

*A BRANQUITUDE SUFOCANTE DA PRIMEIRA PÁGINA: DA IMPOSSIBILIDADE DE COMEÇAR UMA TESE À ESCRITA DE  
UMA OCUPAÇÃO SECUNDARISTA POSSÍVEL*



**CE N'EST PAS UNE CHAISE**

*“Nem tudo está transcorrendo como eu gostaria: um desvio, um atraso, uma baldeação perdida; ao chegar eu talvez tivesse precisado fazer um contato, provavelmente relacionado a esta mala que parece preocupar-me tanto, não sei se porque temo perdê-la ou se porque anseio pelo momento de livrar-me dela. O que parece certo é que não se trata de uma mala qualquer, das que se possam guardar no depósito de bagagens ou fingir esquecer na sala de espera.” (CALVINO, 2003, p. 21)*



*R.I.P.*, de Vitor Mareco – Campo Grande/MS

**DÉBORA REIS PACHECO**

**DO CORPO ESGOTADO À CRIAÇÃO DE CURRÍCULOS-OUTROS:  
*UMA OCUPAÇÃO SECUNDARISTA POSSÍVEL***

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Marcio Antonio da Silva

Coorientadora: Paola Judith Amaris Ruidiaz

Campo Grande – MS

2020

**DÉBORA REIS PACHECO**

**DO CORPO ESGOTADO À CRIAÇÃO DE CURRÍCULOS-OUTROS:  
*UMA OCUPAÇÃO SECUNDARISTA POSSÍVEL***

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Marcio Antonio da Silva

Coorientadora: Paola Judith Amaris Ruidiaz

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva (orientador)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Paola Judith Amaris Ruidiaz (coorientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof. Dr. Silvio Gallo  
Universidade Estadual de Campinas

---

Profa. Dra. Sônia Maria Clareto  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Campo Grande – MS

2020

## AGRADECIMENTOS

Impossível listar nomes de tantas pessoas que me atravessaram e contribuíram para a construção desta tese. Quase cinco anos de experiência em uma cidade desconhecida que me acolheu com tanto carinho junto à compreensão de tantos que ficaram na minha cidade natal me apoiando.

Ainda assim, alguns nomes não podem deixar de ser citados. Agradeço àqueles que estiveram ao meu lado e fizeram e fazem parte de cada vírgula e imagem que compõem esta pesquisa:

Agradeço aos meus orientador@s, Marcio e Paola, por me provocarem e me deixarem cair nos abismos da pesquisa, e Celia Carolino, responsável pela minha entrada no mundo da pesquisa, por iniciar este trabalho comigo.

Aos membros da banca, Soninha, Luzia, Antonio Carlos e Sílvia, pelas cutucadas e pelas sugestões na qualificação. Que oportunidade incrível poder escutá-los e me perder nas possibilidades que foram apresentadas!

Aos professor@s e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS por dividirem o tempo, os conhecimentos e experiência no dia a dia da pesquisa. Em particular à amiga Danielly, que me acolheu em tantos momentos difíceis.

Aos amigos do GPCEM pelas discussões, pelas leituras e pelas risadas. Em especial à saudosa Deise, ao Julio e à Vanessa, que acompanharam meu processo pele a pele!

Às secundaristas e à ColetivA Ocupação por me apresentarem uma nova São Paulo, pelos toques tão profundos, pelos olhos brilhantes, pela descoberta de um corpo dançante e pelas amizades que foram construídas.

Aos amigues Nadson, Carol, Kelly, Guilherme e Bruna, que colaboraram neste processo seja com leituras e revisões, com a produção de vídeos ou com um ombro amigo para os desabafos.

Aos meus pais, irmão e companheiro Rafael por entenderem minha ausência e estarem ao meu lado nos choros, risos, momentos de desespero e de alegrias. Sem dúvidas, não seria possível viver tantas experiências inusitadas nesses anos sem estas pessoas ao meu lado!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo tornar sensível outras construções curriculares a partir de experiências vividas nas ocupações de escolas paulistas ocorridas em 2015 e 2016. Por meio de uma cartografia, encontros entre a pesquisadora e secundaristas são traçados em articulação com conceitos, principalmente, de Deleuze e Guattari. As secundaristas que se apresentam como personagens desta tese demonstram um processo de esgotamento com relação a uma maquinaria escolar. Corpos já cansados de um currículo em funcionamento chegam ao esgotamento, no sentido deleuziano, com o anúncio de uma proposta de reorganização da rede estadual de São Paulo. E, a partir desse gatilho, uma tese se desenvolve questionando: o que pode um corpo esgotado na criação de currículos-outros? A escrita cartográfica em fragmentos, necessariamente, assume um tom político e transita entre agenciamentos molares e moleculares nas criações/construções curriculares, rompendo com a busca de identidades de uma área de Educação Matemática e se abrindo para currículos outros que fogem a qualquer área disciplinar. Nesses movimentos, nota-se que corpos esgotados reverberam processos criativos, em que currículos efêmeros são colocados para dançar, possibilitando a eternização em bloco de sensações.

Palavras-chave: Educação Matemática. Esgotamento. Currículo. Arte. Cartografia.



## **ABSTRACT**

This research aims to make visible other curricular constructions from experiences lived in the occupations of schools in São Paulo that occurred in 2015 and 2016. Through a cartography, meetings between the researcher and high school students are drawn in conjunction with concepts, mainly, by Deleuze and Guattari. The high school students who present themselves as characters in this thesis demonstrate a process of exhaustion in relation to school machinery. Bodies already tired of a functioning curriculum are exhausted, in the Deleuzian sense, with the announcement of a proposal to reorganize the state network of São Paulo. And, from this trigger, a thesis develops asking: what can an exhausted body in the creation of other curricula? Cartographic writing in fragments necessarily takes on a political tone and moves between molar and molecular assemblages in curriculum creations / constructions, breaking with the search for identities in a field of Mathematics Education and opening up to other curricula that escape any disciplinary area. In these movements, it is noticed that exhausted bodies reverberate creative processes, in which ephemeral curricula are put to dance, allowing the eternalization of a block of sensations.

Keywords: Mathematical Education. Exhaustion. Curriculum. Art. Cartography.

## FRAGMENTOS DESAJEITADOS

UM CONVITE À DESLEITURA...12

NOS RASTROS DE UMA TESE: PERCURSOS DA PESQUISADORA... 19

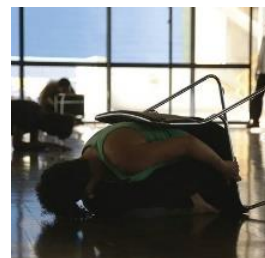
UMA ESCRITA EM COMPANHIA... 26

O GPCEM... 26

PERSONAGENS DA TESE... 28

COM QUEM A CARTÓGRAFA ESCREVE?...31

ESTRUTURA: COMPOSIÇÃO DOS BLOCOS... 32



### BLOCO 1



UM CENÁRIO TEÓRICO POLÍTICO... 35

UM CENÁRIO EM TRANSMUTAÇÃO: COMO SE  
PRODUZEM CORPOS COLETIVOS?... 41

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: “NÃO SOMOS  
PEÇAS DE LEGO”... 50

CURRÍCULO COMO MÁQUINA... 65

UM CORPO QUE NÃO AGUENTA MAIS:

SECUNDARISTAS-PROBLEMA... 75

CURRÍCULOS. PRESCRIÇÕES. CORPOS.

AFFECTOS....90

### BLOCO 2



ESCOLAS-QUADRADO: ESGOTANDO

POSSIBILIDADES EM QUAD... 105

AS OCUPAÇÕES: CURRÍCULO-GENTE... 115

A LUTA É DOS SECUNDARISTAS; SE AFASTEM!...120

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: UMA GOTA DE  
ESPERANÇA QUE PODE APAGAR A

RESPONSABILIDADE COLETIVA... 131

PÓS-OCUPAÇÃO: DA PERSEGUIÇÃO AO  
MONUMENTO... 138

FESTA DE ANIVERSÁRIO DA MINNIE NA ESCOLA,  
PODE?... 142

A COLETIVA OCUPAÇÃO... 144

## BLOCO 3



- PARA PENSAR PESQUISA: EXPERIÊNCIA E  
ESCRITA... 149
- RASURAR UM EU, EDUCADORA MATEMÁTICA... 154
- ENTRE MORTES: VIDA... 1162
- ENCONTROS: COLETIVA OCUPAÇÃO... 164
- ENCONTROS: UMA, DUAS, TRÊS OU MAIS MESAS DE  
BAR... 169
- ENCONTROS: CORPO, ARTE, DANÇA, POTÊNCIA,  
CRIAÇÃO... 170

## PÁGINAS FINAIS

- UMA ÚLTIMA ESCRITA: DO INACABAMENTO AO FIM... 173
- PRORROGAÇÃO: UM FIM DE UMA TESE E UMA VIDA QUE PULSA: A  
URGÊNCIA DA ARTE EM UMA PANDEMIA... 183
- CRÉDITO DE FOTOS E IMAGENS... 197
- OPERADORES... 198



## UM CONVITE À DESLEITURA

- O que você lê, então?

- Nada. Acostumei-me tão bem a não ler que não leio sequer o que me aparece diante dos olhos por acaso. Não é fácil: ensinam-nos a ler desde criança, e pela vida afora a gente permanece escravo de toda escrita que nos jogam diante dos olhos. Talvez eu também tenha feito certo esforço nos primeiros tempos para aprender a não ler, mas agora isso é natural para mim. O segredo é não evitar olhar as palavras escritas. Pelo contrário: é preciso observá-las intensamente, até que desapareçam.

Ítalo Calvino



*Fumo y esfumo, Àngela Burón - Espanha*

Fazer palavras e imagens esfumarem e desaparecerem, esse é o convite a você, leitor@, ou não-leitor@, dos fragmentos que compõem uma tese. Quebrar hábitos de ler tudo que nos é apresentado em um exercício constante de interpretação: O que a autora quis dizer? – Desocupar as páginas até que a

interpretação desapareça e seja possível abrir espaços vazios para a experimentação: De que modo as palavras me afetam? – Deixar as palavras e páginas ocuparem a leitura, não as evitar, remexê-las, escarafunchar cada parágrafo até que se esgotem, desapareçam e, assim, seja possível criar uma não-leitura.



*Sem título*, Vitor Mareco – Campo Grande/MS

Uma tese se constrói em fragmentos na difícil tarefa de ocupar páginas em branco para que possa ser deslida na avessa tarefa, também difícil, do leitor ao quebrar seus hábitos.



*A dança de Henrie, Vitor Mareco – Campo Grande/MS*

Os fragmentos se desajeitam nas próximas páginas em um tom político para falar de currículos e de um movimento coletivo de estudantes embolados a conceitos deleuzeanos e, por vezes, guattarianos e companhia.

Um acontecimento em 2015 na rede estadual de São Paulo parece fazer corpos se esgotarem de agenciamentos molares. Uma proposta de reorganização das escolas, que acarretaria o fechamento de quase 200 delas, transbordou sensações em corpos estudantis. Secundaristas, algumas delas que há tempos caminhavam nas *escolas-quad* (referenciando Samuel Beckett), esgotaram possibilidades de enfrentamento à proposta de reorganização e explodiram outros possíveis: as ocupações.

Isso causou um ponto de inflexão na educação brasileira dos últimos anos; acontecimentos que afetam uma pesquisadora e produzem questionamentos: o que as ocupações têm a nos dizer? O que das ocupações interessa à Educação Matemática e o que da Educação Matemática interessa às ocupações?

Questões que transbordam e fazem disso uma produção. Assim, apresenta-se uma tese em função da temática das ocupações das escolas paulistas em 2015 e 2016, entre o que possivelmente pode ser o esgotamento de secundaristas

causados pela maquinaria escolar e a criação de currículos outros como forma de escape dessa maquinaria.

## **O que podem corpos esgotados na criação de currículos-outros?**

A partir dessa questão, esta produção pretendeu cartografar os encontros entre uma pesquisadora e corpos estudantis secundaristas frente aos seus incômodos em relação ao Aparelho de Estado, especialmente aos maquinários escolares nos quais estão inseridos. Encontros que podem reverberar agenciamentos e processos criativos em fluxos desordenados e desajustados e, assim, visibilizar a produção de currículos-outros.

Os encontros com secundaristas durante a produção de dados, nas mais variadas formas, se atualizaram ao longo da escrita da tese. O resgate das experiências na memória, os escritos ou as gravações, já se tornaram outros quando se transformaram em produção de escrita. Trata-se de um “real” que se dobra em um ficcional, quando os relatos de quem viveu e de quem escutou-viveu experiências podem produzir múltiplos afetos.

Assim, uma escrita política que se constrói na necessidade de traçar caminhos que possam produzir e sustentar, no tempo presente que nos consome, um campo experimental e vital para que possamos ocupar páginas, ruas, escolas, palcos, casas e ... Uma escrita política que pode tornar-se “um lugar onde as potencialidades podem ser atravessadas, onde as máscaras e rostos podem aparecer e desaparecer no caminho de escrever.” (AMARIS-RUIDAZ E MIARKA, 2018, p. 12). E de desler...

Assim, as diferentes máscaras e seus estilos de escrita se organizam, ou se desajeitam, em função da temática das ocupações das escolas paulistas em uma escrita política real-ficcional.

Isso porque o resgate de memórias e registros não cabe em decalques. Entende-se aqui que uma essência de real não é possível. Os percursos vividos, quando relatados, não escapam das invenções que acompanharam processos de subjetivação das personagens que aparecem nos fragmentos desta tese, assim como da própria pesquisadora em diferentes textos, transitando entre testemunhos,

descrições até tentativas poéticas desajustadas para fazer ver possibilidades outras de currículos.

A dimensão estético-política proposta se dá desde a preocupação em ocupar as páginas, em suas variações de estilos, até a contação de histórias relatadas pelas personagens desta tese. Personagens que ocuparam escolas e inventaram currículos em suas práticas comuns coletivas.

É nesse sentido que a cartografia permite que uma ocupação seja narrada, e que outros mundos sejam criados.

Uma escrita política emerge de uma cartografia. Assim, a pesquisadora descreve trajetos na invenção e potencialização de desejos que culminam em um coletivo comum e que permitem a produção de artifícios na criação de mundos, criação de povos e, pontualmente, na criação de currículos-outros.

Ela [prática de análise política] participa da potencialização do desejo, nesse seu *caráter processual* de criador de mundos, tantos quantos necessários, desde que sejam facilitadores de passagem para as intensidades vividas de forma aleatória nos encontros que vamos tendo em nossas existências.” (ROLNIK, 2014, p. 70) [grifo do autor]

Os encontros e acontecimentos com as secundaristas provocaram sensações nunca sentidas antes pela pesquisadora. A cartografia só é percebida quando já está em movimento; não houve planos para colocá-la em ação, como será discutido com mais detalhes em fragmentos ao longo da tese. O olhar molecular simplesmente acontece, foge a qualquer planejamento da pesquisadora. Os fragmentos se produzem pelo corpo e suas vibrações. E, quando se observa os percursos vividos e como os desejos ganharam fluxos, é possível, então, notar que uma cartografia já estava acontecendo há tempos.





*That camera takes really good photos, Àngela Burón – Espanha*

Um olho molecular aprende a ver no processo e só se dá conta disso tempos depois; não há receita para isso. No entanto, vale ressaltar que os fragmentos que compõem esta tese se misturam em resultado de um olho molar e molecular<sup>1</sup> na produção de dados e de escrita. Embora os fluxos de desejo sejam sentidos, sempre há também o olho molar de um corpo que é subjetivado e faz parte das engrenagens de pesquisa, de educação e da sociedade vigente.

Por isso, a escrita desta tese resulta de uma incoerência – há como não ser? – do olho molar e molecular da cartógrafa-pesquisadora ao experienciar ocupações estudantis por meio das personagens entrevistadas e das demais produções de dados em documentários e textos.

Para que isso seja possível, ele [a cartógrafa] utiliza um “composto híbrido”, feito do seu olho molar, é claro, mas também, e simultaneamente, de seu olho molecular, ou melhor, de todo aquele seu corpo (o vibrátil), pois o que quer é apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação: fluxo de intensidades escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações e, por sua vez, estancando o fluxo, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido. É que o cartógrafo sabe que não tem jeito: esse desafio permanente é o próprio motor de criação de sentido. Desafio necessário – e, de qualquer modo, insuperável – da

---

<sup>1</sup> Molar e molecular no sentido Deleuze-Guattariano discutido ao longo da tese.

coexistência vigilante entre macro e micropolítica, díspares, mas complementares e indissociáveis na produção de realidade psicossocial. Ele sabe que inúmeras são as estratégias dessa coexistência – pacífica apenas em momentos breves e fugazes de criação de sentido; assim como inúmeros são os mundos que cada um engendra. É basicamente isso que lhe interessa. (ROLNIK, 2014, p. 67)

Para dar vazão a tais fluxos, os fragmentos a seguir se compõem de palavras, imagens, vídeos em estilos variados, já que a necessidade de comunicar a experiência exigiu escolhas nem sempre tão alinhadas. Algumas imagens vêm acompanhada de legendas e autorias e outras, são mencionadas nas páginas finais por escolha estética. Há também pequenos vídeos disponibilizados em *links*. No decorrer da tese, letras, imagens, sons, movimentos e CORPO se misturam em uma ESCRITA.

Entre citações acadêmicas, fotos, vídeos, obras artísticas, testemunhos, descrições e poesias desajustadas, ou melhor, desajeitadas, conta-se sobre sensações, experiências e articulações conceituais a respeito de um currículo possível vivido por secundaristas em escolas paulistas.

A produção vem rodeada de questões, algumas roubadas e outras que borbulharam a partir de encontros com secundaristas e leituras filosóficas que cutucaram um *EU* em construção da cartógrafa. Um *EU*, cartógrafa, que se confunde ao escrever ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural, ora na voz passiva... Resultado do processo de um “eu é um outro”, em fazimento, em plena produção de dados e de escrita e, portanto, rasurado. Um *EU* pesquisadora que se manifesta em suas criações a partir de relatos das personagens e que transita no seu eu em constante construção até ser rasurado (eu) pelo “eu é um outro”, quando a mistura perde limites de identidade. Confusões que escapam às tentativas de organizar um texto, de organizar uma tese, ainda que alguma organização se faça presente.

Fragmentos que transitam na necessidade do grito do **EU** pesquisadora que passam pelos **eu(s)** em desfazimento que é rasurado (eu) quando sente que é necessário em um processo cartográfico. EU(s) que atravessam diferentes tempos verbais na tentativa de compor afetos e experiências.

E é por meio das marcas dessa experiência e dos múltiplos processos de um EU/eu/eu(s) que um percurso foi produzido.

## NOS RASTROS DE UMA TESE: PERCURSOS DA PESQUISADORA

Em 2015, eu concluía meu mestrado em Educação Matemática na cidade de São Paulo. Uma defesa um tanto conturbada sem a presença da orientadora, Célia Maria Carolino Pires, devido a uma demissão coletiva dias antes da entrega da minha dissertação. A defesa foi proforma, apenas segui os rituais de apresentação de uma pesquisa que já havia passado pela qualificação com “bons” comentários.

No mestrado eu falava sobre a interpretação e o uso que professoras faziam de materiais curriculares de matemática quando ensinavam geometria. Tudo organizado, análises coerentes e resultados próximos das hipóteses levantadas. Texto bem escrito, articulado e com citações para alicerçar qualquer opinião. Defesa de “sucesso” com indicações para continuidade no doutorado.

A questão que se colocava no pós-mestrado era: onde fazer o doutorado, já que minha orientadora – quem poderia estar ao meu lado para dar continuidade na pesquisa indicada – não estava mais na mesma universidade?

Um mês após a defesa de “sucesso”, tive a oportunidade de participar de uma mesa em um fórum de Currículos da minha área<sup>2</sup>, a Educação Matemática. Pude apresentar minha defesa, agora dividindo a mesa com minha eterna orientadora. E, mais do que isso, tive a possibilidade de estar próxima de outros palestrantes e pesquisadores da nossa área, Educação Matemática. Ali surgiu o desejo de fazer doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nessa instituição, além de poder contar com minha eterna orientadora, que era professora colaboradora, poderia participar de um grupo de pesquisa um tanto estranho, mas que me chamava muita atenção, o GPCEM. O interesse por esse grupo veio da fala do meu segundo orientador, que fez uma apresentação provocativa a partir de um tal de Foucault. Em 2015, não imaginamos que ele se tornaria meu orientador anos depois.

Enfim, em 2015, escrevi um projeto do modo mais coerente possível, de acordo com o que eu acreditava, seguindo as pesquisas em materiais curriculares do mestrado em Educação Matemática, mas trazia desta vez um olhar político mais escancarado, que me angustiava em relação aos acontecimentos no Brasil naquele

---

<sup>2</sup> 3º Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática: *Investigações, Políticas e Práticas Curriculares* – realizado pela Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no período de 22 a 24 de abril de 2015.

ano. A temática para o projeto vinha de uma inquietação sobre a grande quantidade de materiais curriculares produzidos pelas secretarias de educação em estados e municípios brasileiros. E, também, de uma preocupação com o espaço que tais materiais ocupavam nas decisões curriculares nas salas de aula e nas proposições de políticas públicas, mesmo com o aumento significativo da distribuição de livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os estudos comparados pareciam ser um caminho para olhar para as publicações de materiais entre as secretarias, fazendo um deslocamento desse referencial teórico-metodológico, normalmente utilizado para comparações internacionais, para o contexto brasileiro, considerando as nossas dimensões continentais.

Projeto pronto, aprovado em uma boa colocação no processo seletivo; isso me envaidecia. Desenho de planos para a tese e para mudança de cidade, uma saída incomum da capital paulistana para a capital mais interiorana que conheço: a do Mato Grosso do Sul<sup>3</sup>. Pedi demissão do trabalho, na esperança de sobreviver com uma bolsa e de conseguir um bom trabalho ao final dos anos de doutorado, afinal teria um título que contaria muito para as futuras conquistas profissionais. É o que a gente acredita! Mal sabia que as conquistas e transmutações eram para a vida, que iam muito além de uma produtividade

Durante os anos de 2016 e 2017, além da grande energia em finalizar as disciplinas, esforçava-me para colocar em ação o projeto apresentado no processo seletivo. A vontade de ter discussões políticas explicitadas na tese era cada vez maior. Na universidade, escutei Stephen Lerman<sup>4</sup>, em um de nossos seminários, dizer que não discutimos política em Educação Matemática. No ano seguinte, 2017, essa ideia é reforçada pelos resultados de pesquisas sobre formação de professores de matemática por Adair Nacarato, também em um dos eventos ocorridos na UFMS<sup>5</sup>. Era certo que eu queria contribuir para o “preenchimento” dessa lacuna; como se a escrita não fosse sempre política! Precisava trazer um olhar político

---

<sup>3</sup> Cidade de militares em cada esquina ou em cada bar. Mas uma cidade colorida pelas araras que me acolheu. O tempo vivido nesta cidade com certeza contribuiu para a forma de ver a vida e fazer pesquisa.

<sup>4</sup> Professor e pesquisador na área de Educação Matemática na London South Bank University

<sup>5</sup> Palestra “Desafios da Pesquisa em Educação Matemática na área de Formação de Professores que ensinam Matemática”, no Seminário Sul-mato-grossense de Pesquisa em Educação Matemática (SESEMAT), disponível em:

< [https://www.youtube.com/watch?v=3NXA\\_pqXtJw&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=3NXA_pqXtJw&feature=youtu.be) > acesso, jun. 2019

escancarado para nossa/minha área, Educação Matemática, ainda em uma busca sem fim por sua “identidade”.

Fiz leituras sobre redes políticas de Stephen Ball (2014), questionei minhas primeiras intenções metodológicas e teóricas a partir das discussões no Programa, dialoguei sobre impossibilidades e incoerências com minha orientadora.

Talvez tenha sido o ano em que mais li. Lia no avião semanalmente na minha ponte área São Paulo-Campo Grande, lia nas madrugadas, lia na sala de espera do consultório médico [a família toda resolveu ficar internada em hospitais nesses anos], lia! Foi assim que percebi o quanto eu me encantava por quem escreve “bem”; penso que me convenço fácil com palavras bonitas. Queria tudo dentro da tese!

Os materiais curriculares de matemática continuavam no centro da pesquisa, mas as conexões eram muitas: materiais curriculares de matemática que atendem demandas neoliberais; materiais curriculares como ferramenta de implementação de políticas públicas; possibilidades de resistência por meio de materiais curriculares; significados dos materiais curriculares atribuídos por professores, por estudantes e as ressignificações na prática; materiais curriculares para minorias.

Acreditava que precisava assumir logo uma metodologia ou traçar um caminho de pesquisa. As disciplinas e eu mesma me cobravam por um nome, por um caminho a ser seguido. Não conseguia definir um nome, embora, enquanto isso, a pesquisa já se desenhasse, seguisse linhas metodológicas a sua forma. Comecei a olhar para materiais curriculares de matemática produzidos pelas secretarias, a fim de apresentar um mapeamento (ou amostra) do que temos no Brasil. Movimento trabalhoso.

Novas dificuldades. Se antes as dúvidas estavam em relação a uma metodologia que eu achava que precisava seguir ou em quais aportes teóricos poderiam ajudar a entender as produções de tais materiais, naquele momento as dificuldades eram outras: como conhecer melhor os materiais curriculares? Como produzir dados diante dos obstáculos que não me permitiam acesso a tantos materiais e histórias?

Uma tarefa aparentemente simples: entrar em contato com secretarias estaduais e municipais para ter uma amostra de materiais que estavam sendo elaborados e disponibilizados. *E-mails*, exploração dos sites das secretarias,

contatos telefônicos, *WhatsApp*, o contato de alguém conhecido dentro das secretarias, oportunidade de falar com pessoas nos congressos e eventos acadêmicos, envio de questionários para elaboradores de materiais. Muitas tentativas de comunicação. Poucas respostas.

Nesses contatos e com essas dificuldades percebi a variedade de materiais curriculares que estão constantemente sendo produzidos, embora eu não tivesse clareza de quais deles realmente estavam sendo utilizados em sala de aula. Eram materiais adaptados para os diferentes rótulos a respeito das necessidades especiais; materiais curriculares com temas específicos, como matemática financeira; materiais curriculares para penitenciários; materiais curriculares para Educação de Jovens e Adultos – EJA; materiais curriculares para Educação do Campo; materiais curriculares para complementar livros didáticos; materiais curriculares com sugestões de jogos; materiais curriculares que emergem de projetos. Sempre materiais que incluíam a matemática. Eita disciplina marcante curricularmente!

Finalmente, após tantas idas e vindas, parecia que eu encontrava um caminho: olhar para materiais curriculares de matemática que emergem de políticas públicas. O objetivo seria analisar atores, influências e conexões estabelecidas na produção de políticas no aspecto macro, assim como as políticas em ação nos micro espaços em uma relação assimétrica, com a pretensão de apresentar uma discussão metodológica consistente, apoiada em Stephen Ball (2014).

A tese agora deveria caminhar, sair do projeto e virar pesquisa. Questionários e roteiros de entrevistas prontos, contatos e mais contatos insistentemente procurados nas secretarias de educação pré-selecionadas.

Mas uma notícia paralisa a pesquisa e, mais do que isso, me faz questionar a vida:

**O falecimento (porque dizer morte é sempre difícil) da minha eterna saudosa orientadora, Célia Maria Carolino Pires. Novamente um buraco se abria entre nós duas e a pesquisa; no mestrado, a sua demissão, no doutorado, um abismo sem volta, mas com muitas marcas.**

A pesquisa fica em segundo plano. Esses acontecimentos inevitáveis nos fazem pensar sobre a vida. Se a Célia, em vida, já me fazia pensar com suas ironias e provocações, com a sua ausência esses pensamentos se intensificaram. Não há como não intensificar.

Tive o privilégio de ter sido orientada por ela no mestrado e em um ano e meio de doutorado, sempre com uma abertura para escolher meus caminhos e com um olhar prático e preocupado com as questões da sala de aula, com seu humor sarcástico. Célia era muito envolvida politicamente, com pensamentos de esquerda. Dizia, em nossas últimas conversas, que estávamos vivendo o fim dos tempos. Seus incômodos transbordavam cansaço dos rumos que o país tomava e das lutas sem fim no campo da educação. Mal sabia o que ainda viria em 2020; ela escapou destes tempos inimagináveis que estamos vivendo.

Amigos da vida e da pesquisa, solícitos à situação, me ofereceram ajuda para a continuidade de minha pesquisa. Na mesma semana do falecimento da Célia, apresentei um texto no XI Seminário Sul-mato-grossense de Pesquisa em Educação Matemática (SESEMAT), na UFMS, - porque parece que a vida acadêmica não pode parar, a produtividade continua em pleno luto - relatando minhas dificuldades no processo de pesquisa e sobre a importância desse tipo de discussão e de como eu entendia metodologia. Como foi difícil ler meu texto, falar sobre pesquisa, sobre Célia, sobre vida, ainda em luto. Quanto cabe de vida em uma tese? E de morte, quanto cabe?

