

DISJUNÇÕES DO POVO, VIDAS PRECÁRIAS E ESCOLA PÚBLICA

GLAUREA NÁDIA BORGES DE OLIVEIRA

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

RESUMO: Amparada em pressupostos político-filosóficos não metafísicos, a presente análise, de caráter teórico-conceitual, busca, em seu primeiro plano argumentativo, evidenciar a não generalidade da categoria povo, problematizando as suas cisões como condição de sua própria existência e a precariedade como um de seus efeitos disjuntivos. Num segundo plano, a partir do entendimento de que a precariedade implica alguma forma de destituição da dignidade de uma vida, sugere que o elo entre a escola pública e as vidas precárias seja pensado por intermédio de uma mirada heterotópica, circunscrita por uma relação constitutiva de pertencimento, por um endereçamento inventivo ao arquivo do mundo e por um gesto que torna os olhos da escola sensíveis às vidas precárias. Ao concluir, sustenta a ideia de que as rupturas do povo, ao mesmo tempo que forjam vidas precárias, constituem-se como premissa de enfrentamento da precariedade, exercendo, sobretudo no espaço-tempo da escola pública, um papel eticamente positivo.

PALAVRAS-CHAVE: Povo; Escola Pública; Defesa da Escola Pública; Escola Heterotópica.

INTRODUÇÃO

A virada linguística¹ nos ensinou, queiramos ou não aprender com ela, que os sentidos não se prendem peremptoriamente nas coisas que invocam ou nas palavras que as designam e que, portanto, instabilidade, provisoriedade, contingência e impossibilidade de unificação configuram-se como condições dos processos e dos sistemas de significação. Algo sempre escapa, excede, transborda, desvia-se das categorizações que construímos para conferir inteligibilidade ao mundo e a nós mesmos, mantendo-as sob tensionamento.

Povo. Do que estamos a falar quando pronunciamos essa palavra? Quem nela (não) cabe? Ansiamos com ela os mesmos horizontes? Travamos com ela as mesmas batalhas? Que tipo de endereçamento ético-político podemos produzir quando afirmamos que a escola pública é a escola do povo? Eis, portanto, os questionamentos que desengatilham as problematizações urdidas neste texto, erigidas sobre o seguinte argumento: a noção de povo, conquanto seja reiteradamente conclamada para aludir a uma unidade integrada em torno de certas características e propósitos, não é passível de ser pensada como generalidade. Um pressuposto que, a despeito de seu não ineditismo e de sua justificação epistemológica, reclama por uma operação legitimadora nada trivial, posto que implica a revisão dos mecanismos por meio dos quais temos tradicionalmente travado nossas lutas políticas.

Para mobilizar esse pressuposto, articulamos, num primeiro movimento, formulações político-filosóficas que, a partir de perspectivas distintas, analisam a complexidade, a polissemia e as cesuras que incidem sobre a noção de povo (Agamben, 2015; Butler, 2014; Chatterjee, 2004; Didi-Huberman, 2015; Rancière, 2014; Telles, 2001a;

2001b). Essa articulação é forjada na esteira dos efeitos das disjunções do povo, com base na compreensão de que tais disjunções se vinculam à precariedade de algumas vidas. Apropriamo-nos, então, da ideia de vida precária, cunhada por Butler (2011), para reportarmos-nos àquelas vidas cuja dignidade é, em alguma medida, subtraída. Com essa ideia, encaminhamo-nos ao território da escola pública e nele desenvolvemos o segundo plano argumentativo do texto, no qual apresentamos o que entendemos como possibilidades não utópicas de se pensar o espaço-tempo da escola pública no seu elo com as vidas precárias; um elo sempre aberto a virtualidades não previstas e, do mesmo modo, potencialmente reais e radicadas no presente.

POVO: A CISÃO COMO CONDIÇÃO, A PRECARIEDADE COMO EFEITO

“Um referente único e compacto do termo povo não existe [...] em nenhum lugar: [...] povo é um conceito polar, o qual indica um duplo movimento e uma complexa relação entre dois extremos” (Agamben, 2015, p. 37). Com essa afirmação, Giorgio Agamben, filósofo italiano, assinala a polaridade do conceito povo e a aporia a que ela dá lugar. De um lado, o *Povo* como existência política supostamente unitária, formada pelo conjunto de cidadãos e por cada um deles enquanto sujeito político; do outro lado, o *povo* enquanto a vida nua daqueles que foram afugentados da existência política, dos que pertencem a grupos inferiorizados, dos representantes da miséria. Há, portanto, um corte, uma ruptura na ideia de povo, na medida em que nela coexistem esferas que se contradizem, uma que inclui e outra que exclui. É isso que Agamben (2015, p. 37) designa como “a fratura biopolítica fundamental” carreada pelo povo.

