

1.2 Justificativa: relevância da pesquisa e diálogo com outros estudos

Sabemos que a educação transcende e supera o processo de escolarização oficial: não se iniciou nem se encerrará na oferta pública formal. A educação escolar, no entanto, é parte importante deste todo - ainda que não o represente inteiramente,

materializa no espaço físico das instituições escolares as projeções, os anseios e as contradições das políticas educacionais da sociedade que a planejou, construiu e utiliza.

Assim, esta pesquisa partiu da problemática do esvaziamento sentido na escola e pretende mergulhar exatamente nesse vazio, com todos os paradoxos que a empreitada configura. Para tratar do esvaziamento sentido no chão da escola de hoje, na falta de pesquisas específicas que abordem o esvaziamento escolar na cidade de Belém/PA, foi preciso percorrer os corredores do tempo para tentar estabelecer os nexos que configuram as escolas - e redes de escolas - nos corredores urbanos que cada concepção de educação delineou na cidade.

A cidade, aliás, para muito além de ser o *locus* das escolas, por sua vez *locus* do esvaziamento, emergiu na pesquisa como uma personagem. E é uma personagem que rouba a cena e impõe protagonismo, trazendo ao roteiro suas complexidades e nuances. Apesar do fechamento de escolas atingir frontalmente a educação do campo¹⁰ - com desdobramentos ensurdecadores no campo da exclusão social -, nosso foco nesta pesquisa são as escolas dos corredores urbanos da cidade de Belém e, no processo, as próprias dinâmicas e contradições da estruturação destas escolas na cidade, incluindo suas operações permanentes de metropolização. Saint-Clair Trindade, geógrafo e pesquisador da Amazônia, analisa exatamente este processo na cidade, na obra *Formação metropolitana de Belém (1969-1997)*:

A emergência de um padrão de assentamentos dispersos e relativamente extenso, que teve início na década de 1980 e ganhou força nas décadas seguintes, revela duas faces de um mesmo processo, que envolve a produção imobiliária: uma ocupação urbana rarefeita e areolar de espaços novos e a ocupação urbana adensada, resultado da constituição tanto de espaço novos em áreas já urbanas, como também da recriação adicional de espaços, expressos na verticalização (TRINDADE JÚNIOR, 2016, p. 364).

A temática do urbano, percebida já nas primeiras sessões de orientação, une algumas pontas (sempre soltas, abertas a novas ligações e irradiando energia, como fios desencapados) da trajetória pessoal de formação: a graduação em História na Universidade de São Paulo, departamento com forte influência da Nova História Cultural - que trazia, entre tantas novas abordagens, um olhar diferenciado para as

¹⁰ Segundo os dados apurados pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), a partir dos índices do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), das 438 escolas extintas no Pará no ano de 2018, 369 eram escolas do campo.

idades. Como a história “adora uma repetição¹¹”, o retorno ao tema da cidade e à formação inicial provocou um reencontro também com algumas dicotomias básicas que precisam ser eternamente revisitadas: formação e prática, ensino e pesquisa, graduação e tudo que se segue a ela.

Nesse emaranhado de fios, algumas linhas são retomadas: certamente não me tornei professora com a conclusão do curso de licenciatura, mas sim quando me vi imersa na cultura do trabalho, no exercício da docência. E certamente não me tornei historiadora com a conclusão do curso de bacharelado, mas em algum momento durante a gestação e o parto - entre dores, como simbolicamente previsto no versículo 16 do capítulo 3 da Gênese bíblica: “Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua conceição; com dor darás à luz filhos” - da pesquisa do mestrado, quando os procedimentos da graduação foram requisitados e mobilizados. Com o nascimento da pesquisa, em contrações de dor, nasce também o pesquisador.

Sem ter escolhido o caminho da História da Educação, a opção pelo estudo da biopolítica da juvenilização da EJA, no mestrado, havia demandado a retomada de expedientes da historiografia na construção da pesquisa. Agora, o processo de aprofundamento na biopolítica do esvaziamento escolar delineou a necessidade de se retomar a constituição desta rede ao longo dos períodos - e dos diferentes lugares e não-lugares para os sem-lugares de cada período... Assim, sem jamais ter sido a linha de pesquisa ou a escolha de abordagem, a História da Educação também se incorporou à pesquisa.

Longe de ser uma historiografia educacional com fim em si mesma - com um possível tom memorialístico, patrimonialista e saudosista no recorte temporal da rede de escolas que agora esvazia - nosso retorno à sua configuração deriva da atualidade urgente da contingência, justamente desta rede escolar que agora esvazia. Os sujeitos que não estão lá são o nosso centro, e não a estrutura de escola pensada para seus avós e bisavós.

O contexto da constituição da rede escolar está subordinado ao imperativo de entender seu esvaziamento, aqui e agora, exatamente pela centralidade dos sujeitos a quem o direito à educação (e à vida social e à própria vida) está sendo violentamente

¹¹ Como expresso na canção *Rebichada* (Enriquez - Bardotti - Chico Buarque, 1981) “Não sou eu quem repete essa história / É a história que adora uma repetição”, que invariavelmente nos remete ao conceito do “mais pesado dos fardos”, o eterno retorno - como expresso no aforismo 341 de Gaia Ciência: “A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!...” (NIETZSCHE, 2012, p. 123).

negado. E nenhum conjunto de tijolos, nenhuma arquitetura colonial, nenhum projeto de educação e de sociedade pode se sobrepor a esses direitos.

O esvaziamento, afinal, revela um abismo ainda mais profundo - e "um abismo chama outro abismo", como mostra a tradução do "abyssus abyssum invocat", versículo 7 do salmo bíblico 42. No aforismo 146 de *Além do Bem e do Mal* - obra de 1886, surgida das reflexões derivadas do processo de criação de *Assim Falou Zaratustra*, de 1883 - Nietzsche postula: "Quem combate monstruosidades cuide para que isso não o converta em um monstro. E se tu olhas por muito tempo para o abismo, também o abismo olha para dentro de ti" (2005, p. 134). Retomando Nietzsche, Kundera explora a temática do abismo - e o que nos leva a ele - na ficção *A insustentável leveza do ser*.

O que é a vertigem? O medo de cair? Mas por que sentimos vertigem num mirante cercado por uma balaustrada? A vertigem não é o medo de cair, é outra coisa. É a voz do vazio embaixo de nós, que nos atrai e nos envolve, é o desejo da queda do qual logo nos defendemos aterrorizados (KUNDERA, 1985, p. 65).

A metáfora do abismo é ainda retomada através da ironia e da crítica representadas pelo personagem Zaratustra, que compara os desejos do poeta à águia "que olha e torna a olhar fixamente o abismo, o seu abismo..." (NIETZSCHE, 2018, p. 156). Mergulhamos no abismo da exclusão escolar, que nos leva invariavelmente a outros processos de exclusão. E nos mostram, em seu vazio, o que nos atraiu a ele. O que ele diz de nós, o que nos capturou.

A partir desta perspectiva, pensamos as unidades escolares e suas redes como materializações de concepções sociais de educação que precisamos examinar, dentro do vazio. Na obra *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*, publicada originalmente em 1938, Bachelard delinea a geometrização como tarefa primordial em que se firma o espírito científico. Assim, podemos entender as escolas como geometrizações de questões educacionais e sociais mais complexas. Ainda que seja um movimento primeiro, um "realismo ingênuo das propriedades espaciais" (BACHELARD, 1996, p. 7), as escolas e suas redes tornam geométrica a representação, delineiam os fenômenos e ordenam em série os acontecimentos decisivos de uma experiência educacional.

Na esfera pública, a materialidade das unidades escolares adentra o (sub)mundo paralelo da construção civil - meio e fim de esquemas de corrupção

consolidados durante o período da ditadura militar¹², mas tão antigos quanto a história das próprias empresas de construção civil no país. Licitações públicas selecionam empreiteiras privadas que farão construções públicas com dinheiro público, mas o caminho costuma ser atravessado por fraudes, superfaturamentos e contabilidades paralelas.

Iniciada em março de 2014, a operação policial Lava Jato escancarou algumas destas relações, enquanto expôs a própria politização do judiciário e as intersecções indevidas entre o público e o privado - realizadas exatamente pelos agentes da operação, que ousaram personificar a justiça e obter vantagens pessoais com a bandeira do combate à corrupção pública. Na análise de Eliane Brum, “o ato reforça uma mazela histórica do país, onde a lei é pessoalizada e tudo depende não da legislação, mas do juiz. Ou do procurador. Ou do policial. Não da instituição, mas da pessoa” (BRUM, 2019, p. 133).

Jessé Souza, na obra *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* (2017), chama atenção para a “carga de prestígio associada à noção de patrimonialismo como a pseudoexplicação mais importante para tudo o que acontece na sociedade brasileira” (SOUZA, 2017, p. 182). Para o autor, o conceito de patrimonialismo - norteador da operação - “serve, precisamente, para encobrir os interesses organizados no mercado, que funcionam para se apropriar da riqueza social, já que a noção de privado é absurdamente pessoalizada, permitindo todo tipo de manipulação” (SOUZA, 2017, p. 209).

O fim da operação foi anunciado em fevereiro de 2021, mas a força-tarefa ainda estava na sétima fase, batizada de “Juízo Final”, em novembro de 2014, quando o depoimento à imprensa¹³ de Mário Oliveira Filho, advogado do lobista Fernando Baiano, apontado como operador do PMDB no esquema de propina, chama atenção pela naturalização da corrupção nas obras públicas:

O empresário se porventura faz uma composição ilícita com algum político para pagar alguma coisa, se ele não fizer isto, e quem desconhece isso, desconhece a história do país. Não tem obra. Pode pegar aí uma prefeitura do interior, uma empreiteirinha com quatro funcionários. Se ele não fizer acerto, ele não põe um paralelepípedo no chão.

¹² Analisaremos em particular as pesquisas de Pedro Henrique Campos: artigos, entrevistas e a tese de doutoramento da qual derivou o livro “Estranhas Catedrais” (CAMPOS, 2014).

¹³ A fala foi divulgada em diversos veículos de comunicação, dentre os quais destacamos <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/11/advogado-de-lobista-diz-que-nao-se-faz-obra-publica-no-brasil-sem-propina.html>. Acesso em: 05/07/2020.

Alguns exemplos recentes - dos quais a usina hidrelétrica de Belo Monte é certamente o mais trágico e que nos afeta de maneira mais próxima, literalmente - mostram que as ordens se inverteram: a perspectiva do roubo gera a obra, e não o contrário. Antes de estar concluída, a usina - que no leilão, em 2010, estava orçada em 19 bilhões de reais e desde então já soma 25 ações no Ministério Público Federal referentes a violações ocorridas no processo de construção - já havia ultrapassado o custo de 40 bilhões de reais.

Não uma obra, mas uma engenharia da destruição. Não uma obra, mas um país. Belo Monte é a materialização de uma perversão: como um projeto autoritário pode ser imposto na democracia, a partir de uma coalizão de interesses e de omissões interessadas. Ou como o crime pode acontecer dentro da lei (BRUM, 2019, p. 14).

Belo Monte - chamada pelos atingidos de “Belo Monstro”, indicando a medida desmedida deste Leviatã do nosso século - indica uma ponta solta no emaranhado que pode envolver obras públicas, para muito além de suas funções sociais. Do concreto da barragem e das turbinas da hidrelétrica construída em nosso Estado, podemos também ver reflexos da desconstrução: Esta pesquisa, afinal, trata de escombros, de construção em ruínas. E também pretende desconstruir - justamente para tentar entender nossos escombros e ruínas.

Somos constituídos por ruínas desde antes do primeiro paralelepípedo ser assentado - com “um acerto” com algum representante do poder público, como lembrou o advogado do lobista. Somos constituídos por ruínas desde nossa colonização, empreendida sob cadáveres de indígenas e negros, “por colonizadores que já foram colonizados, expropriados que se tornaram expropriadores, refugiados que expulsam. Essa terra em permanente ruína, porque construída sobre ossos, vísceras e sangue, unhas e dentes, ruínas humanas” (BRUM, 2019, p. 127). Somos constituídos por ruínas, em um genocídio naturalizado que segue acontecendo há séculos. Aílton Krenak, questionado sobre o fim da guerra contra os indígenas¹⁴, do início da colonização, responde que o fim não aconteceu, a guerra nunca acabou.

A melhor maneira de arrematar a história do Brasil de uma maneira edificante é dizer que mesmo os índios e negros sendo esfolados e mortificados, ainda ergueram a bandeira da brasilidade. Na base da nossa formação só tem conflito; nem os brancos vieram para cá para fazer qualquer ato edificante,

¹⁴ No episódio “As Guerras da Conquista”, da série documental “Guerras do Brasil.doc”, de 2018.

nem os negros vieram voluntariamente para ser escravos, e nem os índios estavam aqui achando engraçadinho essa invasão (KRENAK, 2018, p. 1-2).

Esta pesquisa também é, ela própria, uma construção inacabada: não como etapa, mas como condição permanente de um olhar que sempre será provisório, porque se lança sobre uma realidade em ebulição, que pode (e vai) “rodopiar e mudar de figura”¹⁵, desafiar solenemente nossa capacidade de análise. Esta pesquisa reivindica a incompletude configurando-se, ela mesma, em uma ruína de uma construção, um escombros, um empreendimento de desconstrução “arreatado pelo seu próprio trabalho”.

1.3 Outras motivações: implicações pessoais e vínculos institucionais

Foi a partir das singularidades de vivências tão pessoais, relacionadas justamente à cultura de trabalho que esta pesquisa se constituiu. À minha experiência como professora licenciada em História da Rede Estadual de Educação desde 2007 - atuando na Ilha do Marajó e, desde o ano letivo de 2010, na capital – se somou a experiência de ser também professora da Rede Municipal de Belém/PA, a partir do ano de 2013.

Inicialmente, a conjuntura da Educação de Jovens e Adultos (EJA) entrou no primeiro plano das atenções. Aqueles alunos, cada vez mais jovens e encaminhados à EJA pelo fluxo burocrático da escola ao completarem a idade mínima de ingresso na modalidade, traziam histórias intrigantes que ainda não encontravam interlocução nas produções escritas. A contingência que se apresentava, nas duas redes públicas de atuação, parecia destoar do perfil de sujeito da EJA presente na literatura que me formou, desde a licenciatura até os momentos de formação continuada, passando pela legislação e publicações institucionais acerca da modalidade.

Em um movimento da atuação docente para a pesquisa acadêmica, o estudo sobre a configuração da EJA partiu da empiria e foi para a teoria. A pesquisa realizada no mestrado, de 2012 a 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA) procurou investigar a biopolítica da juvenilização da EJA na cidade de Belém.

¹⁵ A expressão alude à canção “Tanto Amar” (Chico Buarque, 1981), que descreve a sutileza dos opostos no duplo espelhamento de olhares - diferenças que “vão se encontrar no infinito” e em cuja soma é possível se “conhecer inteiro”.

Mas até mesmo enquanto o assunto do esvaziamento ainda não era o foco, ele já estava lá. E dava sinais de estar não apenas vivo, como pulsando e crescendo. O processo de saída de licença para cursar o mestrado, em março de 2012, exigia que se indicasse substituto para a função exercida. A ausência de um professor do quadro e a exigência burocrática da Secretaria de Educação que o nome do substituto já constasse no requerimento de solicitação da licença poderia ser um problema para a escola. Mas a notícia foi vista internamente como uma solução: os colegas de disciplina estavam, naquele início de ano letivo, em processo de disputa pela carga horária, já menor que a do ano anterior. Para manterem a mesma lotação – e, portanto, o mesmo vencimento – precisariam manter o mesmo quantitativo de turmas. Com menos matrículas e menos turmas, a minha saída resolveria um problema interno. A escola, imponente, estava sendo tomada de assalto por um problema que contrastava com as narrativas daqueles sujeitos, habituados ao funcionamento da instituição em sua capacidade máxima. Interessada em pesquisar a juvenilização da EJA, aquele dado do esvaziamento não chamou, ainda, tanta atenção.

Entretanto, a fala da representação do poder público estadual, ouvida no processo de construção da pesquisa do mestrado, plantou as sementes da investigação realizada agora. O desfile de “elefantes brancos”, grandiosos e inúteis, majestosamente incômodos, representando a sucessão de escolas vazias – e gradativamente esvaziando – nas vias principais da cidade era uma metáfora rica do *nonsense* da situação.

Remetendo a outra expressão idiomáticas, temos os gigantes mamíferos na “sala de estar” da cidade¹⁶: problemas expostos escancaradamente na “mesa do jantar” da agenda administrativa, sem que ninguém altere seus protocolos de rotina para dar atenção a eles. A fala, afinal, se referia ao conhecimento da secretaria sobre a situação. Como no episódio do muro ameaçando desabar, a instituição manifesta ciência do problema. E tudo parece se manter exatamente como seria a ação, se a instituição não tivesse conhecimento do problema.

¹⁶ Explorando as metáforas da casa, dentro da análise poética do espaço, Bachelard (1993, p. 200) ressalta que “é preciso dizer então como habitamos nosso espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num ‘canto do mundo’. Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela.” Assim, um elefante representa a perturbação monumental à beleza e intimidade do cosmos, nosso lugar no mundo materializado no espaço doméstico da sala de estar.

Assim, o esvaziamento das chamadas “escolas do corredor”¹⁷ em Belém/PA não surgiu como proposta de objeto de pesquisa a partir de um interesse acadêmico na temática. Nas produções da área, aliás, nem o corredor das escolas centrais nem o próprio esvaziamento aparecem como temas de pesquisa. Mas ela aparecia escancarada a cada início de ano letivo, com cada vez menos turmas, turnos e escolas disponíveis. Cada vez menos carga horária e mais disputa pela pouca que ainda havia, na perspectiva mais individualista e imediata. Cada vez menos sujeitos a quem se destinava toda a estrutura educacional, cada vez menos significado na própria profissão, na perspectiva social que se apresentava com desdobramentos de longo e tenebroso prazo.

Sob os pés de um professor da Educação Básica, concursado das redes públicas, nunca houve exatamente um chão seguro - o próprio piso salarial do magistério ainda é território de projeção - mas ainda não se tinha pisado em base tão movediça. Esvaziadas, as instituições escolares erguidas nos séculos XIX e XX parecem ser registros de uma sociedade que já não existe. Parecem ser, principalmente, registros de funções sociais da escola que já não são mais contempladas pela mesma cidade.

Ao fim da pesquisa e com o retorno às funções docentes, em 2014, após o fim da licença aprimoramento concedida durante o curso do mestrado, a realidade já era outra, a situação estava em outro patamar de gravidade. O turno da noite, que normalmente concentra as turmas de EJA, parecia estar em extinção. Na Rede Estadual, o início do Projeto Telessala¹⁸ (até então denominado Projeto Pará e só

¹⁷ A expressão, como veremos, não define um conceito ou categoria de escola. Não consta em nenhuma definição legal ou pesquisa acadêmica nem é utilizado ou aceito pelas Secretarias de Educação. É, no entanto, uma referência identitária recorrente no trabalho docente nessas instituições, tendo sido citado diversas vezes nas entrevistas dos professores.

¹⁸ Projeto criado em 1998 pela Fundação Roberto Marinho, entidade brasileira privada ligada ao Grupo Globo, e o Ministério da Educação (MEC), inicialmente com recursos da Fundação de Amparo ao Trabalhador (FAT) e destinado aos estados do Sudeste e da Amazônia Legal. Prevê a utilização de material didático (livros e teleaulas) do Telecurso, produto da Fundação, como “política pública para correção idade-anos nos ensinos Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), projeto complementar de Língua Portuguesa e Matemática em todas as idades; e como alternativa ao ensino regular para população escolar dispersa geograficamente”, segundo a própria Fundação. Em sua configuração mais recente, a metodologia consiste, ainda, de formação continuada de professores, acompanhamento pedagógico e avaliação realizados pela equipe da Fundação, contratados pelas secretarias públicas de educação. No Pará o Projeto foi iniciado em 2014, em parceria com o Governo do Estado por meio da Secretaria de Educação e com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir de 2019, com o fim do contrato com a Fundação, o Projeto seguiu com a oferta e utilização do material didático já existente, tendo as demais atividades de formação e acompanhamento passado para o Centro de Formação do Estado do Pará (CEFOP). Nos anos seguintes, entretanto, as ações foram descontinuadas e novas turmas não foram mais reabertas, restando apenas turmas remanescentes ainda em funcionamento. O Projeto é objeto de análise na

depois batizado de Projeto Mundiar) impulsionou a reorganização da oferta, retirando a possibilidade de matrículas na EJA e deixando apenas a oferta na modalidade dita regular para direcionar os alunos em defasagem idade e série para as escolas onde funcionaria o Projeto. Ao longo do ano de 2015, o processo de diminuição de oferta de turmas prosseguiu, atingindo também o turno da tarde.

No início do ano letivo de 2016, uma portaria da Secretaria Estadual de Educação aumentou a quantidade mínima de estudantes por turma e também de turmas por turno para que as escolas permanecessem funcionando, principalmente nos turnos da tarde e da noite. Na Rede Municipal, os efeitos do contingenciamento econômico - potencializados pela Emenda Constitucional 95, que congelou o teto dos gastos públicos por 20 anos - levaram a Secretaria a também fechar turmas e turnos. A medida atingiu não apenas os chamados ciclos de totalidade correspondentes ao Fundamental e Médio, como também os Ciclos III e IV, equivalentes aos anos finais do Ensino Fundamental.

Para além de uma problemática da EJA ou do Ensino Médio - ou do turno da noite, a diminuição de alunos e turmas se referia à juventude. Os alunos desta faixa etária, independente da modalidade ou da rede de ensino, estavam sendo atingidos - justamente em um momento marcado, em todo país, pelo ativismo das ocupações de escolas públicas e reitorias de universidades federais pelos estudantes, em protesto contra o fechamento das unidades e contra a própria Emenda Constitucional 95.

Para além de uma problemática de uma ou outra escola específica - embora algumas, em sua singularidade, sejam paradigmáticas destas transformações - o esvaziamento atingia as escolas públicas do corredor da cidade, como uma epidemia generalizada. E, também como uma epidemia, vem se expandindo para além da região central. O ano letivo de 2020 começa pontuado por protestos na Rede Municipal contrários ao fechamento de turno de diversas unidades, localizadas em bairros bem distantes dos corredores urbanos da cidade.

No processo de procurar carga horária disponível, depois que duas das escolas em que atuava tiveram turnos fechados, percorri as subdivisões administrativas da Secretaria, chamadas Unidades Seduc na Escola (USE) para levantar as unidades escolares que ainda funcionavam no turno da noite. A média era de cerca de dez

pesquisa de mestrado *A implantação do projeto de aceleração da aprendizagem "Mundiar" como componente do "Pacto pela educação do Pará"* de Neli Mesquita, concluída em 2018.

escolas do Fundamental anos finais e Ensino Médio por USE e, em contato com elas, ouvia sempre que as poucas turmas remanescentes estavam sendo disputadas pelos professores que já eram do quadro de funcionários da escola. Após três meses de busca, sem lotação e sem salário - em uma situação que parecia ser o avesso do avesso da realidade acessada após um concurso público de nível superior - a única opção disponível era exatamente como professora unidocente do Projeto Mundiar.

Na Secretaria Municipal, onde trabalhava com formação de professores, a situação dos ciclos de totalidade – equivalente às turmas de EJA – não era diferente. As equipes de assessoramento responsáveis por aqueles ciclos eram instruídas a visitar as escolas no turno da noite, para verificar o “real funcionamento” das unidades. Na prática, era uma visita de morte: coletar provas concretas que o turno estava esvaziado, para poder justificar a extinção do turno por falta de *quorum*. Docentes foram surpreendidos com notícia do fechamento de turmas e turno das escolas em que atuavam e de assombro em assombro, aquela nova realidade ia se configurando no vazio.

Tendo, portanto, partido da concreticidade do campo empírico, o problema desta pesquisa não será “respondido” com a teoria. Questionamentos surgidos do assombro, dos tremores da experiência, costumam suscitar mais dúvidas que respostas. Evocamos Larrosa que, buscando formas de dizer a experiência, postula:

Não escrevo para convencê-los de nada (já lhes disse que a única coisa que tenho é uma pergunta) nem para lhes explicar nada (certamente não vou lhes dizer nada que não saibam), mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo (LARROSA, 2015, p. 125).

Em uma reorganização constante e estando abertos ao desconhecido, não se procura o fixo ou a estabilidade, mas se "deseja provar o movimento, avançando." (BACHELARD, 1995, p. 29). Assim, “todo o pensamento científico deve mudar diante duma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico (BACHELARD, 1996, p.97)”.

Tal provisoriidade e circunstancialidade, no entanto, não negam o imperativo do exame. Ao contrário, o reafirmam: sem o exame - conforme o *dictum* socrático, presente na *Apologia de Sócrates (1999)*, de Platão - a vida não vale a pena ser vivida. Bourdieu retoma esta necessidade de reflexão:

Para ultrapassar esses debates acadêmicos e as maneiras acadêmicas de superá-los, é necessário submeter a prática científica a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, aplica-se não à ciência já constituída, ciência verdadeira em relação à qual seria necessário estabelecer as condições de possibilidade e de coerência ou os títulos de legitimidade, mas à ciência em vias de se fazer. Semelhante tarefa, propriamente epistemológica, consiste em descobrir no decorrer da própria atividade científica, incessantemente confrontada com o erro, as condições nas quais é possível tirar o verdadeiro do falso, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro, ou melhor, como afirma Bachelard, 'próximo, isto é, retificado' (BOURDIEU, 1999, p.17).

O problema desta pesquisa não será, também, “respondido” com os dados. Antes disso, a escuta das vozes polifônicas do esvaziamento - representada pela fala dos docentes e também pelos registros educacionais de diversas naturezas - visa fazer ecoar experiências e olhares sobre o fenômeno, examinando-o e refletindo sobre ele.

1.4 Referencial metodológico

Para analisar como se configura a biopolítica do esvaziamento escolar na cidade de Belém/PA, dentro do período de 2000 a 2020, os caminhos metodológicos da pesquisa foram sendo delineados a partir de uma perspectiva de decomposição do fenômeno.

Orientaram o processo os pressupostos das análises de Walter Benjamin sobre o conceito de história, enfatizando seu caráter de destruição e não linearidade. Para Benjamin, “a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1987, p. 224).

Em uma crítica profunda à ideia de linearidade temporal e ao conceito de progresso, Benjamin aborda a história como “objeto de uma construção, cujo lugar não é formado pelo tempo homogêneo e vazio, mas por aquele saturado pelo tempo-de-agora” (BENJAMIN, 1992, p.166), sugerindo um caminho de ruínas na evolução da História:

O conceito de progresso deve ser fundamentado na ideia de catástrofe. Que “as coisas continuem assim” - eis a catástrofe. Ela não consiste naquilo que está por acontecer em cada situação e sim naquilo que é dado em cada situação [...] o inferno não é o que nos aguarda, e sim esta vida aqui (BENJAMIN, 2018a, p. 784-785).

Como proposta de análise, o conceito de desconstrução, proposto por Jacques Derrida também é mobilizado. Em uma reação ao que vai denominar de tradição logocêntrica do pensamento ocidental, Derrida procura evitar definições consolidadas pela tradição cultural do pensamento filosófico europeu, consolidado na ontologia metafísica ou metafísica platônica. Em uma análise do conceito de “experiência”, realizada na obra *Gramatologia* (2013), Derrida propõe “atingir, pela desconstrução, seu último fundo. É a única condição de escapar simultaneamente ao empirismo e às críticas ingênuas da experiência” (DERRIDA, 2013, p. 74).

Buscando esse “fundo”, as operações de desconstrução têm lugar em um campo teórico-conceitual e também em um campo que se aproxima mais do metodológico. Em ambas esferas, busca revelar noções que foram naturalizadas e, assim, concebidas como consensos.

O que Derrida está sinalizando é a abertura para outras formas de lidar com o tempo que possam ir além da perspectiva moderna e ocidental fundada na “lei da sucessão” dos eventos ou estruturas, reservando lugar também para outras experiências da temporalidade [...]. Um tempo como abertura absoluta para o futuro, que não feche o presente num presenteísmo circular que se fecha sobre si mesmo, negando o porvir outro (SILVA, 2019, p. 187).

Dentro da teoria do conhecimento, a desconstrução propõe uma análise de sentido capaz de remontar à ruína daquela elaboração, em um caminho inverso da construção daquele sentido. Não se trata, portanto, de uma destruição e sim de uma espécie de desmontagem que permite a remontagem do sentido, a partir de suas unidades mínimas.

A partir desta perspectiva, o enfoque metodológico da análise está orientado no sentido de uma abordagem de natureza qualitativa, “produzida passo a passo” (FLICK, 2009a, p. 173). Mas ainda que sejam utilizados indicadores educacionais, como os dados de matrícula, lembramos que a abordagem não se pretende estritamente quantitativa:

Na pesquisa em ciências humanas e ciências sociais, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa. Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto (SANTOS FILHO; SÁNCHEZ GAMBOA, 2001, p.106).

Buscando esta inter-relação dinâmica e a articulação entre as dimensões qualitativas e quantitativas, foram utilizadas as entrevistas narrativas dentro das estratégias para a coleta de dados verbais. Para Uwe Flick, “a entrevista narrativa e a metodologia a ela vinculada salientam a criação de uma entrevista qualitativa de estrutura e de experiências responsivas” (2009b, p. 170). O foco da entrevista narrativa é a escuta ativa, manifestando o interesse sem interferir e mantendo a relação com o entrevistado, cujo grupo deve consistir no alvo específico das narrativas que se quer buscar, através de questões concretas de pesquisa (FLICK, 2009b, p. 170).

O esquema que é produzido dessa forma permite ao entrevistado que o desdobramento de suas opiniões ocorra, o máximo possível, sem obstrução do entrevistador. Assim, esse método tornou-se uma forma de explorar o potencial das narrativas com fonte de dados para a pesquisa social (FLICK, 2009b, p. 171).

As narrativas nos trazem fragmentos do fenômeno. De acordo com as pesquisas de Maurice Halbwachs (2006) acerca das articulações entre memória individual, memória coletiva e memória histórica, as memórias individuais compõem o todo maior das memórias coletivas. Nesta perspectiva, cada relato pessoal é uma parte que se soma ao todo da memória coletiva de cada período, com cada memória individual configurando um aspecto da memória coletiva. Os professores que compartilham a experiência do fenômeno do esvaziamento, desta maneira, são testemunhas individuais de um espaço de tempo e também herdeiros das memórias que vão reconfigurar a memória coletiva daquele período.

A partir da concepção benjaminiana de história catástrofe, mobilizamos as conceituações de documento/monumento, de Jacques Le Goff:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 2003, p. 538).

Ressaltamos, assim, a intencionalidade e arbitrariedade de nossas escolhas, orientadas por nossas próprias concepções e limitações:

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa

situação inicial que é ainda menos 'neutra' do que a sua intervenção (LE GOFF, 2003, p. 537).

Dados e vozes, portanto, são analisados como documentos e monumentos deliberadamente construídos para operar esta configuração da memória coletiva do fenômeno do esvaziamento escolar na cidade de Belém/PA.

A tentativa de entender o esvaziamento - essa face da esfinge, esse buraco dentro do vazio - é também a tentativa de elaborar um trauma. Grada Kilomba, na obra *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano*, publicada em 2008, vincula o que define como "trauma colonial" ao "trauma individual", explorando as categorias de choque violento, separação e atemporalidade dentro do racismo cotidiano (KILOMBA, 2019, p. 216).

O relato psicanalítico do trauma traz três ideias principais implícitas: primeira, a ideia de um choque violento ou de um evento inesperado para o qual a resposta imediata é o *choque*; segunda, a *separação* ou fragmentação, pois esse choque violento inesperado priva a relação da pessoa com a sociedade; e, terceira, a ideia de *atemporalidade*, na qual um evento violento que ocorreu em algum momento do passado é vivenciado no presente e vice-versa, com consequências dolorosas que afetam toda a organização psicológica (KILOMBA, 2019, p. 216).

A conceituação desse racismo cotidiano - aspecto simultâneo ao racismo estrutural e institucional - realizada pela autora, é central em sua análise. Ângela Davis, intelectual e ativista ícone da militância antirracista e do feminismo interseccional, que articula os marcadores de raça, gênero e classe, na obra *Estarão as prisões obsoletas?* de 2018, denuncia a atualidade e o alcance do racismo.

Apesar de o governo, as corporações e a mídia dominante tentarem apresentar o racismo como uma lamentável aberração do passado relegada ao jazigo da história [...], ele continua a influenciar profundamente as estruturas, as atitudes e os comportamentos contemporâneos (DAVIS, 2018b, p. 25).

Ao nos olhar de volta, portanto, o abismo do esvaziamento nos revela mais abismos. A diminuição de alunos nas escolas indica processos ainda mais profundos de exclusão, operados desde sempre pelo racismo estrutural que orientou os arranjos violentos que nos constituíram como país, assentado no genocídio de corpos indígenas e negros:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais

fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras (QUIJANO, 2005, p. 117).

Como marcas do projeto colonizador que estrutura lugares e posicionamentos, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 117). Nesta classificação, caberia ao colonizador o topo da hierarquia, com as designações que até então se referiam apenas à procedência geográfica - como “espanhol” e “português”, primeiramente, ou “europeu”, posteriormente - passando a assumir uma nova identidade, com conotação racial (QUIJANO, 2005). Assim,

na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (QUIJANO, 2005, p. 117).

Desemaranhando os fios e tentando recuperar as vozes e marcas do vivido sufocadas neste padrão de dominação, podemos tentar seguir em frente sem naturalizar o assombro. O espanto, o *thauma*, fez emergir o problema da pesquisa. Também ele nos norteará neste exame.

Dos escombros, não se vislumbra o edifício imponente do consenso das dissonâncias. Mas podemos construir uma convivência que não seja um massacre genocida. Ou, ao invés de construí-la, podemos tecê-la, ponto por ponto, entrelaçando horizontalmente e enredando conexões do feminino nas cores diversas de nossas experiências:

Chega de construir ruínas. Chega, inclusive de construir, este verbo que se mostrou violento na história dos Brasis. Este verbo de verticalidade e hierarquias. Está na hora de conjugar o verbo das mulheres. Precisamos tecer, esse verbo horizontal, colorido, que só embeleza na diferença (BRUM, 2019, p. 301).

Zélia Amador de Deus, na obra *Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse (2019)*, recorre à cosmovisão de matriz africana da divindade metamorfoseada em aranha como metáfora do fenômeno sociocultural. As teias e suas tessituras simbolizam a ancestralidade, a memória, a solidariedade, a resistência.

A aranha, destruindo e construindo sem cessar, simboliza a inversão contínua por meio da qual se mantém em equilíbrio a vida do cosmo. Assim, o simbolismo da aranha penetra profundamente na vida humana para significar

aquele “sacrifício contínuo”, mediante o qual o homem se transforma continuamente durante a sua existência. E mesmo a própria morte limita-se a enovelar uma vida antiga para fiar outra nova (AMADOR DE DEUS, 2019, p. 26)

Neste “sacrifício contínuo” de desconstrução, o conteúdo central da pesquisa está organizado em cinco capítulos, além das seções de introdução e conclusão:

Nas **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**, como Seção 1, são contextualizados o objeto e os objetivos da pesquisa, apresentadas as motivações básicas - epistemológicas, sociais, pessoais e institucionais - para realização do estudo e, ainda, discutido o referencial metodológico da tese.

A Seção 2 **“PERCORRER CORRENDO CORREDORES EM SILÊNCIO”**: **A marcha dos elefantes brancos** trata do contexto histórico da construção da rede escolar da cidade de Belém, envolvendo as características geográficas do processo de metropolização urbana e enfatizando a territorialidade escolar. Esse capítulo se propõe a responder a primeira questão: Quais embates e jogos de força constituíram essa rede escolar, que agora se esvazia?

Os tijolos (ou paralelepípedos) da construção metodológica, com os passos do caminho de leitura de dados educacionais e de vozes acerca do esvaziamento escolar são apresentados na Seção 3 **“COMO SE FOSSE SÓLIDO”**: **(Des)caminhos Metodológicos**, que busca desvendar a segunda questão norteadora: Por que caminhos, entre dados e vozes imersos no fenômeno, se atinge o vazio das escolas?

Na Seção 4 **“COMO ÁGUA ESCORRENDO DA MÃO”**: **Biopolítica do Esvaziamento Escolar** é respondida a terceira questão norteadora: Através de quais mecanismos opera a biopolítica do esvaziamento escolar, no período em questão? Nesta seção, procuramos delinear os mecanismos que operam no processo e apresentando o núcleo conceitual da pesquisa, assim como seus fundamentos epistemológicos.

As unidades de análise dos dados da pesquisa são apresentadas na Seção 5 **“ESTÁ COMPUTADO NOS DADOS OFICIAIS”**: **Vozes e silêncios acerca da biopolítica do esvaziamento escolar**, que objetiva ouvir os relatos dos sujeitos e agentes, documentos e monumentos envolvidos com o fenômeno. A seção está norteadada pelo questionamento: O que dizem os dados, vozes e silêncios acerca da biopolítica do esvaziamento escolar?

Na última seção temos as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, em que são recuperados os achados das seções anteriores, entrelaçando-os.

Figura 4 - Formatura de turma do curso ginásial do Colégio Souza Franco, dezembro de 1959



Fonte: Acervo pessoal.

2 “PERCORRER CORRENDO CORREDORES EM SILÊNCIO”: a marcha dos elefantes brancos

Esta seção trata do contexto histórico da construção da rede escolar da cidade de Belém, esboçando os contornos da definição das “escolas do corredor”. A contextualização envolve as características geográficas do processo de metropolização urbana, enfatizando a noção de “territorialidade da educação”, conceituada pelo geógrafo Gilberto Cunha Franca.

O objetivo é tentar delinear as dinâmicas de formação da rede de escolas que posteriormente vivenciaram o fenômeno do esvaziamento, na tentativa de responder à primeira questão proposta na pesquisa: quais embates e jogos de força constituíram essa rede escolar que agora se esvazia?

Para tanto, serão analisados dados educacionais e territoriais, além de autores que - com mais ou menos centralidade da temática em suas análises - pensam a cidade e suas contradições: Jacques Le Goff, Henri Léfèbvre, Mario Gaviria, David Harvey, Manuel Castells, Saint-Clair Trindade Júnior, Milton Santos, Zygmunt Bauman, Richard Sennett, Marshall Berman, entre outros. As políticas educacionais que construíram a rede de escolar também são analisadas, através de textos normativos e revisões. Reflexões acerca do neoliberalismo e sua expressão biopolítica também constituem a seção.

2.1 “Corredor”: a (auto)identificação que vem da escola

Sim, eu poderia abrir as portas que dão pra dentro
 Percorrer correndo corredores em silêncio
 Perder as paredes aparentes do edifício
 Penetrar no labirinto
 O labirinto de labirintos
 Dentro do apartamento

Sim, eu poderia procurar por dentro a casa
 Cruzar uma por uma as sete portas, as sete moradas
 Na sala receber o beijo frio em minha boca
 Beijo de uma deusa morta
 Deus morto fêmea, língua gelada
 Língua gelada como nada

Sim, eu poderia em cada quarto rever a mobília
 Em cada um matar um membro da família

Até que a plenitude e a morte coincidissem um dia
 O que aconteceria de qualquer jeito
 Mas eu prefiro abrir as janelas
 Pra que entrem todos os insetos

“Janelas Abertas nº 2”, Caetano Veloso, 1972.

A canção *Janelas Abertas nº 2*, de Caetano Veloso, de 1972, faz referência a um cânone de nossa tradição musical. *Janelas Abertas*, de Antonio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes foi lançada em 1958, no álbum que é considerado o marco inicial da Bossa Nova: *Canções do Amor Demais*, de Elizeth Cardoso, com composições de ambos e participação de João Gilberto tocando violão em duas faixas.

Na canção de Tom Jobim, a abertura das janelas acontece “para que o sol possa vir iluminar nosso amor”. Na canção de Caetano, o mesmo movimento ocorre “pra que entrem todos os insetos”.

Nas duas canções, destaca-se um campo de possibilidades das ações do sujeito (“sim, eu poderia”), mas este opta pela atitude mais ousada de se abrir para a vida ou mundo, abrir as janelas. Atitude de recepção integral, não seletiva ou orientada mais sensível (CORREA, 2011, p. 116).

Esta atitude de recepção integral nos provoca a “abrir as portas que dão para dentro”, estabelecendo conexões e passagens entre o meio exterior e o interior, entre o já conhecido e o ainda desconhecido. Dentro do campo de possibilidades das ações do sujeito, a opção pela abertura de portas e janelas simboliza o fluxo, o trânsito, a troca. Que o objetivo dessa abertura, na releitura da canção, seja a entrada de “todos os insetos” - e não do sol que iluminaria o amor - é um indicativo desta disposição à “recepção integral, não seletiva”.

A possibilidade de “percorrer correndo corredores em silêncio”, posta na canção, remete à imagem dos corredores vazios da escola vazia do corredor, que inicia - e, em muitos aspectos, traduz - a presente pesquisa, à p. 18 (Figura 1). O registro estático, contudo, captura apenas parte da cena. Embora remetendo ao vazio e ao silêncio, a experiência de estar diariamente naquele prédio, ouvindo os relatos dos tempos em que a instituição tinha mais de sete mil alunos e cem professores, era de um barulho ensurdecador, que preenchia todos os espaços. As motivações desta pesquisa, sintetizadas na imagem, evocam uma cena - ou, para além dela, um vislumbre da etnocenologia, que “trata dos aspectos espetaculares da vida humana e

que tem por objeto o estudo das espetacularidades, cerimônias, rituais e interações da vida" (PEREIRA, 2018, p. 28). A etnocenologia, aqui ensejada pela escola vazia,

[...] envolve, em termos de pesquisa, dois léxicos importantes para a compreensão dessa ciência que são os objetos que envolvem a teatralidade, a espetacularidade, os estados de corpo e consciência, a transculturação e as matrizes estéticas. O outro léxico [...] diz respeito aos sujeitos que envolvem a alteridade, a identidade e a identificação, a flexibilidade, a diversidade e a pluralidade (PEREIRA, 2018, p. 28).

O vazio e o silêncio dos corredores da escola parecem conter “a pulsação atravessada do que foi e o que será noutra existência”, de que nos fala Chico Buarque na canção *Morro Dois Irmãos*, lançada em 1989. Ao descrever o morro “como se a rocha dilatada fosse uma concentração de tempos”, o compositor reafirma a relação que aprendeu a cultivar: de respeito à imponência atemporal, mas também de desconfiança do silêncio daquela formação rochosa. A concretude da pedra, tal qual a do prédio escolar esvaziado, parece conter “o ritmo do nada” que esconde “todos os ritmos por dentro”.

O prédio escolar, como a rocha que materializa “uma concentração de tempos”, também parece conter a “pulsação atravessada do que foi e o que será noutra existência”. A estrutura monumental também provocava a desconfiança daquele silêncio de corredores vazios.

O substantivo masculino “corredor”, no campo da arquitetura, se refere à passagem e à circulação, caracterizando o espaço que serve de ligação e comunicação entre um ou mais cômodos e ambientes no interior de uma construção.

O labirinto, também presente na canção, pode ser considerado um intrincado arranjo de corredores, em um percurso construído intencionalmente para desorientar quem os percorre. O “labirinto de labirintos” também é composto de corredores, que podemos percorrer correndo em silêncio...

No ensaio *História do Corredor*, o arquiteto Paulo Moreira Teixeira caracteriza o espaço como “o pesadelo dos arquitetos”:

Uma planta que tem corredores longos é pouco eficiente. Um prédio de escritório com muita área de circulação é um prédio mal resolvido. Um corredor comprido, escuro e deserto é causa de um *horror vacui*, um espaço claustrofóbico, anônimo, desconcertante (TEIXEIRA, 2017, p. 52).

A área destinada à circulação é considerada desperdício de área útil em uma construção. Sua ausência seria considerada aproveitamento máximo de um espaço, sempre mercantilizado pelo mercado imobiliário.

Ao contrário de tudo que define uma casa – a sala, o quarto, a cozinha – o corredor é o indutor de uma atividade bem específica – circular, e sua especificidade é que o leva a ser considerado um desperdício de espaço: o lugar que deve sempre permanecer vazio; um vazio indesejado, porém inevitável. [...] Como um horror vacui da arquitetura, esses locais sufocantes são quase que a materialização espacial da claustrofobia; um paradoxo onde a ausência de eventos, a falta de coisas e o excesso de perspectiva geram um horror ao vazio (TEIXEIRA, 2017, p. 56).

Mas esse espaço de distribuição de movimentos tem hoje sua importância naturalizada, estando presente inclusive em habitações populares. Até o seu surgimento, no século XVII, porém, estava ausente das edificações - inclusive de palácios.