Ainda em meados de 2017, com a pesquisa paralisada pelo luto, fui convidada para fazer um trabalho na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), no setor de Formação de Professores na Divisão do Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM). Soube que a Célia já sabia desse convite, mas não tivemos tempo para conversar. Para além do acompanhamento das formações, fui convidada para participar da elaboração de materiais curriculares e acompanhamento da proposta de atualização curricular da rede municipal de São Paulo.

A proximidade desse trabalho com minhas intenções de pesquisa poderia parecer uma ótima oportunidade para compreender os processos de elaboração e de uso de materiais curriculares de dentro de uma das secretarias de educação que eu havia selecionado para produzir dados. No entanto, o contexto político e meus

incômodos com a gestão de João Dória produziram sensações fortes demais para que eu realizasse pesquisa estando do lado de dentro dos materiais curriculares, ou seja, fazendo parte da produção deles. Era incoerente aceitar esse trabalho e continuar na mesma pesquisa, um espaço extremamente conflituoso para mim.

A apresentação emocionada do texto no XI SESEMAT, a entrada na SME-SP, as conversas com os amigos e os questionamentos sobre a vida após a partida da Célia me trouxeram perguntas antigas à tona: Por que estou fazendo doutorado? De que forma meu tema de pesquisa me toca? Qual papel político da minha pesquisa? Quais são minhas prioridades, desejos e angústias no entrelaçamento da vida e das escolhas acadêmicas? Como lidar com minhas incoerências internas sendo cobrada por coerência na produção escrita?

Como diz Eliane Brum (2017), a gente se recorta na vida fazendo escolhas, e fazer escolhas é perder algo para ganhar outras coisas. Escolhi começar um (outro-novo-velho) caminho de pesquisa; certamente todas as leituras e caminhos percorridos em um ano e meio de pesquisa me atravessaram na produção da (nova-velha-outra) tese. Por que não mudar, transformar, deslocar ou inventar outro caminho de tese ao escutar meus desejos?

Admito que escapar do tema inicial, sobre materiais curriculares de matemática, foi uma fuga de conflitos que eu não queria viver dentro da SME-SP com os novos trabalhos assumidos. Por isso parecia que qualquer outro tema seria mais interessante do que o que eu estava fazendo. Mas que outro tema me tocava?

O emaranho de acontecimentos ao longo desses anos, a conversa com o novo orientador, Marcio Antonio Silva<sup>6</sup>, as disciplinas, as leituras adentrando a filosofia da diferença<sup>7</sup>, a participação em eventos fora da Educação Matemática – como o “X Colóquio Internacional Michel Foucault: É inútil revoltar-se? Foucault e as insurreições” – entre tantos outros fatos ocorridos no Brasil e nas frestas da vida colaboraram para que a temática das ocupações das escolas e movimentos secundaristas aparecessem com força nos desvios da tese.

Mas como trazer esses movimentos que me interessam para a Educação Matemática? De que forma podemos pensar matemáticas nas ocupações? Quais currículos de matemática foram produzidos nesses movimentos de resistência?

---

<sup>6</sup> Receios da mudança de orientação no meio da tese após a morte da Celia e a feliz surpresa do olhar sensível de um orientador que percebia que aquele tema de pesquisa não cabia mais em mim.

<sup>7</sup> Especialmente leituras de obras de Foucault, Deleuze e interlocutores.



Muitas perguntas que davam início a uma nova fase da tese, inclusive já se tornaram outras. As ocupações ganhavam espaço e os materiais curriculares e os estudos comparados escorriam sem fazer sentido com o que me afetava... o que permanecia entre os temas: a preocupação com um olhar político na Educação Matemática, sobre o que pode provocar uma ocupação secundarista na Educação Matemática, como visibilizar esse percurso e que caminhos outros produzir para que a escrita seja de um corpo que escreve.

## UMA ESCRITA EM COMPANHIA

### O GPCEM

O Grupo de Pesquisa Currículo em Educação Matemática foi espaço de discussão e troca ao longo do doutorado, por isso, apresentar o tipo de pesquisa e estudos que acontecem ali compõem o desenho cartográfico desta tese.

Entre movimentos e rupturas, quando a cartógrafa ingressou no GPCEM, as discussões giravam em torno da caixa de ferramentas potentes de Foucault para olhar currículos de matemática, especialmente a análise do discurso, além de estudos de autores diversos que deslocam conceitos foucaultianos para a Educação Matemática. Os encontros eram organizados tanto para discussão de pesquisas de todos os participantes, quanto para a discussão dos conceitos, sempre tão complexos de cunho filosófico, político e cultural.

Um ponto importante a se destacar é como a ideia de currículo é entendida nas pesquisas, já que a variedade de interpretações e estudos sobre o tema é grande. Toma-se currículo como verbo que “molda” e age sobre quem é “educado”, entendendo que a escola é apenas um dos meios em que essa relação pode acontecer.

Nessa perspectiva, parte-se da ideia de que textos curriculares assumem um papel regulatório que, conseqüentemente, produzem apagamentos de subjetividades e multiplicidades culturais. Silva (2018, p. 212) ressalta que

Chamo de textos curriculares os currículos prescritos, como as orientações curriculares, os currículos nacionais, estaduais, municipais, os projetos pedagógicos, os planejamentos de disciplinas, de aulas, entre outros; os currículos que traduzem as prescrições aos professores, como os livros didáticos; e os currículos avaliados, como as avaliações em larga escala. Contudo, também são textos curriculares as próprias pesquisas, inclusive em educação matemática, já que boa parte das pesquisas se fundamentam em teorias que produzem uma narrativa que prescreve como a educação deveria ser.

Vale destacar que esse é apenas um dos elementos que pode compor estudos curriculares, o qual foi foco do GPCEM nas últimas pesquisas.

Outro ponto de destaque nos estudos do grupo refere-se ao questionamento: o que mais ensinamos, quando pensamos estar ensinando Matemática?

Assim, com as lentes da política cultural, as pesquisas buscam descrever processos já naturalizados que excluem outros modos de existência em função de um ensino “de qualidade” e desejável de conhecimentos matemáticos.

Por esse viés, é preciso ter uma postura de desconfiança diante da proposição de projetos educacionais que, supostamente, visam o bem-estar social, a melhoria da qualidade da educação e o crescimento do país. É evidente que, nesse modelo neoliberal, todas as prescrições servem para tornar as ações pedagógicas avaliáveis e gerenciáveis. (SILVA, 2018, p. 26)

Para além das teorizações mobilizadas, o GPCEM é constituído por GENTE. Por Deise, por Julio, por Camila, por Ricardo, por Allan, por Vanessa, por Gresiel, por Cristiano, por Pedro, por Terezinha, por Danuza, por Renata, por Luana, por Estevão, por Pablo, por Paola<sup>8</sup>, por Marcio, por GENTE. Por gente que se experimenta, se escuta, ri, come pizza no final de semana e assiste filme com pipoca e guaraná.

Um grupo constituído por pessoas que se deixam afetar por outras possibilidades, que se incomodam com as primeiras leituras das obras de Deleuze, após tantos estudos foucaultianos. Um grupo que se deixa ficar em um silêncio incômodo quando os conceitos deleuzeanos não permitem entendimentos e explicações que tanto buscamos. Um grupo que aprende, a cada encontro, a lidar com as crenças religiosas que carregam, com as necessidades de definições matemáticas frente às provocações filosóficas sutis ou não tão sutis assim. Um grupo em que o coordenador faz um esforço para horizontalizar as decisões, querendo transformar o grupo em bando, mesmo sabendo que as relações e os papéis sociais estão estabelecidos e que o bando também pede líder.

Um grupo que produziu marcas durante as experiências da cartógrafa, com sugestões de caminhos, com debates de teorizações que ela e que outros pesquisadores mobilizavam, com compartilhamento do percurso por vezes angustiante, mas também empolgante. Pessoas e discussões que deixaram marcas que continuam em reverberação.

---

<sup>8</sup> A entrada de Paola Amaris no grupo, no último ano do meu doutorado, foi especialmente marcante. Um primeiro encontro virtual que logo resultou no convite de coorientação devido à aproximação dos interesses de pesquisa. Depois, no primeiro encontro presencial, a confirmação de que os corpos da cartógrafa e de Paola se comporiam aumentando intensidades de vida e de tese. A entrada de Paola foi também a entrada dos estudos de Deleuze no GPCEM! Compartilhar momentos, leituras e experiências a partir do primeiro semestre de 2019 fez toda diferença para construção deste texto.

## PERSONAGENS DA TESE

[...] o que o cinema deve apreender não é a identidade de uma personagem, real ou fictícia, através de seus aspectos objetivos e subjetivos. É o devir da personagem real enquanto ela se põe a “ficcionar”, quando entra “em flagrante delito de criar lendas.” [...] Ela própria se torna um outro, quando se põe a fabular sem nunca ser fictícia. E, por seu lado, o cineasta torna-se outro quando assim se “intercede” personagens reais que substituem em bloco suas próprias ficções pelas fabulações próprias deles. Ambos se comunicam na invenção de um povo. (DELEUZE, 1990, p. 183)

Considerando que nem todos e todas estudantes participaram ou apoiaram as ocupações das escolas em 2015 e 2016, já que sempre há quem se sinta contemplado e quem se sinta excluído nas proposições e organizações institucionais, tomamos as secundaristas que estiveram ativamente presentes nas ocupações e que contribuíram para a criação desta tese como PERSONAGENS.

Personagens que são de carne, osso e vibrações corporais, no seu real, e que produzem suas ficções em seus relatos. Que brincam e rompem com as fronteiras entre real e fictício. Que violentam um passado que não pode ser decalcado e se dobram em si mesmas para relatar as afetações que estão vibrando em seus corpos no presente. Dobras ficcionais que só podem fluir, quando a cartógrafa se põe também a ficcionar na produção da tese.

A escolha do termo “personagens” pode dizer nada ou muito, pode caber coerentemente na tentativa de narrar uma ocupação possível e suas produções curriculares, trazendo o caráter ficcional que não se despreza de um real bem concreto relatado por elas e por mim, cartógrafa-pesquisadora. Ao mesmo tempo que pode exercer seu papel político ao constituir-se como uma palavra, segundo a gramática brasileira, que se compõe em dois gêneros. Uma micro-estratégia para resolver o uso de x, @ e “es” nas limitações da língua portuguesa masculinizada. Entretanto, sabemos também que uma palavra de dois gêneros ainda não salva os limites da escrita convencional.

Seguimos...

A cartógrafa, após um afunilamento do tema e da construção da problemática, preocupou-se em entrar em contato com secundaristas. Um contato iniciado com documentários, artigos e livros e que depois se estreitou em conversas duradouras

especialmente com duas secundaristas, Millena e Letícia, e, posteriormente se ampliou no contato com 17 secundaristas que compõem um coletivo artístico, a ColetivA Ocupação.

Longe de querer dar uma identidade às duas personagens que compõem esta tese, dentre as outras que falam nos documentários, artigos, livros, etc., apresenta-se brevemente como elas surgiram no percurso cartográfico.

O contato com Millena se deu após um evento de Pedagogia Libertária<sup>9</sup>, em que ela e mais uma secundarista compuseram uma mesa de discussão. Millena aceitou o convite para conversar sobre suas experiências em datas marcadas no início de 2018. Os encontros aconteceram em mesas de bar e em espaços gramados ao ar livre, ambientes que contribuíram para as histórias que foram contadas. Após as conversas, Millena e a cartógrafa ainda produziram um artigo<sup>10</sup> juntas, tratou-se de um exercício intenso de escrita que deixou vestígios de amizade e admiração entre as duas.

Já o contato com Letícia se deu após a participação da cartógrafa em uma resistência artística com a ColetivA Ocupação no final de 2018. A cartógrafa, ainda sem saber lidar com uma produção de dados em fluxos, demorou algum tempo para perceber como sua participação na residência artística já era pesquisa e que as experiências e acontecimentos vividos se compunham com as entrevistas já feitas.

Na residência, a cartógrafa fez amigos, se aproximou mais de uns e menos de outros. Os encontros da cartógrafa-pesquisadora com alguns personagens da ColetivA, iniciados em 2018, acontecem até hoje. Encontros que seguiram nos bares e ruas de São Paulo antes não habitados pela cartógrafa-pesquisadora.

Letícia, uma das artistas da ColetivA Ocupação, foi a secundarista de vínculos mais estreitos com a cartógrafa. Letícia concedeu uma entrevista “formal” e compartilhou inúmeras experiências não gravadas e não transcritas. A cada viagem que realizava com a ColetivA Ocupação, compartilhava seus encantamentos e medos, nas festas, nas redes sociais e nos bares trocou e continua trocando vida com a cartógrafa.

---

<sup>9</sup> I JORNADA DE EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA DE SÃO PAULO – disponível em < <https://qpel.milharal.org/i-jornada-de-educacao-libertaria-de-sao-paulo-2/>> Acesso em jun. 2019.

<sup>10</sup> Movimento secundarista: do esgotamento à invenção curricular. Disponível em < <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13520>> Acesso jul. 2020.

Millena, Letícia e outras jovens da Coletiva Ocupação e presentes nos documentários assistidos e artigos e livros lidos geraram marcas mais profundas do que transcrições possam dar conta. A cartógrafa, em fissuramento, foi afetada intensamente por tais marcas.

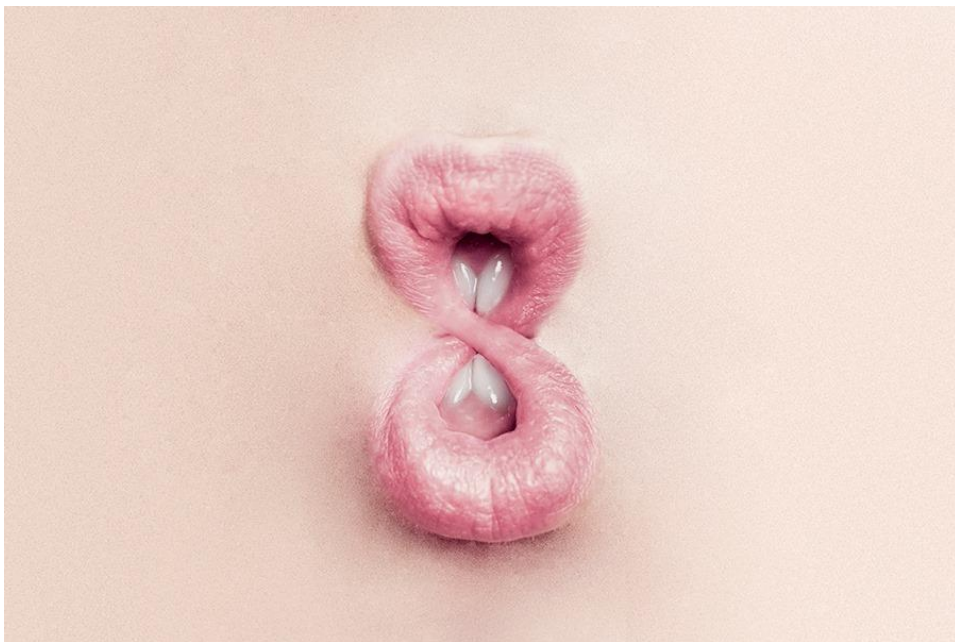
“E o que ele [cartógrafo] quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer suas travessias: pontes de linguagem” (ROLNIK, 2014, p. 66)



*Caminho errado*, Vitor Mareco – Campo Grande/MS

## COM QUEM A CARTÓGRAFA ESCREVE?

Cuando se está abierto al mundo, a lo sensible, este exige un ejercicio intenso de piel, olor, melodías y demás compases que hacen el cuerpo reverberar. Este ejercicio se refiere a las fuerzas de creación y de resistencia que se movilizan en la subjetividad. Conocer el mundo como forma convoca a la percepción operada por la sensibilidad en su ejercicio empírico; y conocer el mundo como fuerza convoca a la sensación, operada por la sensibilidad en su ejercicio intensivo y engendrado en el encuentro entre cuerpos. (AMARIS-RUIDIAZ E MIARKA, 2018, p. 28)



The last lie, Àngela Burón - Espanha

Com GPCEM, com secundaristas e de corpo-e-língua-e-pele a cartógrafa inventa fragmentos para uma tese.

## **ESTRUTURA: COMPOSIÇÃO DOS BLOCOS**

Os fragmentos desajustados se organizam em três principais blocos em uma tentativa de organização necessária à cartógrafa. Isso pois, embora os afetos tenham inundado as produções de dados desajustadamente, as subjetividades produzidas em uma pesquisadora ainda permanecem e pedem por uma organização, por algumas citações, por provocações de referenciais teóricos entre outros elementos que podem compor uma tese.

O primeiro bloco apresenta um cenário político que chega em 2015 com foco nas notícias relacionadas à educação, construindo um contexto em que emergiram as ocupações das escolas paulistas nesse mesmo ano. As ocupações são contadas em articulação, principalmente, com conceitos de Deleuze e Guattari. As experiências de secundaristas compartilhadas com a cartógrafa por vários meios – entrevistas, documentários, livros e performances artísticas – partem de situações que levaram seus corpos a um estado de esgotamento das condições escolares e chegam a uma discussão curricular disjuntiva, que transita nas relações maquínicas molares e moleculares.

Assim, o primeiro bloco se compõe com fragmentos mais descritivos e recheados de citações. Uma necessidade da cartógrafa-pesquisadora de se alimentar de experiências de leitura, de escrita e de produção de dados para, depois, narrar uma ocupação secundarista possível.

O segundo bloco vem com fragmentos mais desajeitados e desajustados: poesias, músicas, mais imagens e textos que foram construídos a partir das experiências que mais afetaram a cartógrafa. Um segundo bloco em que a escrita deixa as intensidades passarem. Em que a velocidade dos dedos não corresponde ao planejamento da consciência para uma escrita. Potência, corpo, esgotamento, arte e currículo transitam nesse bloco, em fragmentos que fabulam uma ocupação secundarista possível. Fragmentos que tornam visível um currículo-outro possível. Fragmentos que questionam relações secundaristas construídas em uma ocupação de escolas.

Entre fragmentos, intervalos. Intervalos artísticos, como se fosse necessária uma imagem ou uma música para dar uma pausa ao pensamento e propor uma nova discussão. Uma pausa não vazia, uma pausa provocativa que possa, talvez – a



dependem dos desejos do leitor e não-leitor – levar ao desaparecimento de palavras e contribuir para o fluxo de sensações.

Por fim, no terceiro bloco, os fragmentos apresentam o percurso de produção de tese em seus fluxos e dificuldades. A escrita apresenta uma movimentação que vai da construção do tema, que parece não ter fim, aos acontecimentos que marcaram um corpo-cartógrafa. Dos dilemas de escrita às perdas difíceis de lidar. Dos encontros com jovens aos encontros com a arte. Fragmentos que deixam em carne-viva os processos de um “eu é um outro”, do EU que chega a sua rasura (~~eu~~). Fragmentos que não dão conta de tornar visíveis sensações e experiências de um doutorado, mas fragmentos que se esforçam para dar o tom de acontecimentos que emergiram no caminho da cartógrafa.

Encerrando este relatório, há ainda a tentativa de um último texto, que vem com a intenção de fechar os pensamentos sobre os caminhos de escrita percorridos e discutir a necessidade do ponto final. A dificuldade com o ponto final ainda transborda na escrita de uma prorrogação, que retoma o cenário político apresentado no primeiro bloco, atualizando para o cenário político da finalização do período doutoral. O texto retoma conceitos do último texto e finaliza com uma homenagem necessária.

Embora os fragmentos desajeitados venham para quebrar hábitos, para questionar currículos postos, para problematizar contextos políticos surrealistas, trata-se de uma escrita que também quer encontrar escapes, quer acreditar que outros currículos e outros modos de existência podem ser possíveis, quando os possíveis existentes se esgotam.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo. (DELEUZE, 1992, p. 218)

Nos fragmentos a seguir, ocupamos páginas em branco com a criação de um povo, de um povo composto de personagens secundaristas que, por meio de currículos-outros, produzem outros modos de existência no mundo.

Um pouco de possível, a ser ur(**gente**)mente criado, senão eu sufoco!

(Adaptação de Deleuze)



## **BLOCO 1**

## UM CENÁRIO POLÍTICO-TEÓRICO

*“O que estamos vivendo não é um processo natural, mas uma fase a mais de uma guerra que não cessou [...] temos que imaginar coletivamente novas formas de resistir”*

Paul Beatriz Preciado

As ocupações das escolas paulistas de 2015 aconteceram em um cenário brasileiro bastante conturbado. Um campo de batalha escancarado que abriga disputas polarizadas e recheadas de estereótipos do “esquerda x direita”.

Uma lista de PEC’s<sup>11</sup> – algumas delas aprovadas – e uma atividade legislativa intensa retratam um tempo em esgotamento. Temas que levantaram a poeira de binarismos no país, como a redução da maioria penal ([PEC 15/2015](#)) e a regulamentação do serviço terceirizado em discussão desde 2004 (PL 4330/2004). Além de outros temas que garantem direitos, como a regulamentação dos trabalhos domésticos (LCP 150/2015) e a ampliação da duração da licença-maternidade e licença-paternidade<sup>12</sup> ([PEC 41/2015](#)).

A Lava Jato fervendo com mandados de prisões. Fraudes nas licitações e contratos da Petrobras virando pauta da macarrona de domingo de algumas famílias que conflitavam entre o pedido de *impeachment* de Dilma e o Golpe de Michel Temer – não sabíamos o que ainda estava por vir. Ainda presenciamos o pedido de cassação de Eduardo Cunha, o presidente da Câmara dos Deputados, investigado por lavagem de dinheiro e corrupção e responsável pelo início do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Parece ficção! Um tempo de esgotamento, em que os limites do aceitável pareciam não poder esgarçar mais.

Um lamaçal rompe barreiras e inunda vidas em Mariana (MG). Surto de microcefalia e o medo de engravidar. Epidemia de dengue. Crise hídrica em São Paulo e somos nós, professores, que temos que “ensinar” estudantes a fecharem as torneiras ao escovar os dentes, enquanto as grandes indústrias jorram litros de descaso. Seca e incêndios na Chapada Diamantina (BA). Chacinas no Rio de Janeiro. Wilton, Wesley, Cleiton, Carlos Eduardo e Roberto fuzilados com mais de

---

<sup>11</sup> Proposta de Emenda Constitucional.

<sup>12</sup> Curioso destacar que a expressão “licença-paternidade” aparece no Word com sugestão de correção para licença-maternidade. A língua nada tem de inocente.

50 tiros de policiais; eram jovens, pobres e negros. No Piauí, quatro adolescentes jogadas de um rochedo depois de violentadas. Tantas vidas interrompidas precocemente. Menina de 11 anos apedrejada ao sair de uma sessão de candomblé. Jovem morto com barra de ferro por estar vestido com camisa do seu time de futebol. Intolerância de todos os tipos.

O barro, a água, os tiros, as sensações de morte e as mortes concretizadas compõem um cenário. Um cenário que parece banalizar a morte, que joga cimento e pedras no encontro com as notícias e com o cotidiano. Um cenário que escandaliza a capacidade humana de burlar a dignidade. Um cenário que naturaliza, apaga e/ou marginaliza o que não compõe o “belo” da vez. Um cenário em ruínas.

A violência e os assassinatos de vidas comuns, vidas que ninguém vê, não sensibilizam o quanto deveriam. Nossa pele parece blindar-se do caos; o caos é colocado do lado de fora da vida. O fascismo nos habita mais do que podemos perceber. Quanto de fascismo há em nós? Nossas insistentes atividades rotineiras fazem funcionar uma vida em que a culpa é sempre do outro. A crueldade estampada nas reportagens soa como ficção até a testemunharmos frente a frente, pele a pele.

E há o resto de nós, que, enquanto emite ahs e ohs diante da tela de TV, se regozija secretamente de que ainda bem que isso só acontece com os outros, que não há monstros morando dentro de nós nem vítimas habitando nossas almas. As tragédias cumprem seu papel de nos assegurar de nossa normalidade. (BRUM, 2013, p. 186)

*Ainda bem que mundo é um lugar bem longe daqui...*

Mafalda



A vida parece estar por um triz, o intolerável virou cotidiano. Um cenário que naturaliza o caminhar pelas cinzentas ruas paulistanas decoradas com manifestações de quem não aguenta mais o cotidiano construído: em cada pixo, em cada corpo adormecido que é protegido pelo jornal acomodado na calçada, em cada movimento apressado que não pode esperar a vagarosa engrenagem da escada rolante no metrô paulistano, em cada aglomerado de gente que se espreme no transporte público para ir e voltar. O limite do aceitável para uma vida, para muitas vidas.

Um cenário que esgarça limites, composto de cenas que vinham se construindo desde junho de 2013 no Brasil, com os grandes protestos nas ruas (Jornadas de junho). Para Peter Pelbart (2019, p.111), trata-se de uma nova coreografia política, é mais do que o deslocamento “do palácio para a rua”, é um “corte na continuidade do tempo político”,

As Jornadas de junho, que se iniciaram com a luta do MPL (Movimento Passe Livre) contra o aumento da tarifa do transporte público em 20 centavos, ganharam outra consistência ao ocuparem as ruas de forma avassaladora. Outras insatisfações, incômodos e desejos juntaram-se aos 20 centavos e as manifestações foram/vão alterando sua forma.

Ainda que uma potência coletiva pareça surgir nesses movimentos, é preciso prudência. O “Fora Dilma”, além do fascismo que há em nós, também vê oportunidade nas brechas abertas por esse movimento que se iniciou tão longe disso. As ruas que gritavam “NÃO” ao aumento do transporte, ganharam tons verde e amarelo da CBF (Confederação Brasileira de Futebol) ao som de batidas de panelas.

No entanto, não se pode apagar a potência desses movimentos de 2013, um corte no tempo político que vêm compondo uma “nova” forma ainda em movimento e que não sabemos aonde vai chegar. Uma outra gramática política sem nomes que produz esforços micropolíticos, que caminha pelas ruas traçando trajetos imprevisíveis.

Cenas incertas que chegaram à 2015 com uma outra força, já que o tema Educação e, especialmente, as escolas, se destacavam nas pautas enunciadas nas ruas, além de uma potência com desejos coletivos-comuns que se tornava mais visível.

No Paraná, professores ocupavam as ruas porque já não aguentavam mais as condições de trabalho. A reação do Estado veio em tiros.

– *“Eles estão atirando em nós”*.

*A frase atravessa vídeos sobre o massacre dos professores, executado pela Polícia Militar do Paraná a serviço do Governo de Beto Richa (PSDB), em 29 de abril. Professores desmaiam, professores passam mal com as bombas de gás lacrimogêneo, professores são feridos por balas de borracha. Um cão pit bull da PM arranca pedaços da perna de um cinegrafista. Há sangue na praça de Curitiba, diante da “casa do povo”, a Assembleia Legislativa do Estado. Ao final, há cerca de 200 feridos. Mas mais do que as imagens, é essa frase anônima, em voz feminina, que me atinge com mais força. Porque há nela uma incredulidade, um ponto de interrogação magoado nas entrelinhas e finalmente a compreensão de ter chegado a um ponto de não retorno. Depois de ser humilhada por baixos salários, depois de dar aula em escolas em decomposição, depois de ser xingada por pais e por alunos, agora a PM também podia atirar nela. E atirava. E, se as bombas de gás, as bombas de efeito i-moral não matam, pelo menos não de imediato, a sensação é de morte.*

*O susto causado pela percepção de que não havia mais limite para o que se podia infligir a um professor era a prova de que um professor não era mais um professor. Toda a aura que envolve aquele que ensina se esvaía em sangue na praça de Curitiba. Os PMs, cujos filhos possivelmente são ensinados por aqueles educadores, tinham autorização para atirar. Esse extremo, o da fronteira rompida, causou uma comoção nacional. E vem desenhando o inferno do governador Beto Richa, explicitado por uma crise no Governo paranaense que levou até agora à demissão de dois secretários, o de Educação e o de Segurança Pública, e o comandante da PM.*

*De repente algo se esgarçou e tornou-se inaceitável para uma parte significativa da sociedade. Ainda houve quem tentasse transformar os professores em “vândalos”, a palavra usada para criminalizar aqueles que protestam desde as manifestações de 2013. Ainda houve na imprensa*

*quem chamasse massacre de “confronto”, o truque para transmitir a ideia de que eram forças equivalentes em conflito. Mas as imagens e os relatos eram evidentes demais. As redes sociais na internet mais uma vez cumpriram o papel de amplificar as vozes e garantir um número maior de narrativas para dar conta da complexidade do 29 de abril. Os coletivos de mídia independente tiveram inegável importância na documentação da história em movimento.*<sup>13</sup>

São Paulo também foi um dos estados com paralização de professores. A situação das escolas, que já era precária, se agravava em 2015 com cortes de verbas, com a redução de professores-coordenadores por escola, com fechamento de salas de aula e, conseqüentemente, com a superlotação de estudantes para cada professor entre tantos outros motivos que se arrastam há tempos nas escolas estaduais.