Mas essa fratura não é apenas rompimento, é também ambivalência. As partes que dela resultam não podem ser mantidas afastadas. O *Povo* contém, inevitavelmente, o *povo*, pois só pode ser plenamente *Povo* se todos o forem. Todavia, o *povo* não é *Povo* e isso o torna uma presença perturbadora e insuportável para o *Povo*. Por essa razão, a realização do *povo* em *Povo* coincide com a sua própria negação e, em última instância, com a sua eliminação. Também por isso, a tentativa incessante do nosso tempo é, segundo Agamben (2015, p. 39), a

[...] de atestar a cisão que divide o povo, eliminando radicalmente o povo dos excluídos. Essa tentativa reúne, segundo modalidades e horizontes diferentes, esquerda e direita, países capitalistas e países socialistas, unidos no projeto – em última análise inútil, porém que se realizou parcialmente em todos os países industrializados – de produzir um povo uno e indivisível. A obsessão do desenvolvimento é tão eficaz no nosso tempo porque coincide com o projeto biopolítico de produzir um povo sem fratura.

Em outros termos: o projeto de produzir um *povo* sem *povo*.

Assim como Agamben (2015), outros autores também problematizaram a ideia de povo e, ao fazê-lo, igualmente apontaram as rupturas que lhe são inerentes. Esse é o

OLIVEIRA, G. N. B. de.

caso das análises de Rancière (2014), Didi-Huberman (2014) e Butler (2014), que integram uma coletânea de textos não por acaso intitulada *O que é um povo?*

“Porque o povo não existe”, anuncia Rancière (2014, p. 120, tradução nossa) para explicar a indefinição do termo populismo e as distintas forças que nele se encontram amalgamadas. E continua: “O que existe são figuras diversas, inclusive antagônicas de povo, figuras constituídas privilegiando certas formas de reunião, certos traços distintivos, certas capacidades ou incapacidades” (Rancière, p. 120, tradução nossa).

A inexistência *do* povo como um universal classificatório é do mesmo modo atestada por Didi-Huberman (2014, p. 70, tradução nossa):

[...] *o povo* assim simplesmente, “o povo” como unidade, identidade, totalidade ou generalidade, simplesmente não existe. [...] “O povo” não existe porque [...] supõe um mínimo de complexidade, de impureza que representa a composição heterogênea desses povos múltiplos e diferentes [...]. Não há *um povo*: sempre há *povos* coexistentes, não só de uma população a outra, mas também no interior – o interior social ou mental – de uma população que se queira imaginar coerente, o que por outro lado nunca é o caso.

Já para Butler (2014), o povo constitui-se como uma realização performativa, produzida pela reunião dos corpos. Uma vez reunidos, os corpos não só autoproduziriam o povo num processo coletivo e compartilhado, mas afirmariam, ao mesmo tempo, a sua existência plural. “Nós, o povo’ é uma enunciação que busca dar lugar à pluralidade social que nomeia. Não descreve esta pluralidade, mas produz a pluralidade social que anuncia” – diz a autora. E prossegue: “Nós, o povo’ não pressupõe ou produz uma unidade, mas encontra e institui uma série de debates sobre quem são o povo e o que querem” (Butler, 2014, p. 51-53, tradução nossa).

Esse primeiro conjunto de formulações evidencia, portanto, o fracasso das investidas unificadoras que buscam instituir *o* povo como algo generalizável e objetivamente delimitado, diante do qual não nos parece ser possível desprezar as complexas dissonâncias e implicações políticas decorrentes das cisões daquilo que se nomeia como povo.

Sob uma outra perspectiva, e sem se reportar exatamente ao conceito de povo, Pharta Chatterjee, representante do pensamento pós-colonial indiano, em uma análise das mediações políticas contemporâneas, desenvolve alguns deslocamentos teórico-conceituais que contribuem para a problematização de tal conceito. Chatterjee (2004) demonstra, num primeiro momento, o seu desacordo em relação às argumentações de Benedict Anderson no livro *Comunidades Imaginadas*, as quais, expressando o ideário de uma grande parcela do pensamento histórico progressista do século XX, assumem o universalismo político como algo intrínseco ao nosso tempo, pressupondo, por conseguinte, a existência de um mundo único em essência. Para Chatterjee (2004), o equívoco dessa concepção reside em ignorar que o espaço-tempo real em que as pessoas vivem e se relacionam politicamente é assinalado pela heterogeneidade. Admitir a universalidade do político implicaria admitir o espaço-tempo da modernidade, do capitalismo e das vidas que aí se produzem como algo homogêneo e vazio, o que,

como adverte Chatterjee (2004, p. 62), significa “[...] desejar o real pelo utópico”. O tempo-espaço da modernidade é, ao contrário, desigualmente denso, e a política não se realiza do mesmo modo para todas as pessoas.

Deslocando-se, assim, de uma dimensão utópica (universalismo desejado) para uma dimensão heterotópica² (heterogeneidade real), Chatterjee (2004) ancora-se em Foucault e, por extensão, também se desloca da ideia de cidadania participativa para a de governamentalidade. Com esse movimento, passa a discutir as configurações assumidas pelo Estado-nação, que se tornou a forma particular do Estado moderno. Enquanto a cidadania participativa funda-se na soberania popular e numa narrativa que pressupõe a igualdade, a indivisibilidade e a fraternidade dos cidadãos que compõem o Estado-nação, a governamentalidade, por sua vez, assenta-se na concretude da heterogeneidade e da multiplicidade dos grupos populacionais que constituem o espaço-tempo social. Esse deslocamento torna-se mais flagrante à medida que Chatterjee (2004) nos chama a atenção para o modo como a emergência das democracias de massa nas sociedades industriais avançadas do ocidente impôs aos regimes de poder um problema de ordem fundamentalmente distinta: já não se trata mais (ou pelo menos não apenas) de garantir a legitimidade desses regimes por meio da participação dos cidadãos nas questões de Estado, mas de prover e administrar o bem-estar da população, assegurando a sua viabilidade em termos de custo-benefício. E o “benefício”, nesse caso, está muito mais relacionado ao compromisso com uma determinada ordem e com os interesses particulares que a subjazem do que ao compromisso com a generalidade da população. Eis que “aqui, então, temos a antinomia entre o imponente imaginário político da soberania popular e a realidade administrativa mundana do governamental: é a antinomia entre o nacional homogêneo e o social heterogêneo” (Chatterjee, 2004, p. 109).