Nas construções do período renascentista, uma porta ligava cada cômodo ao cômodo vizinho, e quanto mais portas, melhor. Como as próprias edificações demonstram, “conceitos hoje considerados óbvios como conforto e privacidade não estavam naqueles palácios. Para se chegar ao último quarto era preciso passar por todos os outros que o antecediam, fazendo das plantas uma matriz de quartos conectados” (TEIXEIRA, 2017, p. 56-57). O trânsito entre os cômodos era feito por portas, que viabilizavam a continuidade da ligação entre os quartos e deveriam estar formalmente alinhadas, permitindo uma visão ininterrupta da casa e configurando o que era considerado um bom projeto arquitetônico.

Ao facilitar a comunicação entre quartos e permitir o trânsito independente pela casa, o corredor [...] separou as pessoas e passou a expressar a ideia de privacidade. A partir daí, aquele que entra sem pedir licença poderia estar invadindo o espaço do outro, confirmando o quanto o corredor foi importante para o uso individual e recluso do quarto (TEIXEIRA, 2016, p. 56).

No universo da rede escolar da cidade de Belém, a (in)definição imprecisa de “escolas do corredor”, também remete à passagem, à circulação e aos caminhos de ligação da cidade. Na referência às escolas, o termo “do corredor” não se refere a uma avenida especificamente, mas a um trajeto que tem ligação histórica com a formação urbana da cidade de Belém.

O “corredor” das escolas seria o caminho dos trilhos urbanos da cidade. Pela configuração espacial de sua utilização na caracterização das unidades escolares, trata-se do caminho dos antigos bondes, transmutados nas vias de maior circulação

de tráfego da cidade: Avenida Almirante Barroso, Avenida Governador José Malcher e Avenida Magalhães Barata e algumas áreas próximas, como o Complexo de São Brás e as Praças da República e da Bandeira.

A identificação, de alguma maneira, equaciona a localização geográfica com a temporalidade das instituições. Escolas mais recentes são consideradas “do corredor” quando ficam exatamente nas avenidas principais. Escolas mais antigas podem ser consideradas “do corredor” quando ficam próximas às vias. Mas um grande quantitativo de unidades escolares próximas às grandes avenidas (como, por exemplo, a E. E. D. Pedro II ou a E. E. Jarbas Passarinho, construídas na segunda metade do século XX), não foram mencionadas como sendo “do corredor”, e sim como “do entorno do corredor” - termo intermediário à definição de “escola de bairro”, que se configura como a oposição radical à ideia da instituição no corredor viário.

Merece destaque a expressão - que designa o conjunto de unidades escolares situadas naqueles corredores viários do século XIX - apesar de fluente na gramática da atuação docente, ser uma via de quase nenhum tráfego na vasta literatura sobre instituições escolares. Tanto nas normativas legais e pesquisas acadêmicas quanto nas matérias jornalísticas, o termo não é utilizado.

As Secretarias de Educação possuem suas próprias divisões dos seus grupos de escola em relação à distribuição espacial das unidades. Na Rede Estadual, organizada em UREs (Unidade Regional de Educação), temos especificamente a capital - pertencente à 19ª URE - a subdivisão em 20 USEs (Unidade Seduc na Escola). A Rede Municipal está dividida em oito distritos administrativos, correspondentes aos bairros: Guamá (DAGUA), Sacramento (DASAC), Bengui (DABEN), Icoaraci (DAICO), Outeiro (DAOUT), Entroncamento (DAENT), Mosqueiro (DAMOS) e o bairro central, batizado com o nome da cidade (DABEL).

Nenhuma das Secretarias utiliza ou reconhece oficialmente o termo “corredor”. No entanto, como vimos, a frase que batizou a pesquisa foi mencionada em uma entrevista formal com uma representação oficial da instituição, o que reforça a abrangência do termo - em um sentido que podemos perceber como sendo “de baixo para cima”, ou “da base para o topo”.

Sendo uma expressão própria da gramática elaborada no cotidiano do trabalho docente, a categoria do “corredor” não foi construída pelo meio acadêmico ou pelas secretarias de ensino, mas pela sabedoria de experiência feita no “chão da escola”.

As expressões e suas origens nos demonstram que há uma epistemologia da prática, muitas vezes desvalorizada nos órgãos de gestão e nas pesquisas sobre a escola.

Paulo Freire, na obra póstuma *Pedagogia dos sonhos possíveis*, reafirma seu profundo respeito à figura, ao gosto e à formação do educando, seja pensando ou fazendo a prática educativa. Freire evoca o poeta português Luís de Camões para expressar seu respeito e admiração à empiria, acrescentando ter:

um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois (FREIRE, 2001, p. 232).

O saber da experiência, nesta perspectiva, pode ser ainda entendido como um ponto de partida para se alcançar a “rigorosidade do conhecimento científico”. Em um caminho da empiria para a teoria, como o desta pesquisa.

A reflexão realizada aponta para um pressuposto de ordem política e pedagógica: no processo de pesquisa e no ensino devemos partir (jamais ficar) do conhecimento imediato (senso comum), buscando sua superação, não sua ruptura. Assim, o “saber de experiência feito” assume condição de conhecimento legítimo e revelador de panoramas sociais que se desenvolvem por meio da relação entre indivíduos e estruturas sociais (PEREIRA, 2017, p. 124).

Ressaltamos, assim, não se tratar de uma exaltação *folclorística* do saber popular, quase em oposição ao saber científico: “A valorização do senso comum não promove sua idealização, mas sua legitimidade em termos epistemológicos” (PEREIRA, 2017, p. 144).

O trânsito entre esses saberes é, portanto, uma via dupla, não existindo superioridade do conhecimento científico em relação aos sujeitos que possibilitam a análise. “Assim, valoriza-se o cotidiano, as tramas do dia a dia, os sonhos, as mentiras, as esperanças. Somos convidados(as) a reconhecer o poder explicativo da sociedade que reside no conhecimento compartilhado e, por isso, comum” (PEREIRA, 2017, p. 125).

Esta valorização e reconhecimento do saber da experiência requer os critérios utilizados na abordagem científica, pois

[...] ao considerar a validade do senso comum na construção do conhecimento científico e na aprendizagem de qualquer conteúdo por parte dos(as) estudantes, corremos o risco de aderirmos a posturas “basistas” que

são deletérias à autonomia dos(as) educandos(as) e à sistematização rigorosa dos conhecimentos. Nesse sentido, valorizar o senso comum passa pelo seu tratamento crítico, no qual opiniões e preconceitos necessitam de adequada problematização (PEREIRA, 2017, p. 124).

Paulo Freire enfatiza tais aspectos, na descrição do que chama de “curiosidade epistemológica”, que seria esse movimento inicial de desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar o mundo: “Ao inventar a curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer” (FREIRE, 2001, p. 232).

Nestes caminhos de aproximação, os saberes precisam ser “entendidos como constituintes de bases epistemológicas que expressam posições políticas” (PEREIRA, 2017, p. 123). A centralidade da “escola do corredor”, nesta análise, assim, está também ancorada nos pressupostos da centralidade dos sujeitos - professores das referidas escolas - e em suas experiências e conceituações próprias.

Partindo do critério subjetivo da autoidentificação - ou autodeterminação - dos professores com o termo, chegamos à relação provisória de escolas citadas como sendo “do corredor”, no Quadro 1, a partir das citações nominais das unidades em suas falas.

Quadro 1 - Relação de escolas identificadas pelos professores como sendo “escolas do corredor”

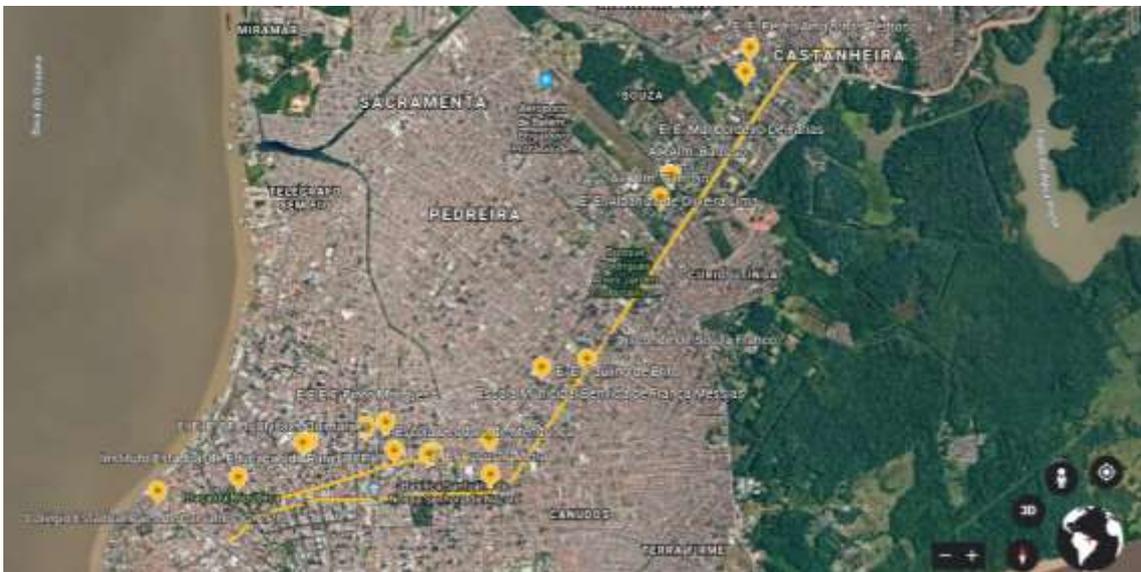
Unidade Escolar	“Corredor”	Rede
E. E. Costa e Silva	Av. Almirante Barroso	Estadual
E. E. Pedro Amazonas Pedroso	Av. Almirante Barroso	Estadual
E. E. Cordeiro de Farias	Av. Almirante Barroso	Estadual
E. E. Albanízia de Oliveira Lima	Av. Almirante Barroso	Estadual
E. E. Visconde de Souza Franco	Av. Almirante Barroso	Estadual
E. E. Paulino de Brito	Av. Almirante Barroso	Estadual
E. E. Augusto Meira	Complexo São Brás	Estadual
E. M. Benvinda de França Messias	Complexo São Brás	Municipal
E. E. Vilhena Alves	Av Gov. Magalhães Barata	Estadual
Instituto de Educação do Estado do Pará	Praça da República	Estadual
E. E. Ulysses Guimarães	Av. Gov. José Malcher	Estadual

E. E. Deodoro de Mendonça	Av. Gov. José Malcher	Estadual
E. E. Pinto Marques	Av. Gov. José Malcher	Estadual
E. E. Orlando Bittar	Av. Gov. José Malcher	Estadual
E. E. Paes de Carvalho	Praça da Bandeira	Estadual

Fonte: Elaborado pela autora.

Da relação nominal do Quadro 1 podemos passar para a identificação espacial das unidades na cidade, proposta na Figura 5:

Figura 5 - Localização das escolas públicas estaduais e municipais nos corredores urbanos da cidade de Belém/PA Fonte: “Projeto Corredor”.



Fonte: Google Earth.

2.2 “A força da grana que ergue e destrói coisas belas”: permanências e rupturas na configuração da rede escolar

Particularmente, meu contato com o corredor, físico e simbólico, ocorreu no início de minha atuação profissional na capital, no ano letivo de 2010. Com experiência na Rede Estadual, porém tendo trabalhado por três anos na Ilha do Marajó, consegui lotação na escola que conhecia apenas de nome, porque meu pai havia estudado lá. Ele, porém, dizia enfaticamente que apenas o nome se mantinha, a escola não era a mesma.

Mas como poderia não ser, se tinha o mesmo nome e se mantinha como escola, praticamente no mesmo local? Uma reforma no prédio teria descaracterizado tanto a instituição? A construção física seria a marca de identidade de um espaço escolar de tanto nome - ou “renome”?

Plutarco, que viveu entre os anos de 46 d.C. e 120 d.C., aborda tal reflexão acerca da identidade - e do conjunto de condições necessárias e suficientes para que a mesma possa ser estabelecida - em narrativa presente na obra *Vidas Paralelas*, seção *Vida de Teseu*, 23.1:

O navio em que Teseu fez a travessia com os jovens e em que regressou são e salvo era uma embarcação de trinta remos que os Atenenses conservaram até ao tempo de Demétrio de Falero. Retiravam o madeiramento envelhecido e substituíam-no por pranchas robustas, que ajustavam às outras, de tal modo que, para os filósofos, este navio representava um exemplo adequado à discussão sobre o “argumento do crescimento”, defendendo uns que o navio continuava a ser o mesmo e outros que já o não era (PLUTARCO, 2008, p. 69).

Antes mesmo de Plutarco, o paradoxo do navio de Teseu já havia sido discutido por diversos pensadores. Heráclito comparou o navio e suas peças ao rio onde “tudo flui”¹⁹: suas águas são constantemente renovadas, mas ele é sempre o mesmo. Dentro do princípio do fluxo universal dos seres, todas as coisas são entendidas como sujeitas ao tempo e à transformação operada por ele. Nos tratados da *Metafísica*, Aristóteles identificou quatro causas diferentes e complementares que determinam a existência de todas as coisas: a formal, a material, a final e a eficiente. Dentro desta lógica, o navio de Teseu só alterou sua causa material entre a partida e retorno, sendo possível considerar que permaneceu o mesmo.

A partir do século XVI, o paradoxo seria ainda retomado e aprofundado. Thomas Hobbes provoca novas reflexões ao sugerir que um segundo navio pudesse ter sido construído utilizando as peças substituídas. Qual dos dois navios poderia ser considerado o verdadeiro navio de Teseu? John Locke operou uma analogia do navio de Teseu com uma meia furada: se o buraco fosse remendado, a meia continuaria sendo a mesma?

¹⁹ Tal comparação remete ao aforisma “panta rei os potamós” (traduzido do grego como “Tudo flui como um rio”), atribuído a Heráclito e identificado com a forma do Ser no Devir, em contraposição à filosofia do ser próprio de Parmênides. Deriva de um fragmento do Tratado Sobre a Natureza, que postula não ser possível percorrer duas vezes o mesmo rio e não se pode tocar duas vezes uma substância mortal no mesmo estado; por causa da impetuosidade e da velocidade da mutação, que se dispersa e se recolhe, vem e vai.

Gottfried Leibniz acreditava que o navio que saiu do ponto A não foi o mesmo que chegou ao ponto B, por não possuir as mesmas características que permitiriam que fosse identificado como o mesmo navio. A análise apresenta três condições diferentes para a igualdade: Lei de Leibniz, Princípio da Substituição e o Princípio da Identidade dos Indiscerníveis. Este último, formalizado como $(F) (Fx \leftrightarrow Fy) \rightarrow (x = y)$ é utilizado para demonstrar que a igualdade de x (navio da chegada) e y (navio considerado monumento pelos atenienses), exigiria que ambos os termos tivessem as mesmas características F . Estas características poderiam ser físicas - componentes ou peças da embarcação - ou simbólicas - envolvendo as construções sociais e memórias relacionadas às experiências da tripulação e aos sentimentos da sociedade, que cultuava o navio pelos acontecimentos heroicos que a embarcação possibilitou e vivenciou (FAUSTINO; MACHADO, 2019).

O paradoxo potencializa a questão apresentada pelo prédio escolar: o que definiria a identidade de um ser inanimado? Sua matéria, seu uso, sua propriedade, sua percepção social?

Como o navio de Teseu - renovado lentamente, ao longo de anos, tábuas por tábuas, até que não restasse nenhuma peça original - que *poderia ou não* ser ainda considerado o navio de Teseu, a escola que meu pai estudou (de 1954 a 1959) e a que eu trabalhei (a partir de 2010) também *poderia ou não* ser considerada a mesma escola?

Em dezembro de 2019, durante a organização do reencontro da antiga turma do então curso ginásial, na ocasião da celebração dos 60 anos da formatura, um registro fotográfico (uma raridade em 1959) disponibilizado por um dos colegas mostra a turma em posição solene. Ao fundo e nas laterais, como vemos na reprodução da imagem (Figura 4), é possível ver a escola. E a escola era um palacete de inspiração neoclássica.

Esse prédio suntuoso não sofreu nenhum incêndio ou bombardeio. Construída por políticas públicas, orientadas pelo ideal de modernidade, a escola foi destruída também por políticas públicas, orientadas também pelo ideal de modernidade. Como ruína de uma concepção social de escola e construção de outra, o prédio foi destruído para que pudesse ser erguida em seu lugar a construção da ruína onde eu trabalhei no início do séc. XXI - ela própria a ruína de um projeto de educação pública.

Ele não é mais reconhecido - ainda que a escola atual tenha sido construída com o mesmo nome e praticamente no mesmo local - pelos alunos que se formaram

ali, orgulhosos da instituição pública que tiveram a oportunidade de frequentar. E apenas na dimensão das imagens foi possível entender as motivações da falta de identificação dos ex-alunos com a nova concepção de educação materializada no novo prédio.

Ao contrário do navio de Teseu, substituído peça por peça segundo a lógica da conservação e da permanência, o “navio” da escola que meu pai estudou parece ter sido queimado no porto, na chegada ao destino. A prática encontra registros em narrativas de Agátocles de Siracusa, Pizarro, Cortez ou de anônimos vikings - muitas referências, sempre de navegadores com grande apetite para a destruição. Queimar os navios reduz a cinzas qualquer possibilidade de retorno. Carboniza as dúvidas que ainda poderiam haver sobre a ruptura radical com o passado, que se estabeleceria a partir daquela travessia, daquela chegada, daquele limite ultrapassado definitivamente, para além do ponto de retorno.

A imagem do prédio que já não estava mais ali elucidou a atitude de negação dos ex-alunos para a atual escola. E, também, mostrou que o “auge” a que os meus colegas professores se referiam - uma instituição de prestígio e com mais de sete mil alunos no início do séc. XXI - era já uma ruína de um projeto anterior. A escola em que meu avô foi educando artífice ruiu e foi considerada valiosa demais para continuar sendo uma escola pública. A escola em que meu pai se formou, teve sua destruição operada pelo mesmo ideal de modernidade que o construiu. A escola em que trabalhei ecoava a fantasmagoria de sete mil almas e teve seu fechamento anunciado.

Walter D. Mignolo, no artigo *Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade*, publicado em 2017, nos lembra que “a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã” (MIGNOLO, 2017, p. 4). Retomando as conceituações de Aníbal Quijano (1997), que definiu a colonialidade como a “pauta oculta” da modernidade, transcendendo a experiência colonial, principalmente em questões de poder e saber, Mignolo compara a colonialidade com uma hidra - criatura mitológica de várias cabeças.

Na sua formulação original por Quijano, o “patrón colonial de poder” (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. Os eventos se desdobraram em duas direções paralelas. Uma foi a luta entre Estados imperiais europeus, e a outra foi entre esses Estados e os seus sujeitos coloniais africanos e indígenas, que foram escravizados e explorados (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Para Mignolo, as duas “pernas” que sustentam estas quatro cabeças - ou âmbitos interrelacionados de administração e controle, que materializam a ordem mundial - da hidra são o fundamento racial e patriarcal do conhecimento, que configuram a enunciação na qual a ordem mundial é legitimada (MIGNOLO, 2017, p. 5).

A matriz colonial do poder então opera em uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos e interconectados, que são atravessados por diferenças coloniais e imperiais e pela lógica subjacente que assegura essas conexões: a lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 10).

Como outras expressões materiais desta colonialidade, as transformações na Belém da *Belle Époque* também revelam o projeto eurocêntrico e colonizador, projetados para um ideal de sociedade elitista e segregadora. A Fábrica Palmeira, o Grande Hotel, a Estação Ferroviária de Belém, os bondes urbanos e a Estrada de Ferro de Bragança, por exemplo, foram também construídos sob o signo da modernidade da *Belle Époque*, no contexto da expansão do capitalismo industrial. Todos foram, também, destruídos pelos ideais de modernidade do século XX, fortemente influenciados pelos E.U.A. e pela expansão de seu *american way of life* movido a combustíveis fósseis, no pós II Guerra Mundial.

A expansão imperialista da industrialização para as colônias afro-asiáticas e a briga dos colonizadores que resultou na I Guerra Mundial, afinal, operaram o deslocamento do epicentro geográfico do capitalismo mundial, da Europa para a América do Norte. Assim, o *fin-de-siècle* francês deu lugar ao *XXth century* estadunidense. A ascensão do fascismo no território europeu, no período entreguerras, leva o continente ao segundo conflito mundial naquele mesmo século, consolidando a hegemonia global do país norte-americano, do outro lado do Atlântico Negro.

A *Belle Époque* dá lugar ao *american way of life* na construção do imaginário social ligado ao ideal de modernidade ocidental. O capitalismo industrial se expande dentro da lógica geopolítica de demarcação de territórios no tabuleiro em que os países periféricos se configuraram dentro do mapa mundial, já dentro do jogo acirrado da Guerra Fria.

A “força da grana que ergue e destrói coisas belas”, expressa na canção *Sampa*, de Caetano Veloso²⁰ retrata as transformações operadas pelo capital e embaladas pela lógica da modernidade, de construções e desconstruções. Materializadas no espaço urbano, as transformações podem assustar, como nos mostra outra passagem da mesma canção: “à mente apavora o que ainda não é mesmo velho, nada do que não era antes quando não somos Mutantes.”.

Tal trecho nos revela a necessidade das mutações. Na música, quando não somos Mutantes apenas o conhecimento velho é aceito, do restante “à mente apavora”. A própria cidade [...] com suas proporções e constante dinâmica em seus espaços de socialização representa a imagem do mutante. Ao lidar com o diferente estamos sujeitos à transformação, construímos uma relação de quem somos antes e quem passamos a ser após entrarmos em contato com o Outro inquietante (QUEIROZ; YAMAMURA, 2013, p. 4).

Rejeição e identificação, portanto, perpassam o encontro com a alteridade, na paisagem urbana em metamorfose. A escola, que já não seria mais a mesma no olhar de seus ex-alunos, reflete tais contradições. O nome da instituição e a localização permanecem, mas evocam uma memória que não encontra acolhimento na estrutura física do prédio escolar “que ainda não é mesmo velho” e se impôs na cidade mutante, que trai as lembranças e apavora a mente.

Este estranhamento do Outro, do ponto de vista antropológico, é essencial na construção do saber sobre nós mesmos, sendo um dos mais importantes mecanismos para o deslocamento de nossa própria subjetividade, ao permitir diálogo com as formas hierárquicas que convivem conosco: “É a admissão — romantismo e *anthropological blues* a parte — de que o homem não se enxerga sozinho e precisa do outro como seu espelho e seu guia” (DA MATTA, 1978, p. 30). Assim, o olhar etnográfico nos familiariza com a ideia do “outro” e a perspectiva da sociologia nos conecta “com as possibilidades de abordar o universo urbano com outras questões que incluam esses estranhamentos diários da cidade” (QUEIROZ; YAMAMURA, 2013, p. 4).

E o que diz a imagem do espelho, quando não reflete as memórias de quem se olha? A mesma canção, ao tratar dos estranhamentos no confronto com a cidade, relata: “Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto, chamei de mau gosto

²⁰ Lançada em 1978, a letra descreve um encontro com a alteridade na chegada do compositor à cidade. Através de metáforas e referências a lugares e outros grupos musicais, a canção registra pessoas e experiências vivenciadas na cidade que o compositor encontrou (QUEIROZ; YAMAMURA, 2013).

o que vi, de mau gosto, mau gosto. É que Narciso acha feio o que não é espelho”. Tal reação diante da escola aparece na página colaborativa *Belém Antiga*, de uma rede social, que publicou postagem²¹ em 12 de janeiro de 2018 sobre o prédio em questão:

Há exatos 100 anos, Belém do Pará ganhava seu curso de agronomia, alguns anos mais tarde ganharia o suntuoso palácio visto à direita na primeira fotografia. Um centro de formação que foi referência de toda uma geração. Uma suntuosa arquitetura que marcava uma das mais importantes avenidas de Belém, até a década de 60. Foi demolido pra dar lugar, novamente, a um horrendo prédio escolar, que nem de longe lembra os dias e a beleza de glória de outrora. O curso de Agronomia foi criado em 1918 buscando uma educação profissional aplicada, e o curso tinha duração de 3 anos. Um ano depois, ganhou o nome de Escola de Agronomia e Veterinária do Pará, inicialmente instalada no Largo da Sé. Próximo a Praça Frei Caetano Brandão. Em 1921, ganhou novo endereço. Na então avenida Tito Franco. O suntuoso edifício e suas duas altas torres, marcavam a quadra da atual Av. Almirante Barroso entre Timbó e Vileta, e onde está, nos fundos, a escola de Educação Física. Nos anos 60, já como Colégio Souza Franco foi lentamente demolida, enquanto um novo prédio ia sendo construído, ao mesmo tempo.

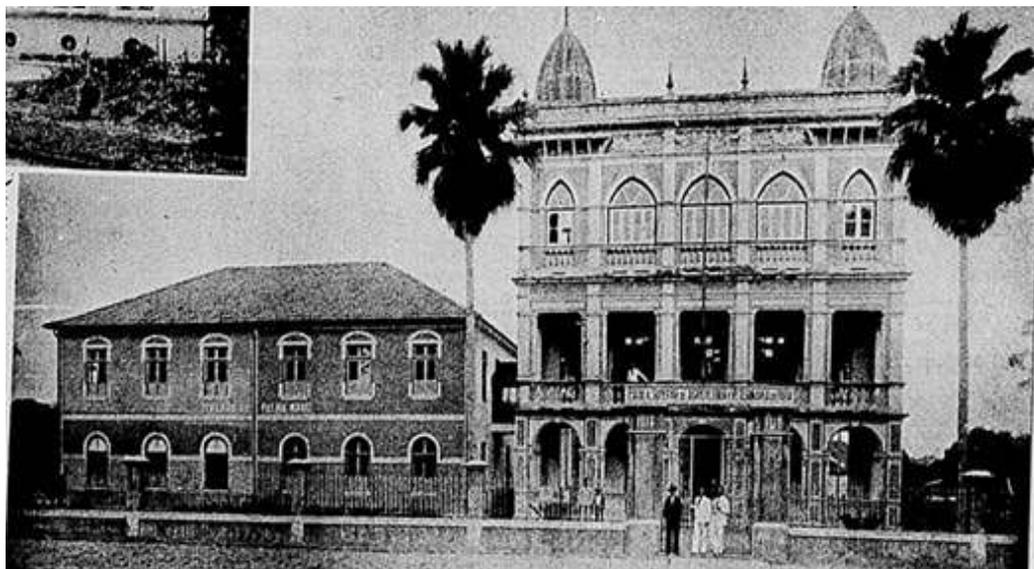
A adjetivação não deixa dúvidas do tom, saudosista como o dos ex-alunos, adotado pela publicação para descrever a trajetória da escola na paisagem urbana:

Memória era algo que não se questionava durante os governos militares e o progresso naqueles anos, não incluía preservação do patrimônio. A informação do professor José Maria Bassalo, dada a Haroldo Baleixe, conta que antes de ser demolido, foi adaptado para funcionar como escola e teve instalações esportivas construídas na parte de trás. Arborizado com castanheiras, o quintal do Souza Franco tinha até pista de atletismo; depois incorporada pela Escola Superior de Educação Física. Uma transformação brutal e nefasta do cenário urbano de Belém.

As imagens (Figura 6) que acompanham a postagem são descritas no texto e mostram o contraste da fachada da escola em que meu pai estudou, no século XX e a que eu trabalhei, no século XXI:

²¹ Disponível em <https://www.facebook.com/belemdopassado/posts/2012521155635748/>.

Figura 6 - Fachada da antiga Escola de Agronomia e Veterinária do Pará, construído em 1921.



Fonte: Página “Belém Antiga” <https://www.facebook.com/belemdopassado/>

Figura 7 - Fachada atual E. E. E. M. Visconde de Souza Franco.



Fonte: Página “Belém Antiga” <https://www.facebook.com/belemdopassado/>

Ainda que diante do espanto com o apetite de destruição e construção do capitalismo, expresso na “força da grana que ergue e destrói coisas belas”, é imperativo pensar que o ideal da permanência se relaciona a um conceito elitista de cultura. E o elitismo cultural se configura em fator estruturante do padrão de reprodução de desigualdades sociais, étnicas e regionais.

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), vinculado ao Ministério do Turismo, é a autarquia federal que responde pela preservação do Patrimônio Cultural. É responsabilidade do órgão, segundo sua apresentação institucional, “proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras”²². Para Nascimento (2016, p. 122), “o projeto de patrimônio nacional estabelecido no Iphan teve clara opção pela arquitetura. Eram os objetos do mundo edificado que representariam o passado brasileiro e o articulariam ao presente, ao Estado Novo”. E os pressupostos permanecem:

O patrimônio está ainda hoje marcado por suas concepções de identidade nacional amplamente ancoradas no período colonial, cuja essência máxima estaria representada em cidades como Ouro Preto, Paraty e Olinda. [...], a opção pela arquitetura do período colonial ancora-se na noção do patrimônio como constituidor da nacionalidade. A arquitetura barroca erigida pelo colonizador português, buscada com afincos pelos técnicos do patrimônio e encontrada em diversos pontos do país unificava o território e conferia identidade ao Brasil (NASCIMENTO, 2016, p. 122).

Percebemos nesta abordagem de cultura um enfoque conservador, alinhado a concepções políticas nacionalistas que privilegiam matrizes e períodos relacionados à cultura dos colonizadores, operando escolhas e recortes que silenciam a cultura dos colonizados. Jacques Le Goff, na obra *História e Memória*, alerta que “a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 2003, p. 476). Para Le Goff, a história estaria sob pressão crescente dessas memórias coletivas:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 426).

Tal prática de silenciamento da memória nas disputas acerca do patrimônio, segundo Nascimento (2016, p. 123), se relaciona à escrita da história, pressuposto da atividade de preservação do patrimônio cultural no país:

Preservou-se aquilo que seria fonte da história ou prova documental da articulação identitária nacional. A arquitetura colonial e barroca era testemunho de épocas pregressas, às quais articulavam-se os conceitos e preceitos de constituição nacional (NASCIMENTO, 2016, p. 123).

²² Disponível em <https://www.gov.br/iphan/pt-br>. Acesso em: 16/01/2021.

Mariza Veloso (2006, p. 437-438) alerta para o risco de se transformar o patrimônio cultural, com suas complexas redes de práticas e significados, em mero produto, reduzindo seu valor e sentido. A autora ainda alerta para a armadilha da fetichização do patrimônio, considerando apenas o seu produto objetivado, personalizando relações entre coisas e naturalizando relações sociais. Patrimônio, afinal, é também um território de disputa, arena de diversos atores, palco de construção de discursos, mecanismo de seleção, apropriação e expropriação de ritos e objetos. Assim,

pode-se afirmar que a riqueza do patrimônio cultural consiste em seu poder de reforçar a idéia de pertencimento ao todo coletivo e em reforçar a identidade social dos mais diferentes grupos, trazendo para o espaço público múltiplas manifestações culturais, afastando, assim, com a força simbólica de sua constituição, todos os fetiches e simulacros (VELOSO, 2006, p. 452).

A mesma autora ainda ressalta a necessidade de problematizar este campo temático, para que o patrimônio cultural não se configure apenas em negócio, entretenimento ou mercadoria de consumo cultural promotora de marcas de distinção social - redução potencializada pelo processo de mercantilização da cultura, dentro da lógica capitalista (VELOSO, 2006, p. 452).

Na obra *Arqueologia do Saber*, publicada em 1969, Foucault ressalta o caráter de formação discursiva do patrimônio cultural, para além de sua existência real. O discurso seria um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008, p. 122). As práticas discursivas seriam as condições através das quais se exerce uma prática, que dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo os quais a prática pode ser modificada.

Uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que pára o tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais (FOUCAULT, 2008, p. 83).

Através da análise proposta nas conceituações de Foucault sobre o saber patrimonial e a prática preservacionista, podemos alcançar estruturas de sentidos, enunciados elaborados e formações discursivas, no campo temático dos patrimônios,

das memórias da cultura e da natureza (CORRÊA, 2009, p. 116). Analisando os processos de patrimonialização na sociedade brasileira, o autor ressalta que

esse processo de fixação na 'cena patrimonial' é excessivo e sintomático. Na verdade, resulta de um trabalho deliberado de controle das 'memórias locais' e dos 'saberesujeitados'. A 'patrimonialização' despótica e tirana que assistimos se desenvolver nos Centros Antigos de diversas cidades ocidentais, manifesta um complexo cultural curioso: trata-se, ao que parece, de uma dificuldade latente de efetuar um trabalho de luto (CORRÊA, 2009, p. 121).

A destruição do patrimônio histórico, denunciada na transformação ocorrida no prédio escolar, transcorreu em um período em que outro luto segue não elaborado: o das vidas humanas brutalmente subtraídas pelo Estado. Na Amazônia, a ditadura militar manteve seus rituais de tortura e desaparecimento de corpos, com muitas evidências da participação ativa de setores da sociedade civil (PETIT; VELARDE, 2012, p. 186).

Apesar dos trabalhos do "Comitê Paraense pela Verdade, Memória e Justiça", criado em 2014, permanecerem inconclusos, a estimativa é que centenas de corpos tenham sido torturados e mortos pelo poder público, apenas na cidade de Belém. No Estado do Pará a conta vai incluir a assombrosa maior movimentação de tropas brasileiras desde a II Guerra Mundial: a dizimação, em 1974, da Guerrilha do Araguaia - primeiro núcleo rural de combate ao governo militar, instalada desde 1966 pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB) na região do rio Araguaia, que banha os estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará. Tabu mesmo dentro das Forças Armadas, o episódio se consagra como uma "conspiração do silêncio"²³ no país que ainda não cicatrizou suas feridas das exceções praticadas em um passado próximo.

Diante de tantos cadáveres insepultos, o prédio é aquele inanimado. Um morto pela ditadura, sem dúvidas. Mas um que se caracteriza pela materialidade patrimonial, pela falta de vida - em um contexto de tantas vidas reais subtraídas impunemente no mesmo período.

A grande questão que se impõe parece ser: o que a (des)construção de prédios escolares pode nos dizer sobre a sociedade que opera a destruição de corpos? Qual o lugar da educação, especialmente dos "educandos desvalidos", como já foram

²³ O termo, que se refere à prática de ocultação de informação aos pacientes, em contexto de cuidados paliativos (ações de prevenção e alívio do sofrimento, geralmente em estágios terminais de doenças) foi utilizado para identificar o episódio político da Guerrilha no filme *Araguaya - A Conspiração do Silêncio*, de 2004.

chamadas as camadas mais empobrecidas da população, na sociedade que (des)constrói escolas?

Antes de pensarmos na escola dentro da cidade, precisamos pensar na cidade - arena de embates, palco de contradições e expressão da paisagem geográfica construída pelo capital.

2.3 “MEGACIDADE”: o lugar dos desvalidos e o não-lugar do *homo sacer* na paisagem urbana e escolar

Urbe imensa
Pensa o que é e será e foi
Pensa no boi
Enigmática máscara boi
Tem piedade
Megacidade
Conta teus meninos
Canta com teus sinos
A felicidade intensa
Que se perde e encontra em ti

Luz dilui-se e adensa-se
Pensa-te

“Aboio”, Caetano Veloso, 1993.

O aboio, canto tradicionalmente entoado na atividade de pastorear o gado, remete às influências árabes dos colonizadores ibéricos. Em terras ameríndias, evocam o rural, geográfico e simbólico: o próprio compositor indicou se tratar de uma ruralidade ritual, conceitual (VELOSO, 2003).

Um aboio cujo tema é o urbano explora esses contrastes: a “urbe imensa” cantada como entoada, um aboio que canta a megacidade. Em outra canção, *Cantiga de Boi* (2000) a dualidade do urbano e do rural, com todo simbolismo ritualístico, também se faz presente: “Abrigo em mim a cidade. Cantiga de boi é densa [...] Templo-espaço da cidade”. À megacidade se pede a piedade de se pensar, de contar seus meninos. Enquanto cresce para todos os lados e em todos os sentidos, a cidade esmaga seus sujeitos, seus meninos, seus corpos.

Como contraponto do urbano, o rural pode ser um lugar no tempo, um espaço na memória. Jacques Le Goff, em *Para um novo conceito da Idade Média*, obra que anuncia no título seus propósitos, lembra que a cidade está simbolicamente ligada ao tempo e espaço da fábrica como o rural está simbolicamente ligado ao tempo e espaço da natureza (LE GOFF, 1989). Em *História e Memória* o autor ainda ressalta que o

tempo rural, também ligado ao tempo litúrgico, “parece votado ao tempo cíclico do eterno recomeço” (LE GOFF, 2003, p. 449).

Mario Gaviria, no prólogo da obra *O direito à cidade*, de Henri Lefèbvre, lembra que “é mais fácil construir cidades que vida urbana” (GAVIRIA, 1969, p. 10). Construções físicas, em sua concretude, ainda são menos complexas que os arranjos sociais necessários para se construir qualidade de vida urbana para os corpos que habitam a cidade.

O geógrafo David Harvey (2012, p. 81) explicita sua postura crítica ao afirmar que a qualidade de vida urbana e a própria cidade se tornaram mercadorias, estando disponíveis para quem puder pagar por elas, em um “mundo onde o consumismo, o turismo e a indústria da cultura e do conhecimento se tornaram os principais aspectos da economia política urbana”. Desta forma, a aura de liberdade de escolha que envolve as expressões da diversidade de hábitos de consumo e formas culturais na experiência urbana contemporânea seria mais um nicho de mercado. Para realocar a cidade e a vida urbana no contexto dos direitos e da liberdade, é necessário ir além:

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos (HARVEY, 2012, p. 74).

Podemos retomar, a partir de Harvey, o Aboio: a megacidade precisa pensar-se. Precisa ter piedade. Precisa, realmente, contar seus meninos e cantar com seus sinos. Precisamos da “liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos”, a felicidade intensa que se perde e encontra em si. Em nós.

A democratização deste direito e a construção de um amplo movimento social para fortalecer seu desígnio é imperativo, se os despossuídos pretendem tomar para si o controle que, há muito, lhes tem sido negado, assim como se pretendem instituir novos modos de urbanização. Lefebvre estava certo ao insistir que a revolução tem de ser urbana, no sentido mais amplo deste termo, ou nada mais (HARVEY, 2012, p. 88).

Para o sociólogo Manuel Castells (1983, p. 127), a chamada sociedade urbana pressupõe “certo sintoma de valores, normas e relações sociais possuindo uma

especificidade histórica e uma lógica própria de organização e de transformação”. Assim,

Quando falamos de “sociedade urbana”, não se trata nunca da simples constatação de uma forma espacial. A “sociedade urbana”, no sentido antropológico do termo, quer dizer, um certo sistema de valores, normas e relações sociais possuindo uma especificidade histórica e uma lógica própria de organização e de transformação. Dito isto, o qualificativo de “urbano”, agregado à forma cultural assim definida, não é inocente. Trata-se [...] de conotar a hipótese da produção de cultura pela natureza ou, se preferirmos, de um sistema específico de relações sociais (a cultura urbana) por um determinado quadro ecológico (a cidade) (CASTELLS, 1983, p. 127).

Bauman (1998, p. 27) analisa que “todas as sociedades produzem estranhos” como refugio de sua produção predatória, centrada em lógicas financeiras assentadas nas desigualdades:

A devastação global dos modos de subsistência e o desarraigamento de populações há muito estabelecidas entram no horizonte da ação política por meio de pitorescos “migrantes econômicos” entupindo ruas que antes pareciam tão uniformes... Para resumir uma longa história: as cidades se tornaram depósitos de lixo para problemas gerados globalmente. Os moradores das cidades e seus representantes eleitos tendem a ser confrontados com uma tarefa que nem por exagero de imaginação seriam capazes de cumprir: a de encontrar soluções locais para contradições globais (BAUMAN, 2004, p. 57).

Com foco na potência do encontro das diferenças no espaço urbano, ainda que longe de se encontrar soluções locais definitivas para contradições globais, Sennet vislumbra harmonias possíveis na convivência social:

Em geral, a forma dos espaços urbanos deriva de vivências corporais específicas a cada povo [...]. Nosso entendimento a respeito do corpo que temos precisa mudar, a fim de que em cidades multiculturais as pessoas se importem umas com as outras. Jamais seremos capazes de captar a diferença alheia enquanto não reconhecermos nossa própria inaptidão. A compaixão cívica provém do estímulo produzido por nossa carência, e não pela total boa vontade ou retidão política (SENNETT, 2006, p. 300).

Quer se trate das dimensões simbólica do espaço da casa ou da cidade, Foucault nos lembra que a organização do espaço alcança objetivos econômico-políticos.

É preciso [...] não ficar somente dizendo que o espaço predetermina uma história que por sua vez o modifica e que se sedimenta nele. A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada (FOUCAULT, 2012b, p. 322).

Indo além da concepção de espaço como substrato ou fronteira, Le Goff (1998, p.124.) defende que “é a sociabilidade, o prazer de estar com o outro, que estabelece em definitivo, a diferença urbana, a urbanidade. [...] Os termos relacionados à cidade denotam a educação, a cultura, os bons costumes, a elegância: urbanidade vem do latim *urbs*; polidez, da polis grega.” O conceito de cidade na Idade Antiga remetia ainda à cidadania, à liberdade e todos os seus derivados, como a própria racionalidade.

Para tentar alcançar as contradições de nossa vida urbana contemporânea lembramos que, para Léfèbvre, urbano é a simultaneidade, a reunião, é uma forma social que se afirma e a cidade é um objeto espacial que ocupa um lugar e uma situação. O urbano seria, então, um fenômeno que se impõe a partir do processo de construção e desconstrução da cidade. Após a inflexão do agrário para o industrial através do comércio, teríamos agora uma segunda inversão: do urbano, ou sociedade urbana, suplantando a sociedade industrial (LÉFÈBVRE, 2004). Em um contexto de crise social, a cidade - ou “a projeção da sociedade sobre um local” (LÉFÈBVRE, 2001, p. 56) não está imune e expõe, ela própria, suas contradições:

[...] a natureza das políticas públicas focalizadas para as cidades tem sido menos a de considerar temporalidades e espacialidades cotidianas e muito mais de propor modelos que acompanhem o ajustamento das formas urbanas a tendências mais homogeneizadoras e hegemônicas. É assim que se têm apresentado, por exemplo, as políticas de renovação urbana implementadas no contexto neoliberal, assim como os processos de gentrificação que têm se generalizado nos modelos de cidades que se pretendem competitivas (TRINDADE JÚNIOR, 2004, p. 251).

Mas as contradições do capital e da urbe também trazem possibilidades. Para Harvey,

as oportunidades são múltiplas porque [...] as crises irrompem repetidamente em torno da urbanização, tanto local como globalmente, e porque a metrópole é o ponto de colisão massiva – à coragem chamamos luta de classes? – contra a acumulação por despossessão, que beneficiou o mínimo de felizardos, e o ímpeto desenvolvimentista que procura colonizar o espaço para os ricos. Um passo na direção de unificar essas lutas é adotar o direito à cidade tanto como lema operacional quanto ideal político, justamente porque ele enfoca a questão de quem comanda a conexão necessária entre a urbanização e a utilização do produto excedente. A democratização deste direito e a construção de um amplo movimento social para fortalecer seu desígnio é imperativo (HARVEY, 2012, p. 89).

Olhamos a cidade - e as escolas, dentro dela - para poder pensar nos corpos que estão fora, excluídos da vida urbana para estarem também apartados da definição

de sociedade urbana que os exclui. Trindade (2016, p. 366) nos lembra que “o urbano, além de simultaneidade é também encontro”. Encontro de corpos, corpos presentes. A megacidade precisa pensar no que é, será e foi. Precisa contar seus meninos, corpos presentes. Precisa pensar-se.

2.4 Condições históricas da constituição da rede escolar na cidade

As cidades não são apenas o cenário do esvaziamento das escolas. A dinâmica de expansão e resignificação do espaço urbano reconfigura a rede escolar, não sendo possível alijar a cidade das escolas que esvaziam.

Em uma das raras abordagens da relação entre o urbano e o escolar, no contexto do esvaziamento, Gilberto Cunha Franca (2011, 2012) utiliza o conceito de “territorialidade da educação” para analisar o processo na cidade de São Paulo.

A territorialidade da educação, como algumas pesquisas apontam, exprime oportunidades diferenciadas de inserção social. Mas a questão passa por compreender a produção desta desigualdade espacial. Mais apropriadamente, nossa questão é saber quais forças governaram, ou tiveram proeminência, sobre essa evolução espacial desigual? E que tipo de uso do espaço e do tempo se manifesta nestas escolas públicas nos espaços centrais de São Paulo (FRANCA, 2012, p. 119).

A análise tem base na metodologia enunciada por Léfèbvre na obra *A Revolução Urbana*, publicada em 1970. Considerando o urbano como uma construção social dentro do contexto do capitalismo industrial e uma fase crítica do processo de evolução das cidades, Léfèbvre analisa os níveis e dimensões da realidade urbana. A partir desta conceituação, Franca (2012, p. 119) procura “reconstruir os nexos mais abstratos que contornam o dilema destas escolas que ficaram inscritas nos espaços valorizados da metrópole de São Paulo.” A abordagem privilegia o nível urbano, de maneira mais ampla, e o contexto do lugar, especificamente, configurando a vitalidade das transformações e das novas formas de uso do espaço e do tempo. O estudo de Franca tem como objeto

a escola pública e seu lugar no processo de metropolização. A análise particular das escolas públicas inscritas nas áreas mais valorizadas da cidade foi estimulada pela identificação do seu esvaziamento e do fechamento de dezenas destes estabelecimentos de ensino (FRANCA, 2012, p. 109).