Foram 92 dias de luta [...] de fechamento de ruas [...] de assembleias [...] de negociações [...] de denúncia das más condições [...] de acampamento na Praça da República [...] de caminhada na avenida Paulista [...] de performance na secretaria de educação [...] de apoio de estudantes... professores-ativistas e simpatizantes enfrentaram bombas de efeito i-moral em uma greve histórica.

No entre [...] de cada ação programada nas assembleias muitas histórias aconteceram, sempre acontecem. Pessoas em suas singularidades se cruzam nas esquinas por uma luta comum-coletiva. E, assim, outras histórias se compõem no antes, no durante e no depois de quem se afetou pela/na/com as ações que começam na rua, nos espaços públicos e nos corpos-coletivos.

*Um cenário em transmutação. Coletivo. Comum. Desejo.*

Um cenário teórico político que se constrói no entre-ruas e na luta comum-coletiva. No desejo. Nas fissuras. Nas rachaduras e fendas. Nas estratégias de combate e resistência. Nas fronteiras móveis e movediças no entre [...] do Estado e do nomadismo.

---

<sup>13</sup> Artigo “Humilhar e ignorar professor pode. Sufocar e ferir não” de Eliane Brum. Disponível em <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/11/opinion/1431351138\\_436101.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/11/opinion/1431351138_436101.html)> Acesso fev. 2020.



# UM CENÁRIO EM TRANSMUTAÇÃO: COMO SE PRODUZEM CORPOS COLETIVOS?

*“O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui.”*

Eliane Brum

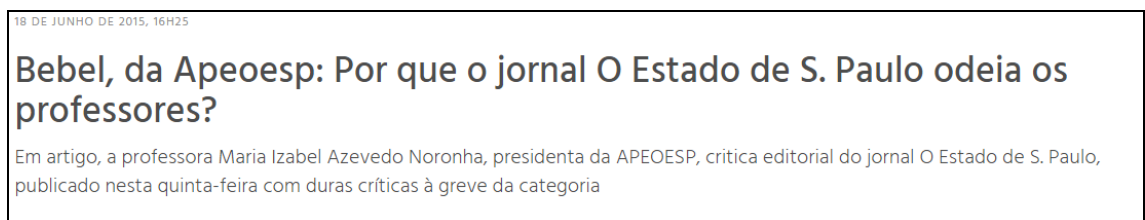
As pautas dos professores viraram reportagens, uma foto ou outra se destacou a partir dos olhares das diferentes mídias, ganharam história escrita e registrada nos jornais.

Maria Izabel (Bebel), presidente da Apeoesp, é uma das personagens conhecidas nesse cenário.

Figura 1: Manchete 1 - Maria Izabel



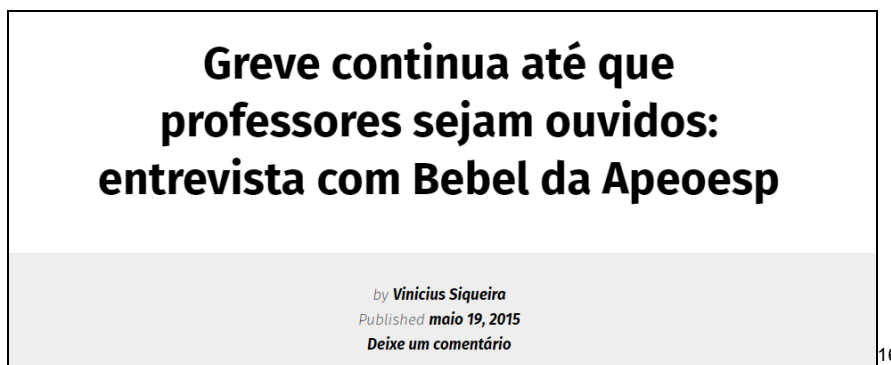
Figura 2: Manchete 2 - Maria Izabel



<sup>14</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/escolas-publicas-nunca-mais-serao-mesmas-diz-presidente-da-apeoesp.html>.

<sup>15</sup> Fonte: <https://revistaforum.com.br/noticias/bebel-da-apeoesp-por-que-o-jornal-o-estado-de-s-paulo-odeia-os-professores/>.

Figura 3: Manchete 3 - Maria Izabel



Contudo, ao redor de Bebel, há também tantas outras histórias que não viraram notícia. Millena – uma estudante que compõe o grupo de “pessoas comuns” não noticiadas nas mídias – em uma entrevista com a cartógrafa, fala sobre seu interesse em participar das assembleias e dos protestos querendo entender e apoiar a pauta dos professores.

Quem a convida são duas professoras. Relações estreitas acontecem dentro da escola e transbordam em outros espaços, este é o caso de Millena, e de sua professoras de biologia e de filosofia.

Millena conta que sempre se mostrou indignada com as condições escolares e buscava brechas para seus gritos e que, por isso, se aproximou dessas professoras atuantes em movimentos políticos. Professoras que também a ajudaram a ingressar na universidade pública tempos depois.

Millena conheceu Bebel em uma das assembleias organizadas na greve dos professores. Conheceu também outras e outros estudantes – de vida comum que ninguém vê – e, a partir desses encontros, compartilha em sua fala um sentimento de coletividade secundarista. Sem nunca as ter visto, junta-se a elas e relata a sensação de uma luta comum.

*Um cenário em transmutação. Coletivo. Comum. Desejo.*

A pauta em março de 2015, que chegou até junho, era dos professores e conseqüentemente das estudantes também. A Reforma do Ensino Médio, ainda em tramitação, fazia parte das discussões e Millena dizia não entender muito bem o que

---

<sup>16</sup> Fonte: <https://colunastortas.com.br/segundo-bebel-greve-continua-ate-professores-serem-ouvidos/>

tal reforma pretendia. *“Era tudo muito confuso, tantas siglas, tantos editais, tantas propostas...”*

Em um dos atos na greve, especificamente no ato em que Millena diz ter se reconhecido e conhecido outras secundaristas, conta Millena que Bebel cedeu o microfone para que elas e eles, estudantes, pudessem também se manifestar em apoio aos professores. Os secundaristas, em meio ao binarismo coxinhas X comunistas, iniciaram o discurso recusando uma polaridade partidária: *“nem Lula, nem Dilma, estamos aqui para falar de educação...”*.

Microfone cortado, depois era Guilherme – amigo de Millena - quem estava falando, que foi interrompido pela Apeoesp. *“[...] mas eu falei: gente! Microfone não é nada! E a gente continuou nosso jogral, a gente nunca usou microfone nem na escola e nem em lugar nenhum, a gente não usa microfone. E aí nisso que ele desliga, o cara simplesmente sai, cospe na gente e pega um extintor e finge que vai jogar, e aí a gente vai pra cima, balança o carro de som.”*

Millena relata que os movimentos apartidários não cabiam no ato sindicalizado. Nesse contexto, ela conta que um tumulto se iniciou e se incomodava com uma professora desconhecida que a colocava no lugar de “apenas uma aluna”. O grito que pulsava no corpo de Millena explodia em seus relatos: *“quem é você para dizer que eu não posso lutar pela educação? Só porque você tem um diploma, você pode mais? Quem é que senta naquelas carteiras?”*.

Esse foi o primeiro contato de Millena com o movimento secundarista dentro dos atos a favor da greve dos professores. A descrição é de um momento e uma experiência vividos que produziu marcas de coletividade: *“não conversei com ninguém, não peguei contato com ninguém dali. Mas a gente tretou JUNTO, isso é uma marca muito dos secundas.”*

Esse foi apenas um dos vários atos que compuseram a greve dos professores em São Paulo. Outras relações se construíram depois entre Millena, Bebel, secundaristas... não necessariamente nessa ordem.

O gostinho da luta e da coletividade-secundarista sentido por Millena se pulverizou em sua escola. Millena foi personagem importante na história construída pouco tempo depois, em mais uma situação que se caminha para um **esgotamento**.

*Um cenário em transmutação. Coletivo. Desejo.*

Ainda era período de greve de professores. Millena conta que a direção da sua escola propunha que professores substitutos dessem as aulas no lugar dos professores que aderiram à greve para que tudo continuasse funcionando normalmente. Ou seja, uma tentativa de burlar a greve.

Millena descreve com entusiasmo como se movimentou contra a decisão da direção. Junto com seus amigos, organizou um abaixo assinado apoiando a greve e recusando a aula de professores substitutos. Mesmo com toda a dificuldade em planejar e colocar em prática um movimento de protesto, Millena e seus amigos conseguiram paralisar a escola por quatro dias.

A inviabilização da greve proposta pela direção da escola é o que dispara a construção de um corpo coletivo comum, já que não é apenas Millena que se incomoda com a situação. Tampouco não é a única naquela escola que passou por experiências em movimentos secundaristas que invadem o corpo.

São as situações na escola que geram condições para a formação de um corpo coletivo comum, que se potencializa ao resistir às decisões da direção da escola. Enquanto a direção da escola utiliza estratégias para enfraquecer uma greve, um corpo coletivo comum vai se construindo e inventando modos de fraturar tais estratégias impostas.

A ideia do abaixo-assinado para recusar a presença de professores substitutos no período de greve surgiu, segundo Millena, da leitura de uma situação semelhante no Rio Janeiro noticiada nas mídias. Uma situação que narro a seguir, a partir dos relatos de Millena e das minhas dobras, pois foi um acontecimento decisivo, potente e muito destacado durante a entrevista.

Era necessário tirar xerox para que todas as salas tivessem o abaixo-assinado em mãos para mostrar ao professor substituto, caso ele aparecesse para dar aula. E lá se foram os “*20 conto na mochila*” de Millena, “*era o dinheiro do mês, mas foda-se.*”

A organização da paralização começou com a simples tarefa – talvez não tão simples quando não há dinheiro – de conseguir tirar cópias de um papel. Não qualquer papel, o abaixo-assinado em apoio à greve dos professores. *Eu tinha poucas impressões, acho que eu tinha [cópias para] de 7 salas e na escola tinham*

17 [salas]. Uma busca do lugar mais barato para conseguir mais cópias e a negociação com a dona da papelaria. *Fui, conversei e expliquei a situação, ela falou assim ‘fica fechado, aqui deu 10 reais, mas você vai ter que fazer no manual’. Eu fiz, cheguei com um monte de folha, meu irmão me ajudou a dividir.*

Depois a distribuição das cópias nas salas e o planejamento de como fariam no dia seguinte. “E foi muito louco, tipo, eu me senti muito estratégica.”. O plano, segundo Millena, era ir normalmente à escola, ter aulas com os professores que não assumiram a greve e, quando iniciasse uma aula de algum professor grevista, as estudantes iriam entregar o abaixo-assinado e explicar que não participariam da aula que inviabiliza a greve.

*“No momento que o professor substituto chegar na aula da professora de filosofia, que tá de greve, a gente vai mostrar o abaixo-assinado pra ele e dizer que a gente tá com os professores, que a gente entende sua posição, mas entende muito mais a posição dos professores grevistas, ‘a gente pede que você se retire da sala’. Caso a direção não aceite, a gente fica no pátio por 50 minutos e depois volta pra aula, é isso e ok!”*

O plano chegou rapidamente nas outras salas, já que dentro da escola esse tipo de movimento se espalha exponencialmente. “A gente falou ‘não é baderna, não vamos zoar, vamos fazer o bagulho sério.’”.

No dia seguinte, Millena chegou cedo. Ela conta que sempre se atrasava, mas dessa vez tinha algo que a movia, que a tocava. Um desejo? Coletivo? A responsabilidade ao compor um corpo coletivo dava outro tom a sua ida à escola naquele dia. “Eu sempre fui atrasada e nesse dia me esforcei pra chegar mais cedo. Cheguei 7h05, sem a diretora me ver, passei as xerox em todas as salas, eu nunca esqueço a cena!”

Millena conta que a primeira turma que recebeu uma professora substituta em aula não foi a sua, foi o 1ºD. Conta também que o plano organizado para a chegada da professora substituta estava claro, mas “a galera fez tudo ao contrário e a gente também fez tudo ao contrário. No pátio, todo mundo começou a gritar.”.

Um movimento que escapa a qualquer planejamento ou organização prévia. O que escapou do plano de Millena e dos colegas marcou corpos e contribuiu para o movimento que foi se inventando inesperadamente em um espaço outro.

o lugar, com efeito, não está delimitado; o absoluto não aparece, portanto, num lugar, mas se confunde com o lugar não limitado; o acoplamento, dos dois, do lugar e do absoluto, não consiste numa globalização ou numa universalização centradas, orientadas, mas numa sucessão infinita de operações locais. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.50)

Segundo Millena, nem as estudantes, nem a direção tinham controle do que estava acontecendo, *“a escola parou, nada acontecia!! Foi muito mais do que parar só a aula, a direção não sabia como tratar.”*

No “nada acontecia”, descrito por Millena, *acontecia muita coisa*. “O que acontece quando nada parecer acontecer?”, o que uma síndrome de Bartleby<sup>17</sup> com atração ao nada provoca no seu entorno?

Um nada que fissa as estratégias da direção. A paralização das aulas, a movimentação das estudantes no pátio fora do planejado, os gritos, a “bagunça”... sucessão de operações locais resistindo à direção da escola.

*Um cenário em transmutação. Coletivo. Desejo.*

Mas, segundo Millena, a “bagunça” no pátio logo se encerra, as relações hierárquicas, ainda fortes, fazem com que em pouco tempo alguns estudantes retornem correndo para a sala de aula quando a diretora aparece no pátio. Outros ficam, resistem e *“Isso foi decisório!”*.

*“A segunda aula ficou uma incógnita.”* Millena comenta que nem a segunda, nem terceira aula aconteceram nesse dia, com estudantes divididos entre sala de aula e pátio, entre “respeitar” uma hierarquia e apoiar a greve dos professores. Millena enfatiza a postura da direção contra a greve e contra a movimentação das estudantes naquele dia, afirmava que as aulas não iriam parar, além de solicitar que os incomodados subissem para conversar. Millena conta que subiu com um amigo,

---

<sup>17</sup> Personagem de Melville em “Bartleby, o escrivão – Uma história de Wall Street.” Disponível em <<https://sanderlei.com.br/PDF/Herman-Melville/Herman-Melville-Bartleby-o-escriturario.pdf>> Acesso jun. 2019. Personagem discutido por Deleuze e outros escritores, como Enrique Vila-Matas (livro: Bartleby e companhia) que traz diversos escritores com uma suposta síndrome de Bartleby, relacionada àqueles que tem uma “atração pelo nada”.

enquanto estudantes que tinham retornado às salas em “respeito” à direção, voltavam ao pátio.

Na conversa descrita, Millena e seu amigo reforçam o apoio à greve dos professores e manifestam vontade de entrar em greve também. Millena fala sobre sua indignação durante a tensa conversa com a direção. Relata que a direção enfatiza a não existência de greves de estudante e ainda sugere que se manifestem aos domingos, citando o Movimento Brasil Livre (MBL).

A resposta à postura da direção é contada por Millena com uma voz carregada de força e coragem: *“protesto de domingo não incomoda ninguém. E protesto a gente faz quando a gente quer, na hora que a gente quer.”*. E, segundo Millena, a conversa não parou por aí, vieram argumentos de todos os lados, *“aí que percebi, a gente trocou ideia até de revolução industrial, mano!”*

E o resultado de tudo isso: nenhum acordo feito. No entanto, Millena descreve o retorno ao pátio com seu amigo e o anúncio que fizeram sobre o início de uma greve das estudantes: *“e aí foi uma das cenas mais bonitas da minha vida, eu saí da sala, faltando 20 minutos para o intervalo. Depois de uma hora e meia de conversa com a direção, volto, e tem três salas no pátio, e eu falo: ‘isso aqui vai virar um ferveo’”*

As estudantes se organizaram em roda, no centro um cartaz escrito à mão *“enquanto a educação for mercadoria, as pessoas vão continuar ignorantes.”*. Se fosse necessário etiquetar esse momento, descrito por Millena, poderíamos chamar de assembleia. Ali iniciou a paralização das estudantes, *“nós paramos a escola quatro dias, manhã, tarde e noite, uma decisão louca, sabe? Os alunos fizeram greve!”*.



Roda de estudantes durante a paralização. Fotografia do acervo de Millena



Millena conta que os combinados e planos nem sempre eram cumpridos, mas existia um objetivo coletivo-comum que fazia com que as ações fluíssem. *“Mas eu acho que isso é uma coisa meio que a gente não tem controle.”*

*Um cenário em transmutação. Coletivo. Comum. Desejo.*

Millena contou também que tantas outras situações acontecem sempre nas escolas paulistas e compõem o movimento secundarista. Sempre há resistência, ações no tempo-espaço micro que escapam diariamente de corpos *que não aguentam mais*. *“Acho que o movimento secundarista não morre. Não morre! É cada escola, é cada aluno, diretor...”*

Em outras escolas, movimentos micro aconteceram e continuam acontecendo, compondo as histórias que “ninguém vê” e que poucas vezes são divulgadas, até porque mídia nenhuma dá conta de tantos movimentos micros que partem de secundaristas e que fissuram um aparelho de Estado, um modo de existir na sociedade.

*“Mas, na zona sul, durante um tempo houve um diretor ditador, umas 10 escolas já conseguiram tirar diretor escroto.”*

*“Então por isso que eu falo, toda escola tem seu movimento secundarista. E esse é nosso diferencial. Assim, nosso não, porque eu não sou mais, mas tem um legado meu. Toda escola tem o seu movimento secundarista. E nosso diferencial é esse, a gente não depende das outras pessoas, a gente depende de nós.”*

Já eram sinais do que estava por vir ainda em 2015, um dos acontecimentos mais potentes dos últimos tempos no que se refere à educação: as ocupações das escolas estaduais em São Paulo e seus desdobramentos em outros estados brasileiros no ano seguinte.

## REORGANIZAÇÃO: “NÃO SOMOS PEÇAS DE LEGO”

*“Faz alguma coisa boa, tão achando que São Paulo é cidadezinha de Lego pra ficar mexendo num monte de coisa [...]?”*

Uma secundarista

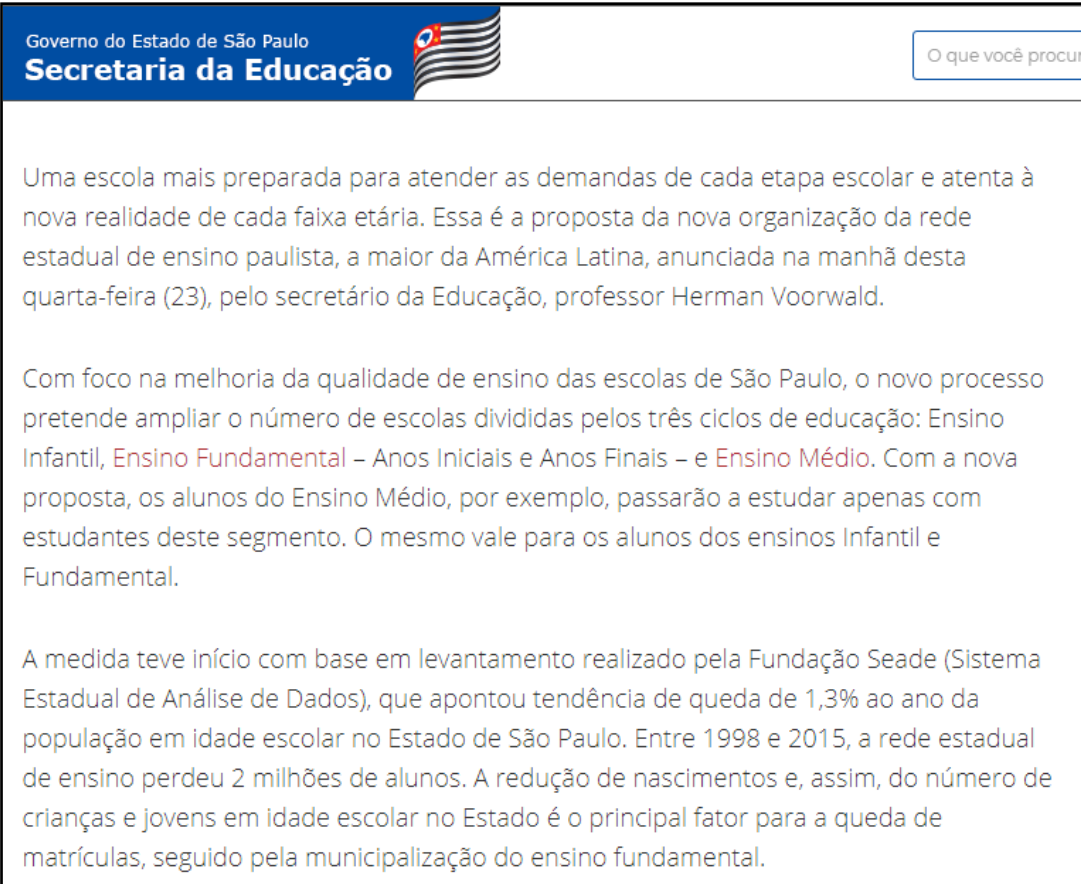
Ainda inflamadas com a greve dos professores, personagens secundaristas, que vão aparecendo pouco a pouco nesse cenário, se surpreendem com uma nova proposta do governo do estado: a reorganização das escolas estaduais paulistas.

A notícia, antes de passar por estudantes e professores ou consulta pública, foi divulgada no dia 23 de setembro de 2015 na Folha de São Paulo. O secretário da Educação vigente, Herman Voorwald, também anunciou a proposta em uma entrevista na Rede Globo.



Entrevista disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4486989/> . Acesso jul. 2020.

<sup>18</sup>Figura 4: Notícia no site do governo do Estado de São Paulo



Governo do Estado de São Paulo  
**Secretaria da Educação**

O que você procura

Uma escola mais preparada para atender as demandas de cada etapa escolar e atenta à nova realidade de cada faixa etária. Essa é a proposta da nova organização da rede estadual de ensino paulista, a maior da América Latina, anunciada na manhã desta quarta-feira (23), pelo secretário da Educação, professor Herman Voorwald.

Com foco na melhoria da qualidade de ensino das escolas de São Paulo, o novo processo pretende ampliar o número de escolas divididas pelos três ciclos de educação: Ensino Infantil, **Ensino Fundamental** – Anos Iniciais e Anos Finais – e **Ensino Médio**. Com a nova proposta, os alunos do Ensino Médio, por exemplo, passarão a estudar apenas com estudantes deste segmento. O mesmo vale para os alunos dos ensinos Infantil e Fundamental.

A medida teve início com base em levantamento realizado pela Fundação Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), que apontou tendência de queda de 1,3% ao ano da população em idade escolar no Estado de São Paulo. Entre 1998 e 2015, a rede estadual de ensino perdeu 2 milhões de alunos. A redução de nascimentos e, assim, do número de crianças e jovens em idade escolar no Estado é o principal fator para a queda de matrículas, seguido pela municipalização do ensino fundamental.

A “ampliação do número de escolas divididas pelos três ciclos” acarretaria o fechamento de mais de 90 escolas que não atendiam à proposta de segmentação. Assim, muitos estudantes questionaram o que aconteceria com seus deslocamentos, já que poderiam mudar para escolas distantes, sem transporte adequado, ou ainda rever uma organização familiar com irmãos estudando em localizações diferentes.

Entretanto, esse é só um dos aspectos que chamaram a atenção sobre a proposta do governo. Com o fechamento de escolas, possivelmente professores seriam afastados, além do aumento de estudantes nas escolas que permaneceriam ativas.

Nota-se na proposta uma grande preocupação com a segmentação por faixa etária e a construção de argumentos baseados em dados estatísticos para legitimar

---

<sup>18</sup> Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual/>

a reorganização. A municipalização do ensino é mencionada e há um destaque para a rede de ensino do estado de São Paulo como a maior da América Latina. O que esses aspectos noticiados dizem para além do que parecem dizer?

A queda de 1,3% da população em idade escolar (figura 5) é um dado numérico que isolado nada pode legitimar, já que as salas de aula continuam superlotadas, *“aqui nós temos salas que chegam a ter 62 alunos na chamada”*. Superlotação que também foi pauta na greve dos professores no início do mesmo ano.

A Secretaria também se baseou na Cima (Coordenadoria de Informações, Monitoramento e Avaliação Educacional), que indicava que o desempenho dos alunos frequentes nas escolas de ciclo único era melhor, entretanto tais dados foram questionados quanto ao rigor e seriedade em uma análise que desconsiderou inúmeros fatores (CAMPOS et. al., 2016).

No entanto, nem sempre o uso de números para justificar ações é aceito. Nesse sentido, Millena fala sobre o uso da matemática como ferramenta de exclusão e de convencimento:

*“[...]Jeu acho que as pessoas acreditam muito em número, né. O número parece ser uma coisa de pessoas superiores, né?! Principalmente quando ele aparece em porcentagem, não parece uma coisa pra gente, assim, do dia a dia, que é real.”*

Parece que o uso dos números como controle, como organização, é necessário a um aparelho de Estado. Deleuze e Guattari (1997) falam da aritmética, em especial do número, como elemento decisivo na burocracia da antiga soberania política – como no censo e nas eleições. Falam também de como o número vai ganhando mais força na modernidade com a articulação entre a “ciência matemática” e a “técnica social”: desenvolvimento de uma economia política, organização demográfica, organização do trabalho entre outras organizações na modernidade.

Este elemento aritmético do Estado encontrou seu poder específico no tratamento de qualquer matéria: matérias-primas, matérias segundas de objetos trabalhados, ou a última matéria, constituída pela população humana. O número sempre serviu, assim, para

dominar a matéria, para controlar suas variações e seus movimentos, isto é, para submetê-los ao quadro espaço-temporal do Estado. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 64)

A matemática, com destaque para o número, vai ganhando vários papéis na fala de Millena. Ela é ferramenta de exclusão, de convencimento e, também, arma ou liberdade. Uma ferramenta utilizada por ela para convencer seu pai de que precisaria participar das ocupações, mostrando dados numéricos sobre o fechamento das escolas. Mas também uma ferramenta do governo para justificar a reorganização. O número como ferramenta para justificar qualquer modo de existência. Uma ferramenta excludente que impede Millena de compreender informações:

*“Como liberdade... porque eu acho que matemática é um pouco como liberdade. Porque matemática é para quem tem mais, realmente, e eles usam pra eles. Tanto que a gente vai ler tipo um edital do transporte, a gente vai ler um edital de educação e só tem números, e a gente fica tipo, “mano que porra é essa?” (risos). Eu acho que é liberdade. Porque se a gente tivesse noção dos números que as pessoas estão usando nós poderíamos debater mais. Eu acho que a matemática é muito usada como uma arma, e ela é! Você vai ler o edital do Ensino Médio são vários números, várias coisas que você fica bugando, sabe?! Eu acho que é uma arma sim. Eu acho que ele vem pra ...pra entender, sabe, o resto do mundo... porque essa questão do mensurar é muito foda. [...]”*

Millena destaca o número como ferramenta de mensuração, ou seja, um número como ocupante de um espaço, em que se subordina a determinações métricas ou dimensionais.

O Estado tem um princípio territorial ou de desterritorialização, o qual liga o número a grandezas métricas (tendo em conta métricas cada vez mais complexa que operam a sobre-codificação). Não acreditamos que o Número tenha podido encontrar aí as condições de uma independência ou de uma autonomia, ainda que aí tenha encontrado todos os fatores de seu desenvolvimento. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 65)

Para Deleuze e Guattari (1997), o número pode operar de outros modos fora de uma necessidade métrica do Estado. Tal número, chamado por eles de *Número numerante*, se faz presente em deslocamentos, ou seja, em movimentos nômades. “O número numerante já não está subordinado a determinações métricas ou a dimensões geométricas, está apenas numa relação dinâmica com direções geográficas: é um número direcional, e não dimensional ou métrico” (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 66).

Enquanto o número como controle, ou *número numerado*, utilizado pelo Estado mede espaços para ocupá-los – ou desocupá-los no caso do fechamento das escolas que não atendem à proposta de reorganização – o *número numerante* se desloca ao ocupar espaços sem medi-los previamente.

Não se trata de um mau uso do número pelo Estado, não é uma questão de bom ou ruim, mas uma especificidade, um tipo de organização numérica que pode se desenvolver em diferentes espaços contribuindo para diferentes modos de existência.

A proposta de reorganização mede um espaço para organizá-lo, portanto um espaço métrico, ou, nas palavras de Deleuze e Guattari (1997), um *espaço estriado*. O número numerado é utilizado como argumento métrico para defender uma forma de ocupar um espaço estriado. “[...] o uso do número como dado, como elemento estatístico, é próprio do número numerado de Estado, não do número numerante.” (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 67).