E nisso se situa uma primeira justificativa para recorrermos à Chatterjee (2004) nesta discussão que pretende trazer à tona as fragmentações da categoria povo. O questionamento de Chatterjee (2004) às condições de efetivação da soberania popular e da cidadania participativa, assim como o seu reconhecimento de que a heterogeneidade do social realoca a questão do poder e dos direitos, abalam qualquer suposição de unidade daquilo que se possa vir a compreender como povo. Afinal, a retração da cidadania participativa e a centralidade das técnicas de governo estão associadas a uma demanda provocada, justamente, pela heterogeneidade e pela multiplicidade do corpo social. E de que outra forma poderíamos nos referir a esse corpo múltiplo e heterogêneo senão pela noção de povo? Ademais, o conceito de povo é muito caro à própria noção de cidadania que sustenta o ideal democrático e, nesse sentido, confrontar as aspirações universalistas e não realizadas desse ideário é, por consequência, confrontar a suposta totalidade contida na palavra povo.

Um último deslocamento efetuado por Chatterjee (2004), decursivo dos anteriores e neles imbricados, diz respeito à ideia de sociedade política, conceituação cunhada pelo autor para enfatizar um domínio político que se distingue da noção de sociedade civil ligada ao Estado-nação e que explica as mediações derivadas das insuficiências da sociedade civil ao não incorporar todos os sujeitos como cidadãos de direito. Segundo Chatterjee (2004, p. 113), “a sociedade civil, enquanto um ideal,

continua impulsionando um projeto político intervencionista, mas, enquanto uma forma realmente existente, ela é demograficamente limitada”.

Resguardadas as especificidades da territorialidade indiana, que amparam as análises de Chatterjee (2004) sobre o conceito de sociedade política, cremos que se pode extrair desse conceito aspectos que nos facultam pensar a noção de povo. Com efeito, as mediações da sociedade política fazem com que as funções de bem-estar penetrem as zonas dos grupos populacionais marginalizados, mas não pela intervenção de um Estado capaz de garantir, de fato, direitos iguais para todo o povo, e sim por meio de técnicas governamentais sempre contingentes, inconstantes, particularizadas, que respondem à heterogeneidade desse povo e à própria heterogeneidade das suas condições de subalternidade. Assim, defrontamo-nos, mais uma vez, com a impossibilidade de uma compreensão unívoca de povo, implicada, neste caso, com modos localizados de enfrentamento das desigualdades provocadas e/ou agravadas pela relação entre Estado e sociedade.

As considerações de Vera da Silva Telles sobre a questão social no Brasil, formuladas no contexto de transição democrática, correspondem a uma outra parcela dos fundamentos que sustentam nosso endereçamento à noção de povo. Ao analisar o que denomina como o enigma da pobreza brasileira, buscando traçar historicamente os termos pelos quais a pobreza se explicita no cenário público do nosso país, Telles (2001a) demonstra que as explicações desse enigma encontram-se no modelo peculiar de cidadania forjado no Brasil. Recorrendo à obra do cientista político Wanderley Guilherme dos Santos, a autora se refere a esse modelo como a cidadania regulada, um arquétipo que atrela a cidadania ao trabalho e que emerge do processo de concessão de direitos trabalhistas e da configuração de um sistema de proteção social estabelecidos na década de 1930. A partir desses dispositivos de seguridade e assistência, a população trabalhadora é colocada sob a tutela do Estado, mas aqueles que se situam fora da condição de trabalhador formal assalariado não são atingidos pela regulação estatal e, conseqüentemente, tornam-se inexistentes do ponto de vista dos efeitos dos direitos. Ou seja, a lei, ao invés de promover a universalização dos direitos, atua num sentido oposto, pois ao assumir uma determinada condição de trabalho como critério de acesso a esses direitos, destitui uma significativa parcela de indivíduos da própria prerrogativa de cidadania. Com isso, produz-se uma fratura entre a figura do cidadão trabalhador e a do pobre não cidadão e, nesse mecanismo, a transfiguração das desigualdades no interior do registro legal, a dissimulação da origem das exclusões e a anulação da questão social são aspectos sintomáticos, que garantem a continuidade de uma certa tradição na forma de se encarar a pobreza. Esse é o paradoxo de um projeto de cidadania que finda por retirá-la de muitos sujeitos (Telles, 2001a).