Dentro do universo da cidade de São Paulo, Franca utiliza o termo “escola de passagem” para se referir à unidade escolar que analisa. Enquanto a cidade cresce e a área central se valoriza, a escola deixa de ser frequentada pelas elites, passando a atender um público que não mora nos seus arredores.

Em termos práticos, tal mudança no raio de ação da escola é percebida entre professores e demais membros da comunidade escolar, a ponto de ter gerado a adjetivação escola de passagem. Isto se explica pela presença cada vez maior de alunos trabalhadores, que veem, na escola e sua localização, um facilitador da circulação entre o local de moradia e local de trabalho, quase sempre, nas áreas centrais da metrópole (FRANCA, 2012, p. 119).

Em oposição à “escola de bairro”, a conceituação tem características que a aproxima do tipo de instituição escolar que, na cidade de Belém, será denominada “escola do corredor”:

Num possível resumo, poder-se-ia dizer que, a partir dos anos 90, a escola teve uma alteração qualitativa, passa a ser identificada por sua comunidade como escola central ou escola de passagem. Enquanto escola de passagem atrai alunos de diversas localidades, alcançando uma centralidade metropolitana, reproduzindo internamente os interesses fragmentados da metrópole, e conflitante, representada pelos velhos e novos personagens, nas tentativas de preservá-la (FRANCA, 2012, p. 120).

Nas equações que operam o processo de metropolização, o capital e suas contradições configuram uma atuação central. Para Milton Santos

O fenômeno da macrourbanização e metropolização ganhou, nas últimas décadas, importância fundamental: concentração da população e da pobreza, contemporânea da rarefação rural e da dispersão geográfica das classes médias; concentração das atividades relacionais modernas, contemporânea da dispersão geográfica da produção física; localização privilegiada da crise de ajustamento às mudanças na divisão internacional do trabalho... (SANTOS, 1993, p. 206).

Também nas especificidades de nossa cidade e sua expansão - processo que envolve as redes escolares - a economia assume um vetor central, que se apresenta como uma força desigual no jogo do crescimento urbano. Para Trindade Júnior, o “processo de metropolização de Belém é sinônimo de pauperização econômica” (TRINDADE JÚNIOR, 2011, p. 343).

Mas para chegar à metrópole pauperizada, precisamos retroceder.

Nem a cidade de Belém e nem sua rede de escolas públicas surgem durante o surto econômico da borracha. A origem da cidade remonta à implantação do núcleo colonial, ainda no séc. XVI. Mas o povoado seria elevado à categoria de município já no século XVII, impulsionado por interesses políticos de “defesa” do território: os

invasores portugueses, afinal, não queriam concorrência e outros europeus precisavam ser expulsos. Nossa Senhora de Belém do Grão Pará é fundada em 1616, com a marca do mercantilismo e do catolicismo, própria da colonialidade.

Aqui, como no restante do Brasil, a escolarização dos colonizadores se inicia com os jesuítas. O empreendimento está relacionado aos ideais de catequese, fortemente ligado à lógica estabelecida para a expansão do catolicismo, a partir do Concílio de Trento e sob os impactos da Reforma Protestante. Na então Província do Grão-Pará, em 1654, foi criado o Colégio Jesuíta de Santo Alexandre.

Benedito Nunes, no ensaio *O universo filosófico e ideológico do barroco*, analisa o período como sendo a consolidação da união do capitalismo com o poder estatal, assentado na exploração dos impérios coloniais alcançados por ambos através das navegações marítimas. Neste contexto, emergem “juntamente com os modos de pensamento e de ação propriamente modernos, os conflitos internos típicos da sociedade ocidental, tanto no campo religioso quanto no político-moral” (NUNES, 2012, p. 115).

Neste campo religioso,

a ascese cristã inaciana faria do barroco, que os jesuítas nos trouxeram desde o século inicial da colonização, [...] o coroamento apoteótico da Fé, da missão sobrenatural da Igreja, dirigindo a experiência de finitude para a aspiração da vida supraterrana, pela força da imagem artística e pela palavra dos pregadores que, soldados de Cristo [...] professaram o Evangelho como quem arremetesse tropas aguerridas (NUNES, 2012, p. 122).

Tal “imagem artística” se encontra profundamente entrelaçada com a religião, que vai compor esse universo filosófico e ideológico do barroco, que se estenderá à educação do período:

À semelhança de toda conexão histórica, foi contingente a vinculação ideológica entre o barroco e a Contrarreforma; tal enlace, culturalmente significativo, dependeu do estado do desenvolvimento das formas e das propensões valorativas do cristianismo num momento de sua história (NUNES, 2012, p. 121).

Já no século XVIII, a partir de influências do absolutismo iluminado, as chamadas Reformas Pombalinas vão operar a separação entre Igreja e Estado, trazendo à equação da educação formal a dinâmica comercial e política de Portugal, com a introdução de “Aulas Régias” (ensino, entre outras disciplinas, de Latim, Grego, Arte e Retórica). A iniciativa, desarticulada, não se consolida.

No início do século XIX, o processo de escolarização oficial na cidade tem a forte marca do elitismo:

o censo escolar de Belém do Pará em torno de 1832 resumia-se em 193 alunos do gênero masculino. Apesar dos esforços do governo provincial em se promover a instrução pública no Pará, o grande obstáculo era a ausência de professores qualificados (CARDOSO, 2016, p. 32).

Neste cenário, nossas instituições eram em sua maioria, “escolas de primeiras letras”:

Na Comarca de Belém do Pará, existiam seis na cidade, das quais apenas duas, somando 135 alunos, tinham professores, pois estavam estruturadas pelo método “lancasteriano”, o que tornava o ensino mais barato; as outras quatro - três de meninos e uma de meninas, cujo método era o ensino individual, por isso mais custoso - estavam sem professores (CARDOSO, 2016, p. 31).

O fim do século XIX - chamado de *fin-de-siecle* exatamente por sua influência francesa - foi, desde a origem europeia, higienista e segregadora. A *Belle Paris*, “cidade-luz” do ideal de civilização ocidental (colonial, imperialista, genocida e epistemicida, portanto), teve sua estrutura medieval transmutada na “metrópole do iluminismo” com desapropriações, destruições e reformulações de seus espaços para atender aos interesses das elites. As reformas realizadas por Haussmann, barão nomeado por Napoleão III como prefeito do departamento do Sena e que conduziu o projeto imperial de modernização de 1853 a 1870, inspiraram tantas outras ao redor do mundo - colonizador e colonizado. Para Marshall Berman:

Esta cena primordial revela algumas das mais profundas ironias e contradições na vida da cidade moderna. O empreendimento que torna toda essa humanidade urbana uma grande “família de olhos”, em expansão, também põe à mostra as crianças enjeitadas dessa família. As transformações físicas e sociais que haviam tirado os pobres do alcance da visão, agora os trazem de volta diretamente à vista de cada um. Pondo abaixo as velhas e miseráveis habitações medievais, Haussmann, de maneira involuntária, rompeu a crosta do mundo até então hermeticamente selado da tradicional pobreza urbana. Os bulevares, abrindo formidáveis buracos nos bairros pobres, permitiram aos pobres caminhar através desses mesmos buracos, afastando-se de suas vizinhas arruinadas, para descobrir, pela primeira vez em suas vidas, como era o resto da cidade e como era a outra espécie de vida que aí existia. E, à medida que vêem, eles também são vistos: visão e epifania fluem nos dois sentidos. No meio dos grandes espaços, sob a luz ofuscante, não há como desviar os olhos. O brilho ilumina os detritos e ilumina as vidas sombrias das pessoas a expensas das quais as luzes brilhantes resplandecem. Balzac comparou esses velhos bairros às florestas mais escuras da África; para Eugène Sue, eles epitomizavam “Os Mistérios de Paris”. Os bulevares de Haussmann transformaram o exótico no imediato; a miséria que foi um dia mistério é agora um fato (BERMAN, 1986, p. 147-148).

Em Belém, durante o período da *Belle Époque*²⁴ e principalmente no governo do intendente Antônio Lemos (1897-1911), a cidade e seu porto sofreram transformações urbanas inspiradas no modelo francês de modernidade, higienização e segregação socioespacial. O município chegou a ser chamado de *Paris N'America*, nome que batizou uma luxuosa loja de tecidos do centro comercial inaugurada em 1909, com três andares no estilo de art nouveau, inspirado nas Galeries Lafayette de Paris.

Embaladas pelo surto econômico da borracha, a cidade passaria por um processo de disciplinarização do espaço e regulação do cotidiano dos moradores. Realizada pelas elites locais e destinadas também a elas, nossa urbanização de inspiração iluminista e positivista incluía a rede escolar, estrategicamente localizada nos grandes corredores de circulação viária que a administração lealista fez surgir na cidade.

O positivismo no Brasil não é uma mera reprodução da filosofia de Comte, como esta se desenvolveu no cenário francês de sua origem, e sim, uma versão temperada pelo ecletismo que marcava os pensamentos dos intelectuais da segunda metade do século XIX, formadores de opinião dentro dos partidos políticos e das famílias de prestígio da época (PAIXÃO, 2000, p. 22).

Em sua transposição para os trópicos colonizados, a “Ciência Positivista” era um avanço racional no sentido da superação de dogmas cristãos. Politicamente, os positivistas se “aproximavam” dos republicanos.

A “iluminação” positivista espalha seus raios no Brasil do século XIX, influenciando na organização da sociedade republicana com base no culto ao cientificismo, que desafia a dominação católica, instalando um novo apostolado, o da Igreja da Humanidade, a religião positiva – o culto à ciência (PAIXÃO, 2000, p. 23).

Os traços da segregação socioespacial operada nas cidades se impõem, também, no cientificismo presente nas medidas higienistas que se disseminará para as medidas educativas.

²⁴ O termo se refere ao período relacionado ao apogeu cultural e econômico da Europa em todo o mundo, na virada do Séc. XIX para o Séc. XX, acentuado pelo imperialismo e neocolonialismo que vão resultar na I Guerra Mundial. Na Amazônia, o período se refere à influência francesa relacionada ao surto econômico da borracha, entre os anos de 1870 e 1912, quando a área central da cidade de Belém-PA foi remodelada pelas elites locais - e também para elas - para ser uma *Paris N'America*, uma “francesinha dos trópicos” (SARGES, 2010).

Para garantir que a elite pudesse usufruir de tudo isso sem restrições, as autoridades promoveram numerosas modificações urbanas que foram desde a abertura de novas ruas ao calçamento das antigas, além do aterramento dos diversos canais que intercruzavam a cidade expandindo seu território. Esta metamorfose, no entanto, exigia mais que alterações nos aspectos físicos e estruturais da cidade, ela pedia a civilização da própria população paraense, considerada um empecilho ao objetivo de uma Belém e uma Província civilizadas (ARAÚJO; BARBOSA, 2012, p. 35).

Este ideal de civilização, que convive harmoniosamente com as desigualdades e segregações - inclusive necessitando delas para seu projeto de sociedade -, remete às críticas feitas por Aimé Césaire ao humanismo europeu, no seu *Discurso sobre o colonialismo*:

Aí que está a grande censura que dirijo ao pseudo-humanismo: o ter, por tempo excessivo, apoucado os direitos do homem, o ter tido e ainda ter deles uma concepção estreita e parcelar, parcial e facciosa e, bem feitas as contas, sordidamente racista (CÉSAIRE, 1978, p. 18).

Muito embora fale a partir do contexto do pós II Guerra Mundial, no século XX, Césaire se refere à colonização moderna para lembrar que os horrores do Holocausto, que tanto chocaram a Europa, talvez não fossem exatamente novos - apenas traziam a novidade de ter europeus entre as vítimas.... Antes mesmo das preocupações de que Auschwitz não se repita, esse imperativo ainda tão atual no século XXI, Césaire já denunciava que a II Guerra foi uma repetição de tantos genocídios praticados por europeus.

Na Belém de inspiração colonizadora, na transição para o séc. XX:

A visão que se tinha dos pobres era tão negativa que até mesmo as precárias condições de subsistência a que eles estavam sujeitos eram confundidas com baixa moralidade e permissividade, pois se acreditava que por conta de sua origem miscigenada a população estava destinada ao fracasso social, e, nesse sentido, era imprescindível a intervenção das autoridades constituídas para que se evitasse que todas as conquistas econômicas e sociais fossem ameaçadas e até perdidas, por isso, era consenso que o poder público deveria intervir no seio das famílias, tendo como alvo prioritário as crianças, consideradas mais moldáveis e disciplináveis. Dessa forma, se daria um novo lugar à população mais pobre dentro da sociedade civilizada e ainda se garantiria a oferta de mão de obra para que o acúmulo de riquezas e benefícios não fosse interrompido (ARAÚJO; BARBOSA, 2012, p. 35-36).

Alargando avenidas e incluindo calçamento das ruas em granito, o projeto de inspiração francesa incluiu arborização com mangueiras como elemento paisagístico regional. Os trilhos dos bondes urbanos, implantados em 1869, encontravam o

corredor ferroviário da Estrada de Ferro de Bragança, cujo primeiro trecho - entre São Brás e Benevides, foi inaugurado em 1884. O Boulevard Castilho França e as avenidas Magalhães Barata, Governador José Malcher e Gentil Bittencourt, ligavam-se, então, à antiga Avenida Tito Franco, desde 1957 denominada Avenida Almirante Barroso.

O período do surto econômico da borracha recebe essa designação justamente por seu caráter passageiro. A I Guerra Mundial (1914-1918) desequilibra o arranjo frágil das elites e o quadro de exploração da borracha e dos corpos trazidos para obtê-la chega ao fim, junto com o fim da *Belle Époque*. Apesar dos valores eurocêtricos permanecerem no *american way of life*, que despontou a partir do século XX, podemos ver esse *fin-de-siècle* como uma espécie de canto do cisne da supremacia cultural europeia e, principalmente, francesa.

Os Estados Unidos da América, com o bastão da hegemonia cultural em mãos, vão deixar pegadas de petróleo em todos os lugares para onde levaram seu modelo de exploração. Belém não foi diferente: com o fim dos bondes, em 1947, e da Estrada de Ferro de Bragança, em 1965, o asfalto e os veículos automotores se impuseram na paisagem e reforçam a característica de corredor viário dos antigos trilhos urbanos.

A destruição - das ferrovias e de tantos prédios, públicos e privados, erguidos sob o ideal de modernidade da *Belle Époque* - em nome do ideal de modernidade *made in U.S.A.* vai alterar nossa cidade. A força da grana, afinal, ergue e destrói, sucessivamente.

Neste mesmo período do pós II Guerra Mundial, o Cone Sul - com a Operação Condor e o apoio estadunidense - mergulha em ditaduras militares que só podem ser compreendidas no contexto político da Guerra Fria. Do alto da pretensão imperialista de dominar o tabuleiro a que se reduziu o resto do mundo, os E.U.A. vão disputar cada espaço.

Pensada e construída principalmente nesta conjuntura do século XIX, emolduradas por uma aura de tradição e nostalgia, a rede escolar existente na cidade será ampliada consideravelmente no final do século XX, já segundo outra concepção social de escola pública, não mais frequentada pelas elites locais²⁵. Possivelmente

²⁵ É impreciso o período exato em que o fenômeno ocorreu, mas foi durante a ditadura militar brasileira que os filhos das classes sociais mais altas deixaram de estudar nas escolas públicas em que seus pais haviam sido alunos. Uma pista pode ser a compulsoriedade do ensino profissionalizante, determinada pela LDB/5692-71 e que gerou uma procura pelas instituições privadas, por quem poderia pagar por elas. A reformulação atingiu a formação geral, oferecida através do ensino secundário,

neste período, as unidades escolares mais antigas acabaram sendo chamadas de “escolas do corredor”, diferenciando-as das novas escolas construídas na área de expansão urbana, distantes do centro da cidade.

Na lógica da governamentalidade neoliberal, de inspiração norte-americana, a educação se articula com a teoria do capital humano e se mercadoriza, como “princípio e método de racionalização do exercício de governo - racionalização que obedece, e aí está a sua especificidade, à regra interna da economia máxima [...] orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua” (FOUCAULT, 1997, p. 90). Logo, a sociedade - e a educação, a escola e seus sujeitos - estarão orientadas para essa economia máxima e mercadorização.

Diante de um “poder espacial” que segrega e alija, prédios suntuosos tem seu destino e existência manipulados. Para além de construções físicas e seus usos, os seus sujeitos nos interessam: alunos que convergem de vários pontos de origem para aquelas escolas, estranhos produzidos pela dinâmica das cidades.

Remanescentes do período anterior à universalização do acesso, ocorrida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96²⁶, as instituições escolares mais antigas, situadas nas artérias da cidade, são exatamente as instituições que filtravam o ingresso décadas atrás, quando a demanda de alunos era muito maior que a oferta de vagas e a prática de “exames de admissão” era institucionalizada.

Entre as ações de expansão da rede escolar, no âmbito estadual, merece destaque o Projeto Alvorada. Mas o Projeto envolvia mais que escolas: desde suas origens, a proposta era contemplar as regiões mais pobres com obras diversas, como saneamento e habitação. Criado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, ao final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, o projeto previa ações nas áreas do saneamento, habitação e educação, voltadas para os Estados da

dividido em clássico ou científico. Curiosamente, Jarbas Passarinho, político paraense e aluno de escolas públicas tradicionais da capital era o Ministro da Educação no período, tendo comandado a pasta de 1969 a 1974.

²⁶ Uma série de acréscimos e subtrações ao texto original da LDB vai construir, ao longo de anos, a legislação atual acerca da universalização do acesso ao Ensino Médio e a garantia de oferta da EJA. Vale mencionar a Lei nº 12.061, de 2009, que trata da universalização do Ensino Médio gratuito e a Lei nº 12.796, de 2013, que inclui esta etapa na definição de educação básica exposta no Art. 4., inciso I. Sobre a oferta de EJA, a Seção V apresenta suas normativas referentes à oferta da modalidade. Um intenso debate vai, posteriormente, acrescentar limites de idade à conclusão do curso e a Lei nº 13.415, de 2017, sinaliza que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta “adequada às condições do educando”, de EJA e de ensino noturno regular.

federação com índices mais alarmantes de pobreza. A apresentação institucional²⁷ indica que: “A ideia do Projeto foi do Presidente da República, para elevar a qualidade de vida da população e reduzir as desigualdades sociais, proporcionando a cada cidadão oportunidades de trabalho e acesso aos bens e serviços.”.

As diretrizes básicas do Projeto Alvorada foram estabelecidas no Decreto nº 3.769, de 8 de março de 2001 e previam ações dos Ministérios da Educação, Saúde e Agricultura, além de parceria dos governos estaduais e municipais e a sociedade civil organizada. Entre as ações do MEC, consta a transferência de recursos para a expansão e melhoria do ensino médio com verba destinada a equipar, reformar, construir escolas ou oferecer formação, inicial ou continuada, a professores.

O Estado do Pará aderiu ao Projeto em outubro de 2000, em um contexto de grandes obras físicas de macrodrenagem nos canais urbanos da capital e também de construção de novos caminhos para áreas insulares do Estado, com a Alça Viária. No campo da educação escolar, as ações do período foram além da regulação anterior, prevista no Premem - Plano de Expansão e Reforma (1984-1992).

O processo de construção e reforma de escolas surge como uma forma de “adequação” daquela rede do século XIX ao XXI. As ações se relacionam ao período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e incluíam o processo de municipalização do Ensino Fundamental, o fim das ERC (Escola em Regime de Convênio), reordenação e mapeamento escolar da rede, com um zoneamento voltado para a descentralização das escolas - justamente para que deixassem de estar centradas no “corredor”.

Antes de atuar na capital e vivenciar a experiência dos corredores, a primeira escola em que trabalhei - ainda na Ilha do Marajó - foi construída pelo Alvorada. No município, as outras ações do Projeto envolviam construções de caixas d’água e obras de saneamento domiciliar, além de uma grande estação de tratamento de água, que nunca foi concluída.

A inconclusão, aliás, marca as obras do Projeto no Estado. Uma reportagem de 05 de agosto de 2004, da Agência Senado²⁸, relata pedido de um senador paraense ao então presidente da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) solicitando

²⁷ Disponível em <http://www.mds.gov.br/relocrys/alvorada/apresentacao.htm#1>. Acesso em: 24/01/2021.

²⁸ A reportagem, que apresenta o texto na íntegra, está disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2004/08/05/luiz-otavio-pede-retomada-de-obras-do-projeto-alvorada-no-para>

a retomada das cem obras de abastecimento d'água e saneamento que seriam realizadas pelo Projeto Alvorada em 56 municípios do Pará, que beneficiariam 1,5 milhão de paraenses. Segundo a matéria, “apenas uma das cem obras foi concluída. Com a suspensão do repasse de recursos pelo governo federal, em 2002, as obras já iniciadas foram abandonadas”. Construímos ruínas. Aqui, na proporção de um para cem.

Exatamente uma década depois, outra matéria²⁹ retoma o assunto das obras de saneamento paradas no Estado. Na ocasião, foi relatada audiência com o ministro do Tribunal de Contas da União (TCU) para discutir o caso das construtoras locais atingidas pela suspensão do investimento federal, previsto em R\$ 138 milhões.

A paralisação do projeto Alvorada, há dez anos sem receber repasses públicos, foi tema de audiência realizada no Tribunal de Contas da União (TCU), em Brasília, junto com membros da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e do Sindicato da Indústria da Construção do Estado do Pará (Sinduscon-PA). [...] Em 2006, a Funasa, alegando discrepância entre valores liberados e a execução das obras, paralisou o repasse das verbas. A denúncia da Funasa, além de ter culminado na suspensão total das obras que pretendiam atender aos municípios com piores índices de saneamento básico do estado, deixou diversas construtoras locais com pendências junto à União.

No campo educacional, as escolas construídas - e concluídas - na perspectiva do Alvorada seguiram todas o mesmo projeto arquitetônico. Chegando à capital, fui encontrando escolas idênticas à que eu trabalhei na ilha do Marajó, replicadas em diversos bairros de Belém, até descobrir que no país inteiro aquele mesmo projeto de escolas padronizadas se repetia, em profusão.

Walter Benjamin, no ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, publicado originalmente em 1936 e posteriormente em 1955, apresenta o conceito de aura, elemento presente na autenticidade - constituída pelo “aqui e agora” (BENJAMIN, 2018b, p. 67) - da obra de arte: “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 2018b, p. 36). O elemento aurático da obra de arte envolve os princípios da originalidade, autenticidade e unicidade. O princípio do “aqui

²⁹ A matéria do portal G1 Pará tem como título “Paralisação do projeto Alvorada, no Pará, é alvo de debate no TCU - Audiência com o ministro do TCU discutiu caso das construtoras atingidas. Parado há 10 anos, projeto previa R\$ 138 milhões em obras de saneamento” e está disponível em <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2014/04/paralisacao-do-projeto-alvorada-no-para-e-alvo-de-debate-no-tcu.html>. Acesso em: 17/07/2020.

e agora" (*hic et nunc*) se relaciona à presença física e ao local de origem daquela obra, garantindo unicidade, duração material, inserção na tradição e testemunho histórico. Benjamin ainda evoca a ideia religiosa da aura, dando caráter de objeto de culto à obra de arte.

Pode resumir-se essa falta no conceito de aura e dizer: o que murcha na era da reprodutibilidade da obra de arte é a sua aura. O processo é sintomático, o seu significado ultrapassa o domínio da arte. Poderia caracterizar-se a técnica de reprodução dizendo que liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição. Ao multiplicar o reproduzido, coloca no lugar de ocorrência única a ocorrência em massa. Na medida em que permite à reprodução ir ao encontro de quem apreende, atualiza o reproduzido em cada uma das suas situações. Ambos os processos provocam um profundo abalo do reproduzido, um abalo da tradição que é o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Estão na mais estreita relação com os movimentos de massas dos nossos dias (BENJAMIN, 2018b, p. 79).

A reprodutibilidade técnica, assim, apresenta uma dialética própria:

Na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. [...] Sua função social não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura (BENJAMIN, 2018b, p. 80).

O lado destrutivo e catártico é também libertador: “com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual” (BENJAMIN, 2018b, p. 98). Assim,

Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar 'o semelhante no mundo' é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único (BENJAMIN, 2018b, p. 82).

Em comparação com o elemento aurático de originalidade, autenticidade e unicidade de escolas como Lauro Sodré, onde meu avô foi educando artífice pobre, ou o Souza Franco “que já não era o mesmo” do tempo do meu pai, as construções do Projeto Alvorado pareciam a escola “na era da sua reprodutibilidade técnica”: produzidas em série, para consumo massivo. O “aqui e agora”, relacionado à presença física, local de origem, duração material, inserção na tradição e testemunho histórico daquelas escolas não se reproduz nas unidades padronizadas do Projeto Alvorada.

Figura 8 - Mosaico de prédios escolares construídos segundo o modelo do Projeto Alvorada



Fonte: Acervo pessoal.

Para Benjamin, “a arquitetura sempre foi o protótipo de uma obra de arte, cuja recepção foi distraída e coletiva. As leis da sua recepção são as mais instrutivas” (BENJAMIN, 2018b, p. 98). Tal recepção se apresenta de uma dupla forma: pelo uso e pela percepção - ou seja: por meios táteis, através do uso, e por meios ópticos, através da contemplação. Para Benjamin, “em determinadas circunstâncias, esta recepção criada pela arquitetura, tem um valor canônico” (BENJAMIN, 2018b, p. 98). Mas, no geral, é a utilização que determina a recepção visual, orientada mais pela observação natural do que por um esforço de atenção.

Uma vez mais, não se trata apenas de prédios físicos. A problematização não se relaciona a tijolo com tijolo. O que se busca é a concepção de sociedade e de educação que oriente a construção deste lugar da escola e dos corpos que ela se destina a acolher.

Os bairros periféricos foram contemplados com escolas no padrão da “reprodutibilidade técnica” do Projeto Alvorado: impessoais, seguindo um modelo único de construção e inseridas na proposta de ações de combate à pobreza. Estavam, assim, mais relacionadas ao Desenvolvimento Social que à Educação, inclusive na vinculação ministerial.

No mesmo período - e, também, na esteira das adequações à LDB 9394/96, o Estado do Pará adotou o PEM - Programa de Expansão do Ensino Médio, com os objetivos de: verificar a necessidade de reformas, ampliação, construção e aparelhamento de escolas para o funcionamento do Ensino Médio na capital e no interior do Estado do Pará; propor políticas de implantação e implementação para o acesso e permanência do aluno do Ensino Médio, assim como das ações técnico – pedagógicas, de gestão e participação efetiva da comunidade e coordenar as atividades técnico-pedagógica durante o processo de implantação da reforma do Ensino Médio.

O Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio do Estado do Pará constitui-se de um diagnóstico institucional e da rede de escolas estaduais (alunos, pessoal, prédios, equipamentos e mobiliários) do Ensino Médio no Estado do Pará, em suas interfaces com o Ensino Fundamental e em suas articulações com os diversos segmentos sociais que interagem diretamente com o setor educacional (PARÁ, 2000).

No texto do Plano, é lembrado que:

Não se trata de “um plano feito para o Ministério da Educação-MEC”. Ao contrário, o MEC deu ao Estado o ensejo e as condições necessárias (em termos de assessoramento e apoio financeiro para elaboração do trabalho) para que a Secretaria Executiva de Educação pudesse fazer uma reflexão profunda sobre a missão da mesma, as possibilidades, limitações e ações necessárias ao desenvolvimento do Ensino Médio e ao fortalecimento da Secretaria Executiva de Educação-SEDUC que, no Pará é responsável por quase 90% da oferta de vagas no Ensino Médio. Portanto, é um plano para o Estado do Pará. Daí porque trata-se de um trabalho detalhado e o mais aprofundado que a SEDUC pôde realizar com os dados e informações disponíveis (PARÁ, 2000).

O economista Marcelo Cortes Neri, assinando como Chefe do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), publicou em diferentes veículos da imprensa algumas variações sobre uma análise dos méritos do Projeto Alvorada no combate às desigualdades sociais:

O projeto Alvorada constitui uma estrutura integrada de políticas de combate à miséria, encarada em várias de suas dimensões presentes e outras tantas futuras [...] constitui uma estrutura integrada de políticas de combate à miséria, encarada em várias de suas dimensões presentes e outras tantas futuras. A introdução desse arcabouço unificado no Brasil, terra da desigualdade inercial, é, por si só, uma conquista (NERI, 2002, p. 1).

A própria Fundação esteve vinculada às ações operacionais no Projeto, como demonstra o Extrato do Convênio³⁰ firmado para “Diagnóstico, Simulação de Impacto e Upgrades Propostos”, com vigência de 23/12/2002 a 09/02/2003. À FGV, como instituição conveniente, foi pago o valor total de R\$ 139.000,00 dividido em três etapas que tinham por meta “Diagnóstico e apresentação de propostas”. O objeto do convênio era “traçar um diagnóstico do Projeto Alvorada, incluindo sua lógica, simulação de seus impactos e apresentar proposta de um conjunto integrado de aprimoramentos macro e microeconômicos”. Na análise publicada na imprensa, as ações de diagnóstico e apresentação de propostas se antecipavam:

O Alvorada é complexo e o esforço para torná-lo amigável tem sido baixo. O projeto compartilha do crônico problema de comunicação doméstica do governo Fernando Henrique. Inicialmente batizado IDH14 em alusão ao Índice de Desenvolvimento Humano da ONU, usado na seleção dos 14 estados então contemplados. O uso critérios objetivos de elegibilidade dos municípios em substituição a motivações políticas obscuras representa ganho de foco. Mas foi um erro limitar no nome o escopo geográfico de atuação do programa que se iniciava, e convenhamos, IDH14 parecia mais denominação científica de fórmula de remédio contra caspa (NERI, 2002, p. 2).

No contexto da emergência das primeiras ações do Governo Lula nesta seara, em 2002, Neri alertou que “tão importante quanto a manutenção dos avanços do Real é a preservação dos progressos do Alvorada, que começam a ser observados (NERI, 2002, p. 1), já prevendo os riscos de que o Projeto entrasse na lista do “nada continua”:

O problema do Alvorada talvez seja a implantação tardia por um governo que se autodenomina, desde o início, social-democrata. Isto exacerba riscos de descontinuidade de algo que acompanha o estado das artes um programa tão moderno. Esta tecnologia social acumulada não é dos políticos, mas do povo, pelo povo e para o povo (NERI, 2002, p. 1).

Em todas as publicações, o economista chamou atenção para a invisibilidade do “principal projeto social do governo federal, desconhecido até aos jornalistas e cientistas sociais” (NERI, 2002, p. 1). No campo educacional, em que o Projeto teve tantos desdobramentos, a invisibilidade se repetiu. Ainda que tenha envolvido a construção de diversas escolas, em todo país, chama atenção a pequena quantidade de pesquisas acadêmicas que citam o Projeto e menor ainda são as análises acerca de seus impactos.

³⁰ O convênio estava inserido na implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH II. O Extrato do Convênio está na página do Ministério da Justiça, disponível em <http://portal.mj.gov.br/SISEDH/fmExtratoConvênio.aspx?Codigo=1493>. Acesso em: 30/05/2020.

Tendo acompanhado por dentro o processo de implantação do Projeto na rede estadual paraense, Ricardo Augusto Gomes Pereira avalia as ações na pesquisa de mestrado “Locus de controle de alunos e egressos do Ensino Médio: Relações com o Programa Desenvolvimento do Ensino Médio do Projeto Alvorada em Marituba/Pará” (PEREIRA, 2008).

O Projeto Alvorada buscou propiciar o acesso dos jovens pela ampliação da matrícula na faixa etária e melhoria das condições das escolas de Ensino Médio nas redes estaduais. O problema da pesquisa localizava-se justamente nessa questão, pois a investigação questionava como os jovens assimilavam os benefícios do referido projeto em suas vidas. A pesquisa teve duas constatações importantes à compreensão de políticas relacionadas com a juventude (PEREIRA, 2018, p. 82).

As motivações são explicitadas, enfatizando a atuação profissional no empreendimento de implantação do Projeto:

Minha opção em investigar a juventude era motivada pela minha atuação no Departamento do Ensino Médio durante vinte anos e por conhecer a realidade das escolas e do sistema educacional paraense e nunca ter visto uma política influir efetivamente na vida das pessoas, considerando ser esta a finalidade de uma política. Esse interesse pelo Projeto Alvorada fundamenta-se no volume de investimentos que foi feito na rede de ensino e que não teve repercussão na qualidade do mesmo, visto que escolas não foram concluídas, laboratórios não funcionaram adequadamente, obras concluídas com qualidade duvidosa entre problemas que impediram a efetividade do que foi inicialmente previsto no Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio, que tinha como meta construir escolas, equipar laboratórios, adquirir mobiliário. Essas metas não tiveram os resultados esperados, uma vez que se almejavam a ampliação do acesso ao Ensino Superior e melhoria dos resultados das avaliações da época que era o Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (PEREIRA, 2018, p. 14-15).

Os impactos do Projeto avaliados na pesquisa são retomados em pesquisa seguinte:

A verificação dos resultados da implementação do Projeto Alvorada na rede estadual paraense foi preocupante, pois sua execução mostrou que houve o investimento na construção de escolas, aquisição de equipamentos e capacitação docente, porém, não ocorreram os efeitos esperados. A execução da Meta 02 que visava à construção de 48 escolas, incluindo aporte de equipamentos, em microrregiões estrategicamente definidas, na prática, somente 10 escolas até 2008 haviam sido inauguradas. Tais resultados comprovam que muito faltou para que este projeto fosse considerado como uma política pública efetiva, principalmente na vida dos jovens que tiveram acesso a essa etapa do ensino básico. A outra constatação que verifiquei foi que o Projeto Alvorada em nada influenciou na capacidade dos jovens que estavam nas escolas de ensino médio ou nos egressos dela em acreditar em si, fortalecendo, dessa maneira, a envergadura dos jovens a serem protagonistas do mundo em que vivem, já que a pesquisa voltava-se para o estudo da eficácia das políticas públicas no que diz respeito a sua influência

na vida das pessoas, permitindo dessa forma, verificar como a sociedade está assimilando ações a ela dirigidas (PEREIRA, 2018, p.82).

Na prática, as análises do impacto do Projeto demonstram que o que se operou com a expansão física da rede escolar foi um mecanismo de segregação, higienização e apartação social, por trás do discurso de universalização do acesso. Na prática, também se acentuou o processo de desmonte da política de escolarização oficial.

O Projeto Alvorada materializa uma concepção neoliberal de sociedade. Seus reflexos no campo educacional demonstram o lugar da escola dentro desta lógica: uma construção padronizada de baixo custo, para atender os municípios com menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, ao lado de obras básicas como estações de tratamento de água e esgoto e ações emergenciais como redução da mortalidade materna e neonatal ou combate à pobreza rural nos estados do nordeste. Os reflexos demonstram, ainda, o lugar da educação dentro desta concepção neoliberal de sociedade.

Na lógica liberal e no seu desdobramento neoliberal, afinal, temos a emergência da ideia de mercado às equações do poder, que se desloca das configurações de soberania e inaugura novas concepções de sujeito. O sujeito econômico - *homo oeconomicus* - é “o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem” (FOUCAULT, 2008, p. 318), o objeto final simultaneamente da governamentalidade neoliberal - a forma de governo - e a biopolítica - o conteúdo destas estratégias de governo - aplicadas sobre ele.

Em outras palavras, considerar o sujeito como *homo oeconomicus* não implica uma assimilação antropológica de todo comportamento, qualquer que seja, a um comportamento econômico. Quer dizer, simplesmente, que a grade de inteligibilidade que será adotada para o comportamento de um novo indivíduo é essa. Isso quer dizer também que o indivíduo só vai se tornar governamentalizável, que só se vai poder agir sobre ele na medida em que, e somente na medida em que, ele é *homo oeconomicus*. Ou seja, a superfície de contato entre o indivíduo e o poder que se exerce sobre ele (FOUCAULT, 2008, p. 345).

O curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado por Michel Foucault no Collège de France em 1979, delinea as relações entre o neoliberalismo, com o mercado operando como regulador do Estado e a emergência da biopolítica:

A economia de mercado não subtrai algo do governo. Ao contrário, ela indica, ela constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É necessário governar por causa do mercado. E, nessa medida, vocês veem que a relação definida pelo liberalismo do século XVIII é inteiramente invertida (FOUCAULT, 2008, p. 165).

O ingresso do mercado nas operações de poder não escapa ao Projeto Alvorada, nem aos ideais de expansão e universalização das escolas. O escopo do Projeto foi traçado em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais que o financiaram³¹, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que integra o Banco Mundial. O Brasil, à época, ingressava no mundo globalizado sem ter resolvido suas desigualdades estruturais, revelando índices sociais preocupantes.

Dentro da lógica neoliberal, os dados do acesso via matrícula satisfazem a necessidade de inserção do país nas categorias internacionais de desenvolvimento, normatizadas pelos organismos de regulação e controle, como o Banco Mundial. O acesso - e não a permanência com qualidade e a efetiva conclusão do processo de escolarização - foram utilizados de maneira quantitativa e massiva por governos neoliberais, como foco no potencial político-eleitoral dos índices, em detrimento de resultados qualitativos efetivos.

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. Ressalta-se, também, a circulação de significados muito difusos para a expressão qualidade de ensino, seja por razões ideológicas, seja pelo próprio significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise pretendido: econômico, social, político, pedagógico etc. O próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

³¹ O jornal O Estado de São Paulo, de 26/01/2001, informa que o Banco Mundial aprovou quatro empréstimos, num total de US\$144 milhões destinados ao Projeto Alvorada. A matéria está disponível em <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bird-libera-us-144-mi-contra-pobreza-no-brasil,20010626p32475>. Acesso em: 12/08/2019.

Chegamos, assim, aos paradoxos da expansão que insere invariavelmente a precarização à equação de democratização e universalização do acesso, nos levando ao “dualismo perverso da escola pobre para os pobres”:

A conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. No entanto, falar de igualdade é considerar, ao mesmo tempo, a diferença, pois, se a escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade como condição para ser integradora de todos (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Segundo a mesma apresentação do Projeto, na página do antigo Ministério do Desenvolvimento Social, “foram selecionados os Programas Federais de maior impacto na melhoria das condições de vida da população nos municípios mais carentes”. Os eixos de atuação foram Saúde e Geração de Renda, além da Educação. E, mesmo dentro do âmbito educacional, as ações educacionais envolviam iniciativas orientadas pela perspectiva da assistência social, como o projeto Alfabetização Solidária, Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos, Apoio ao Ensino Médio, Bolsa Escola, Erradicação do Trabalho Infantil e Água na Escola.

O *homo oeconomicus*, conceituado por Foucault, transparece nas análises do alcance do Projeto nos sujeitos, a juventude a quem se destinaram as ações:

Constatou-se nesses resultados que é necessário atenção aos tempos atuais e seu impacto sobre os jovens, pois, com o agravamento da situação econômica, social e moral da sociedade brasileira, esses fatores provocam na juventude, uma proteção contra as aflições do cotidiano. Nesses resultados, foi possível observar que o trabalho tinha papel mais relevante na vida dos jovens do que a escola, mostrando que essa instituição em nada influencia na formação dos valores e perspectivas de vida, fazendo dos jovens sujeitos preferenciais a todo tipo de vulnerabilidade (PEREIRA, 2018, p.82).

As ações de universalização do acesso à escolarização, operadas neste período, acompanham o processo de expansão urbana e metropolização da cidade de Belém, com todas as contradições intrínsecas ao fenômeno.

O processo de expansão e modernização - novamente o deus da (des)construção da modernidade - da rede de escolas públicas estaduais e municipais para além da região central se relaciona à ampliação do limite geográfico da cidade. A chamada “primeira légua patrimonial” definia a porção de terra com tamanho de um

arco de léguas (4 110 hectares ou 41 100 m²) a contar do marco de fundação da cidade - das margens do Rio Pará em direção ao sul e, do rio Guamá em direção ao norte - arco formado nas atuais Avenidas Doutor Freitas e Perimetral e a Avenida Arthur Bernardes, com marco demarcatório desse limite na confluência da Avenidas Doutor Freitas com a Almirante Barroso, originando o bairro do Marco da Léguas. Avançando para além destes limites, temos a chamada “Área de Expansão”, compreendendo os entornos das rodovias Augusto Montenegro e BR-316, relacionada ao processo de expansão urbana pós década de 1980, acentuado nas décadas iniciais do século XXI.

A megacidade se adensa:

É através da análise do processo de produção de uma nova forma espacial, a região metropolitana, que toda problemática de organização do espaço nas sociedades capitalistas é recolocada em questão. [...] Trata-se de qualquer coisa a mais do que um aumento de dimensão e densidade dos aglomerados urbanos existentes. [...] O que distingue esta nova forma das precedentes não é só seu tamanho (que é consequência da sua estrutura interna) mas também a difusão no espaço das atividades, das funções e dos grupos, e sua interdependência segundo uma dinâmica social amplamente independente da ligação geográfica (CASTELLS, 1983, p. 53).

As dinâmicas de gentrificação³² - ou elitização do espaço urbano, valorizando interesses privados sob o público - ajudam-nos a entender o processo vivenciado pelas escolas ditas “tradicionais”. Várias décadas de diferentes políticas públicas educacionais refletindo diferentes funções sociais da educação e visões da escola pública geraram diferentes olhares sobre aquelas estruturas físicas imóveis, no centro de uma cidade em movimento.

A possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto um lugar vem a ser condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhes são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam (SANTOS, 1987, p. 81).

Longe de ter efetivamente universalizado a oferta de vagas - ainda é existente e gritante o quantitativo de crianças e jovens fora da escola - os esforços de ampliação do acesso se referem à convergência de um vasto conjunto de diretrizes que

³² Termo cunhado pela socióloga britânica Ruth Glass em 1964. Segundo Rangel (2015, p. 40), “as primeiras definições de gentrificação têm maior foco na questão do mercado imobiliário e na substituição da população mais pobre pela nova classe média”. Definições posteriores, como as de Neil Smith, vão ressaltar “o fato de que envolve não apenas uma mudança social, mas uma mudança física de habitação local, combinando a higienização social com a reabilitação das áreas para que a classe média possa habitá-las.” O fenômeno, portanto, provoca aumento do custo de vida e na especulação imobiliária, orientado por interesses econômicos privados.

orientaram ações neste aspecto, sentidas especialmente a partir do início dos anos 2000. Podemos identificar, neste conjunto, a Conferência da Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia), em 1990, e o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar (Senegal), em 2000, retomados no texto do atual Plano Nacional da Educação (2014-2024). Nas normativas legais, a preocupação já presente em nossa Constituição Federal (1988) é reafirmada na LDB 9394/96:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; II - fazer-lhes a chamada pública; III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. § 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Apesar de a obrigatoriedade do então chamado ensino de 1º grau, dos 7 aos 14 anos, estar prevista³³ desde a LDB 5692/71, a realidade do filtro de acesso às escolas se impunha através de exames de admissão para ingresso e falta de vagas em uma rede que não atendia à diversidade territorial do país.

O conjunto de ações de universalização e expansão do acesso à escolarização se materializa na LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O imaginário social da “criança na escola” - cuja vaga pode, se for o caso, ser garantida via organismos de representação dos interesses da sociedade, como o Ministério Público - é ainda mais naturalizado. A partir dos anos 2000, com o fortalecimento destas instituições, a concepção de educação como um direito subjetivo, amparado pela lei e passível de reivindicação, se consolida.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente. § 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. § 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (BRASIL, 1996).

³³ O artigo 20 estabelece que “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971).

Através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, foi alterado o Art. 6º que passa a estipular ser “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. A regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009. Vencido - ao menos parcialmente - o obstáculo do acesso, temos uma inserção significativa de camadas populacionais historicamente excluídas do processo de escolarização oficial. A permanência e a conclusão, no entanto, passam a se configurar como desafios centrais ao processo. As redes, neste movimento de expansão, parecem ter se preocupado muito com quantidade de vagas e pouco com qualidade da educação ofertada ou com o efetivo acompanhamento da trajetória escolar dos alunos.

Os mecanismos de exclusão, assim, são deslocados para outros pontos do processo de escolarização. Marta Arretche, socióloga do Centro de Estudos da Metrópole da Universidade de São Paulo, salienta³⁴ que a aparente queda de qualidade de sistemas recém universalizados é uma constante na maioria dos países - em qualquer área e não apenas na educação. Mas, para além da interpretação deste fenômeno como uma piora do sistema, podemos também entendê-lo como um passo necessário à etapa posterior: a garantia da permanência com qualidade dos grupos mais vulneráveis, enfrentando os inúmeros mecanismos de exclusão existentes no interior destes sistemas. Ultrapassada a barreira do ingresso, esse jogo de forças da exclusão passa a atuar ao longo do sistema.