O número numerante possui outra relação com o espaço, ao não se subordinar às determinações métricas e movimentar-se em condições de possibilidades do nomadismo, organiza-se autonomamente. O número opera independente do espaço, é meio para deslocar e não medir, portanto se movimenta em um espaço de outra natureza, um espaço não estriado ou métrico, mas sim um espaço liso.

Deleuze e Guattari (1997) se baseiam nos espaços-tempos da música para diferenciar os dois espaços, sendo o espaço liso aquele que é ocupado sem medições ou dimensões geométricas e o espaço estriado aquele que é medido para ser ocupado.

O número torna-se princípio cada vez que ocupa um espaço liso, e aí se desenrola como sujeito, em vez de medir um espaço estriado. O

número é ocupante móvel, o móvel no espaço liso, por oposição à geometria do imóvel no espaço estriado. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 65)

O número que mensura, comentado por Millena e utilizado pelo Estado, trata de quantidades grandes e homogeneizadas, “produz seu efeito de imensidão graças à sua articulação fina, isto é, sua distribuição de heterogeneidade num espaço livre” (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.67).

Entretanto, os argumentos do governo para a proposta de reorganização dos espaços escolares, não se basearam apenas nas articulações com número numerado. Em publicações e entrevistas, a Secretaria complementou sua justificativa com o apoio de nomes conhecidos na educação paulista, como Mauro Aguiar, diretor de uma escola particular reconhecida pela quantidade de alunos com boas notas nos rankings avaliativos, e da ex-secretária Rose Neubauer, que é autora de um texto<sup>19</sup> que resgata a reorganização da rede em 1995 com foco na divisão de escolas por ciclo e na municipalização. Fica evidente uma relação entre a proposta de reorganização com a intenção de municipalização.

Descentralizar competências e recursos, ampliar a parceria com os municípios era fundamental. A reorganização, ao viabilizar escolas atendendo unicamente as séries iniciais potencializou as condições para a descentralização. O processo de municipalização da rede pública, iniciado pela SEE já em 1995, seria fortalecido pela emenda constitucional 14/96 e pela lei nº 9424/96. (NEUBAUER, 2014, p. 257)

Vale lembrar que essa proposta compõe um conjunto de reformas educacionais que acontecem desde 1990, retirando a educação como serviço exclusivo do Estado, além do forte controle de tais serviços por meio de avaliações em larga escala.

Em São Paulo, o modelo de gestão típico da empresa privada de produtividade e qualidade tem sido adotado como paradigma para orientar muitos serviços públicos, submetendo-os a critérios quantitativos de indicadores e de ranqueamento. No que se refere às políticas educacionais, essas medidas acompanham também as

---

<sup>19</sup> Disponível em <[https://www.researchgate.net/profile/Haroldo\\_Torres/publication/269688924\\_Educacao\\_Basica\\_no\\_Estado\\_de\\_Sao\\_Paulo\\_avancos\\_e\\_desafios/links/54917d590cf222ada85a1742/Educacao-Basica-no-Estado-de-Sao-Paulo-avancos-e-desafios.pdf#page=244](https://www.researchgate.net/profile/Haroldo_Torres/publication/269688924_Educacao_Basica_no_Estado_de_Sao_Paulo_avancos_e_desafios/links/54917d590cf222ada85a1742/Educacao-Basica-no-Estado-de-Sao-Paulo-avancos-e-desafios.pdf#page=244)> Acesso fev. 20202

tendências mundiais que compreendem a qualidade da educação atreladas à melhoria de indicadores e na posição em rankings comparativos, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Trata-se, pois, de uma agenda mundializada que conta também, desde a década de 1990, com influência maior dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, nessas políticas. (PIOLLI et al, 2016, p. 22)

Assim, as escolas-empresas em São Paulo já vinham se atualizando há tempos para atender às demandas avaliativas e subir nos rankings educacionais.

A proposta em 2015 foi como a última gota d'água para nossas personagens descontentes com essa estrutura escolar, a proposta foi disparadora do potente movimento secundarista naquele mesmo ano.

*“A educação está abandonada, sucateada”,* dizem as secundaristas.

Os argumentos apresentados, para além dos numéricos, para manter escolas-empresas de qualidade não foram convincentes para algumas secundaristas e para muitos profissionais da educação. Manifestações começaram a acontecer pelo estado, no entanto, o governo de São Paulo não recuou. O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), há mais de 20 anos no governo do estado, sempre foi conhecido por não ceder às greves de diferentes setores. Assim, o portal do Governo<sup>20</sup> publicou 30 motivos para manter a proposta de reorganizar a rede escolar:

Para esclarecer pais e estudantes sobre a reorganização escolar, promovida pela Secretaria da Educação na Rede Estadual de Ensino, a pasta elaborou uma lista com 30 motivos que mostram a necessidade de se realizar essa alteração.

- 1 – Escolas passam a funcionar com menos segmentos. Rendimento 10% superior frente ao modelo com mais segmentos;
- 2 – Diminuição de conflitos entre alunos de idades diferentes;
- 3 – Maior foco na matriz curricular do segmento de ensino da unidade;
- 4 – Foco adequado na faixa etária dos estudantes;
- 5 – Maior fixação dos professores nas escolas;
- 6 – Melhor qualidade de vida para os professores com menos deslocamento entre escolas;
- 7 – Possibilidade de professores ampliem suas jornadas em uma mesma escola e garantirem maior quantidade de aulas;
- 8 – Gastos mais eficientes, com foco na melhoria do ensino;

---

<sup>20</sup> Disponível em < <http://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/veja-30-motivos-para-a-reorganizacao-escolar-da-rede-estadual-de-ensino/>>



- 9 – Disponibilização de prédios de escolas ruins “para seu filho estudar em uma escola melhor”;
- 10 – Menos escolas modelo Nakamura;
- 11 – Otimização de espaços ociosos;
- 12 – Melhor ambiente escolar – novo modelo de escola mais propício para aprendizagem;
- 13 – Comunidade ganha duas vezes: com uma escola melhor e um equipamento público para atender suas necessidades;
- 14 – Eficiência de Gestão: mais dinheiro para ações prioritárias da educação;
- 15 – Número maior de professores efetivos nas escolas: desempenho 20% superior;
- 16 – Menor número de professores temporários;
- 17 – Maior número de diretores concursados nas escolas;
- 18 – Diretores designados retornam para sala de aula – mais professores atuando;
- 19 – Escolas adaptadas à nova realidade demográfica do País. Em comparação a 1998, a rede conta com 2 milhões de matrículas a menos;
- 20 – Gestão facilitada das escolas de segmento único (“escolas puro sangue”);
- 21 – Deslocamento mínimo dos alunos. Em geral, dentro do mesmo bairro, dentro de um raio de 1,5 km;
- 22 – Disponibilização de prédios escolares com baixo desempenho educacional;
- 23 – Reorganização possibilita mais facilidade para alcance de metas do Plano Estadual de Educação (metas: 1,6,11,18,21 e 22);
- 24 – Coragem do governo paulista no enfrentamento de desafios da maior rede de ensino do país;
- 25 – São Paulo na vanguarda da mudança. Paradigma para as demais redes de ensino;
- 26 – Professores com possibilidade de aumentar salários com jornadas maiores;
- 27 – Alunos e famílias ganham com a convivência mais aproximada com professores;
- 28 – Reorganização gera visão mais clara da rede e possibilita nova chamada de professores concursados;
- 29 – São Paulo como exemplo de maior gestão de recursos em tempos de crise econômica social.
- 30 – Municípios ganham com novos prédios para criação de creches e ampliação de vagas na educação infantil, demanda crônica do país;

**Mas o que é?**

A Educação começou em setembro a reorganizar 5 mil escolas da rede estadual de ensino. No início do ano letivo de 2016, as unidades com três ciclos de ensino (1º ao 5º, do Fundamental, 6º ao 9º do Fundamental e Ensino Médio) deverão ser reduzidas para o crescimento da quantidade de escolas com apenas um ciclo.

O projeto tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino e do ambiente escolar. A mudança na rede é baseada em estudo que aponta rendimento superior de 10% nas escolas com ciclo único. A expectativa é que cerca de 1 milhão de estudantes sejam beneficiados diretamente.

Os 30 motivos, organizados em frases objetivas e sucintas, acabam por reforçar fragilidades na proposta do governo Alckmin, além de contribuírem para a manutenção de uma escola-empresa: o ensino, a aprendizagem, o rendimento, a segmentação, as metas, o desempenho... tudo que pode compor uma escola em

que a aprendizagem é produto e as estudantes são consumidoras. Uma escola-empresa que colabora para produção de capital-humano.

O vocabulário utilizado na publicação do Governo carrega características empresariais (rendimento, desempenho, gastos, eficiência e metas). Assim, parece que a aprendizagem se confunde com bens e serviços. Laval (2004), ao discutir sobre uma escola que parece operar como empresa, destaca os interesses econômicos em tornar a escola “eficaz”, produzindo “pessoas capacitadas e úteis” ao mercado.

[...] a escola e a universidade devem se tornar quase empresas, com um funcionamento calcado no modelo das companhias privadas e com a obrigação de alcançar máximo “desempenho” [...] o “rendimento do ensino” como variável importante – garantida pelas novas tecnologias – e o imperativo de adequação do ensino à “modernidade” para evitar desperdício e a perda de tempo. (LAVAL, 2004, p.36)

O rendimento e o desempenho, seja das estudantes ou de professores, ainda vem acompanhados de porcentagem, assumindo a ideia de que a aprendizagem e o ensino podem ser de algum modo mensurados e controlados. Vemos o uso do número subordinado às intenções de um aparelho de Estado. Procedimentos necessários para alcançar os rankings educacionais que indicam uma “qualidade de educação”.

Outro ponto a se destacar com base nos motivos elencados pela secretaria é a mistura ou não de ciclos no mesmo espaço escolar. A proposta de separar estudantes em escolas por faixa etária parece indicar que a aprendizagem e o convívio social entre idades diferentes podem interferir em uma “qualidade” de ensino e de aprendizagem.

Estudantes na mesma faixa etária conflitam menos? É possível evitar conflitos nos espaços escolares? É necessário evitar conflitos? O que o “impedimento” de conflitos pode produzir com relação à aprendizagem de estudantes? Os currículos podem ser mais “eficientes” quando organizados em uma escola que atenda apenas um ciclo? Eficientes para quê? Para quem? O que a separação dos ciclos produz na “formação” de estudantes? De que modo a segmentação pode atender uma organização curricular? É possível controlar o que as estudantes aprendem por meio de currículos prescritivos por idade? Quais critérios as pesquisas utilizam para

afirmar que o “rendimento” é superior quando estudantes são segmentados por faixa etária? O foco da escola está no rendimento?

O que quer um currículo controlador em parceria com uma avaliação mensurável?

A preocupação com os professores traz à tona uma “qualidade de vida”, que está além da “qualidade de ensino ou aprendizagem”. Os motivos para a reorganização das escolas associam “qualidade de vida” à diminuição do deslocamento entre escolas e, conseqüentemente, a abertura de possibilidade para ampliar a jornada de trabalho, assumindo mais aulas e aumentando salários. Que “qualidade de vida” é esta? Como esses motivos colaboram para a manutenção de um aparelho de Estado a favor de sujeitos-professores produtivos para uma escola-empresa?

E, se a diminuição do deslocamento do professor é vista como positiva, o que fazer com o deslocamento de estudantes? Como a diminuição de escolas pode concretizar o motivo 21: “Deslocamento mínimo dos alunos. Em geral, dentro do mesmo bairro, dentro de um raio de 1,5 km”?

*“Mas, velho, se eu vim pra cá é porque tipo eu acho que é uma escola de boa qualidade, não que lá seja de má qualidade mas lá o período é noturno e eu não posso estudar à noite, questão de meus pais não gostarem, entendeu? Aquela insegurança e tudo mais, eu sou de menor, tenho 16 anos e aqui dá pra mim vir de boa, chegar aqui, estudar e ir embora sem nenhuma preocupação, tá de dia ainda... e se eu mudar para longe eu não vou conseguir me adaptar a outra escola de novo, é difícil. Vou ser encaminhada para lá, ou para qualquer outra escola, que eu não faço a mínima ideia qual seja.”<sup>21</sup>*

Os gastos e a gestão também aparecem como argumentos para a reorganização. Itens indispensáveis para pensar uma escola-empresa. Mas quais são os interesses dessa gestão? Gastos concentrados em escolas “puro sangue”? – uma atenção especial para essa expressão utilizada para indicar a segmentação das escolas por ciclos! – Gastos eficientes com a diminuição de professores

---

<sup>21</sup> CAMPOS et. al., 2016, p. 32

temporários? O que implica otimizar espaços ociosos? Quais espaços estão ociosos? Por que estão ociosos se há tantos estudantes amontoados em salas de aula?

*“Se as escolas possuem ‘espaço sobrando’, como sugere nosso secretário, por que então o governo não aproveita e diminui o número de estudantes por sala de aula? Essa seria uma medida de melhora na qualidade do ensino. Além do fechamento de escolas, a tal “reorganização” prevê também o fim do oferecimento de ciclos em muitas escolas, o que também é bastante perverso, pois as escolas terão que abrir mão de salas de vídeo, bibliotecas e laboratórios para aglutinarem mais estudantes em sala de aula, ou seja, perderemos estruturas de ensino-aprendizagem, deixando as escolas com menos instrumentos pedagógicos ainda! Essa reorganização não passa de um ataque perverso à educação pública do estado, não podemos admitir tamanho descaso, educação não é gasto. É INVESTIMENTO!”<sup>22</sup>*

Uma gestão que carrega os traços da lógica empresarial, escola-empresa, e que não deixa de realizar sua publicidade, como toda organização de mercado.

*“Se eles quisessem melhorar a qualidade de ensino, eles iriam reduzir a quantidade de alunos por sala, iriam aumentar o salário dos professores, iam dar estrutura para escola. A gente tem aqui sala de vídeo e de teatro que a gente não utiliza. Um ginásio que os alunos do período noturno não utilizam. Uma biblioteca que fica aberta 20 minutos no intervalo. Como você vai comer e ir na biblioteca em 20 minutos?”<sup>23</sup>*

Entre a lista de 30 motivos, a secretaria de educação do estado de São Paulo coloca-se como exemplo para demais secretarias com seu movimento de “vanguarda”. Uma prática recorrente da secretaria estadual de São Paulo de divulgar suas ações como pioneiras.

Frente a insistência do governo em manter a proposta com seus motivos aparentemente rasos, mas recheados de intenções para manutenção de um

---

<sup>22</sup> CAMPOS et. al, 2016, p.39

<sup>23</sup> Relato de secundarista no documentário “Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile”

aparelho do Estado, algumas instituições publicaram notas de repúdio, como a FEUSP e a Faculdade de Educação da Unicamp:

A Congregação da Faculdade de Educação da USP, em sua 468ª Reunião Ordinária realizada em 29/10/2015, deliberou pela aprovação do seguinte Documento:

A Congregação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) vem a público manifestar sua indignação e veemente repúdio em relação à Reforma Educacional apresentada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) que, baseada na separação das escolas por nível de ensino, acarretará o fechamento de inúmeros estabelecimentos.

Entre outras evidências, nas medidas tomadas, chama a atenção o descaso e o desrespeito às crianças e aos jovens, estudantes das escolas públicas, bem como a seus familiares e ao conjunto dos professores e funcionários que trabalham nos locais, que encerrarão abruptamente o atendimento em 2016, provocando sua remoção forçada e previsível desemprego, e a junção impositiva de turmas de estudantes.

A SEE/SP, nesta forma autoritária de agir, sem que qualquer diálogo tenha sido feito com os diretamente atingidos, nega, na prática, a educação como direito social fundamental, tratando-a na perspectiva da lógica mercantil e colocando a população e os profissionais diretamente atingidos como cidadãos de segunda categoria, além de praticar uma agressão a todos os que trabalham em prol da educação pública de qualidade<sup>24</sup>.

\*\*\*

A Congregação da Faculdade de Educação em sua 297ª Reunião Ordinária, realizada em 21/10/2015, deliberou pela aprovação da seguinte MOÇÃO:

No dia 23 de setembro de 2015, fomos informados, via imprensa, que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) irá fazer uma grande reestruturação das escolas da rede paulista de educação básica. A forma como todos nós, professores, estudantes, pais e pesquisadores soubemos deste projeto de reorganização escolar já é, por si só, motivo de preocupação. Não foi apresentado publicamente o projeto da reestruturação, assim como não foi realizada nenhuma consulta pública sobre a nova proposta. Parece que o governo Geraldo Alckmin se recusa a debater de forma transparente e democrática essa grande mudança, que afetará milhares de professores e milhões de estudantes. Por isso, a surpresa generalizada e a reação marcadamente contrária ao projeto de reorganização. [...]

O impacto imediato da reestruturação será o fechamento de salas de aulas e até mesmo de escolas inteiras. Segundo o Censo Escolar MEC/INEP de 2013, a rede estadual de São Paulo mantinha 5.585 escolas; agora, segundo os números divulgados pelo governo estadual, serão 1.443 escolas de ciclo único; 3.186 escolas com dois ciclos; e 479 escolas com três ciclos. Portanto, serão 5.108 escolas mantidas pela rede estadual paulista, eliminando 2 milhões de vagas excedentes, sem alterar o módulo absurdo de 35 (Ensino Fundamental)

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.esquerdadiario.com.br/Congregacao-da-Faculdade-de-Educacao-da-USP-se-posiciona-contr-a-Reorganizacao-escolar-de-Alckmin?fb\\_comment\\_id=1044756135542676\\_1046357788715844](http://www.esquerdadiario.com.br/Congregacao-da-Faculdade-de-Educacao-da-USP-se-posiciona-contr-a-Reorganizacao-escolar-de-Alckmin?fb_comment_id=1044756135542676_1046357788715844)> Acesso jun. 2019.

ou 40 (Ensino Médio) estudantes por sala de aula e a jornada de trabalho excessiva dos professores. O fechamento de centenas de escolas implicará na demissão de professores e funcionários, deslocamento de estudantes, remoções, destruição do patrimônio público, etc.

Está subentendido na reestruturação que o projeto do governo é completar o processo de municipalização do Ensino Fundamental. Isso está explícito no Projeto de Plano Estadual de Educação, encaminhado pelo executivo estadual para a Assembleia Legislativa de São Paulo. Conforme indicado na meta 21 desse projeto o objetivo é “promover, até o final da vigência do Plano Estadual de Educação (PEE), a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A reorganização da escola por ciclos já cria a estrutura adequada para intensificar o processo de municipalização também do ciclo II do Ensino fundamental. Estudos demonstram que a municipalização tem sido um terreno fértil para os processos de privatização da escola pública, seja com a aquisição dos denominados “sistemas de ensino” de escolas privadas, via o apostilamento, para ampliação das contratações terceirizadas, com as parcerias público-privadas e/ou com os contratos de gestão privada para o ensino público. [...]

O projeto do governo é ampliar as Escolas de Tempo Integral para 50% das escolas estaduais e dentro delas as parcerias com a iniciativa privada. No Projeto de Plano Estadual de Educação encaminhado pelo governo, podemos demonstrar esses objetivos. A estratégia 6.7, que trata do Ensino em Tempo Integral, diz: “Estimular, em regime de colaboração, a apropriação dos espaços e equipamentos públicos e privados, articulando ações entre esses e as escolas, de forma a viabilizar a extensão do tempo de permanência do aluno em atividades correlacionadas ao currículo”. Para esse projeto são necessárias as escolas de ciclo único. É nesse contexto que a flexibilização curricular é também proposta, pois abre mais espaço para as parcerias com o setor privado, que passam a atingir diretamente as atividades correlacionadas ao currículo. A lógica empresarial passa a orientar ainda mais a organização da escola. [...]

A partir dessa flexibilização do currículo, será possível criar diversas novas subcategorias de professores. Além de todas as formas de contratação feitas diretamente pelo Estado, abre-se a possibilidade de, no interior das escolas estaduais, professores e educadores serem contratados via parcerias privadas para “viabilizar a extensão do tempo de permanência do aluno em atividades correlacionadas ao currículo”, aumentando a terceirização nas escolas e podendo atingir até mesmo algumas funções docentes.

A reorganização da escola por ciclos terá um impacto muito mais profundo do que o fechamento de centenas de escola, a demissão de milhares de trabalhadores docentes e não docentes, a destruição do patrimônio público e/ou o deslocamento de milhões de estudantes. Trata-se de se criar a organização necessária para o projeto de privatização da escola pública paulista. Com isso, nós, estudantes, professores e pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP, nos colocamos ao lado dos estudantes, pais e professores que saem as ruas defendendo a escola pública para questionar esse projeto de reorganização da escola paulista, exigindo transparência, diálogo, bem como a mudança de seu rumo. Portanto, solicitamos à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a exposição imediata do projeto que orienta a reestruturação das escolas estaduais, com os dados que fundamentam a argumentação apresentada pelo governo. Solicitamos também que este

projeto seja debatido por meio de audiências públicas, recebendo as propostas da comunidade escolar.<sup>25</sup>

\*\*\*

Mesmo com a mobilização de profissionais da educação no final de outubro, o governo não cedeu. As personagens que circulam nesse cenário e muitas outras secundaristas indignaram-se com a irredutibilidade do governo diante de tantos argumentos potentes para o cancelamento da proposta.

*“...isso não convence a gente [uma aluna grita: ‘Não mesmo!’. Não estamos aqui só pelo Salem ou só por alguma escola de Guarulhos e sim por todas! [aplausos, ‘Isso mesmo!’]... o que é necessário na educação é investimento! Que seja organizado de forma adequada, não essa reorganização que está acontecendo, como já aconteceu! Não estamos aqui lutando por uma escola só, e sim por todas as escolas da região. Porque nós não somos burros, nós sabemos qual a real intenção do governo, o que ele quer com essa separação... ele quer demitir professores e ele quer colocar funcionários na rua e quer fechar escolas, porque é isso que vai acontecer! [outra aluna: ‘sem falar na superlotação das salas] ... a superlotação das salas! Porque é isso que vai acontecer, não adianta dizer que não, mas a gente sabe qual é a real intenção, a gente não é burro. Por mais que o governo tente fazer a gente ficar burro<sup>26</sup>, nem todos vão ficar assim, muitos procuram se informar... [aplausos ‘Uhu!’]”<sup>27</sup>*

Estudantes não se convencem, se movimentam em torno de uma luta comum ao questionarem as intenções do governo do Estado. Buscam recursos de combate – ou para utilizar um vocabulário deleuze-guattariano, buscam estratégias de

---

<sup>25</sup> Disponível em:

<[http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Nota\\_de\\_Rep\\_dio\\_FE\\_Unicamp.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Nota_de_Rep_dio_FE_Unicamp.pdf)> Acesso jun. 2019.

<sup>26</sup> Uma pausa para comentar como a palavra burro’ está presente no vocabulário das estudantes. Como isso se construiu? O que os fazem pensar que alguns ficarão “burros” e outros não? O remédio para uma possível “burrice” é a informação? O quanto o uso destas palavras diz sobre as estudantes que estão sendo “formados” nas escolas paulistas?

<sup>27</sup> CAMPOS et al, 2016, p.45

“guerra” – por caminhos diferentes dos argumentos bem fundamentados das teorizações educacionais.

*Um cenário em transmutação. Coletivo. Comum. Desejo.*

A fala de estudantes traz incômodos com relação a uma escola que toma educação como gasto. Escola-empresa? Do mesmo modo que a nota de repúdio da Unicamp e de autores como Laval (2004) indicam a lógica empresarial e a abertura escancarada para processos de privatização. Indignação comum.

Nesse sentido, a nota da Faculdade de Educação da Unicamp chama atenção para um ponto importante nessa lógica empresarial presente em outras ações não só do governo de São Paulo, mas também em decisões educacionais em todo o país: a flexibilização curricular que abre espaços para as privatizações.



## CURRÍCULO COMO MÁQUINA

A discussão curricular vem há algum tempo aparecendo em escala mundial como “caminho” para solucionar os grandes problemas educacionais, por isso vemos políticas educacionais em parceria com órgãos privados cada vez exercendo mais controle sobre as produções curriculares. Como, por exemplo, nessas propostas de flexibilização, apontadas na nota de repúdio, e nas demais políticas educacionais, com destaque para a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil.

Tais políticas, como vemos na proposta de reorganização, estão sendo atreladas aos indicadores avaliativos, que norteiam ações em busca de atingir maiores níveis nos rankings educacionais, sejam regionais, nacionais ou internacionais.

Trata-se de uma ordem neoliberal conduzida por grupos econômicos poderosos que, enxergam a educação como um negócio rentável, reclamam para si a tarefa de “salvar” a educação tendo como operadores o próprio Estado e diferentes tipos de organizações sociais privadas. (GODOY et. al., 2018, p.10)

Se tomarmos a ideia de currículo como máquina, a partir das teorizações deleuze-guattarianas, poderíamos falar de um currículo que atende às demandas de um aparelho de Estado, com engrenagens que funcionam molarmente para manter uma organização social, que, neste caso, está pautada em uma lógica de mercado, em uma ordem neoliberal. Escola-empresa. Mas também um currículo máquina guerra que age nas brechas no Estado.

O Estado se preocupa com a “perpetuação ou conservação de órgãos de poder” e “tende a uniformizar os regimes, disciplinando seus exércitos, fazendo do trabalho uma unidade de base, isto é, impondo seus próprios traços.”. Um currículo que busca atender este Estado estará, portanto, no lugar do controle, da conservação de poderes para manter e reproduzir códigos vigentes socialmente. (DELEUZE E GUATTARI, 1997)

Um currículo como máquina no sentido de produção. Produções que podem se dar em agenciamentos molares e, também, moleculares. Os agenciamentos

molares ou agenciamentos de poder organizam corpos para garantir uma produção social, para conservar um aparelho de Estado.

No entanto, sempre escapam agenciamentos moleculares, nunca se é só aparelho do Estado. Nunca é um agenciamento só, assim como tais agenciamentos não são opostos, são fluxos e escapes produzidos por máquinas. Máquinas-currículo, máquinas-gente, máquinas-escola. Agenciamentos maquínicos de corpos, máquinas que se acoplam à outras máquinas, é relação molar e molecular. Que agenciamentos são produzidos em um currículo enquanto máquina?

Não há currículo que não acabe se distanciando da ciência oficial e do aparelho de Estado, em seus consensos sobre estratos, classes, espécies, modelos. Nenhum, que não redistribua os dados, force novos lances, relance teses alegres e livres. Não há currículo que não considere a realidade, senão como interpretativa ou perspectivista. Nenhum, que não minorize currículos majoritários, calcados na opinião e no senso comum. Não há currículo que apenas aplique a teoria à prática ou vice-versa. Nenhum, que se contente com o vazio da compreensão especulativa. Não há currículo que não tenha intuições. (CORAZZA, 2014, p.2)

Embora os escapes sempre aconteçam, é interessante retornar ao aparelho de Estado e tomar currículos em seus movimentos maquínicos molares, para então desembaraçar linhas produzidas e descrever o que se quer conservar e controlar nesse tempo, nesse cenário.

Um controle que está na escola e fora dela, que se imprime em um currículo ou um currículo se imprime em uma escola – eles se avessam. No avesso do que se faz visível em uma escola está o emaranhado de costuras curriculares com linhas molares e moleculares. E é na costura molar que estratos agenciam corpos-secundaristas podendo diminuir intensidades.

Para Deleuze e Guattari (1995), linhas se embaraçam e desembaraçam em variações intensivas, que não param de “fazer-se e desfazer-se” preenchendo espaço e tempo pela diferença. Assim, a diminuição de intensidades – de linhas intensivas que costuram currículos no avesso da escola – cede espaço para linhas extensivas, que são molares, conscientes e organizáveis; ou seja, linhas que favorecem a conservação de um aparelho de Estado, diminuindo o campo de experimentação do desejo.

Os currículos lidam com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, tais como instituições muito fortemente territorializadas: que tendem a reduzir o campo de experimentação do desejo a uma divisão preestabelecida. Esse é o polo estratificado dos agenciamentos considerados “molares” [...] (CARVALHO, 2016, p. 443)

O desejo de que falam Deleuze e Guattari se diferem da ideia de prazer ou espontaneidade do senso comum. Os campos de experimentação do desejo são sempre resultados de agenciamentos coletivos. Os desejos são sempre maquinados. No entanto, se há agenciamentos molares e moleculares – não em oposição, mas em fluxos e cortes em relações disjuntivas<sup>28</sup> – os desejos produzidos são de ordens diferentes. Enquanto os desejos produzidos molecularmente pelas máquinas de guerra emergem de acontecimentos e experiências, os desejos molares estão a favor de uma forma, uma organização, uma formação de sujeito.