Na seqüência de sua análise, Telles (2001a) aponta outros elementos que expressam as mudanças que marcam as relações entre cidadania, trabalho, direito e pobreza no Brasil. Ela regressa à constituição do Brasil urbano na virada do século XIX para demonstrar a maneira como a naturalização da pobreza, retratada como consequência do comportamento congênito de uma gente incivilizada, ignorante e imoral, contribuiu para neutralizar os conflitos e a própria historicidade da produção das desigualdades, assim como para dar forma a uma cidadania excludente. Telles (2001a) então esclarece que, entre os anos de 1980 e 1990 – período assinalado pela queda da ditadura militar e por uma experiência inédita de embates sociais –, a questão social no

Brasil passou por uma redefinição importante, quando a consciência relativa aos direitos e à sua possibilidade de reivindicação desataram a figura do pobre da ideia de um destino ao mundo das privações e a realocaram na condição de cidadão que luta por aquilo que lhe é renegado.

Essa redefinição, contudo, não foi suficiente para dissolver as desigualdades, e a questão social, como admite a autora, permaneceu como uma aporia, renovando as suas disjunções. No âmbito dessa aporia, passamos a conviver com novas diferenciações, associadas à reestruturação produtiva decorrente do triunfo do neoliberalismo, com seu determinismo econômico e tecnológico. A pobreza tornou-se um imperativo da modernização e da globalização e sua naturalização também foi ressignificada em uma nova versão das leis da natureza, que agora são as leis inescapáveis da economia.

Quando desnuda as clivagens da cidadania, a intenção de Telles (2001a; 2011b) não é a de combater concepções generalizantes. Seu caminho é outro e, em certa medida, é um caminho oposto ao nosso. Ela focaliza essas clivagens enquanto lógicas que bloqueiam os processos de universalização de direitos, tendo em vista a defesa de uma refundação da política que seja capaz de promover o acesso de todos à esfera dos direitos. Logo, a ideia de universalização, aqui questionada, está presente nas suas formulações. Essa ideia, porém, se apresenta pela ótica dos direitos, e não como modo ideal de se perceber os sujeitos e as suas relações, e essa é uma distinção fundamental.

As ponderações de Telles (2001a; 2001b) nos expõem uma constatação basilar para os propósitos deste texto: a de quanto a ideia de cidadania é uma ideia restritiva. Essa restrição produz uma série de cortes e retira um contingente muito grande de pessoas da condição de cidadãos. O eixo das análises da autora são os cortes provocados pela posição concedida ao trabalho assalariado no modelo instituído de cidadania, mas seus argumentos podem ser estendidos, pois, embora o trabalho seja aí considerado como um núcleo duro a partir do qual se efetuaram e se efetuam certas cisões, a cidadania também contém fronteiras relativas a outros marcadores – como gênero e raça, por exemplo –, que são atravessados por uma série de normatizações e que igualmente atuam nesse processo de rompimento. Ademais, as operações que definem os critérios de cidadania e que conseqüentemente marginalizam aqueles que não se encaixam nesses critérios não são operações simples; elas se produzem num permanente movimento, que tanto tensiona a integração dos apartados como provoca a elisão dos que estão provisoriamente abrigados sob o frágil apanágio de cidadãos. A cidadania, deste modo, é constituída por fronteiras que oscilam.

O que pretendemos argumentar com tudo isso é que as maleáveis fraturas da cidadania também são fraturas do povo, pois a luta por direitos, enquanto premissa da cidadania, é a luta do povo. Entretanto, essa luta não possui uma só origem nem um só destino; ela é heterogênea em seu ponto de partida e suas disjunções são retroalimentadas e rearranjadas pelas próprias respostas que lhes são dadas.

A diversidade de perspectivas dos autores aqui arrolados ajuda-nos a reiterar o argumento de que pensar o povo implica pensá-lo a partir da sua multiplicidade, da sua heterogeneidade e dos seus fragmentos. Mas o que mais nos permite aproximar essas diferentes análises?

Neste ponto, passamos a focalizar a dimensão que particularmente nos interessa no presente debate: a dos efeitos. E um dos principais efeitos das cesuras do povo é que elas sempre excluem e, ao excluírem, produzem uma espécie de ameaça. Tal ameaça possui um duplo sentido, pois ao mesmo tempo que incide sobre a vida de determinados sujeitos, submetendo-os a alguma condição de privação, perturba o corpo social, ou a parte dele que não está sob essa condição. Não se trata, logicamente, de uma única forma de ameaça. Se o povo é fragmentado e heterogêneo, as ameaças resultantes de suas cisões também o são.

Ameaças à vida. Vidas ameaçadas que intimidam, porquanto escancaram a inépcia e a perversidade de nossas desastrosas formas de gerir a condição humana. Vidas ameaçadas-ameaçadoras. Essa é a expressão daquela vida nua a que se refere Agamben (2015, p. 39), “[...] que a modernidade cria necessariamente no seu interior, mas cuja presença não consegue mais de algum modo tolerar”; essa é a marca que se aloca na subalternidade e na obscuridade da sociedade política aludida por Chatterjee (2004); esse é o som que ecoa da pobreza na questão social brasileira e dos processos de reestruturação produtiva que complexificam as relações entre o mundo social e o âmbito público dos direitos, que chega aos nossos ouvidos por intermédio de Telles (2001a; 2001b). Essa é, enfim, a vida precária de que fala Butler (2011), cujo direito de existir, colocado em xeque, nos convoca. Vidas precárias, portanto, é a expressão que passamos a adotar neste texto para nos referirmos a esse efeito substancial das disjunções do povo.