Podemos perceber tais forças nas dificuldades de aprendizagens - pequena parte mensurável (normalmente através de avaliações externas, que verificam níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática) da educação, essa gigante disforme. Podemos perceber tais forças, também, na defasagem idade / série, termômetro da dificuldade de acompanhamento do chamado fluxo escolar, item também verificado nas avaliações externas e utilizado para o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Percebemos, ainda, tais forças nas derivações das dificuldades de acompanhamento, que culminam na exclusão - escolar e social.

³⁴ A entrevista, sobre avaliação das políticas públicas de educação, está disponível em vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=LsT21yPiTQA>. Acesso em: 02/02/2020.

A não utilização do termo “evasão escolar” se refere à compreensão da violência de um complexo processo de exclusão em curso, percebido na escola, mas que se amplia para muito além dela - e para muito além da ideia de um aluno que esteja fugindo da aula. Trata-se de uma vulnerabilidade social da juventude. Para Dayrell e Jesus (2016, p. 409), “entendemos jovens em situação de exclusão social como aqueles jovens fora da escola ou sob o risco de evasão, seja em função da defasagem idade-série, seja pelo histórico de repetência e/ou abandonos intermitentes.”.

Através desta configuração, na infância temos - ou tínhamos, até chegarmos ao ponto em que mesmo os corpos de crianças uniformizadas passaram a ser alvos de balas “encontradas”, compradas com dinheiro público - um imperativo da inclusão de corpos, através da disseminação da ideia de escolarização compulsória. Na juventude o imperativo se configura como sua exclusão: no Ensino Fundamental ou Médio, em sua modalidade chamada regular ou na EJA, a ausência dos corpos parece ter sido naturalizada.

A respeitável escola pública que atendia, inclusive, os filhos da elite econômica da cidade continuam no mesmo lugar. Mas sua potência, os alunos que lhe dão vida e sentido, já não representam esta classe. São jovens que precisam vir de um “longe” que as contradições sociais expressas nas dinâmicas urbanas estão deslocando para cada vez mais longe, acrescentando gastos de tempo e dinheiro cada vez maiores à atividade cotidiana de ir para a escola.

As instituições escolares permanecem em localização privilegiada - que a especulação imobiliária costuma tornar cada vez mais privilegiada, até fazer do conceito de privilégio um valor agregado aos imóveis da região. A escola, no decorrer deste processo, estará rodeada por uma vizinhança cujos filhos já não a frequentam. Vizinhança que, possivelmente, não se reconhece nos sujeitos que a utilizam - e não os quer no seu projeto de vizinhança. Mais que a estrutura física, normalmente imponente, é a função social da escola que parece destoar dos interesses que determinam o funcionamento da cidade.

A análise do contexto histórico da rede escolar da cidade de Belém, assim, nos indica que o esvaziamento das escolas centrais é uma construção intencional e política, em uma reconfiguração de mecanismos de exclusão que sempre se empenharam em segregar corpos e ordenar o espaço urbano a partir desta segregação socioespacial.

Figura 9 - *Angelus Novus*, Paul Klee, 1920



Fonte: Acervo Israel Museum, Jerusalém

3 “COMO SE FOSSE SÓLIDO”: (Des)caminhos Metodológicos

Esta seção busca decompor os caminhos que levam ao fenômeno do esvaziamento, delineando as escolhas metodológicas e seus fundamentos. O objetivo é responder à pergunta: Por que caminhos, entre dados e vozes imersos no fenômeno, se atinge o vazio das escolas?

Para traçar os contornos metodológicos da pesquisa, a seção utiliza as análises de Walter Benjamin presentes no ensaio *Sobre o conceito de história*, de 1940. Também é mobilizado o conceito de desconstrução, proposto inicialmente por Jacques Derrida nas obras *A escritura e a diferença* (2002) e *Gramatologia* (2013), ambas originalmente lançadas em 1967.

As escolhas metodológicas envolvem, ainda, os pressupostos da pesquisa qualitativa, como apresentadas por Uwe Flick. Dentro das estratégias para a coleta de dados verbais, foram utilizadas as entrevistas narrativas. As definições de memória coletiva, expostas por Maurice Halbwachs, e as categorizações de Jacques Le Goff acerca de documento/monumento também compuseram a construção.

3.1 “Essa tempestade é o que chamamos progresso”: uma história em ruínas

Em *Angelus Novus* (Figura 8), obra de Paul Klee analisada por Walter Benjamin na nona tese do seu ensaio *Sobre o Conceito de História*, a destruição física simboliza uma concepção de evolução e denuncia uma concepção destrutiva de sociedade. A imagem apresenta um ser híbrido: algo angelical, algo humano, algo avicular - talvez uma pomba, já associada ao espírito de Deus desde os textos talmúdicos.

Para Benjamin, o “anjo novo” de Klee é o anjo da História. Mas, ao invés de partir de um passado glorioso, em direção a um futuro redentor, o anjo sobrevoa escombros:

Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Segundo Michael Löwy, que analisou as teses *Sobre o conceito de História*, na obra *Walter Benjamin: aviso de incêndio*:

Trata-se de uma alegoria, no sentido de que seus elementos não têm, fora do papel, o significado que lhes é intencionalmente atribuído pelo autor. [...] A tese se apresenta como o comentário de um quadro de Paul Klee, que Benjamin adquirira quando jovem. Na realidade, o que ele descreve tem muito pouca relação com o quadro: trata-se fundamentalmente da projeção de seus próprios sentimentos e ideias sobre a imagem sutil e despojada do artista alemão (LÖWY, 2005, p. 87).

Escrita em 1940, no epicentro da resistência à brutalidade da II Guerra Mundial, durante a tentativa de fuga do fascismo europeu, as teses são uma tentativa de “estabelecer uma cisão inevitável entre nossa forma de ver e as sobrevivências do positivismo” (BENJAMIN apud LÖWY, 2005, p. 33). Para Benjamin, tais permanências estão presentes mesmo nas tendências históricas de esquerda, como relata na correspondência com Gretel Adorno, em que é feita a primeira referência aos escritos (LÖWY, 2005, p. 33). Benjamin expressa, em sua tese, oposição à ideologia do progresso nas múltiplas correntes em que ela se manifesta (BENJAMIN, 2002, p. 205). Enviado apenas aos amigos mais próximos, como Hannah Arendt, Theodor Adorno e à própria Gretel, o manuscrito, de acordo com as cartas de Benjamin analisadas por Löwy, não se destinava à publicação - justamente porque isso “abriria as portas para a compreensão entusiasta” (BENJAMIN apud LÖWY, 2005, p.34).

À temática da ameaça fascista iminente soma-se, na tese, a referência a passagens poéticas de *As flores do mal*, de Baudelaire, em uma correspondência entre sagrado e profano, teologia e política. Na *Dialética do esclarecimento*, de Horkheimer e Adorno, publicada originalmente em 1944, a imagem do anjo da história é retomada, evocando a narrativa bíblica da Queda: "O anjo com a espada de fogo, que expulsou os homens do paraíso e os colocou no caminho do progresso técnico, é o próprio símbolo desse progresso" (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 169). Uma ideia de progresso que se opõe ao paraíso - e uma ideia de história como o anjo que nos conduz a esse caminho inexorável de destruição.

Benjamin se opõe à concepção de filosofia da história como uma marcha ascendente rumo ao progresso, que justificaria as ruínas como etapas necessárias a essa espécie de triunfo da razão.

A atitude de Benjamin consiste exatamente em inverter essa visão da história, desmistificando o progresso e fixando um olhar marcado por uma dor

profunda e inconsolável - mas também por uma profunda revolta moral - nas ruínas que ele produz (LÖWY, 2005, p. 92).

Gershom Scholem, interlocutor de Benjamin e estudioso da mística judaica, aprofunda a imagem trágica do futuro que se anuncia em sua *Saudação do Anjo* - poema dado de presente ao amigo e incluído por ele na Tese IX (BENJAMIN, 1987, p. 226):

Minha asa está pronta para o voo altivo:
se pudesse, voltaria
pois ainda que ficasse tempo vivo,
pouca sorte teria.

Tal qual os anjos talmúdicos do judaísmo, destinados a desaparecer após a missão terrena, o conceito benjaminiano de História encadeia os acontecimentos como destroços sucessivos. A noção de evolução histórica de Benjamin aparece na forma tempestiva do progresso, que prende as asas do anjo e o impede de “deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos” (BENJAMIN, 1987, p. 226), soprando a concepção de presente - e de análise histórica - representada pelo anjo para o futuro ao qual se dá as costas. Não o vemos, como também o anjo não o vê, mas certamente este futuro para onde a tempestade do progresso direciona será o tempo/espaço das próximas ruínas.

Nesta dialética entre misticismo judaico (chegando à hermenêutica cabalística) e a racionalidade, o conceito de história expõe as fraturas e contradições sociais em uma evolução disruptiva a um progresso distópico, “enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu” (BENJAMIN, 1987, p. 226). Uma arquitetura da destruição, que expõe nossas ruínas morais:

Os escombros tratados aqui não são, como entre os pintores ou poetas românticos, um objeto de contemplação estética, mas uma imagem dilacerante das catástrofes, dos massacres e de outros “trabalhos sanguíneos” da história” (LÖWY, 2005, p. 92).

Propondo a desconstrução como uma forma de abordagem, a partir do desmonte do objeto de estudo, Jacques Derrida sugere “abandonar a referência a um centro, a um sujeito, a uma referência privilegiada, a uma origem” (DERRIDA, 2002, p. 240). Sua crítica desconstrucionista parte dos estudos da linguagem, mas por sua preocupação com a dimensão ética e política, vai além de uma teoria do conhecimento ou uma filosofia da linguagem.

A desconstrução é um *acontecimento* que diz respeito à textualidade de textos de toda ordem, inclusive o texto arquitetônico. [...] Para Derrida, a desconstrução não é, mas sim, tem lugar como algo que acontece (*ce qui arrive*), é o *isto* que se desconstrói (SOLIS, 2014, p. 21).

A abordagem da desconstrução aparece originalmente na *Origem da Geometria* de Edmund Husserl, publicada em 1962. Derrida retoma a desconstrução nas obras *Gramatologia* e *A escritura e a diferença*. O próprio autor destaca a complementaridade das duas obras, lançadas em 1967:

Em entrevista intitulada "Implicações", concedida a Henri Rose e publicada em *Posições*, observará que aqueles dois textos/livros apresentam-se como a porta de entrada ao trabalho derridiano, já que poderemos ver o *Gramatologia* como um longo ensaio, no meio do qual poderia ser incluído *A escritura e a diferença*. Ou, inversamente (PEDROSO JUNIOR, 2010, p. 10).

Nesta operação de desconstrução, uma abordagem crítica diante de toda e qualquer prática ou teoria, Derrida demonstra que as tradições do pensamento se alimentam também daquilo que não mostram. No documentário *D'Ailleurs, Derrida*, realizado por Safaa Fathy em 1999, o filósofo aborda exatamente esta questão:

O fato de a escrita ser finita quer dizer que desde o momento em que há uma inscrição há necessariamente uma seleção e, conseqüentemente, uma rasura, uma censura, uma exclusão. Qualquer coisa dita [...] aqui e agora [...] será seletiva, finita e, por conseqüência, tão marcada pela exclusão, pelo silêncio, pelo não dito, quanto o que direi.

Entendendo que cada coisa é portadora de múltiplos significados, podemos identificar os princípios que formam essas unidades de sentido e, então, o princípio das "ruínas" dessas mesmas unidades. Assim, podemos operar a desmontagem que permite a remontagem, recuperando as memórias das camadas heterogêneas que cada conceito carrega consigo.

A partir destes pressupostos, "a desconstrução nos convida a realizar a heterogeneidade que habita toda identidade" (DUQUE-ESTRADA, 2010, p. 3), questionando as temáticas:

Derrida entende a desconstrução como crítica, como o direito incondicional de pôr sob interrogação todos os temas. A desconstrução opera afirmativamente e performativamente (neste caso transitoriamente), isto é, produz acontecimentos (ROSARIO, 2017, p. 34).

Na obra *Gramatologia*, Derrida destaca:

Os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam essas estruturas. Se

as habitam de uma certa maneira, pois se habita sempre e principalmente quando nem se suspeita disso. Operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos, o empreendimento de desconstrução é sempre, de certo modo, arrebatado pelo seu próprio trabalho (DERRIDA, 2013, p. 30).

Ao invés de se reduzir a um procedimento de análise, a desconstrução “visa, sobretudo, expor - como dizia Derrida - a precariedade ruinosa de uma estrutura formal que não explica mais nada, não sendo nem um centro, nem um princípio, nem uma força, nem mesmo a lei dos eventos, no sentido mais geral do termo” (SAVIAN FILHO, 2010, p. 39). A operação de desconstrução também não deve ser considerada um método:

Seguramente não se trata de um método, o “método desconstrutivo” como às vezes se ouve. Não se trata também de uma teoria previamente construída sobre o ser, as coisas em geral, o homem, a razão, a história etc. O trabalho de pensamento, quando se fala em “pensamento da desconstrução”, nada tem a ver com a subordinação do que é pensado a uma teoria prévia. Trata-se, antes, de um trabalho de pensamento que procura investigar os limites de toda teorização e, portanto, de toda pretensão de totalização que se encontra operante em um discurso. O próprio Derrida diz [...] que a desconstrução consiste em um pensamento sempre comprometido em pensar a origem e os limites da questão “o que é?” (DUQUE-ESTRADA, 2010, p. 3).

Na análise de Derrida, a distinção entre filosofia e literatura é fluida ou até inexistente: para o autor, todas as relações simbólicas constituem um texto e operam produções de sentido. Assim, a operação de desconstrução também se aplica ao texto destas relações.

Todavia, a desconstrução derridiana não significa destruição, mas um modo de desfazer uma estrutura para fazer aparecer seu esqueleto. Em outras palavras, ela equivaleria ao “refazer” algo, no sentido em que se fala, comumente, de “refazer” um caminho: alguém que refaz o caminho de outro não abre propriamente a senda já batida, não faz um caminho novo, mas refaz a mesma via ao andar por onde o outro andou. A analogia serve para mostrar o que Derrida considerava imprescindível: desmontar as experiências humanas para compreendê-las, assim como se desmonta uma edificação ou um artefato para expor suas estruturas, sua nervura e seu esqueleto (SAVIAN FILHO, 2010, p. 39).

A analogia da exposição das estruturas, nervuras e esqueletos de uma edificação nos leva de volta à realidade de disruptura exposta no desfile de “elefantes brancos no corredor” da cidade de Belém: escolas vazias expostas nas vias urbanas. Destarte, a operação de desmonte das experiências humanas, proposta por Derrida, nos ajuda a compreender o fenômeno do esvaziamento escolar. Mas, para tanto, o

conceito precisa aterrissar em solo brasileiro, para podermos “fazer aparecer o esqueleto” de algumas peculiaridades de nossas construções - físicas e simbólicas, objetivas e subjetivas, individuais e sociais.

3.2 “Nas ruínas de uma escola em construção”: Brasil construtor de ruínas

Vapor barato
Mero serviçal do narcotráfico
Foi encontrado nas ruínas
De uma escola em construção
Aqui tudo parece
Que era ainda construção
E já é ruína
Tudo é menino, menina
No olho da rua
O asfalto, a ponte, o viaduto
Ganindo pra lua
Nada continua...

“Fora da Ordem”, Caetano Veloso, 1991.

Composta por Caetano Veloso em 1991, no cenário do fim da Guerra Fria e reorganização da chamada Nova Ordem Mundial, os versos de *Fora da Ordem* mostram a incompletude, o eterno inacabado em que “nada continua”. Marcadores básicos da cidadania ainda não foram garantidos enquanto já se propala uma aparente nova organização do mundo, ainda tão desigual.

O próprio compositor, nas entrevistas que se intercalam às músicas na produção audiovisual *Circuladô Vivo* (1992), explica que a canção nasceu como uma resposta à naturalização da nomenclatura utilizada para definir globalmente o período:

Desde o momento em que o Bush pronunciou essa expressão [...] eu imediatamente senti a possível tristeza de estar excluído dessa possível nova ordem mundial e a grande alegria de não estar com ela comprometido, de não estar identificado com ela” (VELOSO, 1992).

Estamos sob os signos da exclusão involuntária, mas também reivindicamos o alijamento como expressão de dissidência. A análise do Brasil “fora da ordem” trás a ambiguidade da nossa potência. O conceito, para além de seus significados no campo da matemática e da física, pode ser compreendido aqui como a possibilidade virtual de existência real do “país do futuro”³⁵, descrito pelo escritor austríaco Stefan Zweig, mas também como a força motriz nietzscheana da vontade de potência:

³⁵ A expressão, recorrente nas descrições do país, se refere à obra “Brasil: país do futuro”. Publicado em 1941, após duas visitas oficiais de Zweig ao país, o livro exalta características da nação escolhida

Tudo o que faz a nossa possível glória faz também a nossa miséria cotidiana. É o nosso modo de ser. É alguma coisa que a gente percebe que a gente pode ser maravilhoso, né? E a gente é assim miserável, mas pode ser maravilhoso (VELOSO, 1992).

O que pode ser maravilhoso para além da miséria cotidiana? A canção sugere a resposta trazendo pulsões de vida: “Alguma coisa em nossa transa é quase luz forte demais, parece pôr tudo à prova, parece fogo, parece paz. Pletora de alegria um show de Jorge Benjor dentro de nós. É muito, é grande, é total...” (VELOSO, 1992).

Segundo Tatit e Lopes (2004), o próprio compositor indica que a canção se propõe a ser “veículo de uma visão do Brasil”, paradoxalmente sombria demais e luminosa demais, salientando a dor e também a alegria de não fazer parte da nova ordenação mundial. A análise dos linguistas mergulha ainda mais nos contrastes:

A rapidez dos processos de transformação das grandes cidades no Brasil, em comparação com o que sucede em outros países [...] está figurativizada pela construção e pela ruína, par que podemos tomar como uma chave aspectual para a leitura dessa canção e, ao mesmo tempo, como indicador de uma instância (aspectual) mais profunda cujas propriedades categoriais permitem instituir as operações semi-simbólicas que tornam compatíveis entre si o plano da expressão e o plano do conteúdo: Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína. São dois aspectos encavalados: o pré-incoativo (construção) e o pós-terminativo (ruína), que se imbricam (como ocorrerá a imbricação métrica dos versos finais de estrofe) porque falta a duratividade que poderia mantê-los separados: Nada continua (TATIT, LOPES, 2004, p. 56).

No impasse desta chave aspectual do projeto sempre abandonado inacabado, no vácuo do tempo e do espaço em que “nada continua”, o corpo indesejado e descartado nas “ruínas de uma escola em construção”, lembra-nos que esta pesquisa é também sobre o vazio gigantesco e o silêncio retumbante deixados pelos corpos ausentes: das escolas, mas principalmente, do direito à vida, para muito além do direito negado à cidadania...

pelo autor - judeu e militante intelectual do pacifismo desde a I Guerra Mundial - para morar, fugindo das perseguições do nazismo na II Guerra Mundial. Paradoxalmente, o Brasil também vivia um momento político de restrição à liberdade, com um governo alinhado ao fascismo e com práticas antissemitas, ainda que veladas - oficialmente o país entrou na Guerra ao lado dos Aliados, embora tenha tido campos de concentração e práticas sistemáticas de deportação de estrangeiros presos políticos para a Europa em guerra. O livro, afinal, pode ter sido uma obra encomendada por Vargas em troca da concessão do asilo político ao escritor - tratado pelo estadista como celebridade internacional e não como dissidência política de Hitler. Zweig pode não ter percebido, inicialmente, as sutilezas do “fascismo à brasileira” de Vargas, mas acabou cometendo suicídio com a esposa em Petrópolis, pouco mais de um ano depois de mudar para o “país do futuro”... Na biografia “Morte no paraíso: a tragédia de Stefan Zweig” o jornalista Alberto Dines - aluno de uma escola judaica que Zweig visitou em sua primeira vinda ao Brasil - analisa o contexto político extremo da época, traçando paralelos, inclusive, com os suicídios de Vargas e do próprio Hitler.

Asfalto, ponte e viaduto estão “ganindo pra Lua” não apenas o seu abandono, mas também o abandono das políticas públicas - mais de governos temporários que de Estado - e dos próprios sujeitos a quem elas deveriam se destinar: meninos e meninas também expondo seus abandonos, “no olho da rua”. O cadáver largado na obra largada nos versos da canção traz a imagem de uma sociedade que abandona seus sujeitos descartáveis e seus projetos inconclusos - e não apenas no campo educacional: “aqui tudo parece que era ainda construção e já é ruína”.

Não por acaso, *Brasil, construtor de ruínas: Um olhar sobre o país, de Lula a Bolsonaro*, obra de Eliane Brum lançada em outubro de 2019, interpreta as duas primeiras décadas do século XXI - “período em que nos amamos tanto para em seguida nos odiarmos tanto” (BRUM, 2019, p. 10) - e escancara nossos escombros de projetos, desde o título: “O Brasil é um grande construtor de ruínas. O Brasil constrói ruínas em dimensões continentais” (BRUM, 2019, p. 116).

Na narrativa etnográfica *Tristes Trópicos*, lançada em 1955, o antropólogo Claude Lévi-Strauss compara suas experiências fora da Europa para afirmar que as cidades do Novo Mundo passam diretamente à decrepitude sem se deter no antigo:

Não são cidades novas contrastando com cidades antigas, mas são cidades com um ciclo evolutivo demasiadamente rápido. Certas cidades da Europa adormecem suavemente na morte; as do Novo Mundo vivem febrilmente numa doença crônica: eternamente jovens, nunca são todavia saudáveis (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 91).

Trazendo toda crise do processo civilizatório da modernidade - eurocêntrico, colonial, racista, genocida e epistemicida, para dizer o mínimo - o etnólogo registra que “um espírito malicioso definiu a América como uma terra que passou da barbárie à decadência sem conhecer a civilização” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 91). Para além de um conjunto de obras inacabadas e abandonadas, palco do descarte de cidadãos em potencial que não chegaram a sê-lo, somos também as ruínas da construção do projeto colonial europeu?

Tristes trópicos foi a inspiração de Caetano Veloso para os versos da canção, segundo o próprio compositor relata, na obra *Sobre as Letras* e também em entrevistas. Em uma delas³⁶, retoma a questão lembrando que “o Brasil tem algo meio desafinado, e isso também faz parte do seu encanto”. Citando ambas referências de

³⁶ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/26/cultura/1493227400_933269.html. Acesso em: 29/04/2017.

incompletudes e dissonâncias, o compositor prossegue a análise em outra entrevista³⁷:

A frase de Fora da Ordem vem de Lévi-Strauss, um autor que me impressionou desde o final dos anos 60. Em Tristes Trópicos ele apresenta alguns retratos pessimistas do Brasil e essa fórmula de construções em estado de ruínas é algo que a gente pode reconhecer em mil lugares e momentos do país. O “desafinado” tem algo a ver com isso. É a óbvia inadequação dos talentos, o desperdício de possibilidades. Visões como a descrita por Lévi-Strauss são melancólicas. Mas não sinto o Brasil caminhando para a melancolia. Em muitos momentos vejo que o grande inventor do estruturalismo não tinha sensibilidade para apreciar as energias históricas de países vira-latas como o Brasil (VELOSO, 2018).

Algo em nossas ruínas de construções escapa ao olhar colonizador? Analisando os versos restantes da canção³⁸, o compositor reafirma a dissonância com leituras lineares, incapazes de capturar as diversas camadas que nos constituem. Talvez nossas “energias históricas” e nossas contradições não caibam nem no otimismo de Zweig, nem no pessimismo de Lévi-Strauss:

Alguma coisa está fora da ordem, porque o que é descrito na primeira estrofe é uma série de coisas abomináveis [...]. No entanto, a segunda estrofe é toda de imagens de afirmação, de plethora de alegria [...]. Coisas afirmativas onde o Brasil é muito luminoso. Isso também é dito como “fora da ordem” (VELOSO, 1992).

Nossas “desafinações encantadoras” podem escapar às tentativas de classificação, não sintonizando perfeitamente nem com a ordem da civilidade, nem com a ordem da barbárie e nos obrigando a ir além de binômios reducionistas de ordenação. Para além de nossas pulsões de morte, nossas chacinas e ruínas, temos pulsões de vida igualmente “fora da ordem”: inesperadas, insurgentes, insubordinadas e inclassificáveis.

³⁷ O texto foi publicado na íntegra na edição impressa do Le Monde Diplomatique. Trechos foram disponibilizados em <https://diplomatique.org.br/os-tropicos-de-caetano-veloso/>

³⁸ São eles: “E o cano da pistola / Que as crianças mordem / Reflete todas as cores / Da paisagem da cidade / Que é muito mais bonita / E muito mais intensa / Do que no cartão postal / Alguma coisa / Está fora da ordem / Fora da nova ordem mundial / Escuras coxas duras / Tuas duas de acrobata mulata / Tua batata da perna moderna / A trupe intrépida em que fluis / Te encontro em Sampa / De onde mal se vê / Quem sobe ou desce a rampa / Alguma coisa em nossa transa / É quase luz forte demais / Parece pôr tudo à prova / Parece fogo, parece / Parece paz, parece paz / Plethora de alegria / Um show de Jorge Benjor / Dentro de nós / É muito, é grande / É total / Alguma coisa / Está fora da ordem / Fora da nova ordem mundial / Meu canto esconde-se / Como um bando de lanomâmis na floresta (curdos na montanha) / Na minha testa caem / Vem colocar-se plumas / De um velho cocar / Estou de pé em cima / Do monte de imundo / Lixo baiano / Cuspo chicletes do ódio / No esgoto exposto do Leblon / Mas retribuo a piscadela / Do garoto de frete do Trianon / Eu sei o que é bom / Eu não espero pelo dia / Em que todos os homens concordem / Apenas sei de diversas harmonias bonitas / Possíveis sem juízo final.”

Pode haver, afinal, algo além de destruição de potencialidades em nossas ruínas de construções. Algo de afirmativo, algo de “quase luz forte demais”: a paleta de cores da paisagem da cidade, a fluidez do voo da acrobata, a potência dos povos originários, a “pletora de alegria”, as pulsões de vida de Eros.

No encerramento de seu *Prefácio Político*, 1966 à obra *Eros e Civilização*, Marcuse explicita os sentidos políticos destas pulsões de vida de Eros:

Por natureza, a juventude está na primeira linha dos que vivem e lutam por Eros contra a Morte e contra uma civilização que se esforça por encurtar o atalho para a morte, embora controlando os meios capazes de alongar esse percurso. Mas, na sociedade administrativa, a necessidade biológica não redundava imediatamente em ação; a organização exige contra-organização. Hoje, a luta pela vida, a luta por Eros, é a luta política (MARCUSE, 2018, p. xxi).

O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, na obra *Agonia de Eros*, publicada originalmente em 2012, aborda a relação política do Eros que move a alma: “Dele parte um impulso espiritual. A alma impulsionada por Eros produz coisas belas e sobretudo ações belas, que possuem um valor universal. Essa é a doutrina platônica de Eros” (HAN, 2017, p. 75).

O autor retoma a teoria tripartite da alma, que Platão apresenta nas obras *República* e *Fedro*, propondo a divisão da psique em cupidez (*epithymia*), coragem (*thymos*) e razão (*logos*). Han identifica no *thymos* “o lugar onde se tocam Eros e política. Mas a política atual, que não está privada apenas de *thymos* mas também de Eros, atrofia em mero trabalho” (HAN, 2017, p. 75). A sujeição ao trabalho e à atividade econômica nos remetem novamente a *Eros e Civilização* - retomando o conceito freudiano de princípio de realidade, Marcuse designa o princípio de desempenho ressaltando que “a dominação e alienação, derivadas da organização social predominante do trabalho, determinaram em grande medida as exigências impostas aos instintos por esse princípio de realidade” (MARCUSE, 2017, p. 99).

Assim, “seguramente não há uma política do amor. A política permanece antagonista. Mas as ações políticas possuem um nível que se bifurca distante e se comunica com Eros” (HAN, 2017, p. 77). E essa comunicação opera no sentido da dissidência, da insubordinação:

A ação política, enquanto cupidez comum por outra forma de vida, por outro mundo, mais justo, num outro nível mais profundo, tem relação direta com o Eros. Ela apresenta uma fonte energética para o rebelar-se na política (HAN, 2017, p. 77-78).

Identificamos esta fonte energética na afirmação de que “alegria é uma arma quente”. Presente na canção dos Beatles³⁹, mas replicada em diversas versões e referências, a frase é recorrente nas “místicas” do MST:

a mística do MST é uma prática político-ritualística que acompanha as ações do MST e, através das quais, a Forma-Sujeito Sem Terra interpela os sem-terra, convertendo-os de indivíduos acampados em sujeitos identificados com os saberes e as práticas do MST. E essa captura se realiza pelo viés do sujeito desejante. Por conseguinte, a mística pode ser vista como um instrumento de formação política, ligado tanto à militância quanto ao recrutamento de militantes (INDURSKY, 2014, p. 112).

Essencialmente político, esse “viés do sujeito desejante” é mobilizador, formador, produtor de subjetividades e identidades.

Desse modo, a mística nas práticas do MST mobiliza o sujeito desejante cuja pulsão é de natureza político-social. Essa pulsão político-social se materializa nas místicas que se fazem presentes nas práticas do MST e sustentam a produção coletiva do desejo dos sujeitos que se identificam com os saberes da FD Sem Terra (INDURSKY, 2014, p. 113).

As pulsões político-sociais presentes nas práticas ritualísticas do movimento social também podem ser consideradas da ordem do “fora da ordem”. Alegria e desejo como “armas quentes” nas batalhas coletivas da arena política. O princípio de *thymos*, identificado como a coragem, impulsiona Eros no sentido da ruptura política. Ainda que o trabalho e as prerrogativas econômicas canalizem esta energia libidinosa, como demonstra o princípio do desempenho, as “pletoras de alegria” e pulsões de vida seguem embaralhando a suposta ordenação - inclusive de nossa tradição construtora de ruínas.

3.3 “Quatro paredes fráguas”: Alcançando o vazio

Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
[...]
Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
[...]

³⁹ “Happiness is a warm gun”, de Lennon e McCartney, lançada em 1968.

Ergueu no patamar quatro paredes flácidas

“Construção”, Chico Buarque, 1971.

A pesquisa, como construção teórica e metodológica, é erguida no patamar, “tijolo com tijolo” - e com olhos embotados de cimento, lágrima e tráfego. Na construção civil, dos templos arquitetônicos às “calçadas sem arquitetos”⁴⁰, o tijolo representa hoje a unidade básica - física e simbólica - que outros materiais também já desempenharam.

A “pedra fundamental” (ou “lançamento da primeira pedra”, na origem portuguesa) inicia o processo de uma obra, que nas casas poderia ser finalizada com a festa da cumeeira, dedicada a homenagear os construtores, depois da colocação das telhas que coroam a viga mestra, no cume do telhado. Em 3 de fevereiro de 2020, uma polêmica envolveu a “inauguração”⁴¹ da pedra fundamental de um futuro colégio militar em São Paulo⁴².

Na origem hebraica do nome do apóstolo Pedro está a rocha: “Tu és Pedro e sobre esta pedra edificarei a minha Igreja” está no versículo 18 do capítulo 16 do livro de Mateus. Por esse feito, o apóstolo teria sido posteriormente considerado o primeiro papa do catolicismo, com pontificado entre os anos de 30 e 67, além de ser considerado o primeiro bispo de Roma.

⁴⁰ Referência às “casas montadas, estranho projeto, beira de mangue, alto de morro, pelas marquises, debaixo do esporro” da canção Seres Tupy (Pedro Luís, 1997), que lembra, no refrão: “de Porto Alegre ao Acre, a pobreza só muda o sotaque”.

⁴¹ O evento, noticiado em diversos veículos, contou com um discurso do (anti)presidente, atualmente sem partido político. O representante máximo do Poder Executivo mencionou uma informação falsa sobre o desempenho do Brasil na avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), alegando que o país obteve a pior classificação mundial e fez uma provocação aos governadores do Nordeste que não aceitaram o projeto de militarização: “Para eles, a escola vai muito bem, formando militantes e desinformando lamentavelmente”. Flávio Dino (PC do B), governador do Estado do Maranhão, respondeu no mesmo dia por uma rede social: “Aqui no Maranhão não ‘inauguramos’ pedra fundamental de escola. Aqui a gente inaugura escola. Pronta.[...]”. As falas podem ser acessadas em <https://twitter.com/FlavioDino> e <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/02/03/bolsonaro-lanca-pedra-fundamental-de-colegio-militar-em-sp-e-critica-governadores-do-nordeste-que-nao-quiseram-escola.ghtml>. Acesso em 03/02/2020.

⁴² Dentro do cenário de desmonte e desinvestimento, a militarização das escolas é a nova arma biopolítica do campo educacional. De alta letalidade, o processo vem assumindo a centralidade das ações federais - desde que o projeto Escola Sem Partido, bandeira de campanha do setor político mais conservador, anunciou o fim de suas atividades por falta de apoio político do presidente, em julho de 2019. Ao que tudo indica, ao menos momentaneamente, foi colocada uma pedra no assunto da perseguição à autonomia do professor enquanto se inaugura a pedra (ou se planta a bomba) da militarização - uma perseguição à autonomia da educação, como um todo.

Nossa colonização - assentada moralmente no cristianismo da Igreja construída sobre a pedra de Pedro - também se sedimentou fisicamente em pedras, trazidas da Europa nos porões dos navios, como lastro. As chamadas “pedras portuguesas” vieram de lá para cá fazendo peso, preenchendo fisicamente o espaço que seria ocupado com nossas riquezas expoliadas, em caminho inverso, na volta de cá para lá, no corredor que se constituiu o Atlântico.

O sociólogo Paul Gilroy, na obra *Atlântico Negro*, de 2001, aponta a urgência de se pensar em uma cultura negra desenvolvida em ambos os lados do Atlântico, sugerindo que o oceano possa ser “assumido como uma unidade de análise única e complexa em suas discussões do mundo moderno e utilizá-la para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural” (GILROY, 2012, p. 57). Entendendo como uma formação intercultural e transnacional, o Atlântico Negro se constituiria como uma (contra)cultura a confrontar simplificações étnicas e nacionalistas.

Abordando a modernidade a partir da conceituação da diáspora negra, a análise demonstra que a abordagem cosmopolita de uma trans-cultura negra nos direciona “não só à terra, onde encontramos o solo especial no qual se diz que as culturas nacionais têm suas raízes, mas ao mar e à vida marítima, que se movimenta e que cruza o oceano Atlântico, fazendo surgir culturas planetárias e menos fixas” (GILROY, 2012, p. 15). Assim,

[...] devemos reconsiderar as possibilidades de escrever relatos não-centrados na Europa sobre como as culturas dissidentes da modernidade do Atlântico negro têm desenvolvido e modificado este mundo fragmentado, contribuindo amplamente para a saúde de nosso planeta e para suas aspirações democráticas (GILROY, 2012, p. 16).

As trocas envolvem vários séculos e vão muito além do tráfico de escravizados, com a permanência de elementos da colonialidade mesmo nas relações contemporâneas e movimentos diaspóricos que incluem os fluxos atuais de migrações. Para Gilroy, “a contaminação líquida do mar envolveu tanto mistura quanto movimento” (GILROY, 2012, p. 15), envolvendo as comunidades negras, em via de mão dupla, nos dois lados do Atlântico. O autor relaciona o processo de construção da identidade e culturas negras à experiência e memória da escravidão, assim como aos processos de racialização dela derivados.

O Brasil, dentro do contexto da cultura atlântica negra, a sustentação da navegação - e também do sistema insustentável de exploração mercantil - foi garantida com estes blocos de pedras, utilizadas como lastro das embarcações. Através da técnica da cantaria, trazida também pelos colonizadores ibéricos, pedras brutas foram talhadas, produzindo sólidos geométricos - normalmente paralelepípedos - para a construção civil. Disseminada pelos jesuítas, as construções que utilizaram a cantaria estão geralmente relacionadas à Igreja (VASCONCELLOS, 1979). Mas a pavimentação de ruas com paralelepípedos se expandiu quase como uma espinha dorsal de nossa urbanidade colonial. Muitas vias de nossos centros urbanos foram asfaltadas *por cima* da pavimentação anterior de paralelepípedos, traduzindo materialmente as contradições de nossas *camadas* de ocupação territorial, com sobreposições de referências de modernidade sob o tráfego intenso da nossa (i)mobilidade urbana.

As pedras portuguesas se incorporaram à base de nossa formação deformada, desde o desembarque. Viraram “as pedras pisadas do cais”⁴³, monumento e documento de “todas as lutas inglórias” travadas contra os mecanismos que perpetuam a desigualdade social, derivada da violência deste projeto colonizador. Pisamos sobre pedras portuguesas em nossas calçadas, nos centros geográficos e financeiros de nossas cidades. Elas podem ser grandes, lisas e multiformes como na Avenida Nazaré, em Belém. Ou em pequenos quadrados pretos e brancos, às vezes marrons, formando mosaicos: os desenhos das ondas na orla de Copacabana são os mais famosos, mas o formato do mapa do estado de São Paulo decora as calçadas da Avenida Paulista, as andorinhas estão nos desenhos feitos em Campinas e em tantos padrões geométricos que se espalham decorando calçamentos nas diversas regiões do país.

Caminhamos com a colonialidade sob nossos pés, sem que qualquer reflexão sobre o roubo do que saiu ou a arbitrariedade do que chegou e a violência com que todos os arranjos foram operados sejam incorporados aos nossos passos, como

⁴³ A canção “Mestre-sala dos mares” (João Bosco / Aldir Blanc, 1975) celebra a história de João Cândido, o “Almirante Negro”. Herói da Revolta da Chibata, ocorrida em 1910, em protesto contra os castigos físicos de marinheiros - em sua maioria pretos e pobres. Composta durante a ditadura militar, a música foi censurada e precisou ser alterada para que fosse liberada. A morte de João Cândido alguns anos antes do lançamento da canção, em 1969 (depois de inúmeras prisões, internações e sanções), também foi vigiada de perto pelo governo ditatorial - assim como todas as homenagens e tentativas de homenagens a ele, realizadas mesmo durante o período democrático.

foram as pedras portuguesas. Nossas chamadas “cidades coloniais”⁴⁴ são conhecidas por manterem suas ruas de paralelepípedo, certamente assentadas na exploração mercantil do sangue africano e indígena. Também é marca de nossa colonialidade a afirmação de que, sem pagamento de propina a algum representante do poder público, não se “põe um paralelepípedo no chão”. As trocas de favores e os arranjos suspeitos entre público e privado vem erguendo estranhas catedrais⁴⁵, desde o ano da graça de 1500.

Decompondo a construção à sua unidade mínima, tentamos revelar os diversos jogos de forças que operam seus rejantes - tijolo com tijolo, erguendo paredes sólidas, mágicas, flácidas. Reduzindo nossa matéria à sua base, podemos simbolicamente reconstitui-la, indefinidamente, do pó ao pó - como exposto no livro bíblico Eclesiaste, capítulo 12, versículo 7: “E o pó volte à terra, de onde veio”.

Na obra *A educação pela pedra*, de 1966, o poeta João Cabral de Melo Neto explora o tema da privação em uma "antilira", como define a recusa do lirismo e centralidade em um racionalismo que se reduz à essência. Ao pó.

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.
(MELO NETO, 1994, p. 338)

⁴⁴ Até hoje, costuma-se identificar como “cidade colonial” não qualquer cidade surgida sob o signo da exploração colonial, mas cidades específicas - geralmente constituídas durante o ciclo da mineração, na região sudeste do país. Merece atenção a permanência na indústria do turismo - como em tantas outras searas - do termo “colonial” como um adjetivo de valorização histórica, agregando charme a qualquer produto e sem qualquer reflexão sobre a brutalidade do genocídio e epistemicídio perpetrados pelo sistema. Na região sul do Brasil, “café colonial” até hoje designa uma refeição farta servida em estabelecimentos comerciais, inspiradas na alimentação nas estâncias - espécies de *sesmarias* da ocupação territorial (e concentração fundiária) da região. O “café colonial” tem influências da cultura italiana, alemã e do leste europeu, de onde vieram os imigrantes como parte de uma política pública racista e colonizada, de branqueamento da população. A cultura alimentar das populações nativas, violentamente dizimadas no processo de colonização não está, certamente, servida no banquete...

⁴⁵ Com a primeira missa, tivemos o primeiro índio abatido também, como lembra a canção “Toda menina baiana” (Gilberto Gil, 1979).

O foco em objetos concretos e a valorização de recursos literários que enfatizam a materialidade do mundo visível reforçam uma poética objetiva que chega a ser considerada precursora da poesia concreta. Analisando o poema, Benedito Nunes (1971, p. 169-170) ressalta que “o mundo e o homem, a sociedade e o indivíduo, em posição de partes adversas, confrontam-se hostilmente e tratam-se com dureza. À agressão do mundo e da sociedade, opõe o indivíduo a agressão contrária e obstinada de sua resistência pétrea.” A educação, proposta no título, seria realizada pela tendência argumentativa, assegurando a capacidade de comunicação da poesia, buscando nos modos de ser dos objetos e paisagens retratados.

O tijolo, em sua materialidade e também em sua simbologia, é utilizado na proposta de educação para a autonomia, de nosso patrono da educação Paulo Freire. Como “palavra geradora” de uma discussão sobre o mundo do trabalho da construção civil, em que os alunos estavam inseridos, com as relações sociais que o permeiam, o tijolo também era a unidade básica para se desvendar os fonemas que formam a palavra e suas famílias fonêmicas; revelar o processo de construção das palavras a partir de sua desconstrução e, assim, permitir aos educandos a possibilidade de criação autônoma, para muito além da decodificação do signo. Para Carlos Brandão,

as palavras devem também conter sentidos explícitos, diretos e é bom que eles estejam carregados de carga afetiva e de memória crítica. São boas as palavras que convivem com a fala comum da gente do lugar e que, mesmo sendo de uso geral na região, sejam sentidas por quem fala como “uma coisa daqui”: palavras que as pessoas usam no toda-a-hora da fala. Mas os seus sentidos devem apontar para as questões da vida, do trabalho; devem ser símbolos concretos da existência real das pessoas, como “chuva”, “enxada” e “lavoura” são para o lavrador; como “favela”, “tijolo” e “salário” são para o operário. (BRANDÃO, 2008, p.15)

Símbolo da concretude do contexto de vida dos educandos trabalhadores braçais, a unidade básica da construção representada pelo tijolo se torna a palavra geradora que parte da realidade e se vincula semanticamente com o objeto que a nomeia, transmutando a própria realidade de onde partiu. Na “biobibliografia” de Freire, organizada por Moacir Gadotti, temos o relato:

Uma vez apresentada a palavra, a ela era associada uma situação que originava uma discussão entre o grupo. Assim, à palavra tijolo correspondia como situação um grupo de pedreiros numa construção de Brasília, levantando uma parede. Estudados os fonemas consonânticos correspondentes às letras t, j e l, acompanhados das vogais i e o, esses eram associados às vogais a, e e u, levando o alfabetizando a formar novas sílabas.

Num Círculo de Cultura de Sobradinho, um dos alfabetizandos, na decomposição fonêmica da palavra tijolo, demonstrou ter aprendido o mecanismo da leitura ao juntar as sílabas e formar a frase: “tu ja le” (que, no Português gramaticalmente aceito, seria “tu já lê”). Esse momento, testemunhado por autoridades do MEC que visitavam o Círculo, foi registrado em sequência fotográfica pelo fotógrafo que acompanhava o ministro Paulo de Tarso. Essa circunstância, segundo alguns depoimentos, de tal forma impressionou o ministro que o levou a considerar como válida a experiência, cujos resultados ele próprio tivera a oportunidade de avaliar pessoalmente. O resultado prático da visita foi a instituição do Método Paulo Freire em nível nacional, através do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, pelo Decreto nº. 53.465, de 21 de janeiro de 1964. (BARBOSA, 1996, p. 175)

Do concreto ao abstrato, da unidade mínima ao conceito. Marx, na solidez do Manifesto Comunista, escrito com Engels em 1848, faz alusão à vitalidade do capital e do sistema capitalista, capaz de se alimentar da própria destruição que provoca: “Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar friamente sua posição social e suas relações mútuas” (MARX e ENGELS, 2010, p. 43). Marshall Berman, em 1982, publica sua reflexão sobre os sentidos possíveis da modernidade retomando a frase do Manifesto no título da obra e propondo que “uma fusão de Marx com o modernismo poderia derreter o demasiado sólido corpo do marxismo - ou pelo menos aquecê-lo e descongelá-lo -; ao mesmo tempo, daria à arte e ao pensamento modernistas uma nova solidez e investiria suas criações de insuspeita ressonância e profundidade” (BERMAN, 1986, p. 117).

O sólido, afinal, pode ser maleável. Pode ser líquido. Pode até se desfazer em pó. Evocamos - e reivindicamos - novamente a desconstrução, como abordagem analítica e também como “acontecimento”, para tentar decompor o fenômeno do esvaziamento e atingir o vazio das escolas do corredor urbano da cidade de Belém.