Mas o regime da máquina de guerra é antes a dos afectos, que só remetem ao móvel em si mesmo, a velocidades e a composições de velocidade entre elementos. O afecto é a descarga rápida da emoção, o revide, ao passo que o sentimento é uma emoção sempre deslocada, retardada, resistente. Os afectos são projéteis, tanto quanto as armas, ao passo que os sentimentos são introceptivos como as ferramentas. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 79)

Desse modo, se podemos tomar currículos como máquinas em agenciamentos molares e moleculares, os desejos produzidos também circulam em ordens diferentes. Afectos são produzidos em campos de experimentação e são deslocados ou recalçados pelas maquinarias de um aparelho de Estado. Ou seja, as intensidades que circulam em seus primeiros processos, antes da ação maquinaria, reduzem a velocidade e o corpo passa a querer outras coisas, o “desejo” é recalçado para atender ao aparelho de Estado e não a mais uma produção de intensidade. Máquinas desejanter em constante movimento entre afectos e seus deslocamentos.

---

<sup>28</sup> As relações disjuntivas inclusivas, ou síntese disjuntiva na perspectiva Deleuze e Guattariana, quebram as binários-lineares, as dialéticas, as oposições que negam ou excluem alternativas. As diferenças tratadas na relação são positivas e não opositivas. Ou seja, a molaridade não nega a molecularidade, embora sejam movimentos diferentes, se relacionam sem um excluir o outro. No entanto, também não se trata de movimentos que caminham da mesma direção, há quebra, desvios e mudanças de direção que se compõem nessa relação.

Currículos que se compõem de brechas de desejo, mas que também estratificam ou codificam desejos para dar forma, para organizar e manter uma formação social, para regular vida e, conseqüentemente diminuir intensidades.

Deleuze e Guattari (1996) falam de três grandes estratos molares que se articulam sobre os corpos e podem diminuir intensidades e campo de experimentação do desejo: o *organismo*, a *significância* e a *sujeição*.

A superfície de organismo, o ângulo de significância e de interpretação, o ponto de subjetivação ou de sujeição. Você será organizado, você será um organismo, articulará seu corpo — senão você será um deprimido. Você será significante e significado, intérprete e interpretado — senão será desviante. Você será sujeito e, como tal, fixado, sujeito de enunciação rebatido sobre um sujeito de enunciado — senão você será apenas um vagabundo. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 20)

- *Organismo*

Diz respeito aos corpos que são constituídos pela ciência, pela mídia, por especialistas e por tudo que compõe acontecimentos na escola, de fora e de dentro dela, que dizem como se deve comer, como se vestir, com quem se relacionar e como deve funcionar cada órgão para que o corpo seja um “bom” *organismo*, ou seja, um organismo que atenda padrões estabelecidos de uma época. Algo semelhante a um currículo prescritivo?

Um currículo que define, elenca, enumera o que deve acontecer na escola? Que prescreve o que cada estudante deve aprender? Um currículo enquanto organismo que trata da função de cada órgão para que um corpo funcione a favor de uma organização social?

É importante destacar que não é condição do corpo ficar aprisionado a um modo de existência, em uma organização social, mas o excesso de organismo, ou seja, o excesso de padrões que definem as funções dos nossos órgãos, do nosso corpo que pode limitar outros modos de existência. “Um corpo não se reduz a um organismo” (DELEUZE E GUATTARI, 1997). O corpo sempre pode mais do que foi organizado para ser, sempre se pode mais do que a consciência pode nos alertar. O que pode o corpo?

Artaud, dramaturgo do qual Deleuze e Guattari (1996) se baseiam para construir conceitos, problematiza o corpo declarando ódio ao organismo.

Será tão triste e perigoso não mais suportar os olhos para ver, os pulmões para respirar, a boca para engolir, a língua para falar, o cérebro para pensar, o ânus e a laringe, a cabeça e as pernas? Por que não caminhar com a cabeça, cantar com o sinus, ver com a pele, respirar com o ventre [...] (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.10)

É nesse sentido que o excesso de **organização** das funções dos órgãos de um corpo, que o excesso de **organismo** faz sentido para Artaud quando anuncia um corpo sem órgãos (CsO): “eu me libero desse condicionamento de meus órgãos tão mal ajustados o meu eu.” (UNO, 2012, p. 35).

Percebemos pouco a pouco que o CsO não é de modo algum o contrário dos órgãos. Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo. O CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo. É verdade que Artaud desenvolve sua luta contra os órgãos, mas, ao mesmo tempo, contra o organismo que ele tem: *O corpo é o corpo. Ele é sozinho. E não tem necessidade de órgãos. O corpo nunca é um organismo. Os organismos são os inimigos do corpo.* O CsO não se opõe aos órgãos, mas, com seus "órgãos verdadeiros" que devem ser compostos e colocados, ele se opõe ao organismo, à organização orgânica dos órgãos. [...] (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.19)

Um currículo enquanto organismo que delimita o tipo de roupa dentro da escola, que exige a postura das estudantes sentadas por horas em carteiras, que propõe a formatação de corpos com excesso de organismo. Um currículo que atende uma técnica de vigilância e formatação de corpos na escola. Os corpos devem executar suas funções para que sejam úteis e produtivos para a lógica empresarial. Um currículo enquanto organismo que pressupõe um funcionamento de “órgãos verdadeiros”, em que há uma verdade a se propor e a se organizar. Um currículo enquanto organismo que se esforça para padronizar corpos, ainda que eles possam exercer outras múltiplas funções.

Uma padronização que vem para atender um aparelho de Estado, uma lógica empresarial, uma escola-empresa. Um currículo estratificado enquanto organismo. Um currículo desestratificado enquanto CsO. O que pode um currículo que fissa um organismo e fratura a função “verdadeira” de seus órgãos? O que pode um currículo que declara guerra aos órgãos? O que pode um currículo máquina de guerra?

E, para resgatar o sentimento de comum coletivo relatado pelas nossas personagens da tese: o que pode um corpo coletivo secundarista que declara guerra aos órgãos?

O que queremos dizer, na verdade, é que os corpos coletivos sempre têm franjas ou minorias que reconstituem equivalentes de máquinas de guerra, sob formas por vezes muito inesperadas, em agenciamentos determinados tais como construir pontes, construir catedrais, ou então emitir juízos, ou compor uma música, instaurar uma ciência, uma técnica...Um corpo de capitães faz valer suas exigências através da organização dos oficiais e do organismo dos oficiais superiores. Sempre sobrevivem períodos em que o Estado enquanto organismo se vê em apuros com seus próprios corpos, e em que esses, mesmo reivindicando privilégios, são forçados, contra sua vontade, a abrir-se para algo que os transborda, um curto instante revolucionário, um impulso experimentador. Situação confusa onde cada vez é preciso analisar tendências e pólos, naturezas de movimentos. De repente, é como se o corpo dos notários avançasse de árabe ou de índio, de depois se retomasse, se reorganizasse: uma ópera cômica, da qual não se sabe o que vai resultar (acontece até gritarem: “A polícia conosco!”). (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.32-33)

- *Significância*

Outro estrato está na busca de essências, verdades a serem interpretadas. Nesse sentido, corpos são significantes e significados, são intérpretes e interpretados em busca do que está “por trás”, contrapondo a ideia deleuzeana que propõe experimentação e não interpretação. Como a aprendizagem tem sido vista nas escolas-empresa estratificadas pela significância?

Já sabemos que as escolas-empresa estão pautadas nos *rankings* e avaliações, assim, a aprendizagem se configura no domínio do mensurável, do controlável e do quantificável, parecendo estar mais para processos de reconhecimento do que de criação de pensamentos (DELEUZE, 2006). Isso pois a reconhecimento está no lugar de reconhecer uma representação, uma imagem posta, uma verdade.

Em um currículo que atende avaliações, os conteúdos e habilidades são imagens e verdades postas a serem alcançadas por estudantes de modo que possam ser “mensurados” depois.

Essa perspectiva da aprendizagem não escapa do senso comum. A reconhecimento está no cotidiano, reconhece-se objetos o tempo todo, não escapamos dela, e não há problemas nisso! Mas restringir a aprendizagem à reconhecimento é não possibilitar pensamento.

A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o

mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido... (DELEUZE, 2006, p. 132)

A forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades. (DELEUZE, 2006, p.134)

Para Deleuze (2006), o aprender se diferencia da reconhecimento, pois ele não pode ser controlado, ele emerge de encontros, de experiências, de composições. Nessa perspectiva, o aprender relaciona-se à produção de pensamento sem imagem, sem representação, contrária – não de forma binária – à “conservação” que quer um aparelho de Estado.

Todo pensamento é já uma tribo, o contrário de um Estado. E uma tal forma de exterioridade para o pensamento não é em absoluto simétrica à forma de interioridade. A rigor, a simetria só poderia existir entre pólos e focos diferentes de interioridade. Mas a forma de exterioridade do pensamento – a força sempre exterior a si ou a última força, a enésima potência – não é de modo algum uma outra imagem que se oporia à imagem inspirada no aparelho de Estado. Ao contrário, é a força que destrói a imagem e suas cópias, o modelo e suas reproduções, toda possibilidade de subordinar o pensamento a um modelo do Verdadeiro, do Justo ou do Direito (o verdadeiro cartesiano, o justo kantiano, o direito hegeliano, etc.). Um ‘método’ é o espaço estriado da *cogitatio universalis*, e traça um caminho que deve ser seguido de um ponto a outro. Mas a forma de exterioridade situa o pensamento num espaço liso que ele deve ocupar sem poder medi-lo, e para o qual não há método possível, reprodução concebível, mas somente revezamentos, intermezzi, relances. O pensamento é como Vampiro, não tem imagem, nem pra construir modelo, nem pra fazer cópia. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.47)

Um currículo estratificado enquanto significância, a favor de um aparelho de Estado e a uma forma de interioridade, limita as possibilidades de pensamento. Pensamento é “desmoronamento central, que só pode viver de sua própria impossibilidade de criar forma” (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.48), é uma exterioridade.

O que pode um currículo máquina na interioridade de uma escola-empresa?  
O que pode um corpo coletivo em espaços estriados?

O que podem secundaristas na produção de pensamentos na exterioridade em uma ocupação escolar?

- *Sujeição*

Por fim, o último grande estrato relaciona-se ao fato de os corpos serem sujeitos, sujeitos de enunciação que constroem identidades delimitando e demarcando um *Eu*. Sujeitos fixos às representações transcendentais pregados em uma realidade dominante, uma formação social que quer um aparelho de Estado. Sujeitos que pertencem à estratificação.

Sem dúvida, a espécie passou ao estado implícito no homem; deste modo, *Eu*, como forma, pode servir de princípio universal à reconhecimento e à representação, enquanto as formas específicas explícitas são apenas reconhecidas por ele, e a especificação é apenas a regra de um dos elementos da representação. O *Eu* não é, pois, uma espécie, mas, mais que isto, pois ele contém implicitamente o que os gêneros e as espécies desenvolvem explicitamente, a saber, o devir representado da forma. (DELEUZE, 2006, p.148)

Um currículo enquanto maquinaria do Estado opera para formar alguém, um *Eu*, para formar cidadãos com características que atendam a demanda da realidade dominante. Trata-se de um currículo que opera em agenciamentos de poder, que disciplina corpos para construção de uma identidade controlável, uma identidade que impeça multiplicidades e para se proteger de exterioridades.

Um currículo, nessa perspectiva, sempre tem a finalidade de formar uma identidade, “Afim, um currículo busca precisamente modificar pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo.” (SILVA, 2015, p. 15).

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2015, p. 15)

Em uma escola-empresa qual *Eu* é demarcado curricularmente? De que modo estabelecer uma identidade contribui para que o aparelho de Estado continue no controle? O que escapa à estratificação do currículo que se limita a um *Eu*?



Pois é exatamente em torno do “eu” que a besteira se forma, com seu rosto de olhos fixos, segura de si mesma, surgindo do fundo dos lugares-comuns, das idéias feitas, dos falsos problemas. E, sem dúvida, o que Deleuze nos ensina, aquilo que é o mais difícil e que deve, a cada vez, ser retomado e confirmado, é a necessidade de escapar dessa fixação primeira sobre o eu, dessa tentação de uma subjetividade partilhada de maneira demasiadamente universal, aquela em que a busca sem saída da identidade e a generalidade vazia se confundem. Trata-se, sem dúvida, de atravessar esta bruma ou esta cortina da subjetividade para liberar, por detrás ou ao longo dela, o espaço infinito daquilo que ela nomeia, reconhecendo como tais a única base segura, o único indubitável existente: as *multiplicidades* e as *singularidades*. Aprender a ultrapassar uma subjetividade. (SCHERER, 2005, p. 4)

Vimos três exemplos de estratificação do desejo que podem ser operados por currículos enquanto máquinas. Exemplos que se relacionam e que indicam um jogo constante de captura e escape a partir de um aparelho de Estado. Um jogo que explicita que nunca se é um polo só, nunca se é só estratificação em agenciamentos molares. Engrenagens colaboram para a produção de estratos molares, mas agenciamentos moleculares sempre acontecem.

E, se é importante voltar a atenção para agenciamentos molares para desembaraçar linhas curriculares que avessam um escola-empresa, é também importante voltar a atenção para modos de conjurar o Estado, e, nesse caso, conjurar uma escola-empresa que se movimenta na diminuição de campos de experimentação do desejo ao se limitar em processos de reconhecimento.

A escola-empresa poderia ser um jogo de Xadrez – exemplo de Deleuze e Guatarri (1997) – com uma comunidade escolar codificada, organizada, sujeitada e significada em torno de uma realidade dominante. Ou poderia ser uma composição de peças de lego – como propõe um secundarista – que são subjetivadas ou transportadas de um lado para outro pelo aparelho de Estado, que têm funções estabelecidas e só podem ser encaixadas ou conectadas com as demais peças que lhe cabem.

Uma escola-empresa que se movimenta como as peças do xadrez tem direções pré-determinadas, cada peça tem sua função *a priori* para que a engrenagem funcione. Para Deleuze e Guattari (1997), trata-se de um jogo de Estado, com propriedades intrínsecas. Diferentemente é o jogo chinês Go, em que a

movimentação das peças depende da situação em que elas se encontram, são extrínsecas, ou seja, dependem do meio, das relações na exterioridade.

E se os secundaristas se movimentaram como as peças do Go em um tabuleiro contemporâneo? – ao criar estratégias contra a forma-Estado, ao se organizar e ocupar, ao criar fraturas dentro das brechas que eles mesmos produziram em escolas-outras, então:

O que podem esses corpos quando desejam? E, ao desejarem, o que podem criar quando isso acontece?

- Ocupar?
- Corpos-coletivos aparecem.
- Uma máquina de guerra se produz.
- Possibilidades de conjurar uma escola-empresa.
- Potencializar a experimentação.

## UM CORPO QUE NÃO AGUENTA MAIS: SECUNDARISTAS-PROBLEMA

*"... me falou que o mal é bom e o bem cruel"*

Caetano Veloso

29



Millena conta que “*eram os alunos chamados de alunos problemas que estavam lá*” se mobilizando contra a reorganização da rede. Para Letícia, outra secundarista que também relata situações em que esse rótulo aparece:

*“O terceiro dia que a gente ocupou a escola eu fui com uma blusa que tava escrito: eu sou uma criança problema. E tiraram uma foto minha na frente da escola segurando a camiseta, que é uma frase do Pink Floyd. Quem são as crianças problemas? As crianças que não aceitam! Tinha muito escritor, jornalista que escreviam sobre as crianças que não prestavam atenção na aula, que não estavam nem aí para o professor, mas que estavam na ocupação. E aí os professores ficavam putos, os conservadores né! Por que o que é isso? É a escola que ele se vê incluso! Porque agora ele tá participando, porque ele entendeu o porquê que não ia para escola, ele reconheceu ali, naquele movimento, porque não ia para escola todos os dias. [...] Professores que diziam que só alguns alunos podiam argumentar sobre as ocupações, porque os outros eram VAGABUNDOS. O que é ser vagabundo?”.*

Mais do que querer se livrar de um rótulo, Letícia questiona-o. O que a torna “criança problema” ou “vagabunda”? Problema ou vagabunda em relação a quais verdades estabelecidas? O que querem os conservadores de Letícia? Conservar quais engrenagens de uma escola-empresa?

Alunos-problema, vagabundos, peões do *jogo Go* que se movimentam “sem alvo, sem destino, sem partida nem chegada” em espaços lisos fissurando os espaços estriados da escola-empresa-xadrez.

Alunas-problema, vagabundas, *exército de bantu* que se movimentam de fora no inimaginável para matar um currículo-Nkongolo<sup>30</sup> que não lhes suportam e que lhes esgotam. Alunas-problema, vagabundas, mulheres de guerra, que, em “sua excentricidade, aparecem necessariamente sob uma forma negativa: estupidez, deformidade, loucura, ilegitimidade, usurpação, pecado...” (DELEUZE e GUATTARI,

---

<sup>30</sup> Nkongolo, imperador no mito bantu explorado por Luc de Heusch (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.14)

1997, p. 15) e em um “bem cruel” se movimentam nas fronteiras movediças entre desejos e ordens da razão.

Secundaristas-problema que se movimentam nas ocupações das escolas em 2015 – mas também antes e, também, depois – e produzem outros currículos, a partir de currículos maiores que atendem a ciência régia, ora os conservam, – como por exemplo com a grande preocupação de algumas delas em organizar aulas para ajudar no estudos para o vestibular – ora inventam currículos menores, na exterioridade de ciências menores, deixando desejos fluírem.

É pelo problema que o desejo acontece, que os afectos se maquinam:

Por último, o modelo é problemático, e não mais teoremático: as figuras só são consideradas em função das afecções que lhes acontecem, secções, ablações, adjunções, projeções. Não se vai de um gênero a suas espécies por diferenças específicas, nem de uma essência estável às propriedades que dela decorrem por dedução, mas de um problema aos acidentes que o condicionam e o resolvem. Há aí toda sorte de deformações, transmutações, passagens ao limite, operações onde cada figura designa um ‘acontecimento’ muito mais que uma essência: o quadrado já não existe independente de uma quadratura, o cubo de cubatura, a reta de uma retificação. Enquanto teorema é da ordem das razões, o problema é afectivo e inseparável das metamorfoses, gerações e criações na própria ciência. Contrariamente ao que diz Gabriel Mareeei, o problema não é um ‘obstáculo’, é ultrapassagem do obstáculo, uma projeção, isto é, uma máquina de guerra. É todo esse movimento que a ciência régia se esforça por limitar, quando reduz ao máximo a parte do ‘elemento-problema”, e o subordina ao ‘elemento-teorema’. (DELEUZE E GUTTARI, 1997, p. 25-26)

Os *problemata* são a própria máquina de guerra. E são indissociáveis dos planos inclinados, das passagens ao limite, dos turbilhões e projeções. Poderia dizer-se que a máquina de guerra se projeta num saber abstrato, formalmente diferente daquele que duplica o aparelho de Estado. Diríamos que toda ciência nômade se desenvolve excentricamente, sendo muito diferente das ciências régias ou imperiais. Bem mais, essa ciência nômade não para de ser “barrada”, inibida ou proibida pelas exigências e condições da ciência de Estado. (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p.26)

Millena assume o papel que lhe fora atribuído e brinca com ele. *“Porque a gente é aluno-problema mesmo! [risos] A gente é aluno problema na escola formal, porque ela não faz sentido pra gente, sabe?! Não faz sentido um moleque que curte um funk às vezes não ter nenhuma aula que tenha uma música. Eu gosto muito de... a ocupação mudou muito minha vida.”*

Um currículo estriado não faz sentido para Letícia, Millena e alunas-problema. Embora faça sentido para outros. Para nossas personagens, o espaço métrico não basta. A medição, o *ranking*, a avaliação se esforçam para colocar de fora quem é problema, quem não se organiza, não se sujeita, não se significa. E isto é possível?

*“Durante as aulas, assim, o único processo era: entra na escola, vai para sala, sai da sala, vai para o pátio, vai para casa. Era uma coisa já automática, e agora a gente tá podendo... é... ocupar e descobrir. Descobrir a escola, conhecer a escola realmente como ela é, nossa, super gratificante. Nada melhor que isso... essas coisas nos pertencem.”*

Um grupo de secundaristas luta pelo não fechamento de escolas. Pelo não fechamento de escolas que estão em situação precária, que incomodam pela falta de estrutura. Pelo não fechamento de um espaço que não aguentam mais... o que pode uma luta na incoerência de uma “conservação” de um espaço que está em esgotamento? O que podem secundaristas esgotados de uma maquinação molar?

*Na escola pública tem aula vaga, não tem banheiro às vezes. Não tem porta no banheiro, às vezes não tem privada, não tem papel higiênico. Tem escola pública que não dá material. Tem escola pública que não tem merenda e isso é um absurdo né?! Porque como que uma escola, a base de formar uma pessoa, vai ser tão precarizada assim?”*

*“O que a gente fala é que isso aqui é um projeto de presídio abandonado, porque, se você for no presídio, tá melhor que aqui, a cama tudo direitinho. Paredes pintadas. Ou seja, aqui, se você for pegar numa parede e começar a descascar, você vê desde a primeira tinta até a última. Vê verde, vê branco, vê rosa, vê... todo tipo de cor.” Estudamos em situação precária, do jeito que podemos, em situação que coloca em risco nossa saúde. Tirando o direito do ser humano. [...].*

Secundaristas lutam pelo não fechamento de escolas que operam para um aparelho de Estado, que colocam um currículo maior em funcionamento e, conseqüentemente, se esforçam para apagar currículos menores. Políticas educacionais que se esforçam para fazer valer a ciência régia vigente. As engrenagens de controle não permitem os *shorts* curtos ou uma calça rasgada, não permitem relações entre pessoas que não pertençam à realidade dominante.

*“Eu já tive uma treta com a direção que eu quase fui expulsa. Que foi por causa de uma calça rasgada. Porque eles não deixam entrar nem de calça rasgada. E eu era roqueira, louca, só entrava de calça rasgada na escola. [...]”*

*“Pensa uma diretora com mais três falando isso pra mim e eu com 14 anos assustadíssima na sala. “Quem é XXX? Levanta, por favor.” E eu levantei. Acabaram comigo, tudo que vocês podem imaginar elas falaram pra mim, eu saí da sala em prantos. Mas eu lembro que a última frase que eu falei antes de sair da sala era ... – porque ela falou assim, ela foi fazer um discurso contra o uso de shorts na escola e ela virou e falou assim “porque depois que as alunas forem abusadas, elas que não venham reclamar na minha sala”, eu surtei. E eu lembro de eu chorando, com a cara desse tamanho, virei na sala e falei “quem acha que o que ela falou é errado?”, aí ninguém levantou a mão, aí eu falei, “quem aqui acha?”, comecei a gritar que nem uma louca, aí todo mundo levantou a mão. [...]”*

*“Ah! Eu vou deixar o conteúdo da escola pública igual da escola particular, Mentira! Nem a cadeira é igual, imagina o conteúdo?! As condições de vida das pessoas não são dignamente iguais, imagina os conteúdos escolares!”*

A luta pelo não fechamento de escolas torna-se também luta pelas condições de funcionamento desses espaços. Millena, Letícia e tantos e tantas secundaristas-problema falam de uma maquinação que não aguentam mais, de um espaço que querem funcionando, mas funcionando de outros modos.

*“Eu particularmente detestava a escola, desculpa a sinceridade, mas eu detestava a escola por ela ser um ambiente muito opressor”<sup>31</sup>*

Elas não aguentam mais um espaço em que não podem usar qualquer roupa – não pode *shorts*, não pode calça rasgada, não pode para não ser abusada. Um espaço em que não podem utilizar os materiais armazenados em salas, em que se sentem presas à rotina mecânica da sala – para o pátio – para casa.

*“Infiltrações por toda escola. Água sai pela fiação das lâmpadas das salas de aula. Buracos nas paredes com ‘remendos’, mas sem uma manutenção devida. Banheiros com portas quebradas e sem alguns azulejos nas paredes (o que pode trazer doenças por acumular bactérias). Uma palavra para definir isso: IRRESPONSABILIDADE! Como o governador quer uma reorganização, sendo que nem o que há está organizado? Reflitam sobre isso.”<sup>32</sup>*

Como (re)inventar esses espaços? Elas não podem dar opiniões – por que não possuem diploma? – não são ouvidas em manifestações em apoio aos professores – porque são “SÓ alunas”. Elas não podem se relacionar com pessoas que não atendam algum padrão de gênero estabelecido. Elas não podem utilizar os espaços escolares com dignidade – até o papel higiênico é controlado. Elas não podem muito.

Lapoujade (2002) fala de um corpo que não aguenta mais a atuação de agentes que produzem modos de existência. Poderíamos pensar as engrenagens de um aparelho de Estado como agentes que atuam sobre esses corpos. Poderíamos pensar em agentes como engrenagens de uma escola-empresa que subjetivam, organizam e significam os corpos-secundaristas.

A ideia de agente é articulada por Lapoujade (2002) para uma outra definição de potência, escapando da concepção aristotélica, em que o agente seria aquele que efetua o ato sobre a matéria. Como no exemplo do artesão (agente) que age sobre a matéria/argila (que tem potência) para dar forma de vaso (resposta ao ato).

---

<sup>31</sup> CAMPOS et al., 2016, p.34

<sup>32</sup> CAMPOS et al., 2016, p.38



Nesse sentido, a potência do corpo não se separaria do ato e do agente, tudo estaria condicionado.

Além disso, para Lapoujade (2002), há outro fato a ser considerado: a ideia de que a matéria/corpo já “não aguenta mais”. A argila cansou de ser vaso, o corpo não aguenta mais a ação do agente para se tornar ato. Um grupo de secundarista não aguenta mais os controles curriculares.

*“Aquele apostila que o professor olha e fala “que merda é essa? Cadê minha autonomia em sala?” É isso, isso é você uniformizar o ensino. O professor não tem a liberdade de propor. Tem que seguir um currículo.”*

Nesse sentido, o agente perde o controle sobre o corpo, não é possível responder ao ato e tornar-se forma. O corpo não responde, não obedece. Um corpo indisciplinado? Secundarista-problema?

Para Lapoujade (2002), esse fato toca a própria definição de corpo, que separa a potência do ato, ou melhor, libera o corpo do ato. E essa condição de ser corpo, liberado do ato, é o que mais dá possibilidades de o corpo sentir.

Assumir que um corpo tem potência para fora da atuação do agente corrobora com a ideia de que sempre é possível escapar do aparelho de Estado, de movimentar máquinas de guerra. Afinal, uma máquina de guerra só existe se há Estado para fissurar, assim como as engrenagens estão sempre em movimento para capturar desejos e deslocá-los ou recalá-los para recheiar ou atualizar um aparelho de Estado.

Secundaristas-problema só podem inventar outros modos de existir nas escolas porque há uma escola-empresa que se quer escapar, fissurar e rachar. Secundaristas só são “problemas” por não aguentarem uma molaridade. É da molaridade que esgota seus corpos que a potência molecular se cria. É no limite de um corpo que não aguenta mais, de sua impotência, que uma potência-outra é reverberada, trata-se de uma potência superior às forças do agente que perde controle sobre o corpo.

Como na fala anterior:

*“eu saí da sala em prantos. Mas eu lembro que a última frase que eu falei antes de sair da sala era ... – porque ela falou assim, ela foi fazer um discurso contra o uso de shorts na escola e ela virou e falou assim “porque depois que as alunas forem abusadas, elas que não venham reclamar na minha sala”, eu surtei. E eu lembro de eu chorando, com a cara desse tamanho, virei na sala e falei “quem acha que o que ela falou é errado?”, aí ninguém levantou a mão, aí eu falei, “quem aqui acha?”, comecei a gritar que nem uma louca, aí todo mundo levantou a mão. [...]”*

Esse corpo que não aguenta mais de Lapoujade vem do conceito de esgotamento deleuzeano, que se diferencia de um cansaço. “O cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar.” (1992, p.67).

As secundaristas-problema, no período das ocupações, não estavam cansadas de uma engrenagem molar, senão, depois do descanso, voltariam a produzir para uma escola empresa.

O cansaço faz parte da dialética do trabalho e da produção: descansa-se para se retomar a atividade. O cansaço advém quando realizamos os possíveis que nos habitavam, escolhendo, obedecendo a certos objetivos mais do que a outros, realizando certos projetos, seguindo preferências claras. (PELBART, 2016, p. 42)

Para tratar desse conceito, Deleuze (1992) traz personagens de Samuel Beckett, propondo relações disjuntivas inclusivas que afirmam a diferença, enquanto ressalta que o cansado, ao manter a máquina social funcionando, chega a tal estado a partir de relações disjuntivas exclusivas. Ou seja, relações que envolvem preferências, objetivos que variam, que se substituem na realização de possíveis – um e depois outro – compõem um processo que provoca o cansaço.

Os personagens de Beckett ilustram como os possíveis podem ser esgotados e como o corpo esgotado pode se caracterizar, ajudando a diferenciá-lo do estado de cansaço. As cenas de Beckett mostram como os personagens não realizam o possível. Um exemplo está no encontro que não acontece em “Quad<sup>33</sup>”, a preocupação não está no que ainda vai acontecer.