Vidas ameaçadas-ameaçadoras são precárias porque, em alguma medida, são destituídas de dignidade. E o que define a dignidade de uma vida? Reportando-nos à análise de Butler (2014) sobre o povo enquanto reunião e realização performativa dos corpos, assumimos o seu pressuposto de que uma vida digna se encontra além da sobrevivência, embora só se realize sob o requisito prévio de que sobreviva. “Sobrevivemos precisamente para viver, e a vida, conquanto requeira sobreviver, deve ser algo *mais* que sobreviver para que seja digna de ser vivida” (Butler, 2014, p. 62, tradução nossa). E assim nos colocamos diante de outro questionamento: “como pensar então uma vida digna de ser vivida, sem desejar um ideal único ou uniforme para essa vida?” (Butler, 2014, p. 62, tradução nossa). Quando transposto para esta discussão, esse questionamento pode ser assim reformulado: como reconhecer as vidas precárias como efeito das cisões do povo, sem que, ao buscarmos responder à sua dignidade extirpada, incorramos na tentativa de apagar essas cisões para produzir um povo uno?

Eis um problema que há de ser permanentemente enfrentado, sem jamais ser definitivamente resolvido. O caminho para levá-lo adiante passa não apenas pelo reconhecimento de que vidas precárias existem e gritam, mas de que suas vozes não são uníssonas e de que escutá-las requer que se leve em conta a radicalidade da sua contingência cindida. E muitas dessas vidas chegam à escola pública.

VIDAS PRECÁRIAS E ESCOLA PÚBLICA

As circunstâncias que ensejam o elo entre escola pública e vidas precárias remontam ao próprio processo de emergência e institucionalização da escola moderna, que se origina na Europa, entre o final do século XIX e o início do século XX, e se estende por diferentes países do ocidente, adquirindo funcionamentos específicos e

determinados no interior de cada um deles. Como demonstraram Varela e Alvarez-Uria (1992), uma das principais condições históricas que não só tornou possível como impeliu o aparecimento da escola pública foi a configuração, a partir do século XVI, de um estatuto da infância – ou de um sentimento da infância, como o interpretou Ariès (2022) –, que, ao distinguir a figura da criança como ser demandante de uma tutela cada vez mais individualizante, distinguiu também as práticas por intermédio das quais passa-se a intervir sobre duas infâncias: uma infância rica e uma infância pobre.

A escola surge como um espaço específico e fechado destinado a educar as crianças, apartando-as das viciosidades do mundo por meio de uma funcionalidade ordenadora. As regras desse enclausuramento, entretanto, diferem em função da origem social dos educandos, mormente a partir do momento que a escola se torna uma instituição pública e passa a atender os filhos das massas trabalhadoras. Em outras palavras, a escola constituiu-se como um dispositivo de governo³ tanto da infância rica quanto da infância pobre, mas, desde sua origem, atuou com finalidades e procedimentos muito distintos em relação a uma e outra. Para a infância rica, a escola institucionalizou-se a partir da delegação do poder de tutela entre família e Estado, e da transmissão do saber necessário à inserção na vida social; já para a infância pobre, suas ações fundaram-se sobre uma política de recolhimento das crianças acometidas pelas marcas da pobreza, de forte acento moralizador e centrada no poder de tutela do Estado, a qual, outrossim, dosava calculadamente o conhecimento a ser transmitido (Varela; Alvez-Uria, 1992).

A gênese histórica de tal diferenciação situa o lugar da instituição escolar na produção de algumas das disjunções do povo e faculta compreender o governo da infância, exercido pela escola pública, gratuita e obrigatória, como a instauração de um modo singular de contenção da ameaça engendrada pelas vidas ameaçadas encarnadas na infância pobre; e, por extensão, de um modo singular de perpetuação da sua condição de indignidade.

Uma das novas roupagens dessa diferenciação tem sido a produção de uma imagem da escola como lócus de proteção social, cada vez mais responsabilizado pela salvaguarda das crianças e jovens socialmente vulneráveis, e cada vez menos incumbido de promover a formação cultural e científica desses mesmos sujeitos. Trata-se, como bem disse Libâneo (2012, p. 13), de um “dualismo perverso da escola pública brasileira”, que produz “uma escola do conhecimento para os ricos, uma escola do acolhimento social para os pobres”, e que tem particularmente incidido – de norte a sul, da direita à esquerda – sobre a defesa da escola de tempo integral, esse arranjo que se anuncia no discurso educacional contemporâneo como o apogeu da função compensatória da instituição escolar (Libâneo, 2014).

Aqui, essa função asilar compensatória não será combatida, como nos argumentos de Libâneo (2012; 2014), com um preceito conteudista em torno do legado histórico-cultural da humanidade, associado a um preceito emancipatório acerca do papel da instituição escolar numa sociedade de classes. Nossa problematização é de outra índole. Reativamos tal função para, primeiramente, situá-la como condição de emergência de um certo tipo de vínculo entre a escola pública e as vidas precárias; e para, a partir disso, extrair da crítica à descentralização do conhecimento nas práticas

escolares um elemento ressignificado que nos permita repensar as possibilidades desse vínculo.