3.4 As pedras no (des)caminho

O método identifica uma matriz teórica - e também uma concepção de vida, sociedade e educação. Silvio Sánchez Gamboa analisa epistemologicamente os métodos na pesquisa em educação: “o método tradicionalmente é estudado como um capítulo da lógica e se define como um caminho para o conhecimento. [...] Diferentes concepções de realidade determinam diferentes métodos” (2012, p. 31-32). Os estudos de Gamboa delineiam um campo de estudos sobre Epistemologia e Teorias da Educação, esclarecendo formas válidas de construção e produção do

conhecimento na área educacional e nos ajudando a colocar o método no seu devido patamar, afinal:

Quando em nosso cotidiano, secundarizamos o estudo dos fundamentos do método, deixamos de lado os elementos que movimentam a pesquisa em sua dimensão política, social e cultural – porque é na trajetória da pesquisa que travamos relações com os sujeitos da busca de obras de uma biblioteca as diversas formas de coletas de dados no campo empírico, por esse motivo a necessidade de um conhecimento aprofundado das abordagens epistemológicas e matrizes que fundamentam o caminho do estudo de fenômenos em educação (PAIXÃO, 2013, p. 54).

Assim, tanto a matriz teórica quanto os procedimentos da investigação estão comprometidos com o problema, “a questão da questão” da pesquisa.

A pergunta, portanto, inicia o núcleo dinâmico do exercício filosófico, cria o problema de pesquisa e impulsiona a projeção de estudo que se configura. “Da boa pergunta podemos construir uma boa pesquisa e dar início à análise crítica de um objeto de estudo em educação” (PAIXÃO, 2013, p. 44). Este momento, “filosófico por excelência”, nos remete à autocrítica, à reflexão rigorosa, à essência do nosso ser-no-mundo:

A pesquisa educacional não se reduz a uma série de instrumentos, técnicas e procedimentos. Estes constituem parte do método científico. O método ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo; por sua vez, um método é uma teoria da ciência em ação que implica critérios de cientificidade e de rigor da prova científica. De igual maneira, toda teoria de ciência se afirma numa teoria do conhecimento, onde as concepções de objeto, sujeito e sua mútua relação se explicitam entre si. Na mesma sequência de complexidade, não existe uma teoria do conhecimento sem uma ontologia, sem uma concepção do real, sem uma cosmovisão (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 201).

No exercício da pesquisa em educação, buscamos conhecer a realidade a ser estudada para que possamos compreendê-la e, finalmente, consigamos transformá-la, atribuindo sentido e relevância à ciência, à educação, à pesquisa, à universidade e às nossas próprias vidas.

O processo de produção da ciência não se reduz somente à aplicação de determinadas técnicas, ao desenvolvimento de procedimentos previamente definidos, à aplicação ou assimilação de algumas teorias já postuladas. Os conhecimentos científicos não se elaboram mecanicamente, aplicando elementos já prontos e acabados, eles se constroem com a participação intensa do investigador, sujeito do processo cognitivo. Também não é uma construção solitária e individual. É fundamentalmente uma produção social e histórica na qual participam muitos outros cientistas e pesquisadores, por meio da experiência acumulada pela própria história da ciência e da tecnologia, de tal maneira que é o resultado de um longo processo, em que

se refletem as condições materiais históricas e os interesses e valores sociais que possibilitaram a elaboração da pesquisa e o desenvolvimento teórico e prático de cada ciência (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 168-169).

Na busca por desvendar uma conjuntura, que é nosso objeto, temos os atores, nossos sujeitos. E precisamos pisar com delicadeza neste território, afinal, “fazer pesquisa em ciências humanas e educação [...] é se ocupar do visível e do enunciável, do não discursivo e do discursivo, entendendo que ambos estão em plena e permanente conexão entre si” (FISCHER, 2012, p. 107).

Para tanto, as dúvidas nos movem - e as certezas mais atrapalham que ajudam:

diante do mistério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber (BACHELARD, 1996, p.18).

O problema da pesquisa, surgido do assombro é dimensionado por novos questionamentos. Lembramos que nossas referências teóricas para a operação biopolítica são de um autor que costuma embaralhar as cartas no meio do jogo. Assim, adotamos o “modo de perguntar foucaultiano segundo o qual a busca principal não seria de um por quê, nem de um para quê, mas de um como, de um de que modo” (FISCHER, 2012, p. 52).

Bachelard nos impulsiona ainda mais neste caminho de evitar as certezas - ou “aquilo que cremos saber” - e seguir as dúvidas: “Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (BACHELARD, 1996, p. 18). Tijolo com tijolo, montamos e desmontamos nossa (des)construção - como se fosse lógico.

Em relação aos procedimentos desta operação, as escolhas metodológicas levaram a ouvir as vozes dos professores que vivenciaram o fenômeno do esvaziamento. Em uma percepção simultaneamente subjetiva e coletiva, a vivência de cada professor se relaciona à experiência do grupo, somando fragmentos à composição deste mosaico.

Para Benjamin, "o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história" (BENJAMIN, 1980, p. 60). Ao mesmo tempo semeadura e colheita, o processo de ouvir as vozes - em um distanciamento proposital da arrogância de ousar “dar voz”, como se fôssemos deuses e os sujeitos não falassem por si - é fecundo:

A narrativa, da mesma maneira como prospera longamente no círculo do trabalho artesanal – agrícola, marítimo e depois urbano – é ela própria algo parecido a uma forma artesanal de comunicação. Não pretende transmitir o puro “em si” da coisa, como informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim, que adere à narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro. (BENJAMIN, 1980, p. 62-63)

O caminho escolhido foi o das entrevistas - e, especificamente, a entrevista narrativa com pergunta gerativa, descrita por Uwe Flick como sendo a mais indicada à situação em que existe a “intenção de fazer surgir uma narrativa que seja relevante para a questão da pesquisa” (FLICK, 2009b, p. 165). Este tipo de entrevista qualitativa e a metodologia com fonte de dados para a pesquisa social a qual se vincula geram experiências responsivas e demandam escuta ativa e relação com o entrevistado, cujo grupo deve configurar os sujeitos das narrativas que se almejam, através de questões concretas de pesquisa (FLICK, 2009b, p. 170).

O autor ainda ressalta que a pergunta gerativa deve ser “específica o suficiente para que o domínio experimental interessante seja adotado como tema central” (FLICK, 2009b, p. 165). Os professores foram, então, convidados a falar sobre a percepção do esvaziamento da escola em sua experiência pessoal, dentro da atuação profissional, na tentativa de capturar aspectos pessoais e coletivos do fenômeno.

O sociólogo Maurice Halbwachs, na obra *A memória coletiva*, publicada postumamente em 1950, opera uma ruptura no entendimento vigente acerca da construção da memória. Até então, vigorava a perspectiva individual da construção da memória, orientada por pressupostos biológicos. Halbwachs incorporou fatores sociais, explicitando a inter-relação entre as experiências individuais e coletivas, ressaltando a pluralidade das identidades que constituem a memória e a delineando como um ponto de ligação entre os sujeitos.

Admitamos [...] que as lembranças pudessem se organizar de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que as vê do seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memórias individuais e, por assim, dizer, memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria dos dois tipos de memória. (HALBWACHS, 2006, p. 71).

As lembranças de um indivíduo, desta maneira, têm lugar no contexto de sua personalidade e vida individual, mas também são relativas a momentos compartilhados, referentes ao coletivo. Seria possível, assim, “distinguir duas

memórias [...] uma interior ou interna, a outra exterior - ou então uma memória pessoal e a outra, memória social” (HALBWACHS, 2006, p. 71). A memória individual seria, desta maneira, um aspecto da memória coletiva.

O autor ainda aponta as inter-relações entre a memória coletiva e histórica, ressaltando que “em geral a história só começa no ponto em que termina a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social” (HALBWACHS, 2006, p. 100-101). A memória coletiva se difere da história, nesta perspectiva, por ser uma corrente de pensamento contínuo e por conter uma multiplicidade de percepções, que convergem “a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa” (HALBWACHS, 2006, p. 39). Nesse caleidoscópio,

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2006, p. 31).

No que se refere às inter-relações entre memória coletiva, tempo e espaço, dentro de um grupo, convém ressaltar que “cada aspecto, cada detalhe desse lugar tem um sentido que só é inteligível para os membros do grupo, por que todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outros tantos aspectos diferentes da estrutura e da vida em sua sociedade” (HALBWACHS, 2006, p. 160).

Expoente da nova história cultural francesa, Jacques Le Goff apresenta na obra *História e Memória*, publicada em 1988, uma reconstrução desta inter-relação entre os dois conceitos: “O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta” (LE GOFF, 2003, p. 13).

Assim, “tal como o passado não é a história mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica” (LE GOFF, 2003, p. 49). Para o autor,

o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (LE GOFF, 2013, p. 485).

Le Goff identifica, ainda, dualidades historicamente utilizadas para conceber, construir e interpretar a história: Antigo/Moderno, Passado/Presente,

Progresso/Reação. O binômio Documento/Monumento é socialmente construído e se configura em uma falsa oposição, uma vez que todo documento é monumento, por ser intencionalmente escolhido e orientado.

Assim, para o autor, “no limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira” (LE GOFF, 2003, p. 548). O documento, então, se constitui como “montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 2003, p. 547).

A partir desses entendimentos, o contexto das entrevistas nas escolas tentou reproduzir a coloquialidade das conversas cotidianas sobre a própria prática docente, geralmente ocorridas nos intervalos das aulas e momentos de encontro nos corredores. As trocas e compartilhamentos de impressões e vivências dos colegas durante as jornadas de trabalho, afinal, foram as motivadoras iniciais de toda pesquisa. O processo de entrevistas foi uma espécie de sistematização de algo próprio à cultura de trabalho, com a formalização das conversas escutadas desde o ano letivo de 2010, início de minha atuação nas escolas da rede estadual da capital e também do processo de estranhamento/naturalização dos corredores.

A realidade da escola em processo de esvaziamento, com a qual me deparava dentro daquela cultura de trabalho em que me inseri, era a realidade na qual os professores já estavam imersos - e há tempo suficiente para descrever uma realidade anterior bem distinta, da instituição com lotação máxima e os alunos, literalmente, fazendo fila na porta para tentar entrar. O caminho entre o cenário que eu sentia na pele e o que eles descreviam impressionava.

E não estava em lugar algum, além daquelas falas cotidianas. Não estava escrito e, restrito à oralidade e ao ambiente de trabalho, dependeria da presença física daqueles sujeitos, guardiões daquela memória. E eles estavam se aposentando, saindo, dispersando com o fechamento de turnos. Alguns interlocutores informais do cotidiano de trabalho morreram antes que pudessem participar do processo da pesquisa. E todos, efetivamente, estavam vendo morrer aquela realidade que eu ouvia pelos seus depoimentos. Afinal, como nos lembra Eliane Brum (2014), “o mundo da gente morre antes da gente”⁴⁶.

⁴⁶ O termo é apresentado em artigo homônimo, que tem como subtítulo “A vida que conhecemos começa a desaparecer lentamente, num movimento silencioso que se infiltra nos dias, junto com

A discrepância entre a realidade da escola descrita e a vivenciada era realmente assombrosa. Mas o assombro estava virando o novo normal. E, nesses momentos em que o surreal se banaliza diante de nossos olhos, precisamos, como também nos lembra Eliane Brum (2014), “encontrar uma maneira de dar vários passos para fora e recuperar a capacidade do espanto. E assim poder enxergar o que acontece [...] sem os véus encobridores da naturalização⁴⁷.”

A tentativa de entender o esvaziamento é justamente este movimento para fora, esta recuperação da capacidade de espanto, esta tentativa de des-naturalizar o olhar para a escola esvaziada. A coleta de dados da pesquisa foi, então, um retorno à escuta de uma fala cujo lugar é tanto conhecido como compartilhado.

Embora partindo da mesma cultura de trabalho, porém, existe um distanciamento em diversas camadas, que gera o estranhamento que evita o risco da endogenia de um olhar essencialmente interno - e naturalizado - aos sujeitos da pesquisa. O lugar de fala compartilhado, de professor, é um lugar deslocado por natureza: o que poderia ser chamado de unidade é uma condição profissional de eterno enfrentamento, uma solidariedade construída na aridez dos embates e não algum tipo de porto seguro institucional.

A própria situação do esvaziamento se acentuou a ponto de esfacelar a situação de trabalho agregadora e provocar uma dispersão em múltiplos caminhos individuais, traçados a partir daquela ruptura. Trata-se, portanto, de um retorno às temáticas das falas de colegas, já ouvidas anteriormente em situações cotidianas de trabalho. Mas trata-se, essencialmente, de juntar estilhaços na busca de recompor não um quadro definido, mas um momento não vivido, sobre o qual pairam inúmeras dúvidas. Esse quadro, por definição, me é estranho - além de todo estranhamento que provoca em contraste à realidade de trabalho que efetivamente vivi.

Tais depoimentos, ainda, não costumam atravessar os limites da escola - sejam eles muros e grades (ou os restos deles), sejam eles as divisórias às vezes intransponíveis da *praxis* escolar para a pesquisa educacional. Assim como a definição de corredor e escola do corredor - expressões corriqueiras no idioma do

aqueles que fizeram da nossa época o que ela é”. O texto, na íntegra, está disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2014/08/18/opinion/1408367710_653831.html. Acesso em: 18/10/2020.

⁴⁷ A jornalista utiliza os termos para descrever o processo de objetificação e sequestro do corpo nas situações de morte inevitável dentro da hospitalização, no artigo “Morrendo como objeto - O sistema médico-hospitalar faz de nós violentados: em vez de viver o luto, temos que lidar com o trauma”. O artigo está disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/23/opinion/1485169382_907896.html. Acesso em: 18/10/2020.

trabalho docente, porém termos inexistentes na literatura acadêmica e nos textos legais - paradoxalmente gritam e silenciam, também o esvaziamento e as vozes sobre ele ecoavam na minha cabeça, mas eram inexistentes oficialmente. As falas dos docentes sobre seus contextos de trabalho ainda precisam ser ouvidas, portanto. São muito mais do que antigas repetições.

A partir de algumas questões norteadoras - assim como em nosso problema de pesquisa, temos mais “como” ou “de que modo” do que “por quê” ou “para quê”, como nos lembra Fischer - sobre a diminuição de alunos, os professores foram convidados a falar sobre como sentiram o processo de esvaziamento, dentro de sua experiência profissional. A proposta inicial era tentar entender - e registrar - o momento em que o fenômeno penetrou o cotidiano escolar, em uma perspectiva subjetiva. Como na canção *Almanaque* (Chico Buarque, 1982), tentar saber “como é que isso tudo começou”: como o esvaziamento chegou à escola, “se é chover o ano inteiro chuva fina ou se é como cair o elevador”. Com que estrondo - ou gemido⁴⁸ - ocorreu a percepção daquela mudança brusca. Ao longo das entrevistas, porém, os depoentes foram trazendo também suas análises, atribuindo significados e razões para o processo. Diferentes olhares também foram lançados para o período atual e para as projeções futuras.

A partir da busca de antigos colegas de trabalho, cuja vivência do esvaziamento já me era conhecida, o critério de seleção dos demais sujeitos da pesquisa foi a auto identificação⁴⁹ com a atuação em escolas do corredor desde a primeira década do séc. XXI, ou seja, há pelo menos 15 anos. Um universo de 16 professores de quatro unidades escolares identificadas como do corredor foi alcançado. Destes, dois já estavam aposentados, quatro se aposentaram ao longo do processo das entrevistas e o restante continua na ativa. A partir de visitas às escolas e uma primeira conversa presencial, alguns professores preferiram enviar posteriormente seus relatos ou a complementação deles, em arquivos de áudio através de aplicativos de conversa.

⁴⁸ A expressão, que sintetiza extremos, remete ao livro de Theodore Dalrymple, um dos pseudônimos de Anthony Daniels, médico psiquiatra britânico. A obra “Não com um Estrondo, mas com um Gemido - A Política e a Cultura do Declínio” analisa a conjuntura cultural de seu país.

⁴⁹ Por não ter sido um critério verificado em documentos, consideramos que o pertencimento a esta categoria foi autodeclarado. As entrevistas, no entanto, embora individuais, trataram sempre do contexto da escola, em que o caráter coletivo do trabalho era sempre realçado. Um sujeito indicava seus contemporâneos e suas interações com os colegas. Alguns sujeitos atuaram em mais de uma escola do corredor e sempre foi ouvido mais de um sujeito de cada unidade escolar.

As escolhas e decisões metodológicas desta pesquisa a encaminharam para uma análise de natureza qualitativa, com entrevista narrativa direcionada por pergunta gerativa, orientada para o delineamento da memória individual e coletiva acerca do fenômeno do esvaziamento das escolas do corredor urbano da cidade de Belém. Todas as entrevistas presentes no trabalho foram realizadas no período entre julho de 2018 e dezembro de 2019.

Embora diversas conversas informais sobre o assunto tenham ocorrido durante a atuação pedagógica, muito antes do início formal da pesquisa, nenhuma delas foi sistematizada ou utilizada. Certamente, o diálogo anterior com os pares, dentro do cotidiano de trabalho nas escolas, foi significativo e provocou impacto - a ponto de inspirar toda a realização da pesquisa. No entanto, apenas as falas efetivamente coletadas no período em questão, durante o processo de doutoramento, compõem a análise.

Para preservar o anonimato, os professores foram apresentados na pesquisa com nomes fictícios, extraídos de obras igualmente fictícias⁵⁰ que apresentavam personagens professores. A escolha se deu de tal maneira para que a preservação da identidade não reduza os sujeitos, tão centrais na pesquisa, a números ou nomes aleatórios desconectados da profissão que os caracteriza e que orientou a escolha. São eles:

Quadro 2 - Perfil dos professores participantes das entrevistas

	Nome (Ordem alfabética)	Quantidade de escolas do corredor em que atua/atuou	Situação funcional
1	Blu	1	Ativa
2	Catarina	2	Ativa
3	Charles	1	Aposentado em 2019
4	Dewey	1	Ativa
5	Elizabeth	1	Ativa

⁵⁰ A saber, pela ordem alfabética dos personagens, com o título em português, quando é o caso de ser obra estrangeira e com a data de lançamento, quando se trata de filmes: Preciosa - Uma História de Esperança (2009), Uma Professora Muito Maluquinha (2010), Universo de X-Men, Escola de Rock (2003), Professora Sem Classe (2011), Escritores da Liberdade (2007), Entre os Muros da Escola (2008), Nenhum a menos (1999), Carrossel, Matilda (1996), Sociedade dos Poetas Mortos (1989), Mentas Perigosas (1995), Ao Mestre com Carinho (1967), Escolinha do Professor Raimundo, Universo de Harry Potter, Verônica (2008).

6	Erin	1	Ativa
7	François	2	Ativa
8	Gao	1	Ativa
9	Helena	1	Aposentada em 2018
10	Jennifer	1	Aposentada em 2020
11	John	1	Ativa
12	Louanne	2	Aposentada em 2016
13	Mark	1	Aposentado em 2019
14	Raimundo	1	Aposentado em 2015
15	Sibila	1	Ativa
16	Verônica	1	Ativa

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

A fala dos sujeitos comumente encadeiam os diversos assuntos que envolvem o esvaziamento das escolas em que atuam. Relembramos, afinal, que “o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 2003, p. 547). Neste processo de construção de determinada imagem do esvaziamento, procuramos operar uma desconstrução a partir de temas centrais, que pudessem agrupar as temáticas evocadas em unidade de análise e facilitassem a leitura das falas, salientando o ponto em comum das mesmas.

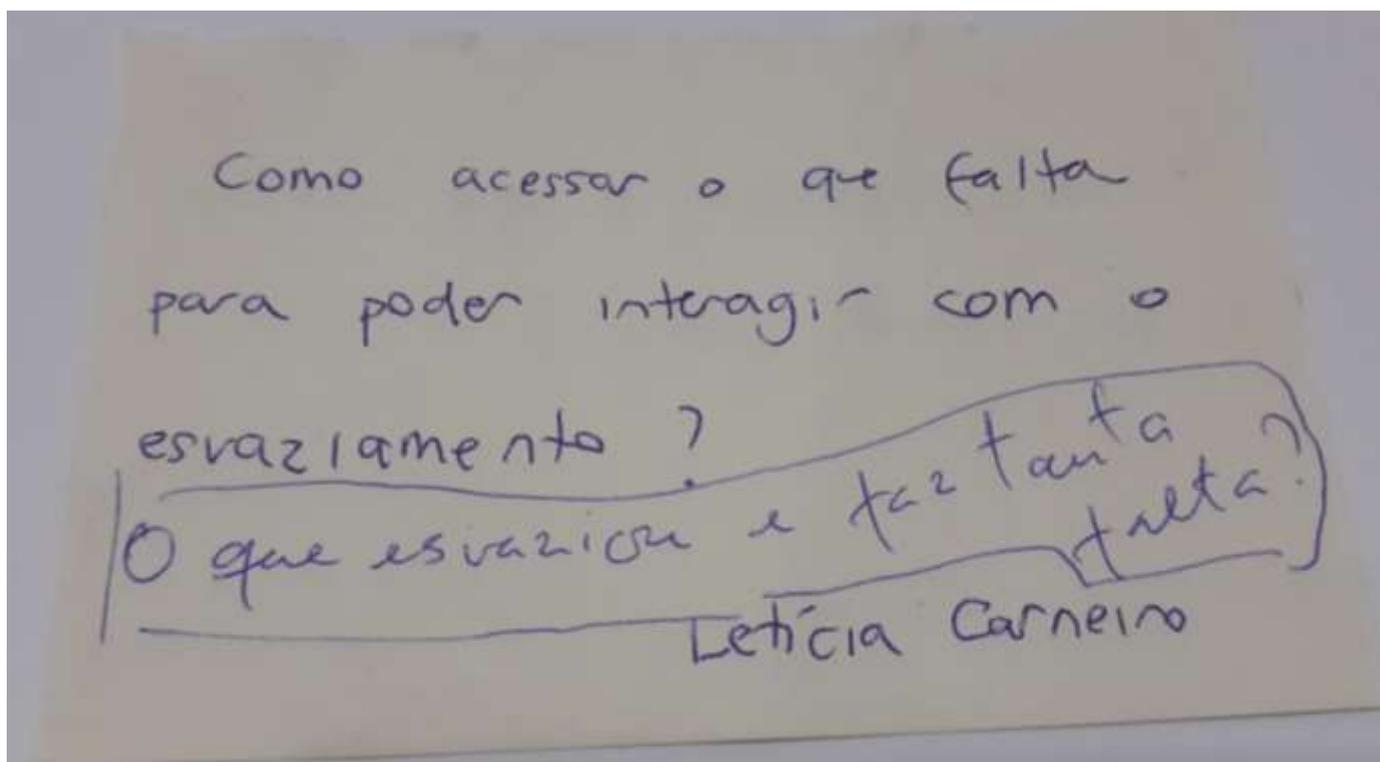
Tentando não desarticular o pensamento e a linha de raciocínio seguida por cada um. Mas, retomando Le Goff, salientamos que “o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente” (LE GOFF, 2003, p. 547). Nesta operação de desmistificação, a desconstrução opera a tentativa de desmonte destes documentos/monumentos às suas unidades mínimas.

A análise das entrevistas dos professores acerca do esvaziamento escolar na cidade de Belém/PA procurou fazer a triangulação destas vozes com o núcleo conceitual e as observações da pesquisa, procurando operar o desmonte derridiano às unidades mínimas de análise. Dentro da perspectiva benjaminiana de história

catástrofe, a operação não busca uma reconstrução fiel do contexto do esvaziamento e sim uma espécie de remontagem de nossa “ruína de uma escola em construção”, de uma concepção de educação e sociedade “que ainda é construção e já é ruína”.

Buscamos, com estes movimentos analíticos de desconstrução, delinear o fenômeno do esvaziamento escolar esperando não “pelo dia em que todos os homens concordem”. Mas, possivelmente, tentando delinear as “diversas harmonias bonitas possíveis sem juízo final” ...

Figura 10 - Registro da dinâmica de perguntas proposta na Conferência de Abertura da II Jornada de Ensino de Filosofia



Fonte: Acervo Pessoal.

4 “COMO ÁGUA ESCORRENDO DA MÃO”: Biopolítica do Esvaziamento

Escolar

O capítulo constitui o núcleo conceitual da pesquisa e se propõe a desvendar a operação da biopolítica do esvaziamento escolar no período em questão. Busca responder à pergunta: através de quais mecanismos opera a biopolítica do esvaziamento escolar, no período em questão?

As análises se assentam, essencialmente, na obra de Michel Foucault acerca da biopolítica, notadamente em *História da Sexualidade I - a vontade de saber* (1976) e nas publicações póstumas de seus cursos no *Collège de France: A sociedade punitiva* (1972-1973), *Os anormais* (1974-1975), *Em defesa da sociedade* (1975-1976) e *Nascimento da biopolítica* (1978-1979). A partir desta centralidade e dela derivada, a conceituação de *Necropolítica* é trabalhada a partir de Achille Mbembe, enquanto Giorgio Agamben aborda o *homo sacer* e a *vida nua*.

Lateralmente, as definições de Hannah Arendt sobre a banalidade do mal, presentes em *Eichmann em Jerusalém* (1963), e sobre a categoria política da natalidade, exposta nas obras *A condição Humana* (1958) e *Entre o Passado e o Futuro* (1968) também ajudaram a pensar a operação da biopolítica do esvaziamento escolar.

4.1 Acessando o que não está aqui: como alcançar o vazio?

Como então? Desgarrados da terra?
 Como assim? Levantados do chão?
 Como embaixo dos pés uma terra
 Como água escorrendo da mão?

Como em sonho correr numa estrada?
 Deslizando no mesmo lugar?
 Como em sonho perder a passada
 E no oco da Terra tombar?

Como então? Desgarrados da terra?
 Como assim? Levantados do chão?
 Ou na planta dos pés uma terra
 Como água na palma da mão?

“Levantados do Chão”, Milton Nascimento / Chico Buarque, 1997.

Na tentativa de chegar ao esvaziamento escolar, muitos questionamentos e possibilidades eclodiram. Entre as propostas de chegar aos alunos que não estão na

escola, várias desconfianças pairavam: os corpos ausentes configuram o vazio materializado no prédio escolar? Alcançar quem não está ali ajudaria a entender esse processo de esvaziamento? De que maneira seria possível atingir quem já havia escapado do alcance da escola?

Ecoando os versos da canção *Levantados do Chão*, reverberaram os questionamentos: Como então? Como assim? Mas como? Será?

Tal qual os corredores vazios, a letra da música também se assenta essencialmente na ausência. Em *As armas da ironia - Canção de Chico Buarque comenta desenraizamento dos sem-terra*, Adélia Bezerra de Meneses ressalta:

Estruturada formalmente por interrogações reiteradas, que expressam velada indignação e recusa, a letra dessa canção coloca, em sua radicalidade, a questão do desarraigamento, do desenraizamento, do "desassentamento" e do seu absurdo. Há que se meditar sobre o valor afetivo de uma entonação interrogativa. Perguntar é estranhar, recusar, impugnar: questionar. É não aceitar algo como um dado de fato (MENESES, 1997, p. 5).

A análise, publicada no jornal Folha de São Paulo na ocasião do lançamento do projeto *Terra* - álbum de Chico Buarque que acompanhava o livro homônimo do fotógrafo Sebastião Salgado - em que a canção se insere, aprofunda-se no vazio.

O estranhamento sustentado se decompõe em perguntas - calmas invectivas - que vão do acúmulo de advérbios interrogativos ("Como então?", "Como assim?", "Mas como?"), passando pela aposição de frases nominais interrogativas ("Desgarrados da terra?", "Levantados do chão?") à sequência final de termos isolados que, escandidos pelo sinal de interrogação, apontam para o seu avesso: "Gomo? Sumo? Granizo? Maná?" No entanto, se o tom é quase meditativo ("Como embaixo dos pés uma terra/ Como água escorrendo da mão"), a emoção não é menos contida, engendrando frases escandidas, curtas, numa gradação de compassada ironia. Num único caso - "Que esquisita lavoura!" - se sobrepõe à interrogação a exclamação, apontando para sua origem comum: "ironia". Com efeito, é essa a figura de estilo dominante nesta canção. E sabemos o quanto a ironia é linguagem de denúncia e de não-adesão, é linguagem de resistência. "Ironia": do grego "eironein" = ação de interrogar, fingindo ignorância, ou que diz menos do que aquilo que se pensa. Forma privilegiada do exercício da crítica social, no avesso da duplicação das ideologias dominantes, a ironia é arma de combate. Nessa "ação de interrogar, fingindo ignorância" se chega, inevitavelmente, ao cômico de algumas imagens, concentradas sobretudo nas duas últimas estrofes: "boi alado", "levitante colono", "celeste curral", "rebanho nas nuvens" etc. (MENESES, 1997, p. 6).

A canção, como as demais do álbum, dialogam com as imagens do fotógrafo. Álbum e livro retratam o cotidiano dos trabalhadores sem-terra e a obra, inclusive, tem seus direitos autorais cedidos ao Movimento dos Sem Terra (MST).

Da mesma maneira que os "sem-terra" são seres humanos definidos pela negativa, nomeados por aquilo de que carecem fundamentalmente, nesta canção a terra e/ou o chão, quando aparecem, estão sempre acoplados a algo que os nega: "desgarrados" da terra, "levantados" do chão, terra "como água escorrendo", "oco" da terra, lama "sem fundo". O termo, presente nominalmente, é desvirtuado: o que sobressai é a privação (MENESES, 1997, p. 5).

O vazio ocupa um espaço, afinal. O vazio pode estar transbordando...

Em 1974, no contexto da restrição de liberdade imposta pela ditadura militar, Gilberto Gil compõe a canção *Copo Vazio*, cujos versos iniciais são: "É sempre bom lembrar que um copo vazio está cheio de ar. É sempre bom lembrar que o ar sombrio de um rosto está cheio de um ar vazio, vazio daquilo que no ar do copo ocupa um lugar". Analisando a letra dentro do campo temático da análise linguística, Rajão ressalta recursividade na enunciação:

Nesta canção, vemos que a possibilidade desta recursividade através do conteúdo semântico presente no texto é explicitada pela escolha de léxico e da metáfora usada, principalmente a metáfora central da canção, o copo vazio [...] ou seja, o objeto copo tem seu traço principal de utilidade que é ser um recipiente feito para conter, ou portar, algo. No entanto, quando referido metaforicamente este traço principal do copo é usado para portar justamente o vazio, que é causado pela dor, que, por sua vez, é causada pelo sistema imposto pela ditadura, criando assim, a partir da metáfora, um ciclo semanticamente recursivo (RAJÃO, 2015, p. 88).

Sem mencionar a política, portanto, a canção está repleta dela. Na descrição do próprio compositor, a música foi feita a pedido de Chico Buarque que, extremamente censurado, decidiu como estratégia de enfrentamento gravar um álbum⁵¹ apenas com canções de outros compositores.

Pensando no que é que eu ia fazer pro Chico, eu de repente vi o copo vazio e concentrei o olhar nele para dali extrair emanções de imagens e significados, a princípio como se para nada obter, mas logo constatando: 'O copo está vazio, mas tem ar dentro'. Disso me vieram ideias acerca das camadas de solidificação e rarefação que vão se sucedendo nas coisas - e disso, a música. A letra faz uma viagem ao mundo das coisas sutis, transcendentais, mas suas primeiras frases são muito significativas em termos do que estava acontecendo: regime de exceção, censura, o Chico privado de sua liberdade artística plena etc. Embora não fosse essa a intenção principal, as dificuldades da situação contingencial estavam necessariamente metaforizadas, e qualquer crítica à canção em termos de fuga da realidade esbarraria no fato de que, ao contrário, a letra parte da realidade e não foge dela; foge com ela, se for o caso⁵².

⁵¹ Trata-se de *Sinal Fechado*, lançado também em 1974.

⁵² O texto em que o compositor fala sobre o processo de criação de sua música, na íntegra, está disponível em https://gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=575&letra. Acesso em: 11/09/2020.

Brindar o silêncio imposto pela censura lembrando que o vazio está cheio é também um brinde à ironia: o silêncio pode ser eloquente, ensurdecedor.

Também na análise de Meneses sobre a canção que inicia nossa reflexão, temos uma substituição de elementos preenchendo um vazio:

Penso nos filósofos pré-socráticos, em sua classificação dos elementos primordiais do universo: terra, água, ar e fogo. Pois bem, nesse texto sobre a falta da TERRA, as demais matérias fundamentais vão, perturbadamente, assumir o seu lugar, substituindo-a. É assim que, por volta da metade da canção, as imagens falarão de ÁGUA em vez de terra ("como água escorrendo da mão", "como água na palma da mão"); mas, depois de uma transição em que a água se mistura à terra ("lama sem fundo"), passa-se ao "ar" (MENESES, 1997, p. 5).

Um elemento, perturbadoramente concreto, substituindo a falta de outro nos remete à questão inicial: como acessar o que não está aqui? Como alcançar o vazio? De que maneira seria possível falar do esvaziamento escolar quando justamente a ausência dos sujeitos definia o problema?

Enquanto a pergunta - central para os encaminhamentos teóricos e, principalmente, metodológicos da pesquisa - fervia, uma experiência mostraria novos caminhos. Durante a II Jornada de Ensino de Filosofia⁵³, cujo tema foi *O Esvaziamento da/em Formação: Filosofia, História e Resistência*, a palestra de abertura conduzida pelo Prof. Dr. Walter Kohan (UERJ) provocou os participantes a trazerem uma pergunta, de relevância pessoal. O questionamento seria escolhido por outro participante e "respondido" com outra pergunta que provocaria outras.

A Figura 9, à p. 133, expõe o diálogo de questões: a pergunta inicial que gerou a resposta/pergunta proposta pelo Prof. Dr. Pedro Paulo Coroa (UFPA): "O que esvaziou e faz tanta falta?". Perguntas, afinal, respondem: Falar sobre o que falta - e a falta que faz - poderia, então, ser mais relevante que tentar *encontrar* o que falta ou *acessar o que não está ali*.

Em uma ausência que se corporifica pelo significado, o vazio se torna o objeto. E se torna presente. E podemos falar sobre ele.

A pesquisa, afinal, nasceu a partir da visão de corredores vazios dentro de uma escola que chegou a ter a maior quantidade de alunos em toda a Rede Estadual do Pará, selecionando o acesso de alunos. Mais que tentar alcançar cada um desses

⁵³ Organizado pelo Grupo de Pesquisa PAIDEIA- Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação e pelos docentes e discentes e do curso de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFPA, o evento ocorrido nos dias 12 a 14 de agosto de 2019, teve o apoio da Faculdade de Filosofia (UFPA), Núcleo de Educação Popular (NEP-UEPA) e Pró-Reitoria de Extensão (UFPA).

corpos que já não estão ali, é possível tentar alcançar o vazio em si, trazê-lo para o centro e analisar do que ele está cheio, de que elementos concretos é constituído.

O vazio desses corpos (o que falta) e a memória dos tempos em que estavam ali (a falta que faz) ocupam um lugar, como o ar no copo vazio do título da canção de Gilberto Gil. Em uma definição pela ausência - como em *Levantados do Chão* e também como o próprio MST (Movimento dos Sem Terra), a quem a música se refere e destina - o esvaziamento escolar se configura como nosso problema.

A tentativa de entender através de quais mecanismos opera a biopolítica do esvaziamento escolar, no período em questão, implica mergulhar nesse vazio e encará-lo, até que ele - tal qual o abismo de Nietzsche - nos encare de volta, delineando “o que esvaziou e faz tanta falta”...

4.2 “Como assim levantados do chão?”: fundamentos epistemológicos da pesquisa

Não há barreira que retenha esses estranhos
Suburbanos tipo muçulmanos do Jacarezinho
A caminho do Jardim de Alá
É o bicho, é o buchicho, é a charanga
Diz que malocam seus facões e adagas
Em sungas estufadas e calções disformes
É, diz que eles têm picas enormes
E seus sacos são granadas
Lá das quebradas da Maré
Com negros torsos nus deixam em polvorosa
A gente ordeira e virtuosa que apela
Pra polícia despachar de volta
O populacho pra favela
Ou pra Benguela, ou pra Guiné

“As caravanas”, Chico Buarque, 2017.

Podemos pensar no esvaziamento das escolas a partir do vazio da exclusão. E podemos pensar a exclusão a partir da insurgência de corpos insubmissos - que, independentemente do que façam, já incomodam simplesmente por existir.

Na música *As caravanas* (2017) Chico Buarque narra um confronto a luz do sol, entre “negros corpos nus” que tentam frequentar o espaço público da praia de “gente ordeira e virtuosa”. A segregação socioespacial é garantida pelas forças policiais, a serviço da manutenção da ordem colonial de “despachar de volta o populacho pra favela. Ou pra Benguela, ou pra Guiné”. O lugar que os corpos

insubmissos ousam ocupar não é apenas a Zona Sul carioca, mas o continente americano colonizado - ou o próprio mundo dos vivos.

Equacionando o corpo ao conceito de população através do dispositivo da sexualidade, as reflexões de Michel Foucault acerca dos conceitos de biopolítica e biopoder surgiram na década de 1970. No contexto da consolidação dos estudos sobre a genealogia dos micropoderes disciplinares, a partir de Nietzsche, a biopolítica procura delinear como o poder se desenvolve e passa a conduzir a vida, transpondo a sociedade da soberania sobre os territórios para a configuração social de regulação das populações.

Analisando o contexto histórico do século XIX, Foucault identifica a emergência da tecnologia do poder que se acopla ao poder sobre a vida, até então próprio da governamentalidade do poder soberano, aliando-se ao poder do corpo. Foucault define essa nova categoria biopolítica como um poder político capilar, polimorfo. Trata-se de um conjunto de pequenos poderes que relaciona o sujeito aos aparelhos de produção, fazendo emergir saberes que operam a normalização dos sujeitos e a docilização dos corpos. As instituições disciplinares - escolas, fábricas, quartéis, prisões, hospitais - exercem poder sobre esses corpos.

A biopolítica seria, essencialmente, a junção dos dispositivos do poder disciplinar com o *bio*, o poder da vida. É a partir desta perspectiva que o fenômeno do esvaziamento escolar tentará ser visto - e decomposto, em uma operação de desmonte.

É necessário lembrar, no entanto, que o próprio Foucault se opunha a ser utilizado como “ferramenta” de análise de determinado fenômeno:

O ideal não é fabricar ferramentas, mas construir bombas, porque, uma vez utilizadas as bombas que construímos, ninguém mais poderá se servir delas. E devo acrescentar que meu sonho, meu sonho pessoal, não é exatamente o de construir bombas, pois não gosto de matar pessoas. Mas gostaria de escrever livros-bombas, quer dizer, livros que sejam úteis precisamente no momento em que alguém os escreve ou os lê. Em seguida, eles desapareceriam. Esses livros seriam de tal forma que desapareceriam pouco depois de lidos ou utilizados. Os livros deveriam ser espécies de bombas e nada mais. Depois da explosão, se poderia lembrar às pessoas que esses livros produziram um belíssimo fogo de artifício. Mais tarde, os historiadores e outros especialistas poderiam dizer que tal ou tal livro foi tão útil quanto uma bomba, e tão belo quanto um fogo de artifício (FOUCAULT, 2003, p. 266).

Buscou-se, então, utilizar os conceitos tal qual explosivos - portáteis, que detonam mais que deflagram, úteis para abrir caminhos de outra forma intransponíveis, como as dinamites ou efêmeros e belos, de efeito estético e

pirotécnico, como os fogos de artifício, utilização primordial da pólvora na China. Úteis e belas, embora perigosas e sem reutilibilidade, as conceituações biopolíticas certamente desaparecerão após seu uso. Mas esperamos que possam ter aberto caminhos e iluminado céus escuros com suas explosões.

Ainda que se relacionem a um conjunto de análises e conceituações já estabelecidas, as noções de biopolítica - esses explosivos - definiram rupturas no curso do pensamento acerca do poder:

Gostaria de observar a maneira como diferentes mecanismos de poder funcionam em nossa sociedade, entre nós, no interior e fora de nós. Gostaria de saber de que maneira nossos corpos, nossa conduta do dia-a-dia, nossos comportamentos sexuais, nossos desejos, nosso discurso científico e teórico se ligam a muitos sistemas de poder que são, eles próprios, ligados entre si (FOUCAULT, 2003, p. 258-259).

Os mecanismos disciplinares, que atuam sobre o corpo, e os mecanismos regulamentadores, que atuam sobre a população, são articulados pela norma - aplicada “tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar” (VEIGA-NETO, 2011, p. 89). O dispositivo da sexualidade articula o controle exercido sobre a anátomo-política do corpo e o controle exercido sobre a biopolítica da população: “As disciplinas lidavam praticamente com o indivíduo e com seu corpo. Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 292).

Agamben ressalta a potência e as potencialidades desse corpo:

O que a poesia realiza em favor da potência de dizer, a política e a filosofia devem fazer em favor da potência do agir. Tornando inoperosas as operações econômicas e biológicas, elas mostram o que pode o corpo humano, abrindo-o para um novo, possível uso (AGAMBEN, 2011, p. 274).

O dispositivo da sexualidade, segundo Foucault, age sobre o corpo individual e sobre o corpo social, articulado em uma rede de saberes e poderes. A sexualidade, afinal, diz respeito a cada um de nós, mas também, simultaneamente, a toda sociedade. Em uma investidura integral na vida, a sexualidade se configura em produtora tanto da individualidade quanto da coletividade.

É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder (FOUCAULT, 2011, p. 292-293).

Peter Pál Pelbart ressalta a operacionalidade a partir do interior deste poder:

Se imaginávamos, algumas décadas atrás, ter espaços preservados da ingerência direta dos poderes, por exemplo, o corpo, o inconsciente, ou a natureza, e tínhamos com isso a ilusão de preservar nessas esferas alguma autonomia em relação aos poderes, hoje nossa vida parece integralmente submetida a esses mecanismos de modulação da existência. Até mesmo o sexo, a linguagem, a comunicação, a vida onírica, mesmo a fé, nada disso preserva já qualquer exterioridade em relação aos mecanismos de controle e de monitoramento. Para resumi-lo numa frase simples: o poder já não se exerce desde fora, desde cima, mas sim como que por dentro, ele pilota nossa vitalidade social de cabo a rabo (PELBART, 2007, p. 57-58).

Transposta para as escolas do corredor, podemos perceber essa “vitalidade social” na potência dos alunos: existências moduladas que foram sendo removidas do processo de escolarização, do espaço urbano e também do convívio social. Os domínios educacionais, afinal, não estão alijados da biopolítica:

No campo da educação, um dos alvos do governo biopolítico das populações, tivemos amplos debates sociais e políticos que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, no marco legal da nova Constituição federativa. Também aqui a palavra-chave da cidadania brilha como pedra de toque dos esforços governamentais (GALLO, 2017, p. 87).

Para entender os micropoderes que operam no fenômeno do esvaziamento, a partir dos dispositivos biopolíticos, Sílvia Gadelha nos lembra que não se trata de uma concepção de poder “como uma coisa passível de ser (des)apropriada - por uma classe social, por exemplo -, mas trata-se mais propriamente de uma relação, ou melhor, de um exercício relacional e estratégico” (GADELHA, 2013, p. 38). E esse exercício relacional tem vários aspectos:

Já não estamos às voltas com um poder transcendente, ou mesmo com um poder apenas repressivo, trata-se de um poder imanente, trata-se de um poder produtivo. Este poder sobre a vida, vamos chamar assim, biopoder, não visa mais, como era o caso das modalidades anteriores de poder, barrar a vida, mas visa encarregar-se da vida, visa mesmo intensificar a vida, otimizá-la. Daí também nossa extrema dificuldade em resistir. Já mal sabemos onde está o poder e onde estamos nós (PELBART, 2007, p. 57-58).

O biopoder e suas acoplagens utilizam as técnicas dos poderes disciplinares, mas com outra escala, outro suporte e outros instrumentos, já que se aplicam à vida dos indivíduos e não apenas aos seus corpos - considerados no que possuem de comum, o pertencimento a uma espécie. “Se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana” (VEIGA-NETO, 2011, p. 73).

Corpo, vida e espécie humana não estão aqui sendo empregados apenas em sentido metafórico. “O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política sua vida de ser vivo está em questão” (FOUCAULT, 2012a, p.156). Estamos falando de vidas de seres vivos que, literalmente, estão em questão e sob ameaça.

Resistir à biopolítica é insistir na vida. Este é o campo que está aberto para nós. Recusar esse sujeito de direitos no qual fomos transformados para podermos ser democraticamente governados e insistir na vida para além de direitos e de governos, abrindo outros panoramas subjetivos. Os processos educativos, se nos conformam a esta subjetividade, podem também abrir outras formas de nos relacionarmos conosco, produzindo formas outras de vida (GALLO, 2017, p. 92).

Assim, o poder pode ser pensado “inversamente, e sobretudo, em sua positividade, ou seja, em sua capacidade construtiva, instituinte, criadora de novas realidades - valores, práticas, saberes, funcionamentos, subjetividades, etc.” (GADELHA, 2013, p. 41). A resistência, potente, se expressaria no

corpo que recusa este biopoder que se abate sobre ele e que exige, reivindica o direito de nascer de novo. Essa recusa do nascimento dado, em favor de um autonascimento, não equivale ao desejo de dominar seu próprio começo, mas de recriar um corpo que tenha o poder de começar (PELBART, 2007, p. 65).