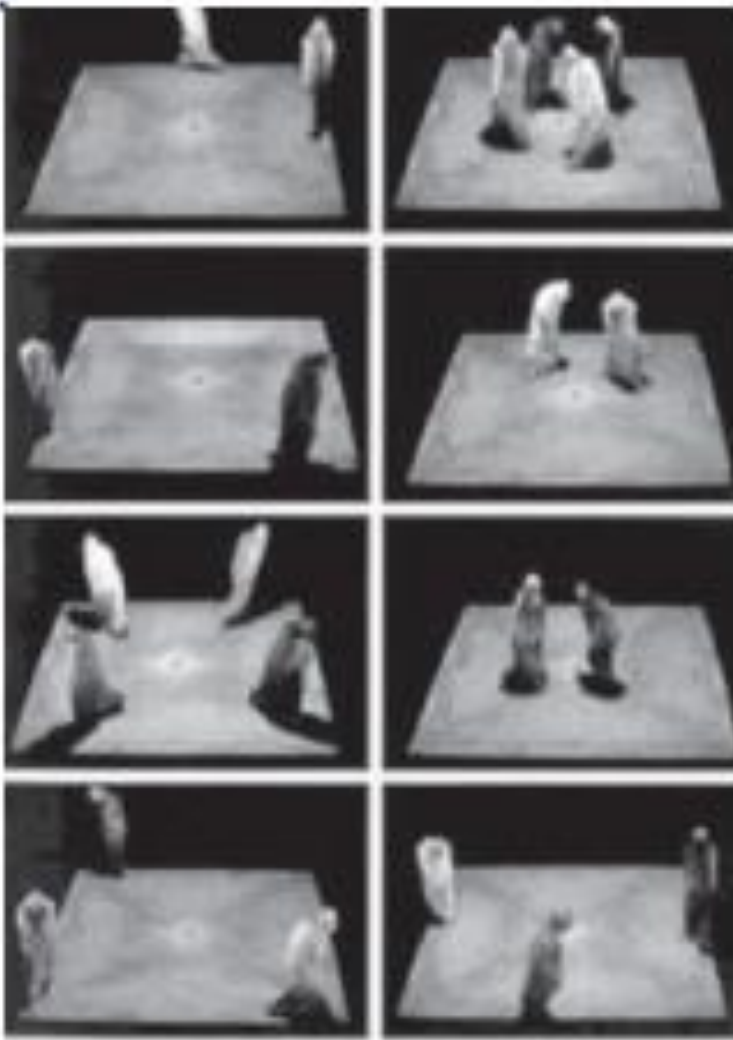
---

<sup>33</sup> Peça de televisão de Samuel Beckett filmada para uma emissora de televisão alemã, em que quatro personagens caminham sobre um quadrado e nunca se encontram.

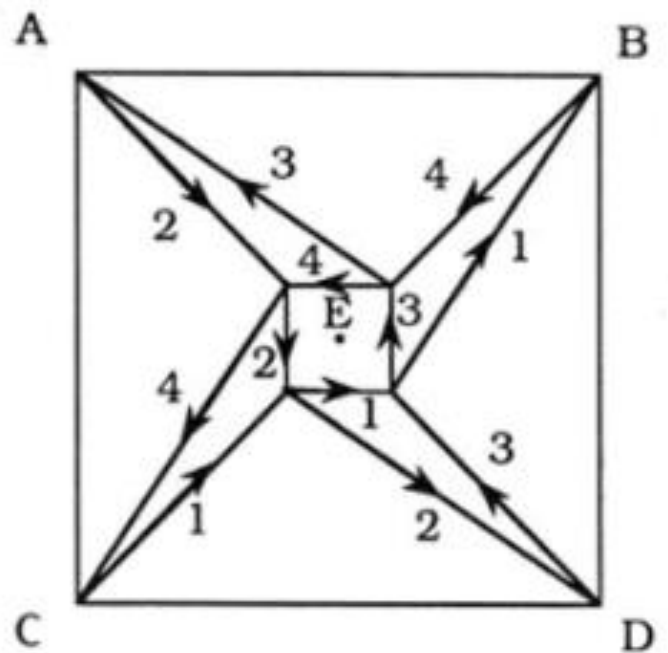


Adaptação de Quad, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Q7DZgHA6798&t=188s>  
Acesso em jul. 2020.



QUAD



<sup>34</sup> Versão Adaptada de Quad adicionada de seu esquema com possibilidades de movimentação, de Samuel Beckett. Disponível em <file:///C:/Users/debor/OneDrive/CG/TESE/TESE%202/video%20quali/QRCODE/fig%20quad.pdf>, Acesso dez. 2019.

O possível de que fala Deleuze (1992) não está na dimensão do real, ele não aconteceu. As realizações, do qual o cansado não pode mais, estão dentro da dimensão do possível, já o esgotado é mais que isso, não permite a dimensão do possível.

Tendo em vista esta problematização da questão do possível desde as primeiras páginas de O esgotado, é importante considerar que, em geral, pensamos no possível como uma alternativa a uma realização, isto é, como algo em que podemos optar, sendo possível ou isto ou aquilo ou aquela outra coisa que pode acontecer efetiva ou logicamente. Deleuze, invertendo essa proposição, nos diz que o que é possível é criar o possível. Dito de outra maneira, o possível não é somente um atual que se realiza, o possível chega pelos encontros de corpos, pelos acontecimentos, e não o inverso [...] (HENZ, 2005, p. 18)

A realização de um possível sempre exclui algo, o que não se realizou. Por isso, Deleuze (1992) fala que o cansaço, que esgota o realizável, está em relações exclusivas (no ou isto ou aquilo). Já o esgotamento de possíveis está para além do realizável, está nas relações disjuntivas inclusivas (e isto e aquilo).

O conceito de esgotado pode caracterizar um corpo que nos chama atenção ao pensar nos possíveis inventados pelas secundaristas quando ocuparam as escolas. A impossibilidade do encontro dos corpos e as posturas corporais dizem do estado ativo das secundaristas diante da impossibilidade de continuar no espaço escolar precarizado e com a proposta do governo de reorganização.

Os danados de Beckett formam, depois de Dante, a mais impressionante galeria de posturas, de modos de andar e de posições. [...] Deitar-se nunca é o fim, a última palavra, é a penúltima, e corre-se o grande risco de ficar descansado demais, para poder, se não se levantar, ao menos, virar-se ou rastejar. Para deter aquele que rasteja, é preciso colocá-lo num buraco, plantá-lo num vaso, nos quais, não podendo mais agitar seus membros, agitará, entretanto, algumas lembranças. Mas o esgotamento não se deixa deitar e, quando chega a noite, continua sentado à mesa, cabeça cavada sobre mãos prisioneiras, [...] É que entre o esgotamento sentado e o cansaço deitado, rastejante ou parado, existe uma diferença de natureza. O cansaço afeta a ação em todos os seus estados, enquanto o esgotamento concerne apenas ao testemunho amnésico. O sentado é o testemunho em torno do qual o outro gira, ao desenvolver todos os graus de seu cansaço. (DELEUZE, 1992, p.4)

Esse estado de esgotamento diz de um corpo que não desistiu da vida, não é corpo abandonado que se cansou do realizável e “entregou os pontos”. É corpo que, ao esgotar os possíveis, permanece ativo. É corpo que joga com o possível sem realizá-lo e cair nas preferências, objetivos e, conseqüentemente, no cansaço.

Não se cai, entretanto, no indiferenciado, ou na famosa unidade dos contraditórios, e não se é passivo: está-se em atividade, mas para nada. Estava-se cansado de alguma coisa, mas esgotado, de nada. (DELEUZE, 1992, p.2)

Tampouco o esgotamento é um estado de prontidão. Está ativo, mas não a espera de ser útil. A utilidade está no cansaço, que diminui intensidades, como já vimos em Henz (2005). O corpo ativo é em relação às vibrações intensivas, enquanto o cansado diminui intensidade, o esgotado faz o corpo vibrar, para nada.

Ora, parece então que o aparente cansaço das estudantes-secundaristas, ao denunciarem as condições escolares e as insatisfações do funcionamento curricular, se transforma em esgotamento quando a proposta de reorganização é anunciada. É a última gota que faz seus corpos vibrarem, que faz seus corpos transbordarem. Corpos esgotados frente todas as denúncias com relação às instituições escolares, mas ativos para criar outros possíveis, criar outras escolas, criar outros currículos. Corpos esgotados para jogar com os possíveis e esgotá-los. Pois, como questiona Deleuze (1992, p.1): “Ele se esgota ao esgotar o possível, e inversamente”. Está-se esgotado enquanto se esgota os possíveis, e os possíveis esgotados os colocam em estado de esgotamento.

Tal esgotamento ativo, como vimos, está relacionado aos possíveis. Deleuze (1992) trata em seu texto de quatro formas de esgotar possíveis enquanto os corpos também se esgotam, sempre movimento. O caminho apresentado por ele é por meio da combinatória em relações disjuntivas inclusivas.

Bem diferente é o esgotamento: combinam-se variáveis de uma situação, sob a condição de renunciar a qualquer ordem de preferência e a qualquer organização em torno de um objetivo, a qualquer significação. Não é mais para sair nem para ficar, e não se utilizam mais dias e noites. Não mais se realiza, ainda que se execute algo. (DELEUZE, 1992, p. 1)

Ora, o que os secundaristas fizeram senão combinar variáveis de uma situação (a proposta de reorganização), renunciando a organização vigente (sempre

possibilitada pelos agentes que colocam as máquinas sociais em funcionamento) para criar currículos-outros, outra escola, ainda que não tivessem a intenção de executar algo?

Um currículo inventado pelo esgotamento não satisfaz o utilitarismo do mercado, esperado pelas ações de uma escola-empresa. Um currículo que emerge de encontros entre corpos esgotados renuncia às preferências, à escolha de um ou outro assunto para pauta de discussão, renuncia às relações disjuntivas exclusivas em que há escolha de matemática ou de filosofia, de um conteúdo e não de outro a favor de uma ciência régia.

“Tudo é incluído. As coisas somente são nos seus jogos simples. Sobre qualquer acontecimento, basta dizer que ele é possível, não há qualquer ordem de preferência ou necessidade.” (HENZ, 2005, p.29). Tal relação disjuntiva que se torna inclusiva aparece no relato das estudantes sobre o dia a dia nas ocupações em que tudo cabe, mas não cabe qualquer coisa. Cabe o que afeta. Um currículo é construído pelos secundaristas sem preferências ou objetivos.

Millena falava que tinham dias que eles só queriam escutar funk, enquanto outros dias as discussões sobre feminismo, por exemplo, borbulhavam. Eles não seguiam referências, não tinham objetivos pré-definidos em suas rotinas. Deixavam a vida acontecer lá dentro, enquanto lutavam para não perderem seus espaços.

A tentativa das secundaristas era de movimentar currículos disjuntivos inclusivos em que cabem movimentos molares e moleculares, que cabem preparação para o vestibular e funk e espuma no corredor e preparo de macarrão e tantas outras variáveis. As escolhas curriculares não partem da ciência régia ou da utilidade para o mercado do qual poderiam estar cansados, mas sim de encontros e acontecimentos que os afetavam a partir de um esgotamento.

Um currículo efêmero, que se inventa por afetos emergidos de encontros. Criam-se outros possíveis, para além dos possíveis da realidade de uma escola-empresa.

A primeira forma de esgotar possíveis por meio combinação de variáveis que vai até a exaustão está no campo da linguagem.

Através da gestualidade beckettiana, primeiro é a língua que desaparece [...] afinal, a linguagem é o domínio do possível. Ela indica alvos, preferências, escolhas: ou isso ou aquilo, ou assim ou

assado, ou agora ou depois, ou sair ou entrar. É preciso esvaziar essa mola do sentido. (PELBART, 2016, p. 42-43)

Ou seja, esgotam-se com as palavras, as palavras não propõem mais um possível para ser realizado, mas sim uma língua dos nomes que criam um possível com uma realidade própria.

Deleuze (1992) vai costurando as demais formas de esgotar o possível, como se esgotar com as palavras ainda não fosse o suficiente, passa a ser necessário esgotar as próprias palavras. Da língua dos nomes, Deleuze (1992) parte para a segunda forma de esgotar os possíveis: os fluxos de voz. Já que as vozes enunciam possíveis e distribuem palavras que precisam ser estancadas.

Esse segundo momento, muito complexo, não deixa de ter relação com o primeiro: é sempre um Outro que fala, uma vez que as palavras não esperaram por mim e que não existe outra língua a não ser a estrangeira; é sempre um Outro o “proprietário” dos objetos que ele possui ao falar. Trata-se sempre do possível, mas de uma nova maneira: os Outros são *mundos possíveis*, aos quais as vozes conferem uma realidade sempre variável, conforme a força que elas têm, e revogável, de acordo com os silêncios que elas fazem. Ora elas são fortes, ora fracas, até que elas se calam, em algum momento (de um silêncio de cansaço). Ora elas se separam e até mesmo se opõem, ora se confundem. (DELEUZE, 1992, p.5)

É novamente na combinação dessas vozes variáveis que se vai ao esgotamento, mas não no lugar dos infinitos termos, ou seja, a combinação exaustiva parece não estar necessariamente ao limite dos termos, mas em qualquer lugar que se esgote. “Esgotado, há muito tempo, sem que se saiba, sem que ele saiba.” (DELEUZE, 1992, p.6).

Deleuze também fala de esgotamento por meio de imagens. Continua sua costura do conceito no fora da língua:

[...] é preciso ir além da linguagem e criar uma imagem. Isto é, quando a linguagem atinge o limite, um limitar de intensidade, ela permite pensar alguma coisa que vem de fora, algo – visto ou ouvido - que Deleuze chama de imagem visual ou sonora, e caracteriza como uma imagem pura, intensa, potente, singular, que, não sendo pessoal nem racional, dá acesso ao indefinido como intensidade pura: uma mulher, uma mão, uma boca etc. Assim, como a relação é sempre o mais importante em Deleuze, é preciso que imagem pura permaneça em relação com a linguagem, isto é, com os nomes e vozes, de modo a esvaziá-la. (MACHADO, 2010, p.19)



Quando a intensidade esgota palavras, vem a imagem com uma “louca energia captada, pronta a explodir” (DELEUZE, 1992, p.9), esta imagem vem para dissipar e não dura muito tempo. A imagem explode os possíveis. O que importa é sua forma e sua potência de produzir vazio, uma “tensão interna”. Imagem que também se relaciona com as outras duas formas de esgotar os possíveis, os nomes e as vozes.

É certamente preciso, neste meio tempo, que a imagem pura se insira na linguagem, nos nomes e nas vozes. E, assim, talvez isso se dê no silêncio, por um silêncio ordinário, no momento em que as vozes parecem ter-se calado. (DELEUZE, 1992, p. 8)

O fora da linguagem também está no espaço, a quarta forma de esgotar os possíveis para Deleuze (1992, p.8):

E, da mesma maneira que a imagem deve aceder ao indefinido, estando, ao mesmo tempo, completamente determinada, o espaço deve ser sempre um espaço qualquer, sem designação específica [*désaffecté*], sem forma específica [*inaffecté*], ainda que seja, geometricamente, todo ele determinado (um quadrado, com tais lados e diagonais, um círculo com tais zonas, um cilindro com “cinquenta metros de perímetro e dezesseis de altura”). Esse espaço qualquer é povoado, percorrido; é ele, inclusive, que nós povoamos e percorremos, mas ele se opõe a todas nossas extensões pseudoqualificadas, e se define “sem aqui nem ali dos quais nunca se aproximarão nem se distanciarão um milímetro todos os passos da terra”

O esgotamento por meio da combinação de variáveis na língua dos nomes, nas vozes, imagens e no espaço qualquer, sem referências, pode falar muito do movimento secundarista.

Estudantes-secundaristas foram às ruas, exaustivamente jogaram com os possíveis, levando suas carteiras para rua, gastando vozes, nomes, performances artísticas, até que todas as combinações se esgotassem para que ocupassem as escolas. Ocupar escolas foi o movimento último, após o esgotamento de possibilidades. Ocupar escolas foi o movimento de criação que emergiu de esgotamentos.

## **CURRÍCULOS. PRESCRIÇÕES. CORPOS E AFECTOS.**

Retomando a ideia de currículo como máquina, nos movimentos de molaridade e molecularidade, as engrenagens que levam ao esgotamento, ao “não aguentar mais”, podem ser entendidas como doença. Lapoujade (2002) propõe que, nesse tempo, tudo que o corpo sofre, tudo que o afeta, é convertido em doença que permanece na doença ou em anestesia, para que o corpo pare de sofrer. O corpo anestesiado blinda-se da dor e de qualquer afetação.

Tornar a vida doente ou desvitalizá-la: eis as alternativas que, nos dois casos, retiram toda potência do corpo e a transferem ao agente, a uma ‘alma’ que não passa, finalmente, de um sintoma dessa doença durável. E frequentemente as duas se associam; é ao mesmo tempo em que se está doente da vida e insensível a seus próprios sofrimentos. (LAPOUJADE, 2002, p. 86)

Em outras palavras, Henz (2005), ao articular teorizações de Deleuze e de Nietzsche, relembra que até certo momento os gregos enfrentavam a dor e a morte de outro modo, enxergavam que era possível extrair certa força do sofrimento. Mas, na construção de um mundo transcendente ou perfeito a que se deseja chegar (o desejo pela falta), em algum momento, a dor e o sofrimento precisaram ser afastados, tornando a vida um lugar-tempo perigoso em que o sofrimento não deve fazer parte. Assim, os processos de anestesia aparecem como necessários para acabar com a dor. A promessa do mundo transcendente era, e ainda o é, oferecer uma vida sem sofrimentos, sem perdas, uma vida perfeita.

Nesse processo, toda dor precisa ser enquadrada em uma doença para ser tratada. O ato de sofrer, ser afetado por algo agora é catalogado.

A questão contemporânea é que não sabemos mais lidar com a vida. De algum modo optamos por nos livrar dos acontecimentos, dos riscos, dos perigos; para não ter trabalho, aceitamos terceirizar as ações, entregando-as para quem sabe, os médicos, os terapeutas de todos os tipos, os decoradores, filósofos, educadores, economistas, nutricionistas, comentaristas, artistas. (MOSE, 2018, p.33)

Esse mundo transcendente, que oferece a vida perfeita e sem sofrimentos, aposta na ciência e nas técnicas. Contudo, esse mundo começa a desabar, o que Mosé (2018) chama de abismo contemporâneo.

No abismo, a negação da vida vai sendo operada como “produção” de vida. Os agentes atuam com mecanismos de controle sobre os corpos de forma cada vez mais sutil. Nesse controle, chamado por Foucault de biopolítica e por Deleuze de sociedade de controle, há um rebaixamento biológico, como aponta Pelbart (2016, p.27):

A subjetividade foi reduzida ao corpo, à sua aparência, à sua imagem, à sua performance. À sua saúde, à sua longevidade. [...] É verdade que já não estamos diante de um corpo docilizado pelas instituições disciplinares, como há cem anos, o corpo estriado pela máquina panóptica, o corpo da fábrica, o corpo do exército, o corpo da escola. Agora cada um se submete voluntariamente a uma ascese, seguindo um preceito científico e estético.

A docilização, o disciplinamento e as técnicas mais sutis tornam o ato de sofrer – que é condição do corpo<sup>35</sup> – em doença a ser tratada, diagnosticada, controlada, avaliada, ranqueada, medicada. Ou ainda fomenta um corpo que quer ser outro esteticamente e, por isso, procura por conta própria a cura-cirúrgica-medicamentosa para sua doença-insatisfação.

A doença passa a ser condição do corpo e não o sofrimento. Assim, o corpo precisa ser sempre medicado “Transformar a doença em mal é o seu remédio, mas um remédio que pertence à doença, que reforça para torná-la coextensiva à vida.” (LAPOUJADE, 2002, p. 85).

É importante ressaltar que sofrimento, não aquele tomado como doença, é condição de corpo quando o entendemos como efeito de estar exposto ao fora. Segundo Deleuze (2002), o corpo está sempre submetido aos encontros, aos afetamentos e sofrimentos que emergem deles.

Considerando currículo considerado enquanto máquina, que opera com tudo que acontece em sala de aula e para além dela. Entretanto, considerando também que currículo é tudo que é prescrito, planejado e avaliado (ainda que com escapes), **podemos pensar nas engrenagens que podem ou se esforçam para produzir esse corpo doente** (Lapoujade, 2002) na escola.

Em um movimento molar, currículos enquanto máquina em uma sociedade de controle parecem propor permanência na doença ou mecanismos anestésicos para atender um aparelho de Estado. Um currículo que se apresenta com prescrições

---

<sup>35</sup> Para Deleuze, o corpo não para de ser afetado, está sempre a sofrer à medida que se expõe às novidades do fora e aos encontros com o mundo e com outros corpos (DELEUZE, 2002).

para tratar uma doença do “não saber” os conteúdos desejados para essa época e, assim, para formar um aluno, um currículo que chamaremos aqui de **um currículo-bula**.

**Um currículo-bula que parte da ideia de que a aprendizagem é controlável** e, por isso, não só prescreve o que os alunos precisam aprender, mas também prevê possíveis efeitos colaterais nos estudos sobre os erros, nas técnicas de didática e nas metodologias de ensino. Como se fosse possível prever um encontro que se dê na composição, um acontecimento, uma experiência ou uma produção de pensamento fora da reconhecimento.

**Um currículo-bula que reduz aprendizagem à reconhecimento, atravessado por engrenagens que se esforçam para esculpir corpos na escola.** A prescrição indica ações na escola que são executadas antes que os “alunos” possam experimentar vida, antes que possam disponibilizar o corpo para o acontecimento, possam deixar as intensidades em movimento. Tais ações recalcam ou deslocam desejos para manutenção do aparelho de Estado, e as intensidades ficam sob o risco de perder velocidade.

**Um currículo que prescreve como o “aluno” deve se desenvolver** às vezes exige uma roupa padrão para um corpo uniformizado, apagando singularidades.

**Um currículo-bula apresenta, na composição de seu medicamento, suas listas de competências gerais, objetos de conhecimentos e habilidades específicas; todas elas organizadas em dosagens ano a ano escolar.**

A posologia é profundamente alicerçada em estudos de metodologias de ensino e didática para a melhor forma de tomar o medicamento-conhecimento-transcendente. Há também indicações do que pode ocorrer nos casos de excessos, pois o estudante-desejável precisa estar com o organismo funcionando para ser útil. Além das contraindicações para quem não pode ser contemplado pelo currículo, para quem está fora desse campo escolar e precisa de apoios extracurriculares.

**Um currículo-bula que define quais espaços da escola podem ser utilizados**, que controla o papel higiênico e o uso de laboratórios ou salas diferentes. Que fecha os trajetos entre sala de aula, pátio e casa. O que aconteceu com os outros espaços? Um currículo-bula que se esforça para entrar em ação em salas superlotadas, ou ignora esta variável.

**Um currículo-bula que propõe uma linguagem formal e deixa outras de fora.** Que limita o tipo de vestimentas utilizados no espaço escolar. Que burla estatutos maiores e apresenta determinados cultos religiosos em detrimento de outros. **Que determina como devem ser as bocas, os olhos e as expressões e as falas.** Que preenche o tempo com conteúdos organizados por disciplinas; não há tempo para experimentação. Currículo-bula para reconhecimento e não para o aprender.

Todas essas prescrições se justificam em nome da melhoria da educação para manter um “estado de saúde” desejável na sociedade, agindo como ferramenta reguladora. **São currículos-bula agindo sobre corpos doentes do saber,** corpos de estudantes rotulados por um “não-saber” e, portanto, fragilizados, que precisam ser tratados por meio do conhecimento (do que leva *status* de conhecimento) para uma sociedade desejável, para a manutenção de um aparelho de Estado.

Em nome da melhoria do ensino e da aprendizagem, os currículos-bula, atravessados por engrenagens e agentes, tratam dos corpos com um rico e complexo equipamento que vão além das listas de conteúdos e disciplinas escolares. Está tudo junto, conteúdos, habilidades, valores, cultura, contextualizações, ou seja, **os currículos-bula prescrevem sutilmente modos de existência,** definem o que é necessário fazer para um corpo sadio com indicações e contra-indicações que mantém um corpo regulado.

O currículo-bula está tão imerso nos espaços escolares que passamos a questionar as melhores formas de colocá-lo em ação e não as relações que ele estabelece com o corpo. A naturalização do aceite das prescrições em nome de “manter uma saúde desejável para os alunos” confunde nossos olhares cada vez mais regulados.

O *status* do “aluno” de não-saber é percebida como “normal”, por isso o currículo-bula ganha espaço como ferramenta importante e imprescindível para o tratamento. **Um aparelho de Estado por meio de escolas-empresa pode estar tornando as estudantes doentes do conhecimento para poder tratá-las ou anestesiá-las.**

A inclusão de transtornos escolares na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) escancara o “não-saber-escolar” como doença<sup>36</sup>. Temos hoje uma lista de transtornos ou distúrbios de

---

<sup>36</sup> Códigos presentes na CID-10

aprendizagens que catalogam os alunos que não respondem a um currículo-bula. Tratamentos cada vez mais elaborados para adequar estudantes à escola-empresa. Os “corpos doentes” que não cabem em um currículo-bula precisam ser diagnosticados.

O cristianismo, a sociedade e a ciência se ocupam de corpos doentes e o colocam nesse lugar. “Tudo é pensado no cristianismo a partir do corpo mártir que toma sobre si os sofrimentos sem nenhuma reação nem exteriorização, mesmo que adiada. Desde então, o sofrimento se torna sacerdócio, missão fardo.” (LAPOUJADE, 2002, p.85).

O mesmo parece acontecer nos espaços escolares, a capacidade de sofrer afetos é transformada em doença, a ignorância e o “não-saber” precisam ser medicados. **O “aluno”, que nada sabe, precisa seguir um currículo-bula para tratar sua “doença do conhecimento” e tornar-se cidadão desejável para o regime vigente.** É sempre um corpo que precisa de tratamento para caber na sociedade.

Um currículo-bula que incomoda as personagens desta tese, mas que é solução para aqueles que querem ser “medicados” para contribuir com a sociedade vigente. Currículos, sendo bulas ou não, sempre vão atender uns e incomodar outros.

No entanto, em meio a essas tentativas prescritivas dos currículos-bula, lembramos da definição de corpo de Lapoujade (2002): “um corpo que não aguenta mais” carregado de uma potência que cresce no descontrole do agente, ou seja, uma potência que aumenta quando o currículo-bula não faz efeito.

**Se os corpos das personagens secundaristas que se mobilizaram em 2015 estão cansados da ação do agente, das prescrições do currículo-bula, há possibilidades de fuga, de escape, de produzir outras formas de ser escola. Se**

---

F810 – Transtorno específico de leitura

F811 – Transtorno específico da soletração

F812 – Transtorno específico da habilidade em aritmética

F813 – Transtorno misto de habilidades escolares

F818 – Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares

F819 – Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares

Fonte: < <https://www.cid10.com.br/buscadescr?query=F81> > Acesso fev.2020

do cansaço chega-se ao esgotamento, não há outra possibilidade a não ser escapar produzindo outros mundos, outros currículos. Sempre há possibilidade de escapar. A potência de que fala Lapoujade (2002) está justamente na exposição ao sofrimento, **que não é doença**, entendendo que a potência está naqueles que mais sofrem com a existência – no sentido de afetação e não do senso comum de resiliência.

“O ‘eu não aguento mais’ não é, portanto, o signo de uma fraqueza da potência, mas exprime, ao contrário, a potência de resistir do corpo. Cair, ficar deitado, bambolear, rastejar são atos de resistência.” (LAPOUJADE, 2002, p. 89).



*claws*, Vitor Mareco – Campo Grande/MS

Assim, as personagens secundaristas que se movimentam contra a reorganização e contra tudo que não aguentam mais, podem criar e **lutar** por outros modos de existência procurando seus próprios escapes.

*“Se a gente não pode mais ocupar as escolas, vamos ocupar os teatros, as ruas, os centros de cultura e tantos outros espaços com nossa arte”*

## DANÇA COMIGO?



*DANCE WITH ME!, ANGELA BURON - ESPANHA*

E se os efeitos do currículo-bula deixam de ser anestésicos? Que pode um corpo que não aguenta mais?

*“Tinham dias que a gente só queria escutar um funk, conversar sobre nossas vivências, não queríamos uma aula ‘cult’ sobre o feminismo. Lógico que hoje sabemos a importância de vários movimentos e temáticas, mas não somos esses personagens ‘salvadores da educação’ criados por todos, demonizados por uns e endeusados por outros. Somos secundaristas com medos, dores, alegrias e desejos”.*



Um currículo-outro se produz no desejo dos próprios secundaristas, pois “trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto.” (CORAZZA, 2002, p.134).