Para tanto, gostaríamos, antes de tudo, de conceber a escola pública como um espaço de pertencimento. Ela pertence às vidas que nela adentram, ao passo que essas vidas também lhe pertencem. E não se trata de pertencimento enquanto posse, mas enquanto constituição, abrandando-se as fronteiras que demarcam aquilo que é da ordem do ser e do estar. Daí nos referirmos a vidas que, precisamente porque estão na escola, são a escola. Vidas que são escolas. Escolas que são as vidas que nela se corporificam.

Essa ideia de pertencimento está ancorada nas formulações de Butler (2014), tendo em vista que, para a filósofa, a existência de uma vida, condicionada pela sobrevivência, supõe uma série de relações e interdependências corporais, entre as quais está a relação dos corpos com os espaços que ocupam e que determinam se e como uma vida corporal irá existir. Os corpos pertencem aos lugares em que vivem e esses lugares são parte constitutiva da vida corporificada – é o que diz Butler (2014). Assim, atrevemo-nos a desdobrar o seu argumento para afirmar que a escola, enquanto um espaço institucional cujo direito de acesso é amplamente reivindicado, é um desses lugares de pertencimento constitutivo dos corpos-vidas.

Resta-nos, então, analisar as especificidades dessa relação de pertencimento, dessa forma de ser que interconecta a escola pública e as vidas precárias. Daí ser-nos pertinente insistir no conhecimento como o eixo das atribuições e ações da escola, traduzindo-o, com o subsídio das elaborações de Aquino (2014; 2016; 2017), sob a ideia de arquivo do mundo. A educação escolar é, segundo Aquino (2016, 2017), um modo de se colocar e de se conduzir perante esse arquivo. Movido pelo pensamento foucaultiano, ele também nos adverte de que a relação da escola com o arquivo do mundo, ao inserir-se no marco civilizatório da modernidade, adquire os contornos de um imperativo patrimonialista, segundo o qual a instituição escolar e as investidas pedagógicas são encarregadas de “[...] levar adiante aquelas bagagens históricas tidas como *universais, necessárias e obrigatórias*, a título de memória seletiva da humanidade” (Aquino, 2014, p. 98). Por outro lado, esse mesmo imperativo – cuja persistência, nos termos do autor, é fastidiosa e dogmática –, quando defrontado, pode representar,

[...] porventura, um germe de ultrapassagem de nossos modos de pensar e de agir, quando em confronto com as novas gerações – doravante sequiosos não de lhes transmitir uma herança cultural, a rigor, sem réplica, mas de *desmonumentalizá-la*, por intermédio de sua problematização sem trégua e, por conseguinte, de sua reconstituição permanente (Aquino, 2014, p. 98).

Se admitirmos a razoabilidade dessa posição argumentativa, a potência de uma relação de pertencimento entre a escola pública e as vidas precárias residiria, então, nessa possibilidade sempre aberta às práticas escolares de desmonumentalizarem o arquivo do mundo, de transitarem em direção a ele de maneira instável, inquiridora e inventiva – já que reproduzi-lo, por mais que se queira, é algo irrealizável. Sob o ponto de vista desta análise, é nesse trânsito que assoma o ensejo de questionar o lugar das vidas precárias no arquivo do mundo e, sobretudo, de inscrevê-las nesse arquivo, não apenas para que elas sobrevivam, mas para que suas vidas signifiquem algo mais do que

sobreviver, para que sejam vidas dignas de serem vividas, como enuncia Butler (2011). Acessar esse arquivo de modo não estanque, confrontar-se com ele, inserir-se nele, reinventando-o, seria, então, uma das condições para a existência de uma vida e para a restituição, ao menos em parte, da sua dignidade subtraída. E é isso o que igualmente justificaria a alegação de que a escola é parte constitutiva da vida dos corpos.

Nessa trama que se tece como virtualidade para pensarmos a configuração das relações entre a escola pública e as vidas precárias, há, ainda, outro fio, que nos remete ao que Didi-Huberman (2014) define como um gesto de tornar sensível. Esse gesto, segundo o autor, consiste em dar lugar na história à declaração de impoder⁴ dos povos, que revela aquilo que lhes falta e, *paripassu*, expõe o risco de desaparecimento a que estão submetidos. Um gesto que contribui para “[...] levantar a tampa da repressão” (Didi-Huberman, p. 83, tradução nossa) ou, nos marcos desta análise, que destaca a precariedade de certas vidas. Uma atitude que torna visível essa precariedade e que nos torna sensíveis “[...] a algo da vida dos povos – algo da história – que nos escapa até então, mas que nos diz respeito diretamente” (Didi-Huberman, p. 100, tradução nossa). Apostamos, pois, na conversão desse olhar histórico advogado por Didi-Huberman em um ato ante o presente, a ser levado adiante na escola pública, fazendo com que nela nos tornemos sensíveis à precariedade de tantas vidas.