Para Agamben (2008), a partir da lógica da biopolítica e do biopoder, a soberania moderna como poder de fazer viver e deixar morrer funciona de acordo com uma lógica de ‘abandono’. O autor nos apresenta, então, o conceito de *homo sacer* - uma forma de vida “matável” e exposta permanentemente à morte.

Homo sacer é aquele que foi excluído da comunidade religiosa e de toda vida política: não pode participar dos ritos de sua gens, nem (se foi declarado infamis et intestabilis) cumprir qualquer ato jurídico válido. Além disto, visto que qualquer um pode matá-lo sem cometer homicídio, a sua inteira existência é reduzida a uma vida nua despojada de todo direito, que ele pode somente salvar em uma perpétua fuga ou evadindo-se em um país estrangeiro. Contudo, justamente por ser exposto a todo instante a uma incondicionada ameaça de morte, ele encontra-se em perene relação com poder que o banuiu. Ele é pura zoé, mas a sua zoé é capturada como tal no bando soberano e deve a cada momento ajustar contas com este, encontrar o modo de esquivá-lo ou de enganá-lo. Neste sentido [...] nenhuma vida é mais ‘política’ do que a sua (AGAMBEN, 2007, P. 189).

Na conceituação da *vida nua*, Agamben diferencia “Zoe”, a vida biológica despida de cultura e, na dimensão oposta, “bios”, a vida social e qualificada, política,

vivida no espectro coletivo da *polis*. Novamente, a vida urbana da cidade se sobressai para além de um cenário, configurando o espaço político das interações e contradições socioeconômicas.

A partir dos livros-bomba e fogos de artifício de Foucault, Achille Mbembe equaciona as conceituações de biopolítica às especificidades de questões próprias da modernidade e colonialidade, propondo que

a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder (MBEMBE, 2017, p. 123).

A análise de Negris aponta que,

ao colher os proveitos das pesquisas de Mbembe, sustentamos que a governamentalidade neoliberal abriga duas espécies de técnicas de poder (biopolítica e necropolítica), que em determinados espaços se mostram em constante tensionamento (NEGRIS, 2020, p. 98-99).

Mbembe postula que “a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte” (MBEMBE, 2017, p. 146), ressaltando que “as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror” (MBEMBE, 2017, p. 146), propondo

[...] a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2017, p. 146).

As tensões entre os dois conceitos afloram com a especificidade dos contextos a que se referem:

Assim, podemos dizer que a biopolítica é proeminente nas regiões do globo onde a governamentalidade neoliberal eleva e otimiza as condições de vida. Por óbvio, estamos falando das regiões do planeta que se apresentam com as economias mais fortes e que são capazes de fornecer um “bom estilo de vida” para os indivíduos. Por outro lado, em regiões do planeta como a África e a América, é possível vislumbrar a existência de localidades, territórios ou espaços em que a regulação da vida é feita pela morte (NEGRIS, 2020, p. 99).

Podemos considerar que nosso *locus* de pesquisa se insere na espacialidade das operações necropolíticas descritas por Mbembe, que ainda propõe “algumas das topografias reprimidas de crueldade” (MBEMBE, 2017, p. 146), sugerindo que as operações do necropoder borram as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, martírio e liberdade.

Ao menos no Brasil verifica-se o abandono sistemático de políticas públicas ligadas à saúde, higiene, saneamento básico e a formação de capital humano. Em determinadas localidades do nosso país, tal como as favelas do Estado Rio de Janeiro, a regulamentação da vida se faz por meio de máquinas de guerra (nos moldes citados por Mbembe), que atuam segundo o imaginário do inimigo e preconizam um verdadeiro mundo de morte. As subjetividades produzidas nesses espaços ficam sujeitas à morte sob um duplo aspecto: o real, devido aos conflitos armados, pobreza extrema e a submissão a todo tipo de doença e, ainda, a morte simbólica, pois são subjetividades consideradas invisíveis no sentido político e social (NEGRIS, 2020, p. 99).

Na ênfase do aspecto da morte operada por Mbembe, entretanto, não identificamos oposição, mas sim uma dimensão fundamental do conceito foucaultiano. Apesar das especificidades de espaço e tempo de onde fala cada autor, entendemos que a dimensão da morte, ressaltadas nas conceituações de necropolítica, já estavam embutidas nas categorias biopolíticas - que, essencialmente, operam acerca do direito de morte e poder sobre a vida.

Mesmo dentro do modelo de democracia, portanto, a “tanatologia” se impõe. Para Giacoia,

essa ocupação tanatológica do espaço biopolítico, que insere a gestão da vida natural nos cálculos estratégicos da decisão soberana, fornece subsídios para uma compreensão particularmente rica das relações entre a democracia liberal e os totalitarismos contemporâneos (GIACOIA, 2014, p. 25).

Analisando justamente a experiência do totalitarismo nazista, Hannah Arendt, na obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1963), escreve sobre a cobertura do julgamento do oficial responsável pelo planejamento e execução do programa de assassinato massivo e industrial nazista. Em cinco artigos produzidos para o jornal *The New Yorker*, a autora surpreende ao não retratar um monstro insensível e sim um cidadão respeitador das leis, cumpridor de seus deveres, que agia em obediência às ordens superiores: “Ele cumpria o seu *dever*, como repetiu insistentemente à polícia e à corte; ele não só obedecia *ordens*, ele também obedecia à *lei*” (ARENDR, 1999, p. 152).

Analisando o julgamento de Eichmann, Arendt identifica a trivialização da violência, que corresponde ao “vazio de pensamento” onde a banalidade do mal se instala. Esta banalidade não se refere à falta de significado, mas à superficialidade provocada justamente pela ausência de pensamento - que poderia representar uma das resistências ao mal. Afinal, “Eichmann não era senão um burocrata comum, o funcionário que se limitava a cumprir zelosa e eficazmente as ordens recebidas [...] com zelo, por amor ao dever, sem considerações acerca do bem e do mal” (GIACOIA JUNIOR, 2011, p. 8).

O mal se instalou através do aparato da legalidade. Ainda que na condição de carrasco, Eichmann estava apenas obedecendo ordens superiores: “Sua culpa provinha de sua obediência, e a obediência é louvada como virtude” (ARENDR, 1999, p. 269).

Assim, a maior ameaça desta banalidade do mal não seria a pretensa “monstruosidade”, mas sim a possibilidade deste vazio de pensamento dos agentes pensantes.

Ele não era burro. Foi pura “irreflexão” - algo de maneira nenhuma idêntico à burrice - que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época. E se isso é “banal” e até engraçado, se nem com a maior boa vontade do mundo se pode extrair qualquer profundidade diabólica ou demoníaca de Eichmann, isso está longe de se chamar lugar-comum (ARENDR, 1999, p. 311).

Neste cenário do vazio de pensamento, Arendt delinea o autoengano - “quase um pré-requisito moral para a sobrevivência” (ARENDR, 1999, p. 65) - que “protegeu” a sociedade alemã da realidade do holocausto. Arendt identifica, além da “capacidade criminosa de auto-engano [...], a aura de sistemática hipocrisia que constituía a atmosfera geral, aceita por todos” (ARENDR, 1999, p. 65), na disposição de Eichmann em admitir sua participação no genocídio nazista:

[...] o caso de Eichmann é diferente do criminoso comum, que só pode se proteger com eficácia da realidade do mundo não criminoso dentro dos estreitos limites de sua gangue. Bastava a Eichmann lembrar o seu passado para se sentir seguro de não estar mentindo e de não estar se enganando, pois ele e o mundo em que viveu marcharam um dia em perfeita harmonia (ARENDR, 1999, p. 64-65).

Analisando o mal quando este atinge grupos sociais ou o próprio Estado, Arendt retoma e se opõe à questão do “mal radical”, apresentado por Kant, em 1793, na obra *A religião dentro dos limites da simples razão*, e já abordado pela autora na

obra *As origens do totalitarismo*, de 1951. Na concepção kantiana, haveria uma propensão natural dos homens para o “mal propriamente dito, isto é, o mal moral” (KANT, 1980, p. 280), desmembrada nos diferentes graus: fragilidade, impureza e maldade ou corrupção. Considerado “inato na natureza humana” (KANT, 1980, p. 282), o mal seria uma propensão natural do homem, imputável e moralmente má, devendo ser procurada no livre arbítrio.

Este mal é radical porque corrompe o fundamento de todas as máximas; ao mesmo tempo também, como propensão natural, não pode ser extirpado por forças humanas; porque não poderia ter lugar senão por intermédio de máximas boas, o que não se pode produzir quando o fundamento subjetivo supremo de todas as máximas é pressuposto como corrompido; da mesma forma, é necessário poder dominá-lo porque se encontra no homem como ente que age livremente (KANT, 1980, p. 285).

Ainda no campo da filosofia moral, mas agora a partir do processo de julgamento e as implicações do caso Eichmann, Arendt postula que o mal não se configura em categoria ontológica, natural ou metafísica, mas em categoria política e histórica, produzida por homens e presente apenas onde, em função de escolha política, encontra espaço institucional para se manifestar.

[...] essa linha de pensamento permite modalizar, em outro diapasão, a atualidade da filosofia de Arendt. Para tanto, é indispensável revisitar suas conhecidas teses sobre a banalidade do Mal, em oposição e complementação à hipótese kantiana do mal radical [...]. Em que sentido, podemos dizer que o mal se enraíza na natureza humana? Como sabemos, a fecundidade desse tema em Arendt é devida tanto a seu confronto com as novas modalidades de mal extremo – tornadas figuras do mundo com a monstruosidade dos crimes nazistas – quanto de sua discussão permanente com a filosofia prática de Kant (GIACOIA JUNIOR, 2011, p. 8).

Arendt abre perspectivas para se pensar o fenômeno do mal, a partir da banalidade do vazio de pensamento. Eichmann, o funcionário público que cumpria os deveres de um cidadão respeitador das leis, foi o burocrata que “simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo” (ARENDR, 1999, p. 310) ao planejar e executar o extermínio em massa conhecido como “solução final” para a questão judaica, dentro do holocausto nazista. Na análise da banalidade do mal, “essa distância da realidade e esse desapego podem gerar mais devastação do que todos os maus instintos juntos - talvez inerentes ao homem; essa é, de fato, a lição que pode aprender com o julgamento de Jerusalém” (ARENDR, 1999, p. 311).

Trazendo as reflexões para a exclusão social de jovens nas escolas das redes públicas de Belém, podemos identificar a “distância da realidade e esse desapego” na

naturalização do esvaziamento. A falta de estranhamento gerada por escolas vazias, turnos fechados e corpos ausentes das instituições educacionais criadas para atendê-los indica um processo de banalização do mal, como conceitua Arendt.

Servidores públicos cumpridores dos deveres de um cidadão respeitador das leis, afinal, podem contribuir com a exclusão e a vulnerabilidade de um grupo social, que invariavelmente estará exposto à morte. No exemplo dos oficiais nazistas trazido por Arendt, “não era uma ordem, mas a própria lei que havia transformado a todos em criminosos” (ARENDR, 1999, p. 167). Para além da obediência a um superior hierárquico voluntarioso, a banalidade do mal se instalou na prática sistemática, normatizada, regulamentada e “[...] a parafernália legal resultante, longe de ser um mero sintoma do pedantismo ou empenho alemão, serviu muito eficientemente para dar a toda a coisa a sua aparência de legalidade” (ARENDR, 1999, p. 167). A sustentação jurídica, portanto, vinha para dar suporte à decisão política.

A ordenação jurídica pode ser, ela própria, modulada pela normalização:

Uma vez que todo declínio da política é um convite aberto à violência, o direito revela-se palco para a força e expressão da lei do mais forte. Normaliza a sociedade a partir de uma estabilidade muda e cega, produzida por interesses privados de uma vontade que não vê limites, seja no artifício do poder e da política, seja no pensamento humano. Nessa medida, normalização e ausência de limites não guardam qualquer contradição, mas revelam-se compreensões explicativas da mesma realidade: um mundo em que tudo é possível. Quando o ideal de abundância do animal laborans se impõe a qualquer custo e os homens, definidos como indivíduos consumidores, despolitizados, abrem mão de sua capacidade de pensar a partir de si mesmos e, com isso, de deitar raízes e impor limites. Sem singularidade, como cópias de uma matriz humana, aos homens resta o hábito de se manter fiéis à norma, seja ela qual for (SILVA, 2005, p. 165).

A experiência totalitária configura, desta maneira, o “mundo onde tudo é possível”, como Arendt conceitua. O tudo é possível permite que corpos sejam considerados supérfluos e descartáveis.

Tem-se, pois, na sociedade nazista, esta coisa, apesar de tudo, extraordinária: Uma sociedade que generalizou absolutamente o biopoder, mas que generalizou, ao mesmo tempo, o direito soberano de matar. Os dois mecanismos, o clássico, arcaico, que dava ao Estado direito de vida e de morte sobre seus cidadãos, e o novo mecanismo organizado em torno da disciplina, da regulamentação, em suma, o novo mecanismo de biopoder, vêm, exatamente, a coincidir. De sorte que se pode dizer isto: o Estado nazista tornou absolutamente co-extensivos o campo de uma vida que ele organiza, protege, garante, cultiva biologicamente, e, ao mesmo tempo, o direito soberano de matar quem quer que seja - não só os outros, mas os seus próprios. Houve, entre os nazistas, uma coincidência de um biopoder generalizado com uma ditadura a um só tempo absoluta e retransmitida através de todo o corpo social pela formidável junção do direito de matar e da

exposição à morte. Temos um Estado absolutamente racista, um Estado absolutamente assassino e um Estado absolutamente suicida (FOUCAULT, 1999, p. 311).

Na burocracia escolar, o esvaziamento de alunos e fechamento de turnos atravessa diversas instâncias governamentais e a própria percepção social do fenômeno sem provocar maiores alardes. Percorre correndo corredores em silêncio, como narra a canção “Janelas Abertas Nº 2”:

O Brasil se espanta muito menos do que há bem pouco tempo atrás com o cotidiano de exceção. É justamente assim que o totalitarismo se instala. Pelas frestas do se chama normalidade. Depois, é só oficializar. O Brasil já vive sob o horror da exceção. A falsificação da realidade, a corrupção das palavras e a perversão dos conceitos são parte da violência que se instalou no Brasil. São parte do método. Essa violência subjetiva tem resultados bem objetivos - e multiplica, como os números já começam a apontar, a violência contra os corpos. Não quaisquer corpos, mas os corpos dos mais frágeis (BRUM, 2019, p. 296).

Nas dinâmicas da escolarização, o espaço institucional é mais que a administração das instituições escolares, sua oferta ou falta dela. Uma concepção de sociedade se manifesta nas operações do poder público que envolvem a educação. A própria fala da representação institucional que batizou esta pesquisa dá conta da ciência oficial dos “elefantes brancos no corredor”: escolas esvaziadas nas vias de maior tráfego da cidade. Quanta naturalização da paisagem do esvaziamento cabe nesta metáfora, escutada em uma sede da administração pública da educação? Pela ótica estatal e também pela ótica da percepção social, são múltiplos olhares “cegos de tanto ver” processos de exclusão materializados em escolas vazias, nos corredores da cidade...

Mas a presença do Estado vai além, se manifesta também na própria dinâmica da vida urbana, de construção e desconstrução das cidades, seus usos e interdições. Em um contexto mais amplo, o espaço institucional em que a banalidade do mal se manifesta aparece nas dinâmicas próprias do capitalismo, excludentes por natureza. A juventude ausente das escolas, afinal, é também disputada pela agenda do capital.

Acessamos um mundo em que os ideais de produção e consumo ganham a mais alta qualificação, a partir da privatização do espaço público. Este, sem palco para ação e discurso, revela-se um espaço midiático, controlado por segmentos e interesses privados. Como seres que estão no mundo e perderam a viagem, os homens estabelecem um modo de vida apolítico, centrado na mera zoé e caracterizado por nada deixa para trás. Compreendem o humano pelo corpo e pela satisfação imediata, sem preocupar-lhes a precariedade da vida, para a imortalização de seus feitos (SILVA, 2005, p. 168).

Para que seja possível existir e resistir, seria necessária uma espécie de “ocupação erótica” que trouxesse pulsão de vida a este mesmo espaço biopolítico, para além dos domínios da economia e do trabalho.

4.3 Aquilo que ocupa um lugar: o vazio da exclusão

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) analisou os números e as taxas de homicídio no país e divulgou os resultados no Atlas da Violência 2020⁵⁴. De acordo com o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS), foram 30.873 jovens vítimas de homicídios no ano de 2018, o que significa uma taxa de 60,4 homicídios a cada 100 mil jovens, e 53,3% do total de homicídios do país.

No Brasil, os homicídios são a principal causa de mortalidade de jovens, grupo etário de pessoas entre 15 e 29 anos. Esse fato mostra o lado mais perverso do fenômeno da mortalidade violenta no país, na medida em que mais da metade das vítimas são indivíduos com plena capacidade produtiva, em período de formação educacional, na perspectiva de iniciar uma trajetória profissional e de construir uma rede familiar própria (IPEA, 2020, p. 20).

O documento revela que a evolução das taxas de homicídios ao longo do período se deu de forma diferenciada entre as regiões brasileiras. Todos os estados com crescimento superior a 80% nas taxas de homicídios, e dez dos onze estados que apresentaram crescimento gradativo da violência letal nos últimos 10 anos, fazem parte das regiões Norte e Nordeste do país. Enquanto as regiões Sudeste e Centro-Oeste estabilizaram seus dados, houve um crescimento nas demais regiões e, de forma mais acentuada, na região Norte. Temos, então, no Pará a taxas de 50,8 homicídios por 100 mil habitantes, uma das maiores do país,

A vitimização por homicídio de jovens (15 a 29 anos) no país é fenômeno denunciado ao longo das últimas décadas, mas que permanece sem a devida resposta em termos de políticas públicas que efetivamente venham a enfrentar o problema. Os dados de 2016 indicam o agravamento do quadro em boa parte do país: os jovens, sobretudo os homens, seguem prematuramente perdendo as suas vidas. No país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94,6% do sexo masculino. Esse número representa um aumento de 7,4% em relação ao ano anterior. Se, em 2015, pequena redução fora registrada em relação a 2014 (-3,6%), em 2016

⁵⁴ Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 28/11/2020.

voltamos a ter crescimento do número de jovens mortos violentamente (IPEA, 2020, p. 32).

Articulando os dados oficiais de evolução das matrículas iniciais com estes índices de violência sofrida pela população ainda em idade escolar, percebemos a gravidade deste processo acelerado de exclusão social da juventude da escolarização formal na cidade de Belém. Tal processo articula o município com a realidade apresentada nos demais centros urbanos, o que evidencia uma política pública educacional segregatória e elitista, com diretrizes orientando práticas que sistematicamente expõem tal faixa etária à reprodução do ciclo da pobreza e a vulnerabilidades que, neste início de século, representam a negação do direito à própria vida.

Com uma concepção social de escola enfraquecida, nutrida por discursos oficiais contrários à potência de transformação da educação, nossos jovens estão esvaziando as salas de aula e preenchendo as mais perversas estatísticas de evasão escolar e genocídio da juventude - principalmente nas camadas mais empobrecidas nas periferias da cidade.

Como o Atlas da Violência 2020 aponta, “a juventude perdida trata-se de um problema de primeira importância no caminho do desenvolvimento social do país e que vem aumentando numa velocidade maior nos estados do Norte” (IPEA, 2020, p. 4).

Pensando nos movimentos possíveis de resistência e contraposição às pulsões de morte, podemos delinear as concepções de Hannah Arendt acerca da natalidade. A autora vai além do significado do nascimento, a partir do enfoque biológico e restrito ao sexo feminino. Para Arendt, a categoria da natalidade é filosófica e política, relacionando-se à faculdade demasiada humana de agir politicamente.

Fernando Bárcena, estudioso de Arendt e da natalidade proposta pela autora, salienta que a categoria não delinea um elogio à imaturidade ou uma proposta de infância como paradigma da vida adulta. Trata-se de uma conceituação eminentemente política, relacionada às análises da experiência fascista. Arendt sugere que o totalitarismo constitui uma máquina de diminuição dos adultos, um sistema perverso que politiza todos os aspectos da vida humana, enquanto requer a ajuda de indivíduos apáticos, carentes de reflexão e profundidade. A proposta totalitária é que esqueçamos o abismo da liberdade, da individualidade, que os sujeitos abdicuem de sua responsabilidade e deixem de ocupar-se de questões

políticas, abandonando definitivamente a preocupação com o cuidado de um mundo comum (BÁRCENA, 2006, p. 42).

Hannah Arendt conceitua a filosofia da natalidade, a partir da análise da obra de Santo Agostinho, como base da filosofia da educação: cada nascimento se expressa em termos de uma radical capacidade de começar algo novo e surpreendente.

Sem aquilo que a infância representa de espontaneidade e criatividade, que Arendt afirma ser a marca do nascimento, uma sociedade de seres irresponsáveis impõe à nossa época o signo de que tudo é possível. O direito, ao mesmo tempo em que normaliza esses homens indiferenciados, não é capaz de pôr limite à busca dos ideais privilegiados de produção e consumo. E, nessa concomitante ausência de limites e normalização não vemos uma contradição, mas a inversão do binômio a partir do qual em Arendt definimos o direito. [...] Lemos em Arendt a celebração da natalidade, como garantia da possibilidade do diferente (SILVA, 2005, p. 168-169).

Ainda que sejamos mortais, viemos ao mundo para iniciar algo novo e garantir essa possibilidade do diferente, posto que "a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo" (ARENDR, 2005, p. 223). A partir deste conceito,

acessamos uma leitura da natalidade, que ocupa no pensamento arendtiano papel fundamental. Marca da valorização que Arendt confere à ação, essa possibilidade de criar – e recriar – orientará, veremos, não apenas sua compreensão do homem, da política e da abertura da história, como do direito e da crise que atinge as sociedades contemporâneas (SILVA, 2005, p. 19).

A educação é, essencialmente, ação e criação de uma novidade radical.

Não se trata de liberar o indivíduo do Estado e das instituições; é nela que somos constituídos, logo não podemos ser fora delas; mas, sendo constituídas nas e pelas instituições, podemos agir sobre nós mesmos, recusando aquilo que somos e investindo em transformações de nossos panoramas subjetivos. Se a biopolítica é o governo da vida, a resistência pode ser a afirmação da vida para além de todo governo (GALLO, 2017, p. 91).

Apresentado na obra de antropologia política *A Condição Humana* (1958), como elemento do que a autora vai chamar de *vita activa*, a ação humana carrega consigo a imprevisibilidade e a irreversibilidade, que a distingue do trabalho e do labor.

Embora falemos de uma época que veda a emergência do sujeito, tudo neste mundo é uma construção humana; são os homens que, reiteradamente, têm optado por se reduzir a meras réplicas de uma peça. Elevam à imortalidade a zoé que não é capaz de deixar nada de estável por si só. E aceitam uma vida orientada por ideais de abundância, fiéis a uma lei sobre-humana, sem qualquer pergunta. Uma vida sem sujeito e sem sentido, que Sócrates

negaria, mesmo que “não só uma, mas muito mais vezes devesse morrer” (SILVA, 2005, p. 168-169).

A vida ativa, imprevisível e irreversível, pode ter lugar ao sol - inclusive o sol “que embaça os olhos e a razão”, culpado pelo confronto com os corpos insurgentes que incomodam por existir, como descrito em *Caravanas*. A filosofia da natalidade pode ser o (re)nascimento de uma novidade radical na educação, mesmo nos corredores ensolarados das escolas vazias. A afirmação da vida, para além de todo governo, pode ocorrer mesmo dentro do contexto da negação do direito à vida.

5 “ESTÁ COMPUTADO NOS DADOS OFICIAIS”: Vozes e silêncios acerca da biopolítica do esvaziamento escolar

Este capítulo tem como objetivo perscrutar os dados e escutar as vozes e silêncios sobre a biopolítica do esvaziamento escolar. A seção está norteadada pelo questionamento: o que dizem os dados, vozes e silêncios acerca da biopolítica do esvaziamento escolar?

Para tanto, serão analisados dados educacionais, notadamente do Censo Escolar, referentes às matrículas na Educação Básica, mas também dados do Inep sobre o ENEM, e do IOEB. Dados da Susipe acerca da população carcerária do Estado do Pará, incluindo escolaridade e etnia, fazem parte da análise. As vozes são as transcrições das entrevistas realizadas com professores que vivenciaram o fenômeno.

A partir das categorias temáticas utilizadas, as análises buscaram triangular os dados, as informações obtidas pelas leituras e pelas observações.

5.1 Dados e tirados: confissões obtidas sob tortura?

Consta nos astros, nos signos, nos búzios
 Eu li num anúncio, eu vi no espelho
 Tá lá no evangelho, garantem os orixás (...)
 Consta nos autos, nas bulas, nos dogmas
 Eu fiz uma tese, eu li num tratado
 Está computado nos dados oficiais (...)
 Mas se a ciência provar o contrário
 E se o calendário nos contrariar
 Mas se o destino insistir em nos separar
 Danem-se os astros (os autos), os signos (os dogmas)
 Os búzios (as bulas), anúncios (tratados), ciganas (projetos)
 Profetas (sinopses), espelhos (conselhos)
 Se dane o evangelho e todos os orixás (...)

“Dueto”, Chico Buarque, 1980.

Esta pesquisa, como vimos, parte do chão da escola. E, no caminho para chegar ao esvaziamento, ela passa invariavelmente pelos dados. Sabemos, no entanto, que nenhuma informação é “dada”: dados são sempre “roubados”, no sentido de serem obtidos a partir de uma intencionalidade prévia, determinada.

A pré-determinação desta busca, orientando a seleção e validação das fontes, é exposta de forma bem humorada nos versos de *Dueto* (1980), de Chico Buarque.

Evidências místicas e científicas podem ou não ser consideradas, dependendo de nossa disposição em aceitar o que indicarem. A iconoclastia não se limita aos evangelhos e orixás: junto com astros, signos e conselhos estão também tese, tratado e dados oficiais. A horizontalidade das fontes que podem - ou não - ser levadas em consideração apenas reforçam a superioridade hierárquica da determinação anterior, provocando a reflexão sobre toda a neutralidade do caminho que escolhemos percorrer para chegar às evidências que queremos.

“A estatística é a arte de torturar os números até que eles confessem. E eles sempre confessam”. A frase, de Abraham Laredo Sicsú, do Departamento de Informática e Métodos Quantitativos da Fundação Getúlio Vargas, costuma ser adaptada para a pesquisa acadêmica: “Torturamos os dados até que nos digam o que queremos ouvir”.

Conscientes das arbitrariedades nas suas obtenções, vamos aos dados - que ainda estão rolando...

5.2 O que dizem os dados educacionais

O fenômeno do esvaziamento e seus marcos temporais transparecem na análise da evolução das matrículas iniciais. Dados do Censo Escolar 2020, divulgados em 31 de dezembro de 2020, foram novamente noticiados na imprensa⁵⁵ com manchetes enfatizando a queda de matrículas em todo país. A diminuição explicitada no Censo se referia ao período anterior ao fechamento das escolas por causa da

⁵⁵ Dentre os diversos veículos, sobre o Censo Escolar de 2019, chamamos atenção para a versão online de O Globo, de 31/01/2010 com a manchete “Número de alunos no Brasil volta a cair pelo terceiro ano consecutivo” e o portal G1, em 04/02/2020, com a manchete “Educação básica registra queda de 1,2% nas matrículas, aponta censo do Inep”. Sobre o Censo Escolar de 2020, destacamos a Agência Brasil com a matéria cuja manchete informa “Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico: Foram registradas 579 mil matrículas a menos do que em 2019” e o portal G1 com a matéria cuja manchete informa “Censo Escolar 2020 aponta queda de quase 650 mil matrículas em escolas públicas do país”. As reportagens estão disponíveis em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/numero-de-alunos-no-brasil-volta-cair-pelo-terceiro-ano-consecutivo-24222590>, <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/04/educacao-basica-registra-queda-de-12percent-nas-matriculas-aponta-censo-do-inep.ghtml>, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico#:~:text=O%20Censo%20Escolar%202020%20divulgado,menos%20em%20compara%C3%A7%C3%A3o%20com%202019.%20e%20https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/31/censo-escolar-2020-aponta-queda-de-quase-650-mil-matriculas-em-escolas-publicas-do-pais.ghtml>. Acesso: 29/01/2021.

pandemia, uma vez que os dados haviam sido coletados em 11 de março de 2020, alguns dias antes da suspensão das atividades presenciais nas escolas.

Não se trata, portanto, de um esvaziamento apenas das escolas centrais, ocasionado pela construção de outros espaços escolares nas periferias das grandes cidades. Também não se trata de um caso isolado do Estado do Pará ou da capital, Belém. As matrículas, como um todo, estão diminuindo no país. Independentemente da localização, as escolas estão esvaziando.

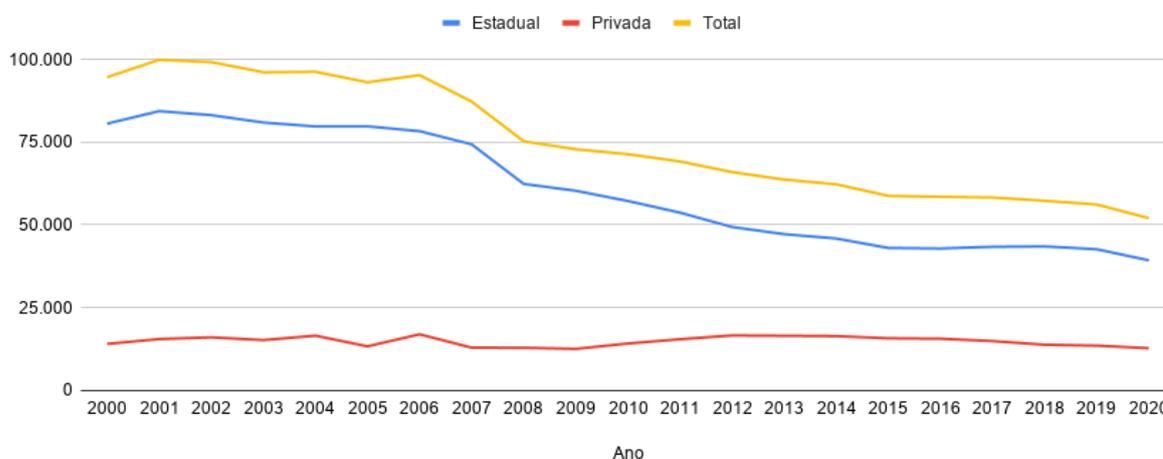
Figura 11 - Chamadas de matérias jornalísticas sobre o Censo Escolar de 2019 e 2020



Fonte: Compilação das matérias jornalísticas indicadas

Em relação aos dados do Censo Escolar divulgado nas reportagens, o Gráfico 1 analisa a evolução das matrículas iniciais de Ensino Médio na Rede Pública Estadual e na Rede Privada, na cidade de Belém/PA, durante o período de 2000 a 2020. A Rede Municipal tem apenas uma única unidade escolar com a modalidade, mas a oferta foi suspensa nos últimos anos, devendo ser restabelecida no ano letivo de 2021. As três instituições federais com oferta de Ensino Médio, por sua natureza diferenciada, costumam ter demanda altíssima, fila de espera e seleção de ingresso através de teste admissional.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas iniciais do ensino médio regular na cidade de Belém-PA (2000-2020)

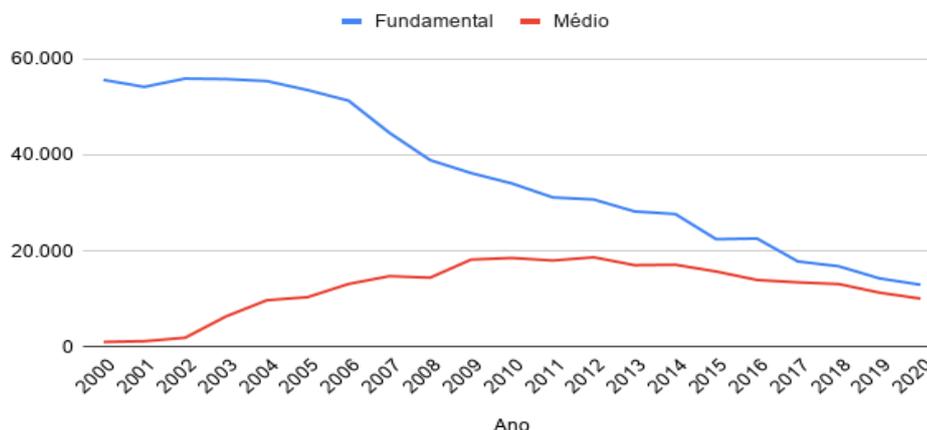


Fonte: Censo Escolar / INEP 2000-2020.

A evolução das matrículas evidencia uma diminuição no quantitativo referente à Rede Estadual, que reflete diretamente no total da oferta em todas as redes do município. A Rede Privada, com 96 unidades escolares ofertando a modalidade no ano letivo de 2020, não demonstra a queda de matrículas de maneira tão significativa, tendo apresentado ao longo do período analisado a diferença de 4.398 matrículas entre o ano com maior (2006, com 16.940) e menor número (2009, com 12.542). Não é perceptível na rede, no entanto, a absorção da perda de alunos da rede pública - dado que descarta a hipótese do esvaziamento da escola pública significar a migração de alunos para a rede particular.

O Gráfico 2 mostra a evolução das matrículas de EJA, na modalidade presencial nas Redes Públicas Estadual e Municipal na cidade de Belém-PA entre os anos de 2000 e 2020. Na etapa do Ensino Médio, os dados evidenciam um crescimento das matrículas a partir do ano de 2002, com ápice em 2012 e, a partir de então, uma diminuição gradativa na oferta. Na etapa do Ensino Fundamental, o gráfico mostra uma queda acentuada nas matrículas iniciais a partir dos primeiros anos da década de 2000. Nos vinte anos analisados, o quantitativo de matrículas foi reduzido para menos de um terço do valor inicial.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas iniciais em turmas presenciais de EJA nas redes públicas estadual e municipal na cidade de Belém-PA (2000-2020)



Fonte: Censo Escolar / INEP 2000-2020.

Importante salientar que o município de Belém e o Estado do Pará apresentam índices alarmantes de distorção idade/série, bem acima da média nacional. O dado é frequentemente anunciado pela imprensa e utilizado como crítica política aos gestores públicos.

Lançado em 2015 por órgãos da iniciativa privada, o IOEB - Índice de Oportunidades da Educação Brasileira⁵⁶ - cruza os dados de fluxo e desempenho do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Inep) com os dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e classificou Belém como a pior das capitais e o Pará como o pior dos Estados brasileiros em oportunidades educacionais. Na edição de 2017, Belém subiu duas posições, se tornando a antepenúltima capital, e o Pará permaneceu como a última unidade da federação no ranking. Em 2019, último dado divulgado⁵⁷, o município ascendeu à 24ª posição entre as capitais. Nas notas técnicas, a defasagem idade/série e também o quantitativo populacional em idade escolar maior que o quantitativo de matrículas são apresentados como fatores de impacto negativo às chamadas oportunidades educacionais.

⁵⁶ Disponível em <http://www.ioeb.org.br/>. Acesso em: 20/01/2021.

⁵⁷ O índice é produzido bianualmente e os resultados de 2021 devem ser apresentados no segundo semestre.

Quadro 3 - A cidade de Belém no IOEB

Ano	Nota	Posição no “Ranking das Capitais”
2015	3.5	27
2017	3.8	25
2019	4.2	24

Fonte: Site do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB)

Quadro 4 - O Estado do Pará no IOEB

Ano	Nota	Posição no “Ranking dos Estados”
2015	3,5	27
2017	3,8	27
2019	4	26

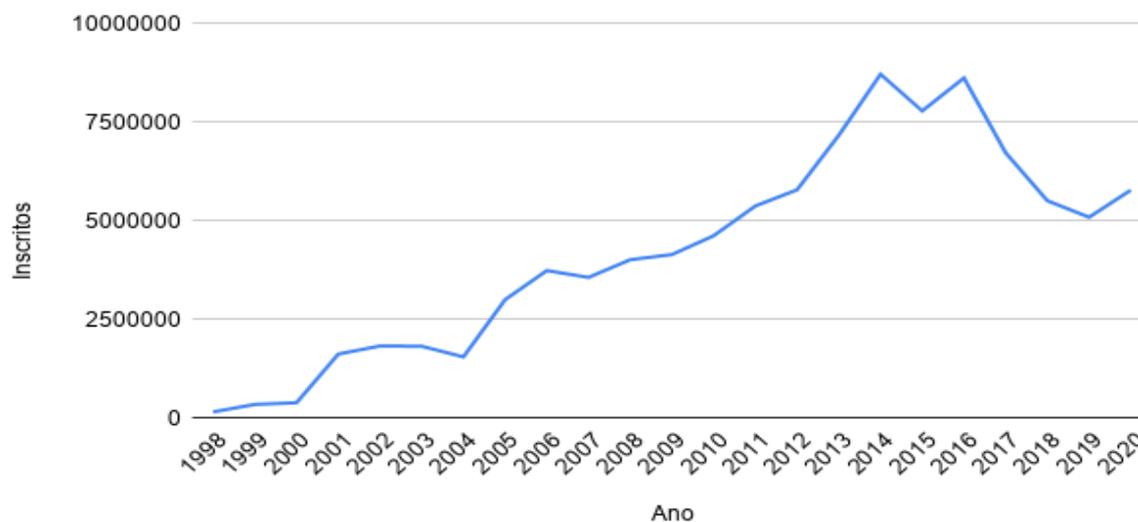
Fonte: Site do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB)

As inscrições no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também configuram um possível indicador da exclusão social da juventude. O quantitativo vem decaindo desde 2016 e a edição de 2019 teve 5.095.308 inscritos, o menor número de toda a década.

Em 2020, com as inscrições e as provas ocorridas na conjuntura da pandemia, o número subiu para 5.783.357. Merece destaque, entretanto, o exame ter tido a abstenção máxima já registrada: 51,5% no primeiro e 55,3% no segundo dia de prova. A versão digital do exame, aplicada pela primeira vez, teve abstenção de 71,3% dos inscritos. Apesar dos índices, tanto o Ministro da Educação quanto o Presidente do INEP elogiaram a aplicação, ocorrida durante a evolução dos contágios de Covid-19.

É perceptível a ruptura no processo crescente de adesão ao Exame desde sua instituição à medida em que ele foi sendo mais e mais utilizado no acesso ao ensino superior em todo país. E, mesmo com a perda da função de certificação do Ensino Médio, suas inscrições ainda nos dizem muito sobre a população de egressos desta etapa da escolarização - ou os que desejavam concluí-la. Ainda que não sejam dados específicos de nosso recorte geográfico - a cidade de Belém - essa evolução das inscrições nos lembra que os fatores de ameaça à juventude também não estão restritos ao município.

Gráfico 3 - Evolução do total de inscrições confirmadas no Exame Nacional do Ensino Médio (1998-2020)



Fonte: INEP.

Com a expansão do acesso à escolarização, o funil da segregação - amplamente utilizado como controle social, até então - parece ter se deslocado para a permanência. Tanto o fenômeno de juvenização da EJA, com o encaminhamento automático para o turno da noite de todos os corpos que “atrasavam” o fluxo dito regular da escolarização, quanto o fechamento dos turnos da noite operam na mesma lógica de higienização social, com a expulsão dos corpos indesejáveis.

Desta maneira parece estar sendo construído, tijolo com tijolo, o vazio de significados em que se transformaram as escolas. Da mesma forma parece estar sendo construída, também tijolo com tijolo, a biopolítica (na conceituação de Foucault - ou a necropolítica, na conceituação de Mbembe) da exclusão dos corpos, da escola e da vida social. É a potência, a pulsão de vida que não está lá. Foi isso, afinal, que esvaziou - e faz tanta falta.

5.3 Vozes do esvaziamento

Na impossibilidade de alcançar o vazio, aquilo que se define pela indisponibilidade, procuramos alcançar as vozes que narram o vazio. Procuramos, então, ouvir os professores que vivenciaram o processo de esvaziamento, de acordo com as escolhas metodológicas da pesquisa.

Gravitando em torno da temática do esvaziamento, as narrativas articularam livremente - ou tão livres quanto poderiam estar, dentro do universo da pergunta

gerativa - diversos assuntos. No rearranjo de aproximação das respostas, não tentamos delinear alguma unidade ou identidade dos sujeitos e de suas percepções, apenas compor cenários - que pudesse também ser decompostos - para, a partir da polifonia, poder falar sobre o vazio, sobre “o que esvaziou e faz tanta falta”.

As unidades de análise foram definidas a partir das próprias categorias apresentadas nas falas. A partir delas, se procurou fazer a triangulação entre os dados das leituras, das observações e os próprios depoimentos. Nossos grifos indicam alguns dos elementos utilizados para definir os feixes de sentido das narrativas.

5.3.1 “Eles ficavam na fila no meio da rua pra garantir o lugar na fila”: a disciplinarização dos corpos

Diversas narrativas enfatizam os corpos: no quantitativo de alunos atendidos pela escola, na imagem das filas de matrícula e até no cenário dos corpos ausentes, no prédio escolar esvaziado.

A rotina da escola cheia de alunos, em um passado recente situado até a primeira década do ano 2000, aparece nos depoimentos:

A escola era lotada. Até o início dos anos 2000 ela tinha 7500 alunos, eram 2500 em cada turno. Hoje não tem nem 200 alunos na escola inteira. (SIBILA)

A escola era uma das mais procuradas pelos alunos, que **faziam fila e inclusive dormiam na porta da escola pra tentar conseguir vaga.** (CHARLES)

Eu era um dos professores mais antigos da escola, cheguei a ver em torno de 7 mil alunos. Eram **filas enormes pra fazer a matrícula.** Nós tínhamos, eu acredito, em torno de cem professores. (MARK)

O período de lotação máxima da escola é descrito com muita ênfase ao processo de matrícula, cuja procura ocorria ainda de madrugada e demandava um envolvimento ativo dos professores. Sendo anterior à expansão e universalização do acesso, o cenário detalha um momento histórico em que as escolas do corredor desfrutam de grande prestígio social e a demanda é superior à oferta de vagas:

Eu mesma fui diversas vezes abrir a escola às 3h da manhã, pros pais não ficarem no meio da rua. Eles vinham mesmo, **ficavam na fila no meio da rua pra garantir o lugar na fila,** pra garantir a vaga. A gente vinha abrir porque é perigoso ficar na rua, tem assalto de madrugada, pode chover, faz frio. Mas eles ficavam e iam continuar mesmo se a gente não abrisse. Era aluno, era pai de aluno. (VERÔNICA)

Na década de 1990, a escola onde eu trabalhava tinha uma procura muito grande por parte dos alunos. Uma procura grande e muito significativa: **os pais dormiam na porta da escola**, a gente tinha que começar a matrícula muito cedo, às vezes antes das 6h da manhã a gente já tinha que estar a postos para atender a quantidade de pais e alunos que iam se matricular. (CATARINA)

Eu trabalho há 21 anos na mesma escola. Eram 7 mil alunos, 44 turmas em cada turno. Inclusive o turno da noite era cheio. **As pessoas ficavam na fila de madrugada pra fazer matrícula**. A gente abria o portão de madrugada pra dar um lanche, pra eles entrarem por causa do frio. Eles ficavam na fila pra estudar. E faz anos que a escola não tem mais nem mil alunos. No ano letivo de 2019 a escola funcionou só com 6 turmas, na escola inteira, uma escola que teve 44 salas cheias em cada turno, manhã, tarde e noite... (HELENA)

Alguns professores relatam a o “assédio” praticado por pais e alunos que queriam uma vaga, ainda concorrida neste período:

Eu me sentia uma estrela de cinema todo final de ano. Os interessados em matrícula na escola procuravam a gente, davam presentes, pediam vaga. Iam atrás da gente mesmo fora da escola, sabiam que a gente dava aula e poderia conseguir a vaga que eles queriam. (JENNIFER)

Professor tinha direito a uma ou duas indicações de matrícula, todo ano. Isso era um privilégio tão grande porque a procura era tão grande, que eu tinha que pedir na minha casa pra não contarem pra ninguém que eu era professora. As pessoas do bairro iam bater na minha casa pra pedir vaga, iam implorar pra minha família uma vaga, porque sabiam que eu era professora da escola. (LOUANNE)

O esvaziamento e a mudança da relação entre oferta e demanda é relatada de diferentes maneiras pelos depoentes:

Isso muda rapidamente a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Ao invés da gente ter essa procura, **nós professores passamos a ter que procurar os alunos**, ir em busca dos alunos. Em menos de cinco anos nós tivemos uma virada muito grande nessa procura de matrículas. Nós passamos a ter uma procura de matrícula muito pequena que nos fez correr atrás dos alunos. **As escolas passaram a procurar os alunos**. (LOUANNE)

A gente já fazia sempre mutirão de matrícula, desde o tempo que tinha muito aluno. Sempre foram os professores que ficaram fazendo matrícula, pra poder conversar com os alunos, conversar com os pais, explicar como era a escola, apresentar. O que aconteceu é que antes a gente ficava aqui recebendo os alunos que chegavam em peso e depois **a gente teve que ir atrás deles, porque eles não chegavam mais**. (RAIMUNDO)

De 2010 em diante começou devagar o esvaziamento das salas. Tipo: a noite, do ano letivo de 2010 para o ano de 2011 já começou a ter menos turmas e chegou um tempo que já não tinha mais como fazer funcionar o turno da noite com 3 turmas, então o turno fechou. Depois foi o turno da tarde. Os alunos foram gradativamente diminuindo a partir de 2010. (HELENA)

Enfileirados, na rua, os corpos que procuravam a escola - naquele tempo que é lembrado pelos professores como sendo seu “auge” - trazem a marca da exclusão. O status de “estrela de cinema” alcançado pela oferta de vagas inferior à demanda, aponta uma espécie de fetichismo - ou marketing - de escassez: quando a valoração de um determinado produto ou serviço é conseguida através de sua baixa disponibilidade.