O que as secundaristas compartilham sobre a mobilização contra a reorganização da rede e, especialmente, sobre os dias que ocuparam as escolas-empresa criam outros modos de vida possíveis.

Por que não pensar em um currículo que cabe tudo, mas não qualquer coisa? Cabe bula, cabe dança, cabe vida. Currículos como máquinas que operam em fluxos descontínuos, em que dança, bula e vida se trombam, tropeçam e se conectam de modo disjuntivo.

**Um currículo que dança**<sup>37</sup> pode colocar em xeque a “educação de qualidade” prevista e controlada em currículos-bula. Um currículo que acontece quando os secundaristas desejam escutar funk. Que acontece diante as necessidades que sentem em discutir feminismo.

**Colocar um currículo para dançar** é abrir brechas no agora, nesse tempo, para liberar forças dessas personagens secundaristas marginalizadas, e não outras. E depois? Depois-agora outros corpos serão – ainda são – excluídos e outros caminhos de resistências precisarão ser desenhados. Currículos que atendem uns e incomodam outros, entre capturas e resistências. Um movimento finito e ilimitado.

Neste agora-ocupação, um currículo que dança é operado por **corpos bailarinos sem órgãos** em uma inconstante movimentação molar-molecular. O corpo hipocondríaco sedento de currículo-bula dessas secundaristas chega ao esgotamento, ficando sem órgãos e colocam currículos-outros para dançar. Trata-se de corpos que se esvaziam das instituições e organizações excessiva de seus próprios órgãos. Instituições que são inimigas do corpo e que, segundo Artaud, roubam o corpo na medida em que propõem “uma forma de vida organizada, manipulada e governada.” (UNO, 2012, p.39).

Corpos como campo de batalha, como máquina de guerra, que cabe dança e arte no inventar currículos:

O CsO já está a caminho desde que o corpo se cansou dos órgãos e quer licenciá-los, ou antes, os perde. Longa procissão: — *do corpo*

---

<sup>37</sup> Tomaz Tadeu Silva (2002, p.56).

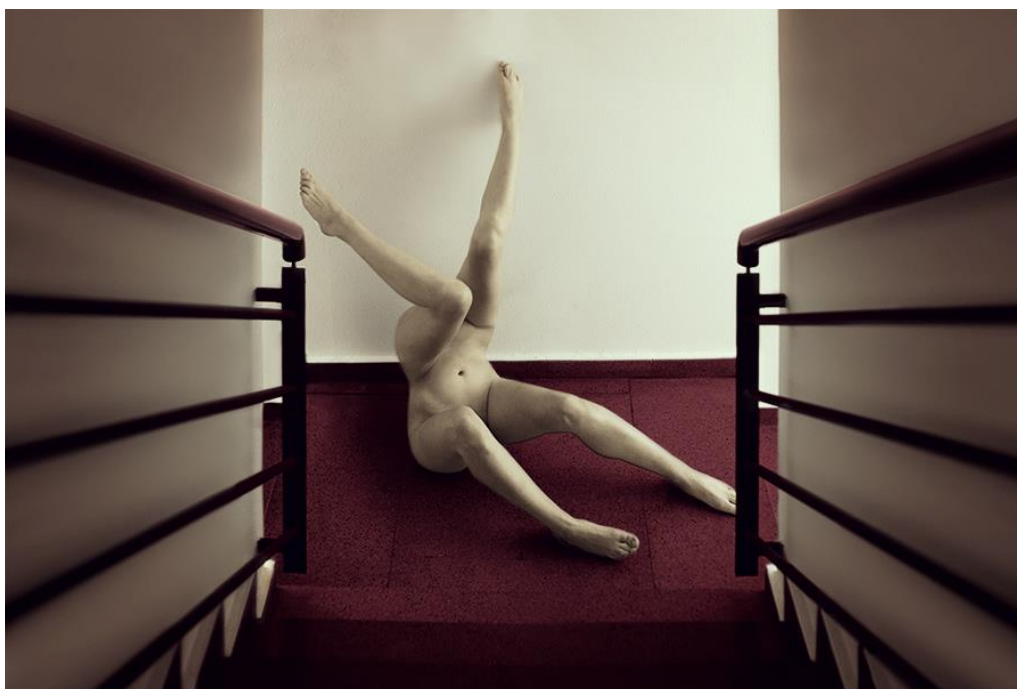
*hipocondríaco*, cujos órgãos são destruídos, a destruição já está concluída, nada mais acontece [...] (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.9)

Corpos esvaziados de instituições, de organismos, de currículo-bula, para preencher-se de dança no entre-tempo e no entre-espço, aonde o agenciamento de experimentação acontece – “nesse tempo infinito que atravessa o corpo que dança” (UNO, 2012, p. 52).

Quero dizer que os gestos de um dançarino podem trabalhar esse tempo, de modo que seu corpo se introduza em uma dimensão que coloca em questão todas as condições que definem a realidade habitual do corpo humano. Um corpo destacado de todas as determinações sensório motoras, expressivas, práticas, pode se encontrar constituído unicamente pelo tempo puro, virtual e invisível que se tornou, a despeito de tudo, um pouco sensível. (UNO, 2012, p. 53)

Resumindo, o corpo que dança recusa se submeter à articulação determinada por uma ação. Sua unidade não é embasada na ação. Esse corpo se constrói a despeito da ação, de acordo com uma outra unidade, distinta daquela que se submete à exigência de uma ação sensório-motora, coerente com todos os fluxos e as vibrações que atravessam o corpo. (UNO, 2012, p. 46)

Colocar um currículo para dançar. O que pode um currículo que ultrapassa as fronteiras da escola e que se compõe em bloco de sensações?



*You make sense*, Àngela Burón - Espanha

*“Se a gente não pode mais ocupar as escolas, vamos ocupar os teatros, as ruas, os centros de cultura e tantos outros espaços com nossa arte”*

Ocupar os espaços com arte é criar blocos de sensações, ou seja, blocos de perceptos e afectos, que permitem que o que foi criado se sustente por si só, como propõem Deleuze e Guattari (2010, p. 193-194):

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si.

Para Deleuze e Guattari (2010), mesmo que um material artístico tenha uma curta duração, a reverberação do que foi sentido fica na eternidade. A duração dos currículos dançantes das secundaristas ainda reverbera. Reverbera nelas e em quem entra em contato com os monumentos<sup>38</sup> produzidos.

Pode ser que nem todos sintam um currículo-outro dançar, ou mesmo sintam a necessidade de escapar do currículo-bula. Também podemos considerar que os afetos gerados pela arte são múltiplos e podem também não acontecer. “E, se nada garante que os efeitos de que são portadores aconteçam de fato, é porque no âmbito das resistências micropolíticas nada pode ser previsto e muito menos garantido.” (ROLNIK, 2018, p. 95).

No entanto, parece que a dança, a literatura, a música... a arte inventa fissuras que podem escapar de pressupostos e referências. O jogo entre um currículo-bula e um currículo-dançante traz os elementos da arte para pensarmos as construções curriculares que movimentam o prescrito e o acontecimental, que se movimentam molar e molecularmente na ocupação secundarista.

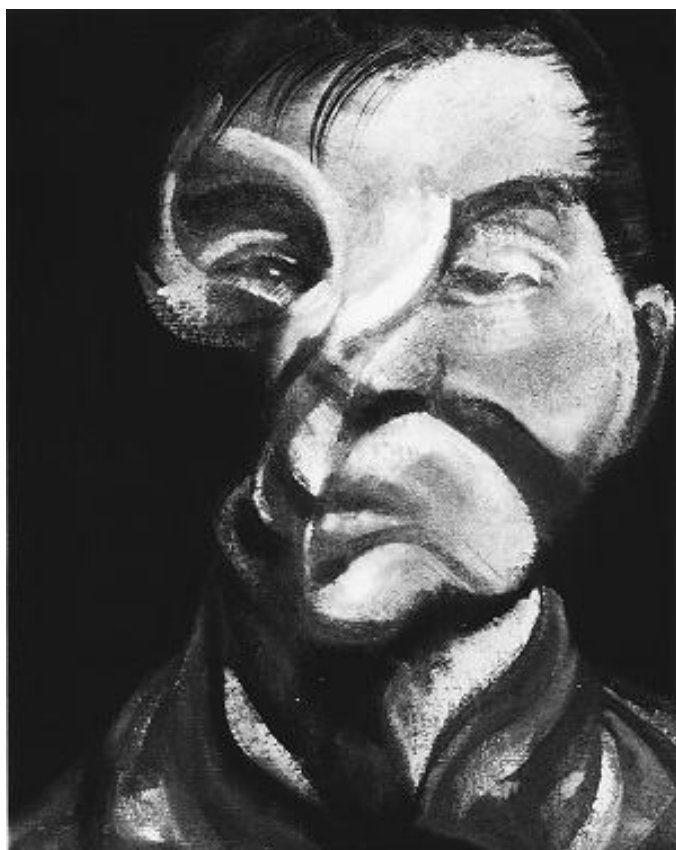
Não é à toa que Deleuze e Guattari buscam por produções de Bacon e Cézanne ou personagens diversos em Kafka, Melville, Beckett, que racham a

---

<sup>38</sup> Monumentos para Deleuze e Guattari estão relacionados aos blocos de sensações presentes na arte que se conservam, um acontecimento conservado, mas não como memória, sempre como fabulação (2010)

representação e as operações molares. Personagens compostos de características que poderiam ser comparadas ao movimento secundarista, fazendo analogias, referências, metáforas e tudo aquilo que não cabe ao pensamento sem imagem, mas que muitas vezes nos apegamos na intenção de comunicar uma ideia, um procedimento – e que inclusive não consigo escapar!

Todavia, as secundaristas são outras, inventam outras lógicas, suas próprias lógicas. Fissuram um aparelho de estado com suas singulares estratégias de guerra. Não são o “prefiro não” de Bartley<sup>39</sup> ou Gregory Samsa<sup>40</sup> metamorfoseado em barata na composição de uma língua menor que escapa. Não são rostos indefinidos de Bacon ou intensivos de Cezanne...



Auto-retrato – Francis Bacon, 1972

---

<sup>39</sup> MELVILLE, H. *Bartleby, o escrivão* - Uma história de Wall Street. Trad. Cássia Zanon. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. Disponível em: <<https://sanderlei.com.br/PDF/Herman-Melville/Herman-Melville-Bartleby-o-escriturario.pdf>> Acesso jun. 2019.

<sup>40</sup> KAFKA, F. *A metamorfose*. Trad. de Modesto Carone. 13.ed. São Paulo, Brasiliense, 1993.



Os grandes banhistas, Paul Cézanne, 1906

São secundaristas, é movimento coletivo composto de singularidades **que Tese nenhuma pode dar conta**. São secundaristas que não deixam de ser personagens de uma história narrada quando são deslocadas neste texto.

Narrada pela pesquisadora e por estudantes e por outros pesquisadores e pelos leitores e pela mídia e... Realidades concretas que se dobram em ficções para cada uma dessas pessoas que entram em contato com as ocupações e com as produções a partir delas.

A descrição de cenários até aqui deixa espaço para uma escrita que não dá conta de se “basear em uma essência de fatos reais”, uma estaca de verídico é colocada sob suspeita, já que o mapa cartografado não se inventa a partir da memória do vivido, a memória relativa ao passado já não existe, escreve-se a partir de uma memória no tempo presente, ou, para Deleuze, na força de passagem do futuro. As lembranças de um processo doutoral são deslocadas quando dobram uma

realidade nas invenções das secundaristas e da cartógrafa a partir de suas sensações.

Uma escrita é contagiada por afetos e uma realidade ganha tons, cores, gostos, sons, movimentos que façam sentido para quem viveu e relatou e para quem escutou e escreveu sobre. Contar uma memória é inserir suas invenções, é dar mais cores para o que mais afetou, é inserir vírgulas, imagens, letras em destaque e palavras novas para dar conta de sensações que ficaram no presente/futuro.

Um ficcional provocado por uma realidade que permite que intensidades passem, comuniquem, afetem e deem vazão para o que transborda do corpo e da memória.

Intensidades que dão visibilidade a outros modos de existência e, conseqüentemente, à criação de currículos-outros nas escolas ocupadas. Secundaristas que também se questionam nos EU(S), eu(s) e eu(s), quando relatam suas experiências. Secundaristas que inventam um povo ao lutarem coletivamente em um composto tão recheado de singularidades.

Assim, as palavras se movimentam misturadas aos acontecimentos, afectos, recordações e lembranças. Trata-se de uma função política da escrita, de inventar um “povo por vir”, de produzir intensidades a partir de um trajeto cartografado ao longo do doutorado que se mistura a tudo que dá língua (ROLNIK, 2014), que dá tese!

Deleuze e Guattari falam de escritores menores e de suas conexões sociais e políticas. Falam de um deslocamento da literatura operado por uma língua que gagueja, que tropeça, que desequilibra e, assim, assume uma função política. Para eles, não há literatura sem ficção e não há ficção sem dimensão política, sem criação de um povo.

Os fragmentos a seguir não têm a pretensão de caber em uma escrita menor, como as de Kafka ou Melville, nem de ser uma produção em devir-artista, como em Bacon ou Cezanne, até porque a tentativa de caber em alguma forma quebraria qualquer possibilidade de invenção de um “povo por vir”, bloquearia fluxos intensivos.

Os fragmentos a seguir partem da ideia de que qualquer processo que se abre aos grupos menores, marginalizados, que não cabem nos padrões de um aparelho de Estado vigente, já carrega uma dimensão política.

Os fragmentos a seguir se manterá em um estilo de escrita mutante que, quando necessário, deixam outros suportes entrar; quando necessário, deixam as personagens secundaristas se movimentarem antes de qualquer roteiro de uma pesquisadora-cartógrafa; quando necessário, burlam normas de formatação; quando necessário, alteram um formato único de escrita.

Os fragmentos a seguir, que se dobram de uma realidade a uma pitada de ficção inevitável, só se baseiam em uma regra: dar fluxo às intensidades produzidas em um processo cartográfico.



## **BLOCO 2**



## ESCOLAS-QUADRADO: ESGOTANDO POSSIBILIDADES EM QUAD



Ligia Clarck, *Casulo*, 1959

### QUADRADO

Quatro lados iguais, quatro ângulos retos. Linhas que não se cruzam e formam um espaço FECHADO. As duas diagonais que lhe cabem se cruzam perpendicularmente. Tudo organizado, definido e institucionalizado para uma geometria seguir.

Paredes. Conjuntos de quatro paredes que não se cruzam e formam uma sala de aula FECHADA. Uma porta e, talvez, janelas que lhe cabem e abrem buraco para entrada, saída; para captura e fuga. Tudo organizado, prescrito e avaliável para um projeto de ensino seguir.

2015: previsto fechamento de mais de 90 escolas.

2019: o projeto segue por outros caminhos; salas de aulas estão sendo fechadas. Está acontecendo!

2020: quadrados virtuais para quem pode.

Escolas-quadrado em rigidez e portas e janelas são apagadas pelo Estado.

NÃO FECHE A MINHA ESCOLA, gritam os esgotados.

Os esgotados, que não são todos (são secundaristas-problema?), ocupam ruas. Algo precisa ser feito: NÃO FECHE A MINHA ESCOLA.

Carteiras escolares na rua.

Cartazes na rua.

Rostos pintados na rua

Arte na rua.

Grito e corpo e máquinas e esperança e potência e... na rua



Os esgotados, que não são todos, que são “problemas”, ocupam as redes sociais.  
Algo precisa ser feito: evento no Facebook “LUTA PELA EDUCAÇÃO”

Fotos nas redes

Gritos nas redes

Mobilização comum coletiva nas redes

Corpo fora das redes. É rua!

Um cenário em transmutação. Coletivo. Comum. Desejo.

HOJE A AULA É NA RUA









Qual é o limite do cansaço para chegar ao esgotamento? Quantos possíveis precisam ser **repetidos** exaustivamente, torcidos, para rasgar modos de existência?

O fundo do poço precisa ser tão fundo? Quantas vidas serão apagadas até tocarmos a água no subterrâneo?

Secundaristas esgotadas, que não são todas, que são “problemas”, percorrem os possíveis para evitar o fechamento das escolas: rua, arte, manifestação, intervenção, aula aberta.

Seis semanas e quase 200 formas de protesto.

Um manual aparece, um novo possível se faz ver com o coletivo *O Mal Educado: OCUPAR ESCOLAS!*

Artistas-performance de Samuel Beckett caminham em Quad em diferentes rotas. Entretanto, eles nunca se encontram, impossibilitam o encontro. Esgotam os possíveis de um quadrado?

Secundaristas-diversificam “trajetos” nas “rotinas” de cada dia sem construir um padrão curricular.



Performance secundaristas disponível em:

<https://www.facebook.com/1717151681852360/videos/1784619578438903> . Acesso jul.

2020.

Escola Estadual de Diadema – Ocupada!

Escola Estadual Fernão Dias – Ocupada!

Escola ... Ocupar e Resistir!

Mais de 200 escolas ocupadas no estado paulista em 2015,  
e algumas outras em 2016.

A (des)organização em cada assembleia, modificando comissões, colocando a cada momento um secundarista diferente para falar com a mídia, com a polícia, com o governo ou para preparar o macarrão... esgota-se a possibilidade de construção de algum tipo de referência. Nunca se estabelece um padrão, as comissões são móveis. Não há um nome para levar a responsabilidade de liderança do movimento. Nas escolas ocupadas, a vida acontece de outros modos por quase 60 dias, horizontalidade, um currículo dança, a menina dança.

Quando eu cheguei tudo, tudo  
Tudo estava virado  
Apenas viro me viro  
Mas eu mesma viro os olhinhos

Só entro no jogo porque  
Estou mesmo depois  
Depois de esgotar  
O tempo regulamentar

De um lado o olho desaforo  
Que diz o meu nariz arrebitado  
Que não levo para casa, mas se você vem perto eu vou lá  
Eu vou lá

No canto do cisco  
No canto do olho  
A menina dança  
E dentro da menina



A menina dança  
E se você fecha o olho  
A menina ainda dança  
Dentro da menina  
Ainda dança  
Até o sol raiar  
Até o sol raiar  
Até dentro de você nascer  
Nascer o que há!<sup>41</sup>

Secundaristas-esgotadas caminham e dançam pelas escolas-quadrado (*Quad*) em uma série de combinações exaustivas para explodir os possíveis. Caminham pela escola-outra-nova. Ocupam seus espaços inventados. O banheiro já é outro, as doações garantem o papel higiênico antes controlado pela direção. Mesas ocupam outros lugares. Saem réguas que mensuram, extensivos, entram colchões para a chegada de mais uma noite recheada de medos, esperanças e risadas: intensidade. Os corpos caminham, dançam, escutam funk, tocam instrumentos – sem referência, extrapolam prescrições-bula da escola de antes. Os corpos brigam por besteiras, ou não, por quem sujou e não limpou... depois se desencontram nas espumas escorregadias que lavam os corredores. Corpos em ebulição, ativos.

Estudantes também esgotam os possíveis quando são elas e não outros os atores que criam o movimento. Ou seja, os possíveis à espera de realizações nos espaços escolares estiveram, na maioria das vezes, relacionados à ação de professores, políticas públicas, instituições. A “melhoria” da educação pareceu ser responsabilidade desses atores. Este era o campo de possíveis. Estudantes movimentam-se em um currículo-bula colocando-o para dançar, são elas e eles os atores, músicos ou dançarinos atuantes neste entre-tempo-espaço ocupado.

---

<sup>41</sup> Música “A menina dança” – Novos Baianos. Disponível em <  
[https://www.youtube.com/watch?v=mlm\\_Slw2Ynl](https://www.youtube.com/watch?v=mlm_Slw2Ynl)> Acesso mar. 2020.

## Estudantes<sup>42</sup>

Flaira Ferro

Na calada da noite  
Os estudantes fazem  
O futuro amanhecer  
Quem aprendeu a ler e escrever  
Sabe bem que analfabeto  
Jamais voltará a ser

Mesmo que o destino  
Reserve um presidente adoecido  
E sem amor  
A juventude sonha sem pudor  
Flor da idade, muito hormônio  
Não se curva ao opressor

Pode apostar  
A rebeldia do aluno é santa  
Não senta na apatia da injustiça  
Agita e inferniza e a rua avança  
Escola não tem medo de polícia

Pode apostar  
Balbúrdia de aluno é o que educa  
Ensina o governante que caduca  
Retroceder não é uma opção

Respeito é pra quem dá educação  
Respeito é pra quem dá educação  
Respeito é pra quem dá educação

---

<sup>42</sup> Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=6Of-wlRNHas>> Acesso em mar. 2020

## AS OCUPAÇÕES: CURRÍCULO-GENTE<sup>43</sup>

*Macarrão de novo?*

*Não pisa, acabei de lavar o banheiro!*

*Gente, tá cheio de polícia lá fora, tem jornalista, tem estudante, tem família, tem bandeira de partido... tem muita gente no portão da escola, o que a gente faz?*

*Desculpe senhor diretor, mas não vamos deixar você entrar, você chegou atrasado!*

*Vocês não podem entrar, a escola é nossa!*

*Policial, cuidado! Essa cadeira é da escola!*

*Oh, eu acabei de passar pano, não pisa nessa porra, fica na quadra!*

*Pessoal, jogral...*

*Nossos dias eram assim. Cozinhar com as doações, jogar comida ruim fora? Nem pensar, tínhamos que comer aquilo mesmo. Como preparar macarrão pra tanta gente? O dia de ficar na comissão da comida era sempre difícil, com alimentação não se brinca. Mas difícil não significa chato. A zoeira era grande, não dava pra desperdiçar em guerra de comida, mas a gente tava sempre cantando.*

*À noite, muitos iam embora, nunca falávamos para os policiais e para a mídia quantos estudantes tinham lá dentro, já que às vezes tinham só dois ou três e eles não poderiam saber disso. Mas também tinham alguns coletivos que nos ajudavam.*

*Muitos de nós éramos menores de idade, nem sempre podíamos passar a noite na rua. Porque as ocupações eram acolhedoras, foi bom estar lá logo depois de perder meu irmão, mas também eram lugares perigosos. Recebíamos toda hora avisos de que iriam invadir nosso espaço.*

*As primeiras assembleias duravam muito tempo, oito horas de discussão, a gente usava o tempo para desabafo. Era tanta coisa que incomodava que a gente tretava entre a gente, por besteira, coisas da idade ou do momento. É muito foda pensar no coletivo. Isso era o mais difícil.*

*Assembleia de novo! Tudo era assembleia, tínhamos que resolver o que comer, como se proteger dos partidos políticos, dos uspianos, de todas as*

---

<sup>43</sup> Narrativa adaptada a partir de escrita junto com secundarista para produção de artigo publicado, disponível em < <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13520>> Acesso fev. 2020.

*organizações que queriam acabar com o movimento ou tomar a frente dele. Tínhamos que decidir as rotinas do dia, decidir quem poderia entrar ou não, quem aceitaríamos para aulas voluntárias ou intervenções artísticas.*

*Tinham também as assembleias gerais, que juntava um pouco de cada escola. Mas tinha uma problemática, que sempre iam mais os secundas de centro. A periferia não colava tanto, porque as conversas não faziam sentido. Cada escola ocupada funcionava de um jeito.*

*Era o Comando das Escolas Ocupadas, no comando tinham estudantes de várias escolas, mas tinham também os coletivos. Gente tentando unificar a luta. Algumas assembleias foram importantes, mas não fazia sentido unificar. As escolas mais periféricas nunca participavam das assembleias do Comando.*

*Na nossa escola ocupada não tinham muitos professores voluntários, eles também apareciam mais nas escolas famosas ou de centro. Até nas ocupações as escolas mais periféricas sofriam, não chegavam doações, não chegavam professores, não chegavam advogados ou outras pessoas para ajudar. Mas os secundaristas de outras escolas ajudavam, dividiam comida e cigarro – sim cigarro também, por que não? –, era sempre entre a gente mesmo.*

*O que é difícil das pessoas entenderem é que não somos revolucionários como alguns pensam, que não vestíamos esse uniforme de estudantes politizados que lutavam conscientemente por um ideal, ou que estávamos dispostos a ter aulas sobre tudo, como bons militantes cultos e inteligentes. Só queríamos que as escolas não fossem fechadas, só isso. Que já é tanto!*

*Tinham dias que a gente só queria escutar um funk, conversar sobre nossas vivências, não queríamos uma aula “cult” sobre o feminismo. Lógico que hoje sabemos a importância de vários movimentos e temáticas, mas não somos esses personagens “salvadores da educação” criados por todos, demonizados por uns e endeusados por outros. Somos secundaristas com medos, dores, alegrias e **desejos**.*

*Era legal sentar, conversar, escutar uma música e falar sobre nada. Era legal lavar o corredor e enchê-lo de espuma. Imagina o que era um corredor com espuma! Era legal ver espaços da escola que ficavam vazios e agora estavam cheios de gente, da gente... sabemos que nada disso cai no vestibular, mas era isso que nos fazia bem. Isso nos aproximou, a gente aprendeu a olhar o outro de outro jeito, a*

**gente aprendeu a ser gente.** Não aprendemos apenas a lutar por nossos direitos, aprendemos também a viver. Talvez seja isso que o estado queira negar, estudantes que sejam gente e não número.

*Tratar os homens como números não é forçosamente pior do que tratá-los como árvores que se talha, ou figuras geométricas que se recorta e modela.*<sup>44</sup>

*Mas também aprendemos outras coisas: a importância de falar bonito para ganhar credibilidade, ninguém mais convence a gente com palavras difíceis; como organizar comissões para a escola funcionar; conhecer estratégias de partidos políticos; conhecimentos de leis para nossa proteção e várias outras coisas. A gente tinha que aprender esse tipo de coisa para conseguir sobreviver na escola.*

#### Nossa vida importa ao currículo?

*A gente demorou pra perceber que praticávamos uma autogestão. Não tinham líderes, sempre trocávamos nossos trabalhos nas comissões e isso confundia a mídia e os polícias que vinham falar com a gente nos portões.*

*Na verdade, acho que só penso nisso agora, depois que tudo passou. Acho que só pensamos no tamanho das ocupações depois que tudo passou. Naqueles 60 dias nossa preocupação era não deixar que a proposta da reorganização vingasse e nos manter vivos dentro dos espaços com uma rotina de luta. Uma rotina de luta para manter as escolas abertas, mas também gritar para o Estado nossas insatisfações com o que vivíamos, e vivemos, dentro dessas escolas.*

[EE SELMA MARIA MARTINS CUNHA – FACEBOOK – 30/11/15]

“Amanhã a escola OCUPADA estará ‘aberta’ e com atividades para receber estudantes da escola, pais, mães e a comunidade. O intuito da ocupação não é fechar a escola e impedir o acesso das pessoas, mas provar que os estudantes podem fazer uma escola melhor. Segue o cronograma de amanhã, dia 01/12/2015:

- 7h00 às 8h00 – Assembleia dos estudantes em ocupação.
- 8h00 – Entrada liberada aos estudantes e comunidade.
- 8h00 às 12h00 – Quadra aberta/ limpeza dos corredores e pátio.
- 12h00 às 13h00 – Almoço (precisamos de doações)
- 13h00 às 14h00 – Rimas freestyle.
- 14h00 às 16h00 – Quadra aberta/ Roda de música.

---

<sup>44</sup>(DELEUZE, G. GUATTARI, F., 1997, p. 67)

- 16h00 às 16h30 – Café da tarde (precisamos de doações).
  - 16h30 às 18h00 – Debate: machismo e feminismo (com os estudantes da Ufscar).
  - 18h00 – Fechamento da escola.
  - 18h00 às 19h00 – Assembleia dos estudantes em ocupação.
  - 19h00 – Jantar (precisamos de doação).
- (CAMPOS et al. 2016, p.151)

*Cada escola é uma escola, os acontecimentos, os apoios e as retaliações foram diferentes e com intensidades diferentes. E nós também tínhamos motivos diferentes para estar lá. Muitos começaram com a luta para não fechar a escola e isso foi sendo tomado por todos, mas tinham aqueles que estavam lá porque não tinham comida em casa, e lá tinha macarrão! Outros porque as brigas em casa estavam insuportáveis ou por estarem passando por momentos pessoais difíceis. Também tinham aqueles apoiados pelos pais e já experientes em movimentos políticos.*

*Tinham aqueles que não estavam nas ocupações. Aqueles para quem a reorganização não era problema, ou não era pensada. Aqueles que cabiam na escola como funcionava. Aqueles que viam o espaço escola diferente de mim. Estudantes que não entraram na luta, mas nós lutamos por eles.*

*Estar naquele espaço, mesmo com todas as dificuldades de se manter lá dentro, era melhor do que estar em outros lugares, a gente se acolhia, se ajudava, se tocava, se olhava. A gente percebia que era gente, a gente ganhava vida, a escola ganhava vida. É, a escola começava a fazer algum sentido.*

*Percebemos que era preciso quebrar um “eu” para lutarmos JUNTOS. Aprendemos sobre coletividade.*

*Imagina que louco é para a gente falar sobre isso tudo agora, tem coisas que não consigo contar, que só vivi. Tem coisas que nem lembro mais. Porque um dia de ocupação é muito mais do que 24 horas.*

Trecho do documentário “Escolas em Luta”<sup>45</sup>, disponível em:

<https://youtu.be/wusbqvlStSU> Acesso jul. 2020.