Seguindo os passos de Didi-Huberman (2014), recorreremos, por fim, ao conceito foucaultiano de heterotopia. Para Foucault (2001), as heterotopias compartilham com as utopias a propriedade de serem espaços que se ligam a outros espaços por uma operação de contraste; elas contradizem os posicionamentos desses outros espaços aos quais se vinculam e com os quais possuem algum tipo de relação. Mas enquanto as utopias são substancialmente irreais, sem lugar, as heterotopias, ao contrário, são

[...] lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (Foucault, 2001, p. 415).

Produzir heterotopias no espaço escolar, ou pensar a escola como uma possível heterotopia, não é uma sugestão inédita. Alguns autores, como Gallo (2013), já a aventaram, e o que fazemos nesta análise é apenas reiterá-la, sinalizando a sua proficuidade para a relação que aqui se problematiza. Se os outros espaços sociais com os quais a escola se interconecta são espaços cujos posicionamentos produzem a precariedade de muitas vidas, a escola pública tem a potência de exercer um contraposicionamento que pode ajudar a recompor a dignidade dessas vidas. Contraposicionamento que se realiza por intermédio de uma relação constitutiva de pertencimento, que se assenta num fluxo inquiridor e inventivo rumo ao arquivo do mundo e que torna vidas precárias visíveis e sensíveis a outros olhos.

OLIVEIRA, G. N. B. de.

E não é o caso, como nos lembra Gallo (2013), de derrubar um modelo estabelecido de escola para substituí-lo por outro necessariamente melhor. A heterotopia supõe a coexistência com o instituído e conjecturar a escola a partir dessa noção significa pensar em outras formas que operem no próprio interior desse modelo instituído. Investir na ideia de uma escola pública como heterotopia não é anunciar um futuro inexoravelmente mais correto ou adequado para essa instituição e para a sua relação com as vidas precárias. É encharcá-la na miséria e na truculência dessas vidas que reclamam por existência, para, quiçá, engendrar no presente um espaço-tempo outro, real, que ouça e responda esses apelos, numa relação sempre incerta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Heterogeneidade e precariedade. Eis as noções centrais à problematização construída neste texto. E ao encerrá-lo, detemo-nos mais uma vez sobre aspectos suscitados pelo entrecruzamento dessas duas ideias.

Ao longo de nossa argumentação, falamos reiteradamente em precariedade, sem, no entanto, entranharmo-nos em pormenores relativos às suas inúmeras formas de produção. Mas, se entendemos que a precariedade subtrai a dignidade de uma vida, conferindo-lhe o caráter de vida ameaçada e de vida que ameaça, igualmente assumimos o pressuposto de que a dignidade pode ser elidida de muitas maneiras, o que se ratifica uma vez que a precariedade seja concebida como um efeito das cisões do povo.

Introduzimos esta análise reconhecendo a inconstância e a contingência dos processos de significação e sublinhando a tensão exercida nos sistemas simbólicos por aqueles sentidos que sempre escapam das tentativas de regulação. Queremos agora retomar essa compreensão. Adotar como ponto de partida a asserção de que as fraturas da noção de povo se dão no interior dos processos de significação não sugere a negação da materialidade dessas fraturas e das vidas precárias que delas sucedem. Partir disso presume admitir que a dimensão material e a dimensão simbólica estão implicadas e que o modo como lidamos com a materialidade das vidas precárias depende de como elas são significadas dentro de relações de poder. E é justamente a instabilidade das significações que nos permite entrever outras maneiras de perceber essas vidas e a possibilidade de construirmos sentidos e ações que se comprometam com a restituição da sua dignidade.

Sob uma perspectiva epistemológica que assume o caráter discursivo da realidade, as rupturas contidas na noção de povo não devem ser vistas como algo negativo. Tal perspectiva recusa todos os tipos de universalismos, fundações e certezas irrefutáveis, e, por isso, a ruptura é um de seus princípios. São as rupturas que desafiam as identificações pretendidas pelas compreensões totalizantes e que permitem desestabilizar os seus efeitos. Unir o povo em torno de características essenciais e harmônicas é, em vista disso, uma operação irrealizável. Mas, ainda que as cisões e diferenciações do povo gerem vidas precárias, são também elas que mantêm franqueadas as possibilidades de resistência e de luta contra as ameaças à dignidade dessas vidas. Amparando-nos em Williams (2012), talvez possamos dizer que as disjunções do povo representam os limites daquilo que aparentemente se estrutura como o âmago dessa noção. Esses limites atravessam o âmago, exercendo sobre ele um

papel perturbador e, ao mesmo tempo, eticamente positivo, pois ao abalarem o supostamente estabelecido, potencializam a produção inesgotável de transformações novas, concretas, singulares, circunscritas aos contextos e às circunstâncias e, em última instância, inapreensíveis.

Nessa trama sempre aberta à criação de modos outros de revolvermos o nosso presente e de nele nos embatermos com as mazelas do mundo, tentamos, por fim, pensar e problematizar algumas das possibilidades atinentes ao espaço-tempo da escola pública.