Ainda que se evidencie a preocupação com a acolhida (abrindo a escola, abrigando e alimentando os corpos), a existência de uma fila de demanda por vaga, com sujeitos marcando - com seus corpos - o lugar na espera da oportunidade da matrícula, valora positivamente a escola sob o signo da segregação do acesso. O ápice da escola, assim, se relaciona a uma demanda maior que a oferta, um momento anterior aos esforços de expansão e universalização da Educação Básica.

A ênfase no processo de matrícula ressalta, também, que os corpos começaram a fazer falta justamente quando deixaram de representar fisicamente a falta, a escassez de vagas. A temporalidade associada ao “declínio” da escola se relaciona ao contexto em que os corpos deixaram de se expor na rua, de madrugada. Deixaram de ser o excesso que espera em fila e começaram a faltar, invertendo o jogo de corpos e vagas.

A escola supostamente em crise é aquela que já não precisa acolher os corpos que se expõem na tentativa de ingresso. A crise da escola é narrada pela busca ativa daqueles corpos que fizeram falta, que já não estão ali, não precisam dormir em filas na rua, não precisam do abrigo daquele prédio, agora vazio.

O pináculo da escola não é lembrado pela potência dos corpos presentes - objetivo, afinal, da fila pela espera de uma vaga. Pouco sabemos sobre a pulsão de vida dos sete mil corpos enquanto estavam lá: a descrição gravita em torno dos que tentavam entrar, antes, e do movimento de busca pelos corpos ausentes, depois.

Nos relatos, não temos corpos em movimentos. Não temos corpos efetivamente dentro da escola. Temos corpos enfileirados aguardando a chance de entrar na escola. Temos corpos parados na fila, nas calçadas do lado de fora da escola.

O enfileiramento, em si, já faz parte da “arte das distribuições”, parte da operação de docilização dos corpos que, por sua vez, parte do mecanismo da disciplinarização descrito por Foucault na obra *Vigiar e Punir* (1975). O dispositivo disciplinar utiliza a *cerca*, que é a “especificação de um local heterogêneo a todos os

outros e fechado em si mesmo” (FOUCAULT, 2012c, p. 137), o *quadriculamento*, que coloca “cada indivíduo em seu lugar e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 2012c, p. 138) e as localizações funcionais, com lugares determinados que “se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2012c, p. 139) e, por fim, a *fila*:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica pra transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 2012c, p. 140-141).

Enfileirados, os corpos aguardam vagas que geram matrículas, que geram enturmação, que geram lotação, que geram carga horária que se materializa em salário. A ausência dos corpos segue o mesmo caminho, em grandeza oposta, deixando de gerar tudo, até salário. Que os números inanimados tenham mais importância que os sujeitos, seres vivos, é uma triste marca de continuidade e talvez um indicativo poderoso da necessidade de ruptura.

5.3.2 “Os professores começaram a fazer coleta todo início de ano letivo”: o *Homo Oeconomicus* e o sujeito neoliberal

A lógica capitalista regula as mais diversas dimensões da vida da escola. Dos professores - em suas esferas de atuação e interrelações com o Estado e a própria profissão - aos alunos. O contexto socioeconômico do aluno é, muitas vezes, potencializado pelas particularidades do turno da noite, que atende sujeitos trabalhadores emendando turnos: professores e alunos.

Tais peculiaridades, em suas diversas formas de expressão, foram bastante mencionadas nas narrativas:

Tem o problema do desemprego ou da **crise social que leva muitos jovens a muito cedo terem que trabalhar pra ajudar a família** pra garantir o direito da família de sobreviver. Então tem que trabalhar e abandona a escola. (FRANÇOIS)

A noite tinha **os problemas da noite, que é aquilo que a gente sabe bem**, o aluno estar cansado do trabalho, já chegar tarde por causa do trânsito. Quase nunca tinha merenda pra noite. Até os professores reclamavam que já chegavam com fome dos outros trabalhos, porque quem dá aula de noite já trabalhou o dia inteiro, já tá cansado. (ELIZABETH)

O problema é que a escola se localiza em uma grande avenida e principalmente **no turno da noite ela se torna perigosa**. Há uma particularidade no turno da noite que é que o aluno não pode ser liberado muito tarde pra ir pra sua casa, porque ele mora na periferia, em grande medida, e é perigoso ele chegar muito tarde na sua casa. (FRANÇOIS)

As condições físicas da escola também tiveram relevância dentro do processo de esvaziamento para alguns depoentes. Esse fator envolve diretamente as verbas de manutenção e costuma relacionar a escola à Rede Pública a qual se insere:

Não há espaços adequados para que esse aluno permaneça na escola, como quadras de esporte, bibliotecas, espaços pra lazer, pra teatro, pra cultura, etc. Não há espaços pra que esse aluno se desenvolva. Então a escola se tornou um espaço enfadonho. E **o Estado, por sua vez, ao invés de qualificar o espaço escolar ele sucateou**. E ao invés de fortalecer a entrada do aluno na escola, o retorno do aluno, ele começa a **fechar a escola nos turnos**. Por exemplo, essa escola, como o espaço que tem, com o potencial que tem, com certeza se fosse uma escola atrativa, obviamente, eu tenho certeza que os alunos iriam pra escola. (FRANÇOIS)

Mais um pouco pra frente esse esvaziamento ele vai se dando também com a questão da estrutura da escola, específica da escola que eu trabalhava mas também que é o problema de muitas escolas, principalmente porque não existe uma infraestrutura pra uma cidade tão quente como Belém, por exemplo, o calor. A gente reclama muito disso, mas é um fato, porque não tem como ter um ambiente minimamente razoável de ensino e aprendizagem nesse calor. **O minimamente razoável não chega nem perto dessas salas de aula que a gente trabalha**. Essa falta de refrigeração nas salas de aula, a própria questão da merenda escolar, a questão do currículo, vai lentamente ajudando a esvaziar a escola (BLU).

O ponto mais importante é que a escola não se torna um atrativo a esse aluno. **As escolas foram sucateadas**. A merenda escolar não é, por exemplo, servida no turno da noite, que era a condição que deveria ser dada para que aquele aluno que trabalha de dia estudasse à noite (FRANÇOIS).

Alguns professores apontaram para o quadro socioeconômico mais amplo, em que a escola se insere. Estas leituras da conjuntura ultrapassaram a questão escolar em si:

Não é de agora a geração 'nem-nem'. É um problema que é crônico, vem se arrastando há décadas. Tem que ver a questão econômica do país, do Pará, de Belém. **O problema parte da questão econômica**. O que afasta os alunos da escola? São muitas coisas! (BLU)

O processo do esvaziamento das escolas do corredor não está fora de uma dimensão geral da escola pública no estado do Pará e no Brasil e ele **está conectado com a realidade socioeconômica do país**. Primeiro é

importante entender que o esvaziamento não tem a ver só com um problema territorial. Ele tem a ver com um problema social (FRANÇOIS).

Qual é a minha percepção disso? Primeira coisa é **o poder aquisitivo dos alunos**, com problemas de transporte, talvez pegaram as escolas perto de suas residências (MARK).

A projeção para o futuro próximo aparece até de maneira otimista, em falas que enfatizam o papel do Estado:

Agora com essas mudanças que estão acontecendo, **talvez esteja voltando a procura de vagas no Estado** (CHARLES).

Mas agora é um novo governo, ela está sendo reformada. O governo prometeu e a reforma está acontecendo de maneira bem rápida. **A escola vai voltar a ser o que era**, com seus espaços cheios e agora vai ser em tempo integral (SIBILA).

No sentido inverso do assédio sofrido pelos professores pela possibilidade de conseguirem vagas, fazendo com que se sentissem “estrelas de cinema”, alguns depoimentos narram o sentido inverso: professores precisando buscar matrículas para a escola esvaziada. Diversas falas descrevem estas estratégias de propaganda que a direção da escola ou, geralmente, os próprios professores, passaram a adotar para atrair alunos:

Os professores começaram a fazer coleta todo início de ano letivo pra pagar faixa, anúncio nas rádios poste do bairro. Mas aí todo mundo percebeu que sem aluno não tinha turma, sem turma não tinha carga horária e sem carga horária ninguém tinha salário. Então todo mundo ajudava. Além de fazer matrícula, tinha que tentar chamar aluno pra fazer matrícula, falar de aprovação no Enem, de sala com ar condicionado, de laboratório pra tentar chamar aluno. Agora a gente passa e vê as escolas todas com faixa anunciando matrícula. Isso tudo é pago pelos professores, nada disso é feito pela Secretaria, quem tá preocupado em conseguir aluno é quem trabalha na escola. (JOHN)

Essa situação da gente passar a ter que caçar aluno pode ser normal pra quem entra agora, mas pra gente que viveu o tempo de ser caçada por aluno é um absurdo. Eles é que vinham atrás da gente na rua. Agora, acho que desde 2012, **a gente tá indo atrás deles**, fazendo coleta pra avisar que a escola ainda existe e que tem um monte de vaga sobrando, implorando pra estudarem aqui porque a escola tá vazia. Eles é que viraram as celebridades. Eu nunca imaginei que isso um dia fosse acontecer. (JENNIFER)

Começou a fazer parte do nosso orçamento, igual pagar do bolso coleta de água e café na sala dos professores, pagar anúncio todo começo de ano. Era pra pagar a bicicleta de som, a faixa e a cópia dos folhetos que a gente entregava nas escolas que tinham Fundamental. Professores, coordenadores, todo mundo entrava, porque todo mundo precisava que o turno funcionasse. Até na prefeitura⁵⁸ isso também acontecia, lá não tem Médio mas tem Fundamental e o turno da noite também tava fechando. A

⁵⁸ O termo se refere à Rede Municipal de Educação, da Prefeitura de Belém.

diferença é só que lá isso ainda era novidade pra quem só trabalhava lá. Pra quem é do Estado não era, a gente já tava até acostumado. (ERIN)

O absurdo chegou a tal ponto que teve um ano que a escola estava dando um pen drive de presente pra quem fizesse matrícula. Era praticamente comprando matrículas, porque não interessava se o aluno ia trancar depois, se não tinha condições de estudar, interesse de permanecer na escola. **Só interessava a matrícula, pra garantir as turmas e a lotação dos professores**, que estavam pagando por esses brindes. (DEWEY)

A inversão de papéis se materializa com a espécie de assédio que os professores passam a praticar, no período de matrículas, na tentativa de atrair alunos para a escola.

Eu fui aluno dessa escola até 2006. Era muito difícil conseguir vaga, todo mundo queria estudar aqui. Quando virei professor, já era o contrário. A escola estava fazendo promoções pra chamar matrículas. **Parecia loja chamando cliente na rua**. Não parecia ser o mesmo lugar. (DEWEY)

A matrícula era essa força-tarefa dos professores. A gente entendeu, os colegas entenderam que aquele problema era nosso. Sem matrícula de aluno a gente não ia poder continuar trabalhando. A gente ficava lá atendendo, a gente pagava a propaganda, a faixa na frente da escola. (RAIMUNDO)

A decisão dos professores era que a gente colocasse cartazes, faixas informando aos alunos que a escola ainda tinha vagas. Isso fez com que a escola ficasse praticamente esvaziada, com o funcionamento apenas de um turno, que foi o turno da manhã. (CHARLES)

A percepção do esvaziamento se infiltrando na rotina escolar aparece nas narrativas docentes, com os impactos - inclusive no plano socioeconômico - dos desdobramentos desta diminuição das matrículas:

Eu percebi concretamente a diminuição dos alunos quando **as escolas começaram a fechar o turno da noite e da tarde**. Escolas não tinham a matrícula garantida no total. Na verdade, isso não afetou a minha atuação porque eu não estava trabalhando nas escolas do corredor nessa época. A situação foi ficando alarmante ali pelos anos de 2014, 2015 quando se foi percebendo esse esvaziamento de forma mais intensa. Mas eu não acho que foi um processo tão alarmante, acho que foi mais silencioso, ele foi se dando gradualmente. A cada ano que passava ia diminuindo o número de alunos nas escolas, particularmente nos turnos da tarde e da noite. O turno da manhã ainda se manteve com um certo equilíbrio. O esvaziamento se deu mais nos turnos da tarde e da noite. (FRANÇOIS)

Esse esvaziamento, realmente, ele não foi assim do dia pra noite, foi lentamente. Eu estou na escola desde 2006 e eu não consigo lembrar em que ano isso começa, mas com o EJA, com a educação de jovens e adultos, quando entra na escola a coisa ainda estava assim, com muitas turmas de regular. Ainda tinha um interesse muito grande do jovem que queria estudar à noite, que era o turno que eu trabalhava. E depois com o EJA na escola, cada vez mais o jovem foi achando que era lucro pra ele encurtar esse ensino médio dele. Até chegar ao ponto que **nós acabamos com o regular e ficamos só com o EJA de noite**. (BLU)

A diminuição de turmas e o conseqüente fechamento de turnos acaba tendo impacto direto na lotação e no salário dos professores, equacionando alunos e renda em razão proporcional. Esta relação, contudo, parece ter se estabelecido a partir da ausência dos alunos, quando a diminuição das matrículas gerou as primeiras conseqüências salariais. A rotina da escola cheia, pelas descrições dos professores, colocava eles próprios na condição de heróis e heroínas da instituição valorizada, não os alunos. A partir do esvaziamento é que a presença dos alunos, os corpos ausentes, parece ser apontada como a responsável pelo prestígio da escola de outrora.

A linguagem econômica, a partir do plano histórico do liberalismo e das suas derivações neoliberais, configura-se como uma espécie de superfície de contato entre o indivíduo e o poder. Para Foucault, as operações biopolíticas configuram um conjunto de estratégias que emergem com a racionalidade do capitalismo liberal: “O problema do neoliberalismo é [...] saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (FOUCAULT, 2004, p. 181).

Assim, os conceitos econômicos estão disseminados por todos os campos da vida desse *homo oeconomicus*, “um sujeito de interesse dentro de uma totalidade que o escapa e que não obstante encontra a racionalidade de suas escolhas egoístas” (FOUCAULT, 2004, p. 278).

Todos esses problemas giram em torno de um tema e de uma noção: a noção, é claro, do *homo oeconomicus*, do homem econômico. Em que medida é legítimo e em que medida é fecundo aplicar a grade, o esquema e o modelo do *homo oeconomicus* a todo ator não só econômico, mas social em geral, na medida por exemplo em que ele se casa, na medida em que comete um crime, na medida em que cria seus filhos, na medida em que dá afeto e passa tempo com os filhos? Validade, portanto, da aplicabilidade dessa grade do *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008, p. 366).

Operando em todos os domínios, a economia vai se manifestar em diversas configurações biopolíticas de poder e saber, circundando a escola e seus sujeitos *homo oeconomicus* por natureza. Tanto os corpos dos professores, valorizados na instituição cheia, quanto os corpos ausentes dos alunos, identificados a partir da escola vazia, expressam tais domínios da economia, operando na biopolítica do esvaziamento.

Os professores, como os sujeitos desta lógica capitalista, são os *homo oeconomicus* que perdem prestígio e tem a vida profissional e pessoal impactada pelo esvaziamento. Os alunos, *homo oeconomicus* centrais nessa biopolítica, são descritos como os corpos que expressam as contradições do capital: disputados pela agenda neoliberal, esses estudantes precisam prejudicar o seu próprio processo de escolarização para poder trabalhar. A escola parece ser um obstáculo e não um caminho para a inserção na vida profissional daqueles jovens.

Na relação com o *homo oeconomicus* personalizado pelo Estado, os agentes do poder público operam as ações “desde cima”, de maneira impositiva. A biopolítica neoliberal exacerba o papel do mercado nas configurações de poder. As ações de cima para baixo do Estado executam as pautas de interesse deste neoliberalismo biopolítico, como as ações de sucateamento e posterior fechamento das escolas públicas, descritas nas narrativas dos professores. O esvaziamento, afinal, não é obra do acaso e sim um projeto político operado no exercício desses micro (e macro) poderes neoliberais.

5.3.3 “Aquele enfraquecimento de conteúdo, de estímulo”: pulsões de vida e de morte no esvaziamento

O estímulo - ou a falta dele - irrompe nas narrativas. O desejo e apatia, dos professores, dos alunos e do poder público, em interação mútua, emergem nas falas. Para além dos processos de disciplinarização e docilização dos corpos, para além das expressões do *homo oeconomicus* da biopolítica neoliberal, as manifestações de desejo, pela sua presença ou ausência, atravessam a todo tempo os testemunhos dos professores.

É possível notar, nos depoimentos, a figura do professor como sendo uma espécie de “face visível” de toda rede, tecendo relações de solidariedade, afeto e empatia. O aluno não recorre a nenhum outro elo da cadeia educacional na escola ou nas secretarias, no geral vistas como impessoais e distantes. Apenas os professores costumam ouvir os desabafos dos alunos - e pouco podem fazer além de ouvir.

A gente conversa de um a um com o aluno e cada um tem uma fala. Às vezes ele não tem dinheiro pra vir. Eles moram longe, mas estudam pra cá e não tem dinheiro pro ônibus. Aí a família tá desempregada, aí eles faltam. Agora no ano letivo de 2019 nós tivemos muito problema, eles chegavam pra gente e diziam ‘Professora, eu não vou mais estudar aqui. Talvez eu nem estude mais, porque eu vou precisar trabalhar, até o dinheiro da meia

passagem eu não tenho, não tô mais conseguindo vir'. Então esse esvaziamento é fruto de muita coisa, não é só uma coisa. São esses pontos-chave: a violência urbana, a precariedade da situação da família, a estrutura da escola, a questão do currículo, a formação do professor. (BLU)

Os alunos falavam do perigo de andar na rua, perto da escola e o perigo de chegar na casa dele. Ia dando o horário e eles diziam "professora, 9 da noite já é tarde pra gente sair, a gente ainda tem que chegar em casa" e a gente sabia que não podia ficar até muito tarde, até pra gente era perigoso, imagina pra eles que ainda iam esperar ônibus, pegar ônibus, andar pelo bairro deles. **Mas quando foi pra fechar o turno só fizeram dizer que tinha pouco aluno, ninguém tentou entender o problema desses poucos alunos e por que os outros já não estavam mais.** Do jeito que falaram fica parecendo que não vale a pena manter a escola aberta só com aqueles alunos. Mas será que eles sabem que aquela escola era a chance daqueles alunos estudarem? A gente conhecia os alunos, sabia que a vida deles era difícil. Agora vai ser ainda mais difícil sem a escola. Eles já não estão mais aqui nem pra falar a história deles. (ELIZABETH)

Os impactos do esvaziamento podem ser sentidos para além da sala de aula, atingindo a relação do professor com o seu próprio trabalho docente e as suas perspectivas da profissão. Para além das implicações econômicas, a situação evoca sentimentos e embaralha configurações de identidade:

Isso fez com que os professores desistissem da escola pública, procurassem fazer outros concursos, assumissem outras funções, porque o magistério não estava suprindo a necessidade dos professores. Tiveram professores que perderam carga horária, então isso influenciou muito a vida funcional dos professores, a vida dos alunos nas escolas públicas do Estado do Pará. (CHARLES)

Muitos colegas desistiram da carga horária, alguns saíram até de sala de aula. Quem tinha outros vínculos ficou com os outros vínculos, né? Optou por onde era melhor, onde não teria tanto problema pra se manter, pra não precisar ficar nessa incerteza, brigando por lotação. (RAIMUNDO).

E a nossa escola foi muito prejudicada, até mesmo por **uma briga do Estado que queria o prédio da escola, que é grande e bem localizado**, e eles queriam para outro órgão. Isso não se concretizou, felizmente, mas sempre foi uma ameaça. (CHARLES)

Dentro das ações do Estado, e das relações pouco dialógicas dos professores com elas, os reordenamentos realizados nas escolas são citados em suas diferentes formas: separação da oferta de Técnico e Regular, Fundamental e Médio, com também diferentes perspectivas.

Mas se a escola tivesse continuado com o que era antigamente, uma escola que trabalhava com cursos profissionalizantes, isso com certeza, com certeza absoluta, porque a escola foi considerada uma das melhores do Estado nesse ensino profissionalizante, então com certeza a escola estaria em outro patamar. **Infelizmente o descaso e talvez até falta de competência das pessoas da Seduc fez com que acontecesse essa catástrofe** na educação do Estado. (CHARLES)

Um outro fato que eu sempre questioneei, sempre briguei, inclusive nas reuniões que eu participei na Seduc é que **não havia a necessidade de ter no corredor tantas escolas de Ensino Médio**, porque tem outras escolas que poderiam ser apenas de Ensino Fundamental, como outras do entorno do corredor. Elas poderiam suprir a necessidade das Escolas Estaduais de Ensino Médio. O que faria? Terminava o Ensino Fundamental e automaticamente já seria disponibilizada a vaga desses alunos para as escolas de Ensino Médio como a nossa, que são as escolas do corredor, são as escolas de grande porte, são as escolas de evidência muito grande dentro do Estado. Tudo isso influenciou muito e fez com que houvesse essa decadência, essa evasão, esse esvaziamento nas escolas públicas do Estado do Pará. (CHARLES)

Ao longo das falas, as diversas razões que os professores conseguem identificar e atribuir ao esvaziamento vão surgindo como possíveis explicações. Algumas delas apresentam pontos convergentes, mas outras têm pontos díspares e por vezes até contraditórios.

Com a mudança do sistema, com a mudança do próprio governo que fez com que as matrículas passassem a ser através da internet, através da matrícula online. Isso foi um dos fatos que com certeza houve o esvaziamento das escolas, porque quando os alunos procuravam fazer a matrícula nas escolas, **o sistema dizia que não haviam mais vagas, o que não era verdade**. O que havia era um bloqueio que não permitia que os alunos tivessem acesso ao sistema. (CHARLES)

Dentre as razões do esvaziamento citadas por mais de um sujeito, a violência urbana se sobressai.

A noite foi esvaziando por conta de violência, eles relatavam que estava muito violenta. Muita gente dizia que a questão do dinheiro pra pegar ônibus também era um problema. E também **as escolas de periferia, que eram muito precárias, foram se arrumando**. A questão do desemprego dos pais fez também com que muitos fossem estudar perto de casa. Os que continuaram lá, era como se fosse uma questão de status, pegar ônibus e ir pra uma escola tradicional. (HELENA)

O primeiro problema é o crescimento da violência na cidade de Belém e esse crescimento leva com que muitos alunos prefiram se precaver de determinadas situações. E as escolas, em grande medida, principalmente no turno da noite e da tarde, se tornaram espaços de prática de violência que podem levar ao abandono, à evasão. (FRANÇOIS)

E tem também uma questão muito importante, que é a questão da violência. A violência urbana que atinge a todos nós, mas **atinge principalmente o nosso aluno do turno da noite**, que era o turno que eu mais trabalhava. Era uma preocupação muito grande, os alunos falavam muito do medo, o medo de ficar na parada de ônibus vazia e ser assaltado. A própria frota do ônibus é sucateada, tudo isso vai deixando aquele jovem com medo, ele vai deixando de se estimular em ir pra escola, vai deixando mesmo de ir. E especificamente aqui, eu tô numa escola de corredor e tem toda uma periferia em volta, mas ela é muito mais amena que esse vazio do corredor. Se você comparar com as outras escolas mais afastadas, da mesma modalidade, a

minha escola é muito mais esvaziada. Então a periferia se torna mais amena. Então aqui é o bairro mais central, mas a periferia se torna mais amena. (BLU)

As falas retomam a recepção das políticas públicas educacionais no contexto escolar, em que se sobressaem as características impositivas e a não linearidade dos projetos.

E quando vem a secretaria, quando vem as políticas públicas pras escolas **ninguém é consultado, ninguém é ouvido, ninguém é visto**. Não é feito um trabalho mais profundo junto às escolas, nem com os professores, nem com os alunos, que são quem está na linha de frente. Ninguém é ouvido, ninguém é consultado. Então não é feito isso, vem tudo de cima e ninguém consegue acertar. Desde mais de cima, do governo federal, até os governos estaduais e municipais, ninguém consegue acertar. Por isso esse esvaziamento, por isso essa crise que se perpetua há muito tempo. Passando por políticas de todos os governos que já tivemos, de direita, de esquerda. Mas o problema sempre continuou. (BLU)

Entra secretaria, sai secretaria e os problemas continuam. Às vezes vem uma ideia, é falada como se fosse a solução de tudo, **depois ninguém fala mais e aí já tem outra coisa**. Agora é esse Integral, mas já foi Ensino Médio Inovador, Jovens de Futuro, Mais Educação, uma época falavam de núcleo de conhecimento, ProEnem, nossa já teve tanta coisa. (JENNIFER)

O aluno, justamente aquele que não está e cuja ausência configura o processo de esvaziamento das escolas, tem seus próprios desejos - ou a ausência deles - citado nas razões atribuídas ao esvaziamento. As motivações dos alunos aparecem nas falas de maneiras distintas:

Aconteceu também que **parece que acabou a vontade do aluno de estudar**. Eles já não se interessavam, já não vinham mais, mesmo quando estavam matriculados (HELENA).

Esse desinteresse, esse esvaziamento da escola é mesmo uma coisa mais profunda mesmo, porque se você for pensar que o estudante hoje do Brasil, da escola pública, de onde ele vem, quais são os anseios dele, o que ele acha da educação, qual a importância da educação na vida dele, a gente esbarra em um monte de coisas. Mas pra tentar ser mais específica, então: a partir desse EJA que vem pra noite e esse EJA é enfraquecido por diversos motivos, o currículo, tudo é muito atropelado, tudo é muito truncado. Da nossa parte, dos professores, da parte do aluno também. Então, **além do esvaziamento em números tem também aquele esvaziamento, aquele enfraquecimento de conteúdo, de estímulo**, acho que das duas partes, de estar trabalhando aquela educação de jovens e adultos realmente dentro de uma escola urbana, aqui no corredor da Almirante Barroso (BLU).

Tem outros problemas como por exemplo a **falta de interesse do aluno em aprender**, que tá condicionado a esse fator de que a escola não oferece atrativos. Mas também tá interconectada com esse problema do desemprego, esse problema da violência, esse problema da ausência de um projeto pra juventude paraense, principalmente de Belém, que envolva esporte, lazer, cultura, atividades lúdicas, etc. Então há uma carência de política educacional por parte do poder público que motiva esse estudante a ir para a escola.

Então eu creio que esse é um dos problemas centrais. Há um problema de que a política educacional, a política pública educacional para que essas escolas permaneçam funcionando teria que estar diretamente ligada a uma valorização do espaço escolar, dos professores, dos projetos, de todo um conjunto de fatores que levariam o estudante a voltar pra escola. Infelizmente as escolas do corredor foram negligenciadas, abandonadas, sucateadas. E mesmo as reformas que tiveram não deram conta disso, porque não basta só reformar o espaço, tem que ter toda uma política educacional para que a escola seja atrativa pro aluno e não um espaço, enfadonho, chato e sem importância (FRANÇOIS).

As falas chamam atenção para a percepção da Secretaria e suas ações, tanto aquelas que teriam contribuído para o esvaziamento quanto as mudanças realizadas a partir dele, para superá-lo.

A escola tem agora o tempo integral, mas o perfil do aluno do tempo integral não é o mesmo perfil do aluno que estudava com a gente. A gente está agora com matrículas abertas e **os alunos indo direto embora porque eles querem trabalhar**. Outra coisa que é grave em relação ao governo é a merenda. O aluno entra 7h30 e vai embora às 15h. A alimentação não é adequada, não tem espaço adequado, não tem refeitório, não tem lugar pra tomarem banho. Eles têm a carteira que eles estudam e é lá que eles almoçam, a gente chega pra dar aula e tem resto de comida nas mesas. Que ambiente tem pra esses alunos no integral terem vontade de estudar?! O tempo integral também foi uma razão da diminuição das turmas. (HELENA)

Quando vieram fechar a escola, eu tava aqui, tava todo mundo aqui, era o retorno do recesso, a gente ia ajudar na matrícula. Veio uma equipe da Secretaria avisar que não ia mais funcionar porque não tinha atingido o número mínimo de turmas. Não ia mais ter o turno da noite. Eles vieram aqui e anunciaram. Nunca tinham vindo saber como estava a escola, os alunos, o que tava precisando, o que faltava. Ainda disseram que os alunos poderiam se matricular em outros turnos da nossa escola ou em outra escola que funcionasse de noite. Mas não é assim. Eles dizem que é porque querem dizer que não tem problema nenhum a escola ter fechado, mas é claro que tem, a gente sabe que tem. **O aluno da noite não pode se matricular de dia, porque ele trabalha**. Não funciona pra ele estudar outro horário. E as escolas que ainda funcionam são inviáveis, muito longe. O aluno estuda no corredor porque vem do trabalho e aqui é mais fácil pra ele. Não faz sentido ele pegar mais uma hora de trânsito naquele horário do fim da tarde pra ir pra aula todo dia, ele acaba não indo. Muito aluno nosso nem pegou transferência depois que o turno fechou. (GAO)

E tem outra coisa, na minha realidade a escola era lotada inclusive a partir da 5ª série. Aí o governo disse que não teria mais o ensino fundamental porque ia se misturar com ensino médio, aluno mais adulto, aquela coisa. Acabou o ensino fundamental na escola por todos esses motivos. As escolas de ensino médio ficaram só com ensino médio e isso teve impacto no esvaziamento. **Passaram a ter muitas escolas só de ensino médio no corredor, uma do lado da outra**. (HELENA)

Com o tempo, foi tirado da escola o ensino pós-médio, que funcionava à noite. Isso já diminuiu os alunos. Depois, por uma questão necessária, foi tirado da escola o Fundamental, porque a escola não dispunha, como não dispõe, de espaço adequado e material próprio para o Fundamental, como parquinho. Depois, por uma série de motivos que precisam ser melhor esclarecidos, eles acabaram sendo responsáveis pelo esvaziamento da escola. E **hoje se**

procura saber o que aconteceu, mas o que aconteceu é que não foi dada a devida atenção e a escola continua esvaziada. (SIBILA)

Questões metodológicas, normalmente relacionadas aos arranjos internos da escola, surgem como possíveis causas do esvaziamento:

O esvaziamento também ocorreu por uma falta de **perceber a adaptação dos novos tempos aos alunos**, à vivência e permanência dos alunos. Precisava haver uma adaptação em diversos setores, desde o acolhimento até as metodologias, também. (SIBILA)

Existem inúmeros fatores que levam ao esvaziamento. Um deles e mais importante é o fato de a escola não apresentar uma **proposta pedagógica** que ganhe o aluno pra escola. E a estrutura da escola não oferece condições pra isso. (FRANÇOIS)

A outra questão, numa análise mais profunda desse esvaziamento, é o **currículo**. O currículo das escolas. No meu ponto de vista eles não acompanharam, não acompanham a cabeça do jovem de hoje. Uma coisa esbarra na outra. E não é só questão de tecnologia. A gente sabe que não é só uma questão de aparelhar as salas de informática, dar um computador pra cada aluno. Não é só isso. Tem algo mais. (BLU)

Pelos depoimentos, a sensação parece ser a de que “nada continua”: propostas deixam de existir antes de serem efetivamente compreendidas e disseminadas. Além da ruptura na execução, a falta de dialogicidade no processo de construção das propostas também é evocada:

Esse problema atinge o jovem da escola pública, porque quem evade é o jovem da escola pública. E esse problema devia ser muito bem pensado, refletido, revisto, estudado, pra poder ser atacado. As políticas públicas precisam ouvir quem está na escola, precisam ouvir quem está pesquisando a escola, pra tentar entender. Porque quando chega um secretário novo de estado e dos municípios, ele não quer nem saber, não quer conhecer, ele implanta as doidices que quiser, de cima pra baixo e não ouve ninguém. **E a gente tem que engolir goela abaixo. Ou ir pra rua, protestar, que é o que a gente faz.** (BLU)

A politização e o ativismo político, visto aqui como a busca de solução para os problemas da escola, também foi apontado como causa do esvaziamento:

Uma outra coisa que eu cheguei a ver de alguns alunos, reclamando: **tinham professores que tinham tendência política dentro da sala de aula**. Os bons alunos querem saber de aprender. Política você olha no jornal escrito, tem a mídia. O aluno quer saber de aula, ele quer aprender. Eu tinha muitas vezes, na minha disciplina, que voltar na matéria do primeiro ano, do segundo ano, que o aluno chegou a falar pra mim, e isso não é mentira, que ele fez quatro trabalhos durante o ano e passou. É essa a minha opinião. (MARK)

A participação do professor no processo de esvaziamento é ainda mencionada diversas vezes, em contextos também diversos, que envolvem formação e habilidade de efetuar o diálogo intergeracional com os alunos.

O professor não está preparado pra trabalhar com o aluno, o aluno sente a escola monótona, ele sente a escola fora do contexto e é fora do contexto dele, a gente percebe isso. O professor que não corre atrás se perde do aluno, a gente tem que correr atrás. Independente da disciplina, a formação de leitor é imprescindível, o professor precisa dessa formação de leitor. O aluno precisa de um bom professor de português, de matemática. A gente vê isso direto, o aluno com dificuldade de formar uma opinião e isso não é de agora. (BLU)

E esse esvaziamento não é só um problema do jovem, do aluno, de quem evadiu. Se a escola fosse mais bem preparada, se a escola estivesse realmente de braços abertos e tentando entender esse jovem de hoje, porque **não é muito fácil entender esse jovem de hoje**. Eu sou de outra geração, a maioria dos professores é de outra geração, não é muito fácil. No Estado nós não temos formação de professores, isso é um grande problema, é muito grave. Isso tudo vai criando um fosso entre o professor e o aluno, entre a escola e o aluno. Cada vez mais esse fosso vai separando o aluno da escola pública. E isso vai criando um afastamento maior ainda desse aluno com o ensino superior. A gente não sabe o que vai fazer. A gente se sente bem perdido. Esse esvaziamento me angustia. É importante a gente pensar nisso, falar sobre isso. (BLU)

Um outro fator que eu acho: **os professores, muito deles, não querem nada de mais concreto com a educação**. Nos últimos anos as aulas começavam 7h30, mas 7h30 só tinham ali, no máximo 4 professores pra começarem as aulas. Os próprios alunos reclamavam que os professores não davam matéria, que não queriam saber dos alunos, não se esforçavam em ensinar. Uma aula, qualquer pessoa pode dar, mas ensinar a matéria não, e os alunos gostavam muito disso. Nos últimos anos também faltou uma coordenação pedagógica mais coesa, que pegasse no pé dos alunos, que chamasse a atenção. É difícil você conseguir ficar em um colégio assim. Os bons alunos reclamavam disso, de professores e de uma coordenação ausentes. Eu era um pouco “caxias”, chegava no horário. Eu era considerado “caxias”, mas eu nunca faltei na escola, nunca apresentei um atestado médico, de eu não comparecer. Eu apresentei atestado médico de duas ou três cirurgias que eu fiz, mas foram coisas programadas. Nunca, nenhum aluno, nunca ficou me esperando, nenhum aluno nunca disse em horário da minha aula “o professor faltou”. E eu consegui dar meus 30 anos de aula assim. (MARK)

O (des)estímulo dos sujeitos, professores e alunos, e do próprio poder público, materializado nas ações de seus agentes, demonstra a potência da variável das pulsões de vida nas equações cotidianas. A (in)capacidade de estabelecer conexões mútuas também nos diz muito sobre a qualificação destas interações.

Na análise sociológica da obra de Freud, Marcuse pensa a pulsão de vida como libido, com a possibilidade do homem aprender a renunciar ao prazer momentâneo incerto e destrutivo, substituindo-o pelo prazer adiado e restrito, mas garantido: “as

restrições impostas à libido parecem tanto mais racionais quanto mais universais se tornam, quanto mais impregnam a sociedade como um todo” (MARCUSE, 2018, p.35).

Ainda que se oponha ao que vai chamar de “hipótese repressiva”, Foucault identifica o governo de desejos e prazeres, ressaltando que o indivíduo que é escravo do seu desejo, não pode ser soberano de si;

Embora seja tão importante governar desejos e prazeres, e apesar do uso que se faz deles constituir um alvo moral, de tal preço, não é para conservar ou reencontrar uma inocência de origem, não é em geral [...] para conservar uma pureza; é ser livre e poder permanecê-lo (FOUCAULT, 1984, p. 73).

A biopolítica opera no nível dos corpos. Esse “ser livre” de que nos fala Foucault envolve os micropoderes que atuam nesses corpos, a partir das (des)motivações que os orientam. O corpo, como elo mais importante dos agenciamentos políticos, agencia também a resistência: “lá onde há poder há resistência ao poder” (FOUCAULT, 2002, p. 91), com ambas as forças atuando no nível do corpo.

Assim, no domínio desse corpo, “as relações de poder operam sobre ele de modo imediato; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, submetem-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 2012c, p. 28). As expressões das pulsões de vida e de morte atuam dentro destas operações de poder e seus desdobramentos.

5.4 “MAS PRESOS SÃO QUASE TODOS PRETOS”: Racismo, Genocídio da Juventude e Política de Encarceramento em Massa

Quando você for convidado pra subir no adro
 Da fundação casa de Jorge Amado
 Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
 Dando porrada na nuca de malandros pretos
 De ladrões mulatos e outros quase brancos
 Tratados como pretos
 Só pra mostrar aos outros quase pretos
 (E são quase todos pretos)
 E aos quase brancos pobres como pretos
 Como é que pretos, pobres e mulatos
 E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados
 (...)
 Mas presos são quase todos pretos
 Ou quase pretos
 Ou quase brancos, quase pretos de tão pobres
 E pobres são como podres
 E todos sabem como se tratam os pretos

“Haiti”, Caetano Veloso / Gilberto Gil, 1993.

Em um contexto de celebrações de seus próprios aniversários, de vida e de carreira, enquanto celebravam o aniversário do movimento tropicalista, Caetano Veloso e Gilberto Gil lançam *Haiti* (1993), música que inicia o álbum *Tropicália 2*: um rap que aborda racismo, violência policial, genocídio, aborto, pena de morte e o projeto político de desmonte da educação pública.

A música é analisada por Acauam Silvério de Oliveira em seus alcances e limitações, como um “projeto de rap mestiço” (OLIVEIRA, 2015, p. 133). Para o autor, a canção é exemplo mais bem acabado de incursão da chamada música popular brasileira no gênero do rap, com a temática racial como objeto de reflexão “demarcando claramente uma diferença entre o modelo de segregação racial americana e o padrão de indefinição brasileiro” (OLIVEIRA, 2015, p. 138). O contexto do período é imediatamente anterior ao lançamento das obras basilares do rap nacional:

Aqui o rap já é uma realidade no país, mas só se materializa textualmente enquanto um *não ainda* que, no entanto, demarca claramente os limites do projeto mestiço presentes em Haiti, assim como os impasses da formação nacional (OLIVEIRA, 2015, p. 11).

A canção é considerada a “tentativa mais radical e bem realizada [...] de compor uma variação de rap que siga na trilha da tradição mestiça dos encontros culturais” (OLIVEIRA, 2015, p. 140). Bhabha remete a esses encontros quando conceitua os engajamentos na fronteira da diferença cultural:

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas do desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p. 21).

Na letra, nossas contradições são narradas “desde cima”, em um ponto de observação social privilegiado, que não participa, mas chama atenção de outros olhares - igualmente posicionados acima dos acontecimentos - para as reflexões que nosso cotidiano escancara. Dentre todas, chamamos atenção para uma específica, o massacre do Carandiru: “quando ouvir o sorriso sorridente de São Paulo diante da chacina, 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos”.

Racismo e encarceramento em massa se articulam com o genocídio da juventude, gerando dados crescentes que contrastam com a diminuição do número de matrículas.

O Atlas da Violência 2020, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), analisa os números e as taxas de homicídio no país e aponta a juventude negra, que conseqüentemente, é também a mais pobre, como principal alvo da violência letal.

Os negros, especialmente os homens jovens negros, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os jovens não negros. Por sua vez, os negros são também as principais vítimas da ação letal das polícias e o perfil predominante da população prisional do Brasil (IPEA, 2018, p. 41).

O documento também aponta que 56,5% das causas de óbito de homens entre 15 e 19 anos são por homicídios. E, “quando considerados os jovens entre 15 e 29 anos, observamos em 2016 uma taxa de homicídio por 100 mil habitantes de 142,7, ou uma taxa de 280,6, se considerarmos apenas a subpopulação de homens jovens” (2018, p. 3-4).

A situação se agrava quando se trata da região Norte e Nordeste: dos 11 Estados que apresentaram crescimento na taxa de homicídios nos últimos 10 anos, somente o Rio Grande do Sul não pertence a essas regiões. Uma única unidade federativa, portanto, com população majoritariamente composta de descendentes de imigrantes europeus e autodeclarada como branca. Os demais Estados que apresentaram elevação de homicídios se concentram nas duas regiões, o que reforça a desigualdade regional desta distribuição.

Em se tratando da juventude, vinte estados da federação tiveram um aumento na quantidade de jovens assassinados em 2016, dentre eles, destaca-se os Estados do Acre e do Amapá que tiveram um crescimento de assassinatos da juventude em +84,8% e +41,2%, respectivamente, liderando assim o *ranking* nesse índice.

Em seu estudo sobre segurança pública, Ilona Szabó também chama a atenção para a desigualdade explícita nos dados da violência:

A maior parte das vítimas de assassinato no Brasil é formada por jovens do sexo masculino, entre quinze e 24 anos. Esse grupo tem seis vezes mais chances de ser assassinado que meninas e jovens do sexo feminino. (...) Nesse recorte, é preciso atentar para a situação da população negra no país. Segundo estudo feito pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o risco de um jovem negro ser assassinado no Brasil tem aumentado, e supera em 2,5

vezes a probabilidade de assassinato de um jovem branco (SZABÓ, 2018, p. 24).

A violência das operações policiais, da concepção da polícia militarizada às abordagens aos corpos, verticaliza ainda mais a segregação social. O estudo de Marielle Franco - cuja vida dedicada à luta pela garantia de direitos, mesmo em situações de exceção como a cidade do Rio de Janeiro sob intervenção militar, lhe custou a execução ainda não esclarecida - decompõe a lógica da criminalização da pobreza e perpetuação das desigualdades:

O que está em questão é que a polícia, com a abordagem que predominou, não se firma apenas como uma das atividades do Estado, mas acaba por ganhar um local estratégico nesse processo de ocupação territorial. O que ocorre é uma propaganda geral pela paz, na qual a polícia, e não a política, ocupa lugar central. Esse é mais um dos sintomas do predomínio de uma política de segurança sustentada na militarização. É nesse sentido que se pode afirmar que há uma proposição aparentemente utópica, que assume caráter profundamente ideológico. Não se trata de algo que adota um rumo contrário à lógica e ao modelo imposto até o momento; ainda que possua fissuras diferenciadas, não consegue romper com o modelo já em curso (FRANCO, 2019, p. 31).

Marielle ainda analisa a ocupação socioespacial do território:

A abordagem das incursões policiais nas favelas é substituída pela ocupação do território. Mas tal ocupação não é do conjunto do Estado, com direitos, serviços, investimentos, e muito menos com instrumentos de participação. A ocupação é policial, com a caracterização militarista que predomina na polícia do Brasil. Está justamente aí o predomínio da política já em curso, pois o que é reforçado mais uma vez é uma investida aos pobres, com repressão e punição. Ou seja, ainda que se tenha um elemento pontual de diferença, alterando as incursões pela ocupação, tal especificidade não se constituiu como uma política que se diferencie significativamente da atual relação do Estado com as favelas (FRANCO, 2019, p. 45).

Discriminações e preconceitos precisam ter seu efeito de componente potencializador da violência contra grupos específicos compreendidos em sua complexidade. Analisando as relações do racismo com o encarceramento em massa, Michelle Alexander ressalta que “décadas de pesquisa a respeito do enviesamento cognitivo demonstram que tanto os preconceitos inconscientes quanto os conscientes levam a ações discriminatórias, mesmo quando um indivíduo não quer discriminar” (ALEXANDER, 2017, p. 168).