Artigo recebido em: 31/05/2024

Aprovado para publicação em: 25/07/2024

DISJUNCTIONS OF THE PEOPLE, PRECARIOUS LIVES AND PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT: Supported by non-metaphysical political-philosophical assumptions, the present analysis, of a theoretical-conceptual nature, seeks, in its first argumentative plan, to highlight the non-generality of the people category, problematizing its divisions as a condition of its own existence and precariousness as a of its disjunctive effects. On a second level, based on the understanding that precariousness implies some form of destitution of the dignity of a life, it suggests that the link between public schools and precarious lives be thought of through a heterotopic perspective, circumscribed by a constitutive relationship of belonging, an inventive addressing to the world's archive and a gesture that makes the school's eyes sensitive to precarious lives. In conclusion, it supports the idea that the ruptures of the people, at the same time that they forge precarious lives, constitute a premise for confronting precariousness, playing, especially in the space-time of public schools, an ethically positive role.

KEYWORDS: People; Public School; Defense of Public School; Heterotopic School.

DISYUNCIÓNES DEL PUEBLO, VIDAS PRECARIAS Y ESCUELAS PÚBLICAS

RESUMEN: Apoyada en supuestos político-filosóficos no metafísicos, el presente análisis, de carácter teórico-conceptual, busca, en su primer plan argumentativo, resaltar la no generalidad de la categoría pueblo, problematizando sus divisiones como condición de su propia existencia y la precariedad como uno de sus efectos disyuntivos. En un segundo nivel, partiendo de la comprensión de que la precariedad implica alguna forma de destitución de la dignidad de una vida, sugiere pensar el vínculo entre escuelas públicas y vidas precarias a través de una perspectiva heterotópica, circunscrita por una relación constitutiva de pertenencia, por una dirección inventiva al archivo del mundo y a por un gesto que hace que los ojos de la escuela sean sensibles a las vidas precarias. En conclusión, sustenta la idea de que las rupturas del pueblo, al mismo tiempo que forjan vidas precarias, constituyen una premisa para enfrentar la precariedad, jugando, especialmente en el espacio-tiempo de la escuela pública, un papel éticamente positivo.

OLIVEIRA, G. N. B. de.

PALABRAS CLAVE: Pueblo; Escuela Pública; Defensa de la Escuela Pública; Escuela Heterotópica.

NOTAS

1 - Movimento das ciências humanas e sociais que instituiu uma nova atitude em relação ao papel exercido pela linguagem na construção e na circulação dos significados, e na própria definição da realidade. A partir desse movimento, o entendimento hegemônico de que a linguagem simplesmente descreve o mundo concreto é confrontado pela ideia de que ela está irremediavelmente implicada na sua produção.

2 - A definição foucaultiana de utopia e heterotopia e as distinções entre esses dois conceitos são esclarecidas na seção ulterior, quando aventamos a possibilidade de se pensar a escola pública como uma heterotopia.

3 - Aqui, a ideia de governo é empregada no sentido foucaultiano, em que governar é uma operação da ordem do poder. Na perspectiva foucaultiana, o poder é uma forma de relação que se configura por uma ação indireta sobre outras ações. Ele tem um sentido produtivo, posto que só pode ser exercido sobre sujeitos que disponham de um campo de reações possíveis. Governar, portanto, é conduzir condutas, e conduzir condutas também significa produzir ações que incitem as pessoas a governarem a si mesmas (Foucault, 1995).

4 - Didi-Huberman alude a uma expressão de Maurice Blanchot, presente no livro *"A comunidade inconfessável"*. O termo originalmente usado por Blanchot é "declaração de impotência", mas Didi-Huberman prefere substituí-lo por "declaração de impoder", por entender, sobretudo a partir de Deleuze, que há uma distinção necessária entre poder e potência.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um povo? In: AGAMBEN, G. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35-40.

AQUINO, J. G. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 83-101, mai./ago. 2014.

AQUINO, J. G. Diálogos em *delay*: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 311-326, abr./jun. 2017.

AQUINO, J. G. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 179-200, jan./abr. 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

BUTLER, J. "Nosotros, el pueblo". Apuntes sobre la libertad de reunión. In: BADIOU, A. et al. (Org.). **¿Qué es un pueblo?** Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2014. p. 47-68.

BUTLER, J. Vida precária. **Contemporânea**, São Carlos, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2011.

CHATTERJEE, P. **Colonialismo, Modernidade e Política**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2004.

DIDI-HUBERMAN, G. In: BADIOU, A. et al. (Org.). **¿Qué es um pueblo?** Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2014. p. 69-101.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. Outros Espaços. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 411-422.

GALLO, S. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: Grupo Transversal. (Org.). **Educação menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Prismas/Appris, 2013, p. 75-88.

LIBÂNEO, J. C. 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, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Editora da UFG, 2014. p. 257-308.

RANCIÈRE, J. El inhallable populismo. In: BADIOU, A. et al. (Org.). **¿Qué es um pueblo?** Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2014. p. 119-124.

TELLES, V. S. Pobreza e cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno. In: TELLES, V. S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34/PPGS-USP, 2001a, p. 13-56.

TELLES, V. S. Questão social: afinal, do que se trata? In: TELLES, V. S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34/PPGS-USP, 2001b, p. 115-138.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GLAUREA NÁDIA BORGES DE OLIVEIRA: Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/Unicamp), vinculada ao Departamento de Educação Física e Humanidades. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da

OLIVEIRA, G. N. B. de.

Universidade de São Paulo (FE/USP) e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3269-1614>

E-mail: glaurea@unicamp.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).