Retomando Quijano, urge lembrar que o racismo forjou os lugares e posicionamentos estruturados no projeto colonizador, em que

raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

O estado neoliberal segue operando o gerenciamento da pobreza através da violência, expressa na criminalização e encarceramento em massa dos corpos - não quaisquer corpos, mas os corpos do preto e pobre, que incomodam por existir e cuja vida e presença serão sempre perturbadoras do *status quo*.

Angela Davis, ícone da pesquisa e do ativismo nesta temática, indica componentes sociais por trás dos dados - e das ações desse estado biopolítico:

As violências racista e sexual são práticas não apenas toleradas, mas explicitamente - ou, se não explicitamente, ao menos implicitamente - encorajadas. Quando essas formas de violência são reconhecidas - e com frequência elas são encobertas e tornadas invisíveis -, na maioria das vezes são os exemplos mais dramáticos da exclusão e da discriminação estruturais” (DAVIS, 2018a, p. 130).

Analisando a pesquisa de Michelle Alexander (2017), Juliana Borges salienta que o sistema de justiça criminal se configura em mais que um espaço atravessado pelo racismo, se tornando um “sistema racializado de controle social”.

Se esse sistema já operou explicitamente pela lógica da escravidão, passando pela vigilância e controle territorial da população negra após a proclamação da República, pela criminalização da cultura e apagamento da memória afrodescendente, percorrendo a aculturação e assimilação pela mestiçagem e apropriação, negação do acesso à educação, saneamento, saúde – questões que permanecem, inclusive – hoje não temos um cenário de fim desta engrenagem, mas de seu remodelamento (BORGES, 2018, p. 18).

Sabemos que não existe patamar seguro que, uma vez atingido, permita que se desfrute da vista e se descanse. Como nos lembra Ilona Szabó (2017, p. 188), “quando dermos o próximo passo, novos desafios surgirão. Avançar significa desatar nós, fatiar o problema para ir atacando frentes diversas. A esse processo complicado e ao mesmo tempo fascinante costumamos dar o nome de progresso.”.

Progredir nesta seara significa, então, o enfrentamento constante de novos desafios, individuais e coletivos. Chagas estruturais de nossa sociedade não serão resolvidas por decreto. Como enfatiza Michelle Alexander (2017, p. 169) “esquemas cognitivos - estruturas de pensamento – influenciam o que nós percebemos e como as coisas que nós percebemos são interpretadas”. Logo, a análise do componente do racismo estrutural na violência contra crianças e adolescentes precisa ser ainda mais

aprofundada e ampliada. Ainda segundo a autora, “esquemas raciais operam não apenas como parte de deliberações racionais e conscientes, mas também automaticamente – sem que nos demos conta ou tenhamos intenção de proceder assim”.

5.4.1 “Adolf Hitler sorri no inferno”: a educação pós Carandiru

Cada detento, uma mãe, uma crença
 Cada crime uma sentença
 Cada sentença, um motivo, uma história
 De lágrima, sangue, vidas e glórias
 Abandono, miséria, ódio, sofrimento
 Desprezo, desilusão, ação do tempo
 Misture bem essa química
 Pronto: eis um novo detento
 (...)
 Já ouviu falar de Lúcifer?
 Que veio do inferno com moral
 Um dia no Carandiru, não ele é só mais um
 Comendo rango azedo com pneumonia
 (...)
 O ser humano é descartável no Brasil
 Como modess usado ou Bombril
 Cadeia guarda o que o sistema não quis
 Esconde o que a novela não diz

“Diário de um detento”, Mano Brown / Jocenir, 1997.

As operações biopolíticas que se expressam na canção *Diário de um detento* (1997), da banda de rap paulistana Racionais MC's, alcançam uma dimensão para além da obra de arte. Construída com Jocenir, detento que, por sua vez, compôs os versos coletivamente dentro da realidade da penitenciária, a música amplifica muitas vozes, geralmente silenciadas.

A restrição da liberdade operada pelo sistema prisional evoca nossa colonialidade e nossas desigualdades históricas. Na obra *Narciso em Férias* (2020), Caetano Veloso retoma a experiência do cárcere, durante a ditadura militar:

a minuciosa narração que revela o caos organizacional e legal da ditadura; a descoberta, por experiência física e emocional, e não por leitura de dados estatísticos, de traços fundos deixados em nossa sociedade pela escravidão; a decifração de mecanismos psicológicos complexos a que acedi a partir do encarceramento (VELOSO, 2020, p. 14).

Os “traços fundos deixados em nossa sociedade pela escravidão”, com o racismo que nos estrutura, gritam nos dados estatísticos. E, ainda que sejam menos

dolorosos que a “experiência física e emocional” do encarceramento, expressam feridas profundas e inflamadas.

Enquanto os dados educacionais referentes à participação juvenil estão apresentando queda acentuada, os dados sobre a população carcerária assustam justamente pelo crescimento. Apenas dentro do universo dos internos maiores de 18 anos, que são atendidos pela Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIPE)⁵⁹, que disponibilizou dados referentes à escolaridade, os números já são espantosos. A Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA)⁶⁰ coordena as medidas socioeducativas referentes aos menores de 18 anos, cujos dados referentes à escolaridade não são sistematizados nem disponibilizados.

O aumento da população carcerária se relaciona à política de guerra às drogas, a partir da primeira década do século XXI, que atinge principalmente a juventude:

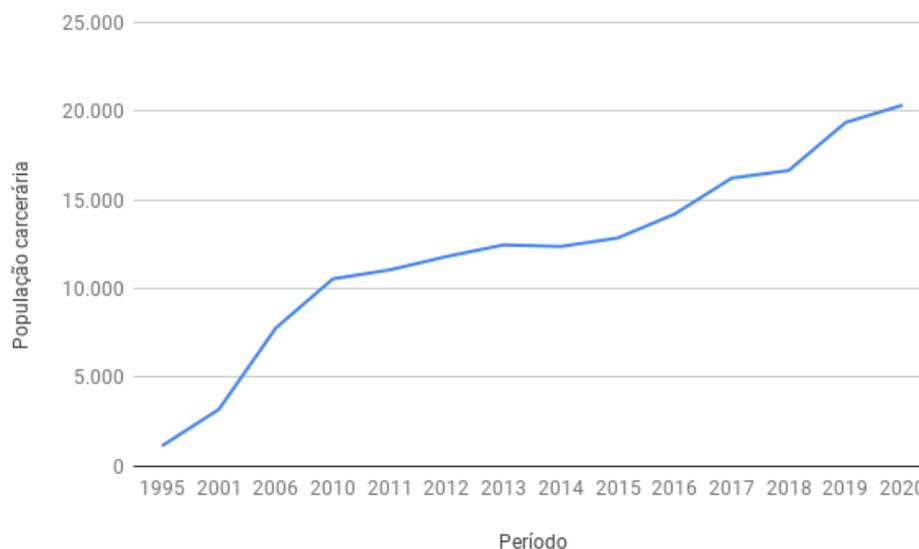
Com o advento da Lei 11.343/2006 cresce a repressão e o número de presos por tráfico de drogas, principalmente os jovens negros. Assiste-se um processo de estigmatização de drogas associadas a essa população, como o crack. [...] É relevante observar que da população carcerária brasileira, cerca de 622.202 presos/as, 61,6% são negros/as (pretos/as e pardos/as), conforme o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), sendo que no conjunto da população, a representatividade dos negros é menor: 53,6%, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad) divulgada em 2014. Percebe-se claramente que o endurecimento da política de drogas serviu para o aumento da população presa, em especial a população de mulheres e a população negra. Isso contradiz um discurso de que a lei teria sido benevolente ao introduzir um tratamento diferenciado para o usuário de drogas (SOUZA; BRITO NETO; LEMOS, 2019, p. 140).

No Gráfico 4 podemos observar a evolução do quantitativo de corpos em restrição de liberdade, desde 1995. No período em que as matrículas declinaram vertiginosamente, a população carcerária aumentou - e segue subindo.

⁵⁹ O órgão, atualmente vinculado à Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, segundo sua apresentação institucional, foi criado em 1977, transformado em Autarquia em 2004, dotado de autonomia administrativa e financeira e vinculada à Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa Social (SEGUP). Sua missão é “planejar, coordenar, implementar, fiscalizar e executar a custódia, reeducação e reintegração social de pessoas presas, internadas e egressos”, de acordo com disposto na Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.susipe.pa.gov.br/>.

⁶⁰ O órgão, criado em 1993 como Fundação da Criança e do Adolescente do Pará (FUNCAP) e reorganizado em 2011 como FASPA, tem como missão institucional coordenar a política estadual da socioeducação e executar as medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade para a integração social do adolescente. Sua apresentação institucional está disponível em: <http://www.fasepa.pa.gov.br/>.

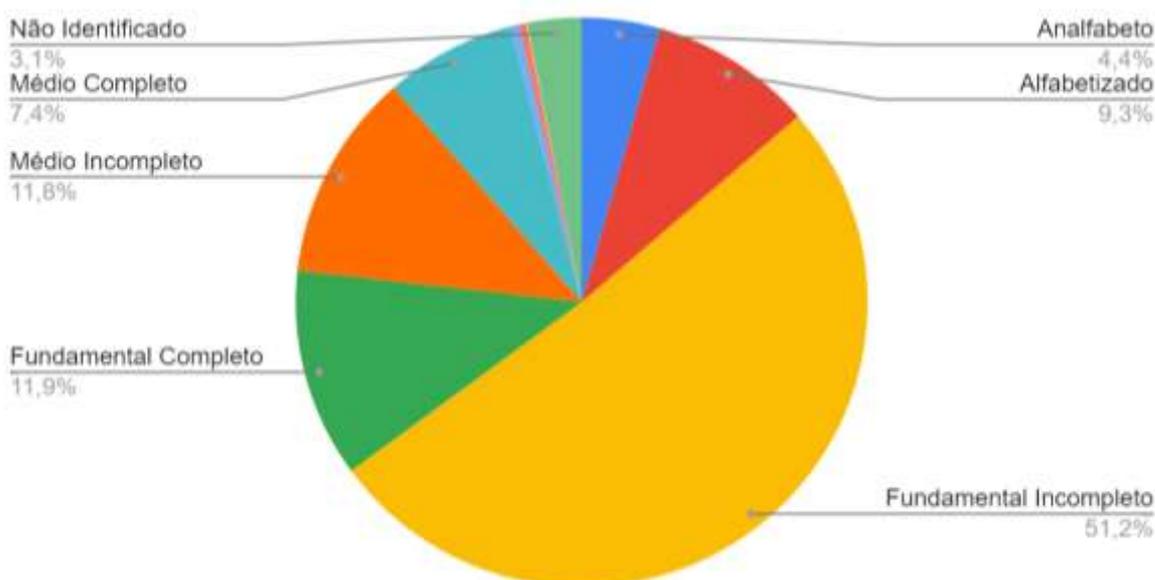
Gráfico 4 - População carcerária no Estado do Pará (1995-2020)



Fonte: Susipe em Números. Disponível em: <http://www.susipe.pa.gov.br>

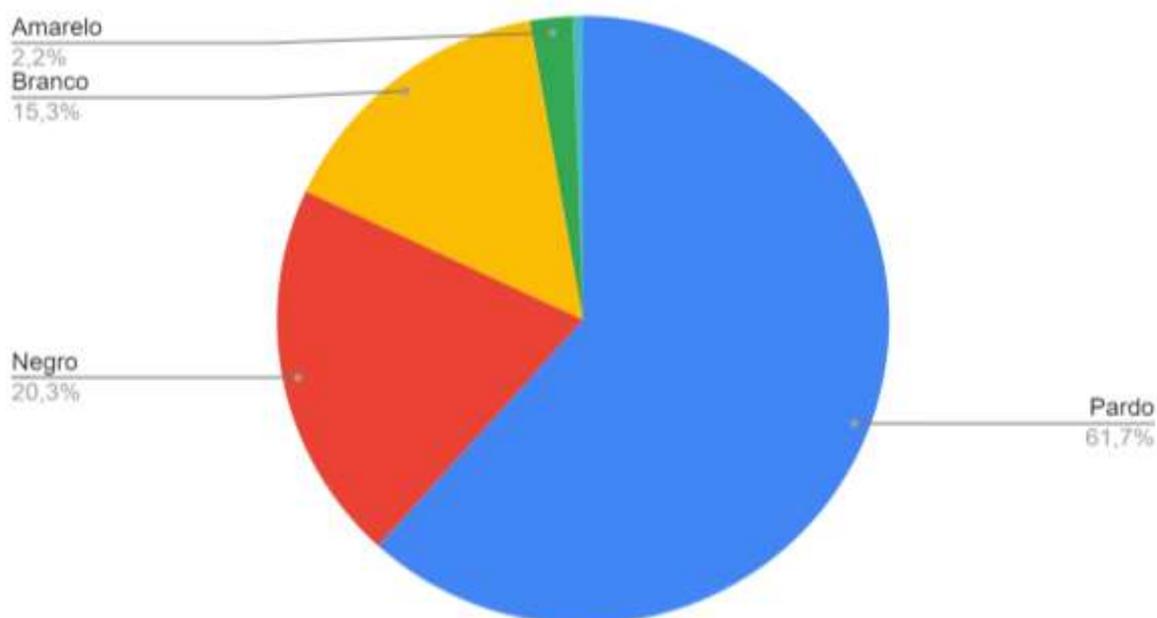
Este crescimento acentuado da população carcerária maior de 18 anos no Estado do Pará contrasta com a diminuição igualmente acentuada das matrículas escolares. Os recortes étnicos, considerando os sujeitos que se autodeclararam negros/as - ou seja, pretos/as e pardos/as - (Gráfico 5) e os recortes de escolaridade (Gráfico 6) evidenciam o racismo estrutural e institucional, com a segregação social da população mais pobre e menos escolarizada.

Gráfico 5 - Escolaridade da população carcerária maior de 18 anos no Estado do Pará



Fonte: Susipe em Números. Disponível em: <http://www.susipe.pa.gov.br>

Gráfico 6 - Etnia autodeclarada, segundo padrões do IBGE, da população carcerária maior de 18 anos no Estado do Pará.



Fonte: Susipe em Números. Disponível em: <http://www.susipe.pa.gov.br/>.

As informações se vinculam invariavelmente à educação, por trazerem o universo de maiores de 18 anos. O dado de que mais da metade desta população não tenha sequer concluído a etapa do Ensino Fundamental pode dizer mais sobre o esvaziamento escolar do que as informações referentes aos sujeitos que conseguiram romper as barreiras de acesso e efetivamente concluir as etapas da escolarização

Para muito além de modalidades de ensino, turnos e redes, podemos olhar para os sujeitos. Os corpos desenhados nos dados da população carcerária traçam o perfil do indesejável: homem negro, jovem e de baixa escolaridade. E, efetivamente, fora da escola, realimentando o vazio que é nosso abismo social.

Do encarceramento das dissidências políticas, durante a ditadura militar, chegamos à naturalização da violência policial operada nas favelas e periferias, após a redemocratização. Após a violência do período de exceção, nossa democracia se (re)constitui, definitivamente, com o sacrifício dos corpos mais vulneráveis.

Se desde nossa colonização fomos constituídos pelo genocídio indígena e negro, a sistematização da violência de Estado a partir da década de 1980 vai operar a partir de uma lógica institucionalizada de massacre. Nesse contexto, a tragédia do Carandiru - penitenciária paulistana invadida pelas forças policiais de elite do governo

estadual, deixando mais de uma centena de corpos executados - sintetiza nosso projeto de sociedade.

A compreensão profunda dessas tragédias - não como meros acidentes de percurso da civilização brasileira mas como fundamentos mesmo de um projeto nacional - estará no centro de diversas mudanças ocorridas no campo cultural, que progressivamente tornariam possível o surgimento daquele que seria um dos mais importantes fenômenos culturais da história do país, um disco no qual o massacre do Carandiru seria reconhecido como o acontecimento decisivo da nossa época (ocupando literalmente o centro do álbum), revelador da verdade maior do Estado brasileiro, contra o qual era necessário reagir (OLIVEIRA, 2018, p. 20).

O álbum *Sobrevivendo no Inferno* (1997), no qual a música *Diário de um detento* e o “projeto de gerenciamento da miséria por meio da violência” (OLIVEIRA, 2018, p. 20) tem centralidade, leva a discussão dos porões e calabouços direto para a sala de estar: o disco vende um milhão e meio de cópias, o clipe da música - com quase oito minutos de versos contundentes e cenas gravadas dentro do presídio Carandiru - é exibido incessantemente, ganha vários prêmios e vem sendo considerado um marco na cultura nacional.

Uma vez que um dos fundamentos do modelo brasileiro de organização social é a generalização da violência contra a periferia, pode-se dizer que o projeto ético e estético do grupo consiste em negar um dos principais pilares da formação do país. Daí seu elevado grau de periculosidade (OLIVEIRA, 2018, p. 36).

A narrativa do álbum, como um todo, reivindica a inclusão do corpo indesejável, cuja exclusão é a base de sustentação do próprio sistema. E o massacre do Carandiru, que tem centralidade na obra, não é um episódio esporádico e sim a própria expressão dessa biopolítica da exclusão dos corpos indesejáveis.

A sucessão de tragédias programadas no intervalo de menos de um ano confirmava, para quem estivesse disposto a ver, que o genocídio ocorrido no Carandiru não só não havia sido um acidente, como se tornava uma norma que não se restringia às cadeias do país. Longe de se tratar de equívocos ou desvios, a série de episódios trágicos configurava-se como um verdadeiro projeto de gerenciamento da miséria por meio da violência. O que a periferia percebeu antes de todos é que esse modelo genocida de organização social, ancorado numa série de mecanismos herdados da escravidão e aperfeiçoados durante a ditadura, não se voltava apenas contra aqueles considerados “criminosos”, tendo se convertido em norma geral, com aprovação quase irrestrita da opinião pública (OLIVEIRA, 2018, p. 20).

O “silêncio sorridente de São Paulo diante da chacina”, denunciado anos antes na incursão pelo rap representada na canção *Haiti*, seria agora escancarada, desde baixo, com as vozes contundentes de quem vem *Sobrevivendo no Inferno*:

Trata-se, enfim, de reconhecer no massacre do Carandiru a verdade maior do Estado brasileiro (assim como os pensadores frankfurtianos reconheciam em Auschwitz um laboratório para todo o projeto de civilização do Ocidente) e criar os meios necessários para evitar sua repetição. *Sobrevivendo no Inferno* é a imagem mais bem acabada de uma sociedade genocida que se tornou humanamente inviável, e uma tentativa radical, esteticamente brilhante, de sobreviver a ela (OLIVEIRA, 2018, p. 36).

A referência ao campo de concentração nazista retoma a obra basilar da teoria crítica educacional, escrita como um posicionamento da educação diante do fascismo e sob o imperativo de que o a sociedade possa evitar um novo genocídio:

Para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial. [...] todo o debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste – que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie, contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se na iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, Auschwitz é a própria recaída; a barbárie subsistirá enquanto as condições que produziram aquela recaída substancialmente perdurarem. É isso que apavora (ADORNO, 2003, p. 119).

A denúncia de *Sobrevivendo no Inferno*, tal qual a missão dos profetas bíblicos, retomada na obra de Paulo Freire, carrega também os anúncios de uma nova sociedade:

O objetivo maior é construir, em conjunto com a comunidade periférica, um caminho de sobrevivência para todos os irmãos, bandidos inclusos, por meio da palavra tornada arma. Mais que isso, o rap reconhece que apenas assumindo todas as complexas implicações deste lugar de marginalidade será possível para a periferia construir espaços emancipatórios. Uma vez que um dos fundamentos do modelo brasileiro de organização social é a generalização da violência contra a periferia, pode-se dizer que o projeto ético e estético do grupo consiste em negar um dos principais pilares da formação do país. Daí seu elevado grau de periculosidade (OLIVEIRA, 2018, p. 36).

Mas, assim como Aimé Césaire denunciou no *Discurso Sobre o Colonialismo* barbáries para além do fascismo europeu - notadamente a industrialização e a própria colonização - e anunciou a necessidade de um pensamento insurgente contra a hegemonia colonial, podemos pensar para além das denúncias do Carandiru. Podemos pensar em anúncios de uma educação que tenha por imperativo não repetir as biopolíticas de exclusão, apagamento, silenciamento, esvaziamento.

O massacre do Carandiru, tomado como uma espécie de imagem das violências estrutural e institucional radicais, se desdobra, necessariamente, em outras metas não menos importantes: que a chacina da Candelária não se repita com os nossos adolescentes; que a chacina do Cabula não se repita nossos irmãos negros e negras; que o assassinato de Sétimo Garibaldi, em Querência do Norte, não se repita com as nossas camponesas e camponeses; que as mortes coletivas das índias e índios Kaiowá e Guarani

não se repitam com os nossos ancestrais originários; que a violência contra Maria da Penha não se repita com as nossas mulheres; que o estupro corretivo contra Rafael Martins não se repita com as nossas irmãs e irmãos LGBTs; que o encarceramento de Bubu, em um manicômio judicial, por mais de 30 anos, em decorrência do furto tentado de uma bicicleta, não se repita com os nossos portadores de sofrimento psíquico (CARVALHO, 2018, p. 637-638).

Hannah Arendt, analisando o totalitarismo fascista, chama atenção para a necessidade de se ampliar a conceituação, para além dos momentos em que a própria Europa foi a vítima da barbárie:

o conceito de genocídio, introduzido para cobrir um crime antes desconhecido e embora aplicável até certo ponto, não é inteiramente adequado, pela simples razão de que os massacres de povos inteiros não são sem precedentes. Eram a ordem do dia na Antiguidade, e os séculos de colonização e imperialismo fornecem muitos exemplos de tentativas desse tipo, mais ou menos bem-sucedidas. A expressão “massacres administrativos” é a que parece melhor definir o fato (ARENDR, 1999, p. 311).

Auschwitz e Carandiru, portanto, são episódios sínteses que se impõem como balizadores de uma concepção de sociedade e educação que se pretenda libertadora e emancipatória, a partir do imperativo de não permitir que se repitam. Mas, para além deles, as operações biopolíticas que expressam em todos os “massacres administrativos” precisam ser identificadas - e evitadas com o mesmo imperativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção tem o propósito de entrelaçar resultados possíveis a partir dos pontos que identificados na pesquisa e está norteada pela pergunta: quais resultados podemos tecer com os pontos e nós trazidos pela pesquisa?

Nesta etapa final do trabalho, sintetizamos os principais desenlaces da tese e propomos outras questões investigativas.

6.1 Penetrar o labirinto, o labirinto de labirintos

Sim, eu poderia abrir as portas que dão pra dentro
 Percorrer correndo corredores em silêncio
 Perder as paredes aparentes do edifício
 Penetrar no labirinto
 O labirinto de labirintos
 Dentro do apartamento [...]

Sim, eu poderia em cada quarto rever a mobília
 Em cada um matar um membro da família
 Até que a plenitude e a morte coincidissem um dia
 O que aconteceria de qualquer jeito
 Mas eu prefiro abrir as janelas
 Pra que entrem todos os insetos

“Janelas Abertas nº 2”, Caetano Veloso, 1972.

Como a eterna construção que se propõe a ser, provisória e movimentada como um canteiro de obras, esta pesquisa não terminou. Ela apenas precisou ser concluída pela força maior dos recortes necessários à sua delimitação - desde os cortes sutis das escolhas que operaram a construção do objeto, até a execução da guilhotina dos prazos, este imperativo categórico.

O esforço de amarrar as pontas soltas do emaranhado de fios - desencapados e irradiando energia - não impediu que novas pontas surgissem, provocando outras dissipações instantâneas de energia, com explosões, calor e faíscas. Tratamos, afinal, de uma conjuntura que se impõe para além de recortes e delimitações - e que não para, nem nos permite parar.

O canteiro provisório e movimentado da obra sem fim, no entanto, procurou se organizar. Sinalizações para orientar os visitantes tentam tornar a experiência menos caótica. Mas o fio de Ariadne é sempre uma memória do percurso, das escolhas de

caminhos possíveis já realizadas. O fio auxilia o *backtracking* de recuperar o trajeto já feito, sem apontar a possível saída - ou as possíveis saídas.

As paredes bem delimitadas do labirinto, afinal, não impedem que nos percamos nele, muito pelo contrário! Os caminhos definidos são a matéria do labirinto, são o que o constitui, embaralhando a orientação espacial pela multiplicidade de itinerários.

Mas também não precisamos pensar no labirinto como um percurso necessário até a saída, um desafio aprisionador em que alcançar o fim - de preferência pelo caminho mais curto - seja o elemento mais importante. Podemos pensar o labirinto como um ambiente de experimentação e desafios, em que todos os múltiplos e possíveis caminhos importem, mais até do que achar a única saída possível, se.

Cornelius Castoriadis, em *Encruzilhadas do Labirinto* (1977), chama atenção para a complexidade da nossa sociedade, em dimensão labiríntica:

A entrada do labirinto é imediatamente um dos seus centros, ou melhor, não sabemos mais se existe um centro, o que é um centro. De todos os lados, as galerias obscuras partem, emaranham-se com outras que vêm não se sabe de onde, que vão talvez a parte alguma (CASTORIADIS, 1987, p. 7).

Deleuze, em *A dobra: Leibniz e o Barroco* (1988), utiliza o labirinto para explicar o conceito de espaço a partir de Leibniz. O espaço, assim, se configuraria como um labirinto em número infinito de dobras, como uma cidade é composta por quadras, ruas, casas, quartos, móveis. Temos dobras dentro de dobras, indefinidamente. Dobras como origamis, conformando espaços. Diz-se que um labirinto é múltiplo, etimologicamente, porque tem muitas dobras: “O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras” (DELEUZE, 2007, *Ibid.*, p.14).

O labirinto é, portanto, um cruzamento de caminhos, derivações e bifurcações que se atualizam nos encontros. A multiplicidade de planos que se entrecruzam impossibilita o traçado de um único plano ou o percurso de um único trajeto previamente definido. Nas tramas e dobras, haverá sempre uma possibilidade de outros ensejos, planos e possibilidades que vão se derivar em outras tramas e dobras. Assim,

[...] há sempre uma inflexão que faz da variação uma dobra e que leva a dobra ou a variação ao infinito. A dobra é a potência como condição de variação, como se vê no número irracional que passa por uma extração de raiz e no quociente diferencial que passa pela relação de uma grandeza e de uma potência. A própria potência é ato, é o ato da dobra (DELEUZE, 1991, p. 34).

Esta pesquisa não fugiu de sua natureza labiríntica, por mais que tenha se esforçado em indicar seus percursos e intencionalidades, para evidenciar as escolhas operadas ao longo do trajeto. Neste momento, podemos tentar olhar para trás do alto, em perspectiva. Podemos - como sugere Michel de Certeau, em *A Invenção do Cotidiano* (1980), tentar olhar para o caminho labiríntico percorrido, para tentar transcender seus limites:

Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores. Ícaro, acima dessas águas, pode agora ignorar as astúcias de Dédalo em labirintos móveis e sem fim. Sua elevação o transfigura em voyeur. Coloca-o à distância. Muda num texto que se tem diante de si, sob os olhos, o mundo que enfeitiçava e pelo qual se estava "possuído". Ela permite lê-lo, ser um olho solar, um olhar divino. Exaltação de uma pulsão escópica e gnóstica. Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber (CERTEAU, 1994, p. 169).

Tentando alcançar este ponto de vista mais alto, na ficção do saber, vemos no início do percurso as dinâmicas de formação da rede de escolas, que agora se esvazia. Construídas sob o signo da modernidade e da colonialidade, as unidades escolares refletem concepções elitistas e segregadoras de sociedade. Operando dispositivos biopolíticos de controle dos corpos, as escolas se inserem nas dinâmicas de segregação socioespacial da cidade, orientada pela lógica do capital, excludentes por natureza.

Procurando decompor às unidades mínimas os caminhos que levam ao fenômeno do esvaziamento, delineamos as escolhas metodológicas da pesquisa e seus fundamentos. Percebemos a intencionalidade das operações de desmonte da rede, acompanhando as ações de expansão e universalização do acesso. Impondo a precarização ao atendimento que deveria se democratizar, as ações deslocam a exclusão para outros pontos da trajetória escolar, como a permanência e a conclusão. A escolarização segue perpetuando o ordenamento segregador dos corpos, dentro da cidade igualmente segregada, em seu processo de expansão metropolitana.

A partir da triangulação entre as leituras, as observações, os dados e vozes que cercam o fenômeno, identificamos algumas unidades de análise. A partir dos feixes de sentido da ordenação dos corpos como dispositivo de controle, das pulsões de vida como propulsoras das ações e das implicações da economia neoliberal no sujeito - o *homo oeconomicus* - delineamos a operação da biopolítica do esvaziamento escolar, no período em questão.

Estruturado pelo racismo, o gerenciamento da miséria por meio da violência, executado pelo estado neoliberal, se manifesta na criminalização e genocídio da juventude preta e pobre, sendo o encarceramento em massa mais uma expressão dos “massacres administrativos” operados pela biopolítica governamental. Seus impactos no processo de escolarização são vislumbres do impacto social, de onde são derivados. A lógica que movimenta esses dispositivos segue operando desde nossa colonização, sendo a exclusão escolar apenas um de seus aspectos visíveis.

Buscando novas possibilidades de trajetos, encontramos em Hannah Arendt as definições da vida ativa, imprevisível e irreversível. Com uma afirmação da vida - para além de toda operação biopolítica, que se expressa em todos os corpos ausentes, todas as operações de apagamento e silenciamento como as que seguem em curso - a filosofia da natalidade pode fazer o (re)nascer uma novidade radical na educação.

Retomando as *Janelas Abertas Nº 2*, poderíamos “penetrar o labirinto” e agir diante dos assombros e pulsões tanatológicas "até que a plenitude e a morte coincidissem um dia, o que aconteceria de qualquer jeito". Mas preferimos "abrir as janelas para que entrem todos os insetos", em aceitação ao externo que se apresenta.

Não abrimos as janelas para apenas nos queixar do cenário que ela mostra. Não estamos lamentando a mudança invariável da configuração da escola de outrora. Não culpamos o real por não ser a paisagem ideal. Procuramos, com esta pesquisa, uma abertura irrestrita ao real, o exterior com “todos os insetos” que o compõem, procurando a potência dos corpos - mesmo os ausentes.

Procuramos identificar as concepções de escola e analisar as configurações da biopolítica do esvaziamento escolar em nossos recortes de tempo e espaço. Procuramos denunciar contradições inerentes ao processo, mas também anunciar possibilidades neste caminho labiríntico, que tentamos observar do alto.

6.2 O amor como prática de liberdade

E o rio de asfalto e gente
Entorna pelas ladeiras
Entope o meio-fio
Esquina mais de um milhão
Quero ver então a gente, gente
Gente, gente, gente, gente, gente

“Clube da Esquina nº 2”, Milton Nascimento /
Lô Borges / Márcio Borges, 1972

Neste campo das possibilidades, as pulsões de vida se apresentam como “armas quentes”. Com um significado eminentemente político, tais pulsões atravessam conceitos como a *vita activa* e a natalidade. Transborda de política a vida entornando pelas ladeiras, entupindo o meio-fio e enchendo a esquina com a multiplicidade de gente, gente, gente... Nas restrições de contato físico impostas pela crise sanitária, a “esquina mais de um milhão” de *Clube da Esquina nº 2* (1972) reverbera pulsões de vida, subversão e afetos.

Ao propor uma ética do amor, bell hooks⁶¹ observa a ausência da temática nos campos radicais progressistas e na esquerda, demonstrando uma falha coletiva em reconhecer as necessidades do espírito, com o privilégio das preocupações materiais. “Sem uma ética do amor moldando a direção de nossa visão política e nossas aspirações radicais, muitas vezes somos seduzidas(os), de uma maneira ou de outra, para dentro de sistemas de dominação — imperialismo, sexismo, racismo, classismo (hooks, 2006, p.2)”. Enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o lugar do amor nas lutas por libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão na qual haja um coletivo afastando-se de uma ética de dominação.

Ao escolher amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover para a liberdade, a agir de maneiras que libertem a nós mesmas/os e a outrem. Essa ação é o testemunho do amor como a prática da liberdade (hooks, 2006, p. 3).

Como nos lembra Bauman:

Aceitar o preceito do amor ao próximo é o ato de origem da humanidade. Todas as outras rotinas da coabitação humana, assim como suas ordens pré-estabelecidas ou retrospectivamente descobertas, são apenas uma lista (sempre incompleta) de notas de rodapé a esse preceito. Se ele fosse ignorado ou abandonado, não haveria ninguém para fazer essa lista ou refletir sobre sua incompletude (BAUMAN, 2004, p. 46).

Para hooks (2006, p. 1), “sem amor, nossos esforços para libertar a nós mesmas/os e nossa comunidade mundial da opressão e exploração estão condenados”.

⁶¹ O nome da autora é propositalmente grafado em letras minúsculas. Segundo suas próprias definições, a escolha busca uma postura despersonalizante que enfatize mais o seu conteúdo que sua figura pessoal.

Retomando Angela Davis, podemos pensar em um projeto de sociedade sem o racismo que define nosso passado e nosso presente, pensando na interseccionalidade de nossas lutas:

Não podemos continuar a fazer o mesmo. Não há como se resolver em torno do centro. Não podemos agir como moderação. Teremos de ter disposição para nos erguer e dizer “não” unindo nossas almas, articulando nossas mentes coletivas e nossos corpos, que são muitos” (DAVIS, 2018, p. 131).

Prosseguir no vazio implica analisar a complexidade dos jogos de força que nos trouxeram até aqui, para podermos decompor os vetores que nos movimentam - e também os que nos paralisam. Como nos lembra Eliane Brum (2019), precisamos abdicar da esperança para poder agir, mesmo em desesperança, e poder transformar para criar o futuro que não somos capazes de imaginar.

Certamente não construindo, tijolo com tijolo, pra abandonar em ruínas nossas obras. Mas tecendo um futuro comum e um ideal de comunidade em que possamos conviver.

Cheia ou vazia, uma escola que represente um projeto de sociedade segregada não nos representa. Precisamos tecer uma escola que contemple as diferenças e singularidades que nos constituem, na interseccionalidade de nossas lutas e nas práticas de liberdade que o amor representa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.
- AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. **O reino e a glória**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- AMADOR DE DEUS, Zelia. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse**. Belém: Secult/PA, 2019.
- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; BARBOSA, Andreson. Instituto Paraense de Educandos Artífices: um recurso para a formação do cidadão morigerado na Belém da Belle Époque. **Educação e Emancipação (UFMA)**, v. 5, 2012, p. 34-57.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, Célia. A experiência de Brasília. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 173-175.
- BÁRCENA, Fernando. **Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad**. Barcelona: Herder, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido – Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow (M. Carone, Trad.). In: LINO, José et al. (Org.). **Grünnewald: Textos Escolhidos / Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p.57-74.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história in: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-234.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo, Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018a.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L & PM, 2018b.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Introdução: Epistemologia e Metodologia. In: BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C. & PASSERON, J.-C. **A profissão de sociólogo**. Preliminares epistemológicas. Petrópolis : Vozes, 1999, p. 9-22.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Atlas da Violência 2018**. Ipea e FBSP. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 01/02/2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. PNAD. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014a.

BRUM, Eliane. **Brasil: construtor de ruínas – um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2019.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. **'Estranhas Catedrais'**: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar, 1964-1988. 1. ed. Niterói: Eduff, 2014.

CARVALHO, Salo de. A Atualidade da Criminologia Crítica: Pensamento Criminológico, Controle Social e Violência Institucional. **VERITAS** (PORTO ALEGRE. IMPRESSO), v. 63, p. 626-639, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COLIN, Silvio. **Processos Subjetivos de Criação em Arquitetura**. Rio de Janeiro: Silvio Vilela Colin, 2019.

CORRÊA, Alexandre Fernandes. O Saber Patrimonial e a Arqueologia de Michel Foucault. Pasos - **Revista de Turismo y Patrimonio Cultural** (Online), v. 7, p. 115-125, 2009.

CORREA, P. G. "Do cotidiano urbano à cultura: as canções de Caetano Veloso e de Chico Buarque". 2011. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter "anthropological blues". In: NUNES, Edson (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018a.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Difel, 2018b.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, 2016, p. 407-423.

DELEUZE, Diferença e repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **A Dobra**: Leibniz e o Barroco. Campinas: Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles. A Imanência: uma Vida. In. **Educação e Realidade**: Gilles Deleuze. V. 27, n. 2, jul/dez, 2002, p. 10-18.

DELEUZE, Gilles. **Cinema II: A Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César Duque. Derrida e o pensamento da desconstrução: o redimensionamento do sujeito. **Cadernos IHU Idéias** (UNISINOS), v. 143, p. 3-12, 2010.

FAUSTINO, Felipe F. C.; PEREIRA, Renato M. **O paradoxo do navio de Teseu: o mistério da identidade**. 11ª Jornada Científica e Tecnológica e 8º Simpósio da Pós-Graduação do IFSULDEMINAS. ISSN: 2319-0124. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos** Vol. IV. Ética, estratégia, poder-saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso do Collège de France de 1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

FRANCA, Gustavo Cunha. Territorialidade da educação: as escolas públicas nas áreas centrais de São Paulo. **Geosp** (USP), v. 1, p. 109, 2012.

FRANCO, Marielle. **UPP - A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Porto Alegre, RS: L & PM, 2016 [1920].

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, out./dez. 2017, p. 77-94.

GAVIRIA, Mario. Prólogo. In: LEFEBVRE, Henri. **El derecho a la ciudad**. Barcelona, Península, 1969, p. 5-14.

GIACOIA JUNIOR, Osvaldo. O mal como resultado do processo civilizatório moderno. **Revista IHU On-Line**, edição 438, 2014.

GIACOIA JUNIOR, Osvaldo. O Mal Radical e o Mal Banal. **O Que nos Faz Pensar** (PUCRJ), v. 29, 2011, p. 137-178.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora 34 / Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HAN, Byung-Chul. **A agonia de Eros**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARVEY, David. **O Direito à Cidade**. Lutas Sociais, São Paulo, v. 29, p-73-89, jul./dez. 2012.

HOMEM, Wagner. **Chico Buarque**: Histórias de Canções. Rio de Janeiro: Leya Brasil, 2009.

HOOKS, Bell. Love as the practice of freedom. In: HOOKS, Bell. **Outlaw culture**: resisting representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do Esclarecimento** – Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

INDURSKY, Freda. O Ritual da Mística no Processo de Identificação e Resistência. **Rua** (UNICAMP), v. online, 2014, p. 110-125.

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo – Parte II. **Revista Periferias**. Rio de Janeiro, n. 2, vol. 2, 2018.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1985.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito da Idade Média**. Lisboa: Estampa, 1989.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LÉFÈBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

LÉFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LHULLIER, Louise Amaral; FAYAD, Daphne de Castro. À Flor da Pele: Posições Femininas de Dizer o Amor. **SUBJETIVIDADES**, v. 15, p. 191-200, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma crítica filosófica ao pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte e ensaios. Volume 2, Número 32, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MENESES, Adélia Bezerra de. As armas da ironia. Canção de Chico Buarque comenta desenraizamento dos Sem Terra. Folha de São Paulo - **Caderno Mais**, São Paulo, p. 5/9 - 5/9, 20 abr. 1997.

MESQUITA, Neli Moraes da Costa. **A implantação do projeto de aceleração da aprendizagem "mundiar" como componente do "pacto pela educação do Pará"**.

Orientadora: Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017.

NEGRIS, Adriano. Entre Biopolítica e Necropolítica: uma questão de poder. **Ítaca – Especial Filosofia Africana**. Número 36, 2020, p. 79-102.

NERI, Marcelo Cortês. A Alvorada da Fome Zero. **Valor Econômico**, São Paulo, p. A9 - A9, 27 dez. 2002.

NERI, Marcelo Cortês. Alvorada 2.0. **Valor Econômico**, São Paulo, p. A15 - A15, 16 de abr. 2002.

NERI, Marcelo Cortês. Alvorada, um Projeto Acima de Qualquer Governo. **Conjuntura Econômica** (Rio de Janeiro), 01 ago. 2002.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

NUNES, Benedito. **No tempo do niilismo e outros ensaios**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. O evangelho marginal dos Racionais MC's. IN: RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ORTOLAN, Leandro Henrique. **O que não tem limite**: o erotismo na poesia de Chico Buarque de Hollanda. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PAIXÃO, Carlos Jorge. O positivismo ilustrado no Brasil. **Revista Trilhas (UNAMA)**, Belém/ PA, v. 1, n. 2, 2000.

PAIXÃO, Carlos Jorge. Episteme dos métodos. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 5, n. 2, 2013, p. 43-56.

PARÁ. **Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio do Estado do Pará**. Seduc, 2000.

PEDROSO JUNIOR, Neurivaldo Campos. Jacques Derrida e a Desconstrução: uma introdução. **Encontros de Vista**, v.01, p.9-20, 2010.

PELBART, Peter Pál. **Biopolítica**. Sala Preta, Brasil, v. 7, p. 57-66, nov. 2007.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **Lócus de controle de alunos e egressos do ensino médio**: relações com o Programa Desenvolvimento do Ensino Médio do Projeto Alvorada em Marituba/Pará. São Paulo: UNITAU, 2008 (Dissertação de mestrado).

PEREIRA, Thiago Ingrassia. A vida ensina: o saber de experiência feito em Paulo Freire. **REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, 2017, p. 112-125.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **Formação de Professores de Dança**: Um estudo da etnocenologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PETIT, Pere; VELARDE, Jaime Cuéllar. O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoios e resistências. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 49, p. 169-189, jul. 2012.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PLUTARCO. **Vidas Paralelas**: Teseu e Rómulo. Tradução do grego, introdução e notas: Delfim F. Leão e Maria do Céu Fialho. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos e Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

QUEIROZ, Poliana Jacqueline; YAMAMURA, Leonardo. Do difícil começo a boa garoa: análise da música Sampa do cantor Caetano Veloso. **Revista Café com Sociologia**, v. 2, p. 16-22, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAJÃO, Naíssa de Carvalho. **A letra, a música e o sentido: as nuances do sentido na canção popular brasileira**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2015.

RANGEL, Natália Fonseca de Abreu. O esvaziamento do conceito de gentrificação como estratégia política. **Cadernos NAUI**, v. 4, p. 39-57, 2015.

RIBOLDI, Ari. **O bode expiatório**: origem de palavras, expressões e ditados populares com nomes de animais, Volume 1. Porto Alegre: AGE Editora, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. Ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SARGES, Maria de Nazaré. Um outro olhar sobre a Paris dos Trópicos. In: SOLER, Maria Angélica.; MATOS, Maria Izilda (Org.). **A cidade em debate**. São Paulo: Olho d'água, 1999.

SAVIAN FILHO, Juvenal. Derrida e a defesa da honra da razão. **CULT** - Edição especial: "Filosofia francesa contemporânea". São Paulo, p.38 - 40, 2010.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Rodrigo Otávio. A Desconstrução entre os historiadores: temos algo a aprender com Derrida? **Intelligere**, Revista de História Intelectual, nº 8, 2019.

SILVA, Thais Santi Cardoso da. **Do sujeito ao indivíduo que trabalha e consome: uma leitura da crise de legalidade a partir de Hannah Arendt**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

SOLIS, Dirce Eleonora. Jacques Derrida e a arquitetura. In: Dirce Eleonora Solis, Fernando Freitas Fuão (orgs.). **Derrida e a arquitetura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Luanna Tomaz de; BRITO NETO, J. A.; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Autoritarismo e guerra às drogas no Brasil. In: LEMOS, Flávia C. S. et al. (Org.). **Subjetividades e Democracias: Escritas Transdisciplinares**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 127-146.

SZABÓ, Ilona e CLEMENTE, Isabel. **Drogas: as histórias que não te contaram**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

SZABÓ, Ilona e RISSO, Melina. **Segurança pública para virar o jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

TATIT, L.; LOPES, I. C. Ordem e desordem em Fora da Ordem. **Teresa** (USP), São Paulo, v. 4-5, p. 86-107, 2004.

TEIXEIRA, Carlos Moreira. História do corredor. In: TEIXEIRA, Carlos. **Ode ao Vazio**. São Paulo: Romano Guerra / Nhamerica Platform, 2017.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. Especialidades e temporalidades na dinâmica das formações urbanas. **Revista Cidades**, v. 1, n. 2, 2004, p. 241-258.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. **Formação metropolitana de Belém (1969-1997)**. Belém: Paka Tatu, 2016.

TRINDADE JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da. Malhas socioespaciais e desafios da gestão metropolitana no Brasil: reflexões baseadas na Região Metropolitana de Belém (RMB). In: OLIVEIRA, José Aldemir (Org.). **Cidades brasileiras: territorialidades, sustentabilidade e demandas sociais**. 1ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011, v. II, p. 327-349.

VASCONCELLOS, Sylvio de. **Arquitetura no Brasil - Sistemas construtivos**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1979.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP. Vol. 17, n.50 (maio/ago. 2012), p. 267-282.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VELOSO, Caetano. **Letra só: Sobre as letras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VELOSO, Caetano. **Narciso em Férias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.