---

<sup>45</sup> Documentário de Eduardo Consonni, Rodrigo Marques e Tiago Tambelli. Versão completa disponibilizada segundo as regras, pela Plataforma Taturana:  
<http://www.taturanamobi.com.br/film/escolas-em-luta>

Palavras para o muro da escola...

DESEJO

PIXO

CATRACA

LUTA

DANDARA

GRITO

POESIA

ARTE

ASSEMBLEIA

XOXOTA

MARIELLE

EXITO

MACONHA

QUEBRA E QUEIMA

MACARRÃO

COLETIVO

PORTÃO

RACISMO

EMOÇÃO

MULHER

PULA

GUERRA

RISADA

CORPO

VIDA

NEGREO

OCUPA

ALEGRIA

CADEADO

MÚSICA

REVOLTA

GENTE

FUNK

PODER AO POVO

RESISTÊNCIA

BUCETA

MINA ♀

DANÇA

TRANSMUTAÇÃO

O que podem os vãos entre as palavras?

<sup>46</sup> Algumas das palavras ditas pelos secundaristas e espectadores durante a performance "Quando Quebra Queima" da Coletiva Ocupação

## A LUTA É DOS SECUNDARISTAS. SE AFASTEM!

Um movimento secundarista que ganha atenção da mídia, da comunidade, dos partidos políticos, do Estado... ganha também muitos apoiadores, aproveitadores e contestadores.

Capturas sutis, outras nem tanto. Do apoio aparentemente desinteressado às inaceitáveis intervenções agressivas.

*Minha mãe não gosta que eu fique na linha de frente nos protestos na rua. Medo. Meu pai já sofreu muito. Bomba de estilhaço. Gás lacrimogênio. Agressão da polícia e tal. Mas eu fico. Não dá para deixar aqueles anarquistas<sup>47</sup> tomarem a frente.*

Era tanta gente querendo sugar a energia do movimento que, por vezes, secundaristas recusavam todo tipo de apoio. Nada queriam saber sobre os outros movimentos, sobre anarquistas, sobre coletivos, sobre movimentos autônomos, ainda que tivessem ações e concepções políticas muito parecidas.

*A polícia eu já conhecia. Desde sempre tive que lidar com as abordagens no caminho de casa. Nas ocupações foi a mesma coisa, tinha que justificar toda hora que não estávamos fazendo nada de errado, que eram nossos direitos. Esperar pelos enquadramentos e revistas constrangedoras. Tinham dias mais pesados, que eles invadiam os espaços e tínhamos que enfrentar, mesmo eles sendo mais fortes. Tínhamos nossas estratégias, filmar tudo, publicar o que estava acontecendo e não deixar que outras notícias fakes ganhassem credibilidade. Tinha gente que falava que nós estávamos destruindo a escola, quando estávamos fazendo justamente o contrário.*

---

<sup>47</sup> Roda de discussão após documentário *Escolas de Luta*.





*“Ela fascista. ela é racista,  
ela mata ela é a polícia.  
É militar, GCM ou Civil.  
Recebe ordem do governo  
pra matar com um fuzil”*



*Peguei ranço de uma deputada. Ela chegou lá oferecendo ajuda, deixou o número do telefone. A gente acreditou, “vamo vê o que dá”, não tínhamos contato com partidos políticos. No mesmo dia da visita da deputada um carro invadiu a escola, quebrou o portão e tudo, ligamos, mas ela não atendeu. Não atendeu neste dia e nem nos outros.*

*Eles são bem oportunistas. Diziam que não estavam ali enquanto partido, mas mano, eles eram o partido! Colocavam a gente em lugar frágil, como se fôssemos impotentes.*

*Até tinha uns políticos que ajudavam. E era legal, davam apoio de verdade, alguns com palestras, outros indicando advogados quando alguns de nós eram levados para a delegacia. Mas sempre dava um jeito de deixar um “santinho” para pedir voto. Aceitar ajuda era meio complicado.*

*É! É a história dos privilégios. Eles falavam bonito e às vezes nós não entendíamos. Os uspianos tinham um discurso que queríamos ouvir. Aí bugava nossa mente, escutar tudo aquilo daquele homem, hetero, branco e uspiano... Mas, enfim, eles entravam na luta com a gente e acabavam ganhando um espaço que não era deles. Não tinha sentido ter universitários na linha de frente ou dando orientações do que nós tínhamos que fazer. O tempo todo caíamos nessas armadilhas, mas a gente foi pegando o jeito de escapar. E eu, logo eu, fui virar uspiana depois. Passei na USP, mas aquele espaço pra mim é bem diferente para quem entrou depois de pagar anos de cursinho ou de escola particular. Pra mim é espaço de resistência, eles não entendem a minha língua, meu vocabulário é rechaçado, tenho problemas com a escrita acadêmica. Não me conecto com eles, não consigo falar da mesma forma que eles. Meus pais nem sabiam o que era USP. Não vejo como esse altar de conhecimento que me disseram. Alguns veem esse lugar como poder, “eu passei na USP”, eu vejo como uma responsabilidade e obrigação de passar o que aprendo com quem não conseguiu entrar, porque todos tinham que entrar. Entrar na USP e continuar nela por enquanto é ato de resistência, é luta, eu disse pra mim “vou passar nessa porra!”. Preto e pobre não vai para USP? – Não chamem isso de vitimismo!*

Apoiadores, mesmo sem a intenção, inicialmente, de tomar a frente do movimento, ao orientarem os secundaristas, muitas vezes acabam por direcionar demais as ações, ganhando destaques. Os secundaristas lutavam o tempo todo para quebrar qualquer tipo de orientação que pudesse se transformar em lideranças. 60 dias de invenção de escapes. Territorializa, desterritorializa, reterritorializa. 60 dias finitos de movimento ilimitado.

Tudo tão sutil, um processo de captura que está em nós, na tentativa de organizar este texto, que está nos fluxos, que está para além da consciência. Linhas organizadoras, limitadoras de velocidades e de intensidade, trajetos fixos propostos, mensurar o movimento.

*E os diretores!!! Davam cada desculpa para entrar na escola. Diziam que precisavam de documentos, equipamentos ou qualquer coisa que estivesse lá dentro. Sabotagem! Alguns diretores até chamaram a polícia, outros disseram que estavam em cárcere privado. Cortavam a luz, a água. Algumas escolas tinham as cozinhas e salas trancadas. Cada dia era mais difícil sobreviver na escola.*

*POLICIAL: “E você quem é, o que você está fazendo sozinha aqui?”*

*ALUNA: “Eu sou estudante, eu vim lutar pelos meus direitos...”*

*POLICIAL: “Você invadiu?”*

*ALUNA: “Eu não invadi, eu ocupei.”*

*POLICIAL: “Você invadiu uma propriedade do Estado e aí você acha que está tudo certo?”*

*ALUNA: “Eu tenho o direito de me manter calada, não é?”*

*\*\*\**

*POLICIAL: “Você tá com eles?”*

*ALUNA 1: “Todos os estudantes são menores de idade, todos estamos juntos.”*

*POLICIAL: “Me dá esse celular aqui vai, me dá.”*

*ALUNA 1: “É uma propriedade privada, me desculpe, é uma propriedade privada.”*

*ALUNA 2: “O celular é dela...”*

*POLICIAL: “Me dá aqui.”*

*ALUNA 1: “Moço, você não pode tocar nela...”*

*POLICIAL: “Ô, sua po...” [policial toma o celular e interrompe a gravação]*



Trecho do documentário “Escolas em Luta”<sup>48</sup>, disponível em:  
[https://youtu.be/P\\_vE46ePBUE](https://youtu.be/P_vE46ePBUE) . Acesso jul. 2020.

*“O assédio moral de policiais militares fardados ou à paisana foi uma constante desde o primeiro até o último dia de cada ocupação [...]. Tanto policiais quanto diretores e professores apareciam aleatoriamente no portão em diferentes períodos do dia e tentavam forçar a entrada, realizando ameaças de invasão, prisão etc.”<sup>49</sup>*

*“Outro tipo de assédio cotidiano era a realização de falsas denúncias de vandalismo, roubo etc. para que policiais militares aparecessem constantemente nas ocupações e isso possivelmente assustasse os estudantes, embora na maioria das vezes o incidente não gerasse grandes consequências a não ser a pressão psicológica de ter que lidar com a polícia (a qual, dependendo do local e de quem atendesse o chamado, agia de maneira excessiva ou não)”<sup>50</sup>*

*“Mais uma vez, como em diversas outras ocasiões, um estudante foi intimidado ao tentar gravar a ação dos policiais. Ao final da desocupação forçada (sem qualquer mandato de reintegração de posse), uma aluna foi detida e conduzida à delegacia, onde tentaram interrogá-la sem a presença da mãe, advogado ou de conselho tutelar. Os estudantes terminaram seu relato na página da ocupação afirmando: ‘A escola foi arbitrariamente desocupada, mas a luta não acabou’”<sup>51</sup>*

---

<sup>48</sup> Documentário de Eduardo Consonni, Rodrigo Marques e Tiago Tambelli. Versão completa disponibilizada segundo as regras, pela Plataforma Taturana:

<http://www.taturanamobi.com.br/film/escolas-em-luta>

<sup>49</sup> CAMPOS et al., 2016, p. 300

<sup>50</sup> CAMPOS et al., p. 202

<sup>51</sup> CAMPOS et al., 2016, p. 291

## ESCOLAS OCUPADAS – SP - 2015

Escola Estadual Monsenhor Magi  
Escola Estadual Antonio Zanaga  
Escola Estadual Sebastiana Paie Rodella  
Escola Estadual Anna Maria Lucia De Nardo Moraes Barros  
Escola Estadual Heloisa Therezinha Murbach Lacava  
Escola Estadual Maria Angélica Baillot  
Escola Estadual Lysanias De Oliveira Campos  
Escola Estadual Dr. Clybas Pinto Ferraz  
Escola Estadual João Batista De Aquino  
Escola Estadual Ivani Maria Paes  
Escola Estadual Henrique Fernando Gomes Estudante  
Escola Estadual José Leandro De Barros Pimentel  
Escola Estadual República De Cuba  
Escola Estadual Ayrton Busch  
Escola Estadual Stela Machado  
Escola Estadual Luiz Castanho De Almeida  
Escola Estadual João Bastos Soares  
Escola Estadual Doutor Olindo Dartora  
Escola Estadual Mario De Toledo Moraes  
Escola Estadual Professor Francisco Gonçalves Vieira  
Escola Estadual Isaura Valentini Hanser  
Escola Estadual Albino Fiore  
Escola Estadual Carlos Gomes  
Escola Estadual Francisco Glicério  
Escola Estadual Antonio Vilela Junior  
Escola Estadual Julio Mesquita  
Escola Estadual Reverendo Eliseu Narciso  
Escola Estadual Dom Barreto  
Escola Estadual Hugo Penteado Teixeira  
Escola Estadual Procópio Ferreira  
Escola Estadual Newton Pimenta Neves  
Escola Estadual Deputado Eduardo Barnabé  
Escola Estadual Deputado Jamil Gadia  
Escola Estadual Frei Dagoberto Romag  
Escola Estadual Rachid Jabur  
Escola Estadual Colônia Dos Pescadores  
Escola Estadual Pequeno Cotelengo De Dom Orioni  
Escola Estadual Professor Delcio De Souza Cunha

Escola Estadual Diadema  
Escola Estadual Homero Silva  
Escola Estadual Riolando Canno  
Escola Estadual Professor Ede Wilson Gonzaga  
Escola Estadual Profa Suely Machado Da Silva  
Escola Estadual Rene Rodrigues De Moraes  
Escola Estadual Professora Alayde Maria Vicente  
Escola Estadual Conselheiro Crispiniano  
Escola Estadual Alice Chuery  
Escola Estadual Ilia Zilda Innocenti Blanco  
Escola Estadual Deputado José Storopoli  
Escola Estadual Vereador Antonio De Ré  
Escola Estadual Iracema De Oliveira Carlos  
Escola Estadual Maria De Lourdes Stipp Steffen  
Escola Estadual Gaspar Ricardo Junior  
Escola Estadual Antonio Caio  
Escola Estadual Cicero Antonio De Sá Ramalho  
Escola Estadual Professora Josepha Pinto Chiavelli  
Escola Estadual Domingos De Magalhães  
Escola Estadual Doutor Eloy De Miranda Chaves  
Escola Estadual Barão De Jundiá  
Escola Estadual Profa Antonieta Grassi Malatras  
Escola Estadual 21 De Abril  
Escola Estadual José Alfredo De Almeida  
Escola Estadual Profa Sylvia Ribeiro De Carvalho  
Escola Estadual Monsenhor Bicudo  
Escola Estadual Chlorita De Oliveira Penteado Martins  
Escola Professora Estadual Maria Elena Colonia  
Escola Estadual Maria Aparecida Damo  
Escola Estadual Álvaro De Souza  
Escola Estadual Marta Teresinha Rosa  
Escola Estadual Professora Iracema Crem  
Escola Estadual Pé De Serra  
Escola Estadual Bairro Jaire  
Escola Estadual Francisco De Souza Mello  
Escola Estadual Antonio Paiva De Sampaio Coronel  
Escola Estadual Professora Heloisa De Assumpção  
Escola Estadual Francisca Lisboa Peralta  
Escola Estadual Professor Antonio De Mello Cotrim

Escola Estadual Barão Do Rio Branco  
Escola Estadual Jethro Vaz De Toledo  
Escola Estadual Pedro Moraes Cavalcanti  
Escola Estadual Professora Nanci Cristina Do Espirito Santo  
Escola Estadual Santinho Carnavale  
Escola Estadual Professora Leico Akaishi  
Escola Estadual Professor Alberto Ferriani  
Escola Estadual Benedicta Aranha De Oliveira Lino  
Escola Estadual Profa Irene De Assis Saes  
Escola Estadual Prefeito Mario Avesani  
Escola Estadual 16 De Julho  
Escola Estadual Doutor Américo Brasiliense  
Escola Estadual Antonio Adib Chammas  
Escola Estadual Senador João Galeão Carvalhal  
Escola Estadual Professor José Augusto De Azevedo Antunes  
Escola Estadual Professor Oscavo De Paula E Silva  
Escola Estadual Valdomiro Silveira  
Escola Estadual Oito De Abril  
Escola Estadual Wanda Bento Gonçalves  
Escola Estadual Nelson Pizzotti Mendes  
Escola Estadual Professor Cleobulo Amazonas Duarte  
Escola Estadual Azevedo Junior  
Escola Estadual Tito Lima  
Escola Estadual Professora Maria Osório Teixeira  
Escola Estadual Arlindo Bittencourt  
Escola Estadual Jesuíno De Arruda  
Escola Estadual Major Miguel Naked  
Escola Estadual Moabe Cury  
Escola Estadual Caetano De Campos (Consolação)  
Escola Estadual Professor Fidelino Figueiredo  
Escola Estadual João Kopke  
Escola Estadual Miss Brown  
Escola Estadual Dona Ana Rosa De Araujo  
Escola Estadual Emiliano Augusto Cavalcanti De Albuquerque e Melo  
Escola Estadual Fernão Dias Paes  
Escola Estadual Godofredo Furtado  
Escola Estadual Professor Pedro Fonseca  
Escola Estadual Caetano De Campos (Aclimação)  
Escola Estadual Raul Fonseca  
Escola Estadual Prof Astrogildo Arruda

Escola Estadual Deputado João Doria  
Escola Estadual Professora Maria Regina Machado De Castro Guimaraes  
Escola Estadual Republica Do Suriname  
Escola Estadual Roger Jules De Carvalho Mange  
Escola Estadual Shinquichi Agari  
Escola Estadual Jardim Wilma Flor  
Escola Estadual Presidente Salvador Allende Gossens  
Escola Estadual Professor Moacyr Campos  
Escola Estadual Professor Antonio Emilio Souza Penna  
Escola Estadual Gavião Peixoto Brigadeiro  
Escola Estadual Martin Egidio Damy  
Escola Estadual Professor Silvio Xavier Antunes  
Escola Estadual Castro Alves  
Escola Estadual Professor Flavio Jose Osorio Negrini  
Escola Estadual Maria Petronila Limeira Dos Milagres Monteiro  
Escola Estadual Mary Moraes  
Escola Estadual Comendador Miguel Maluhy  
Escola Estadual Professora Neyde Aparecida Sollitto  
Escola Estadual Padre Saboia De Medeiros  
Escola Estadual Antonio Manoel Alves De Lima  
Escola Estadual Professora Eulalia Silva  
Escola Estadual Doutor Honorio Monteiro  
Escola Estadual José Lins Do Rego  
Escola Estadual Professora Maria Peccioli Giannasi  
Escola Estadual Professora Marilsa Garbossa Francisco  
Escola Estadual Sinha Pantoja  
Escola Estadual Pres Tancredo De Almeida Neves  
Escola Estadual Prof Andronico De Mello  
Escola Estadual Manuel Ciridião Duarte  
Escola Estadual Prof Emygdio De Barros  
Escola Estadual João XXIII  
Escola Estadual Décio Ferraz Alvim  
Escola Estadual Sapopemba  
Escola Estadual Pio Telles Peixoto  
Escola Estadual Etelvina De Goes Marcucci  
Escola Estadual Joao Ernesto Faggin  
Escola Estadual Plinio Negrão  
Escola Estadual Capitão Pedro Monteiro Do Amaral  
Escola Estadual Antonio Firmino De Proença  
Escola Estadual Antoine De Saint Exupery



Escola Estadual Orville Derby  
Escola Estadual Antonio Aggio  
Escola Estadual Dona Zulmira Cavalheiro Faustino  
Escola Estadual Professor Salim Farah Maluf  
Escola Estadual Maria José  
Escola Estadual Benedita Ribas Silveira  
Escola Estadual Alberto Conte  
Escola Estadual Professor Antonio Alves Cruz  
Escola Estadual Ministro Dilson Funaro  
Escola Estadual Estela Borges Morato  
Escola Estadual Arthur Chagas Junior  
Escola Estadual Luis Magalhães Araujo  
Escola Estadual Oswald De Andrade  
Escola Estadual Jardim Aracati II  
Escola Estadual Romeu De Moraes  
Escola Estadual Augusto Ribeiro De Carvalho  
Escola Estadual Aracy Leme Da Veiga Ravache  
Escola Estadual Octávio Mendes - Cedom  
Escola Estadual Romeu De Moraes  
Escola Estadual Anhanguera  
Escola Estadual Dona Prisciliana Duarte De Almeida  
Escola Estadual Adelaide Rosa Fernandes Machado De Souza  
Escola Estadual Comendador Alfredo Vianello Gregório  
Escola Estadual Prof Bruno Pieroni  
Escola Estadual Professora Nícia Fabiola Zanutto  
Escola Estadual Professor Lauro Sanchez  
Escola Estadual Antonio Vieira Campos  
Escola Estadual Beathris Caixeiro Del Cístia  
Escola Estadual Hélio Del Cístia  
Escola Estadual Humberto De Campos  
Escola Estadual Jorge Madureira  
Escola Estadual Mario Guilherme Notari  
Escola Estadual João Rodrigues Bueno  
Escola Estadual Antonio Padilha  
Escola Estadual Antonio Cordeiro  
Escola Estadual Professora Salvestro Bonilha  
Escola Estadual Professor Genésio Machado  
Escola Estadual Dr Julio Prestes De Albuquerque  
Escola Estadual Professor Rafael Orsi Filho  
Escola Estadual Professor Roque Conceição Martins

Escola Estadual Senador Vergueiro  
Escola Estadual Professora Guiomar Carmolesi  
Escola Estadual Isabel Lopes Monteiro  
Escola Estadual Ezequiel Machado Nascimento  
Escola Estadual Osis Salvestrini Mendes  
Escola Estadual Professor Julio Bierrenbach Lima  
Escola Estadual Senador José Ermírio De Moraes  
Escola Estadual Dr Julio Prestes De Albuquerque  
Escola Estadual Mario Guilherme Notari  
Escola Estadual João Soares Monsenhor  
Escola Estadual Domingos Mignoni  
Escola Estadual Professor Francisco Silveira Coelho  
Escola Estadual Selma Maria Martins Cunha

## A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: UMA GOTA DE ESPERANÇA QUE PODE APAGAR A RESPONSABILIDADE COLETIVA



*Francis Bacon*

Secundaristas. *Adjetivo e substantivo*. Quem cursa um dos três anos do Ensino Médio. Termo utilizado com frequência nos anos de 2015 e 2016 com a abrangência do movimento estudantil. Termo assumido para qualquer estudante (qualquer ano escolar) que tenha participado das ocupações das escolas. Termo para adjetivar estudantes vagabundos. Termo para adjetivar “os salvadores da educação e permitir sentimento de esperança”. Termo para nomear um grupo que tranquiliza “cidadãos conscientes” ao responsabilizar outros pela “melhoria” do futuro do país.

**Secundarista-nômade; Secundarista-máquina de guerra; Secundarista-problema; Secundarista-artista; Secundarista-esgotada**

Como escapar das nomeações e qualificações que este próprio texto o fez?

Uma necessidade: *Qualificar e nomear*. Identificar para organizar. Estratificar. Conjunto de representações para lugar de pertencimento. Controle. Quem são os secundaristas? – o que quer saber essa pergunta? – Singularidades que compõem um grupo? Regularidades identificáveis em um grupo? Para quê? Controle?

Identificar no outro a culpa ou a solução. Construir papéis, adjetivar essencialmente. Necessidade de nomear e dar qualidade a um grupo: secundaristas.

É possível definir um movimento secundaristas? É possível colocar tantos jovens em um rótulo? Seja de vagabundos ou de revolucionários?



*Autorretrato*, Vitor Mareco – Campo Grande/MS

Tinha gente que estava lá porque não tinha comida em casa  
Tinha gente que sabia militar, que já participava de outros movimentos  
Tinha gente que só tava no fluxo  
Tinha gente que queria não ter que trocar de escola  
Tinha gente tentando entender que porra era essa que o governo do Estado  
estava fazendo com as escolas  
Tinha gente querendo mesmo era a bagunça  
Tinha gente com sede de mudar o mundo  
Tinha gente aprendendo o que era coletividade  
Tinha gente aprendendo coisas que não ensinavam na escola  
Tinha gente querendo passar no vestibular  
Tinha gente compartilhando o que sabia das coisas que se tenta ensinar na  
escola  
Tinha gente que sabia cozinhar  
Tinha gente que tocava piano  
Tinha gente fumando  
Tinha gente que andava de skate  
Tinha gente que dava aula de geografia  
Tinha gente que nem queria estar lá, mas sei lá  
Tinha gente apaixonada  
Tinha gente que só visitava e fazia tanto  
Tinha gente que não saía de lá por nada  
Tinha gente que ocupava várias escolas  
Tinha gente que só queria gritar para desatar nó na garganta  
Tinha gente que podia acontecer na escola na sua diferença, antes apagada  
pelos uniformes  
Tinha GENTE...

Manchetes, posts nas redes sociais, notícias na TV que buscam regularidades em um movimento estudantil e dão qualidades aos secundaristas. Mais de 200 escolas ocupadas.

“Uma geração disposta a lutar”

“Revolucionários”

“Bravura e coragem para enfrentar o contexto político”

“Salvando o ano e nos enchendo de esperança”

“Amadurecidos politicamente”

Um incômodo: o peso nas costas de ser qualificado para... O peso de ser!

Ser quem?

Carregar a solução dos eternos problemas escolares. Sempre a juventude? O futuro do país? Existem super-heróis ou heroínas? Elas dizem que não. A luta é de todos. Fardo pesado demais. O que é militar ou fazer militância? O que pode a singularidade na potência de uma luta?

Ativismo por escolha ou por sobrevivência?

Reconhecer no movimento secundarista uma luz no fim do túnel, um paraíso utópico. Transcendência. Uma possibilidade de mudança na educação não pode aliviar aquele sentimento de impotência diante da “realidade do país”.

Por que tantos educadores não estiveram presentes nesse movimento? Não todos, há quem apoie propostas de manutenção do aparelho de Estado. Mas, o que poderia ter acontecido em 2015/2016 se todos aqueles educadores e pessoas que costumam dizer que se incomodam com os problemas na escola tivessem ido às ruas junto com as secundaristas nas manifestações? Um movimento com grandes proporções, a que proporções maiores ainda poderiam chegar?

Onde está o fundo do poço destas pessoas insatisfeitas com a “realidade” do país para que se movimentassem junto aos secundaristas? Não basta agir nas redes sociais; um estado de esgotamento pede corpo na rua, corpo ocupando espaços públicos, corpo militando junto, corpo movediço, corpo dançando a criação de outros possíveis.

Acompanhei as ocupações, mas não participei ativamente. Tinha uma  
dissertação para escrever.  
Acompanhei as ocupações, mas não participei ativamente. Tinha provas para  
corrigir.  
Acompanhei as ocupações, mas não participei ativamente. Tinha prazos de  
trabalho a cumprir.  
Então, quem participou não tinha algo mais importante para fazer?

***O que pode ser mais importante do que se manifestar contra aquilo  
que te esgota?***

Sempre deixando para amanhã.  
Não pude ir, mas você me representa.  
Não pude ir, mas os secundaristas são a esperança.

Cada um é insubstituível.  
Cada um é um a mais em um ato intransferível, irrepresentável.  
  
A luta é de Millena, Letícia, Brenda, Mayara, Beatriz...  
A luta é minha.  
A luta é sua.  
A luta é de quem se esgota com a “realidade do país”.

**NÃO! OS SECUNDARISTAS NÃO SÃO OS ÚNICOS RESPONSÁVEIS  
PELAS MUDANÇAS NO ESPAÇO-ESCOLA. NÓS SOMOS.  
“CHEGA JUNTO! VOCÊ TAMBÉM PODE LUTAR.”**

## De dentro do apê<sup>52</sup>

Bia Ferreira

Com ar condicionado, macbook, você vai dizer  
Que é de esquerda, feminista defende as muié  
Posta lá que é vadia que pode chamar de puta  
Sua fala não condiz com a sua conduta

Vai pro rolê com o carro que ganhou do pai  
Pra você vê, não sabe o que é trabai  
E quer ir lá dizer  
Que entende sobre a luta de classe  
Eu só sugiro que cê se abaixe

Porque meu tiro certo, vai chegar direto  
Na sua hipocrisia  
O papo é reto, eu vou te perguntar  
Cê me responde se cê aguentar, guria  
Quantas vezes você correu atrás de um busão  
Pra não perder a entrevista  
Chegou lá e ouviu um  
Não insista  
A vaga já foi preenchida viu  
Você não se encaixa no nosso perfil  
Quantas vezes você saiu do seu apartamento  
E chegou no térreo com um prato de alimento  
Pra tia que tava trampando no sinal  
Pra sustentar os quatro filhos que já tá passando mal de fome?  
Quantas vezes cê parou pra perguntar o nome  
E pra falar sobre seu ativismo?  
Quando foi que cê pisou na minha quebrada, pra falar sobre o seu  
Fe-mi-nis-mo?

---

<sup>52</sup> Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=xITsc4nm\\_NI](https://www.youtube.com/watch?v=xITsc4nm_NI)> Acesso em mr. 2020.



Sempre deixando pra amanhã  
Deixando pra amanhã  
A miliano que cês tão queimando sutian

Sempre deixando pra amanhã  
Deixando pra amanhã  
A miliano que cês tão queimando sutian

Sempre deixando pra amanhã  
Deixando pra amanhã  
A miliano que cês tão queimando sutian

Sempre deixando pra amanhã  
Deixando pra amanhã  
A miliano que cês tão queimando sutian

E nós? As muié preta nós só serve pra vocês mamar na teta  
Ama de leite dos brancos  
Sua vó não hesitou, quando mandou a minha lá pro tronco

## PÓS-OCUPAÇÃO: DA PERSEGUIÇÃO AO MONUMENTO

60 dias de ocupação.

Mundo outro macarrão.

Lutas tatuadas na pele-pensamento.

04/12/2015: anúncio da suspensão da “reorganização”.

Resíduos, Resquícios. Ressonâncias – um entretempo inventado.

Marcas. Rastros. Vestígios.

Lascas. Estilhaços. Rachaduras

Fissura. Fenda. Esburacar.

Cicatrizes. Escaras. Manchas na pele-pensamento.

Mundo inventado.

O aprender-curriculado entre espumas, música, música e música.

E DANÇA.

O fim. Desfecho. Término.

Conclusão. Encerramento. Enterro.

Ponto final .

Ponto final ..

Ponto final ...

Pontos finais que se repetem, que se insistem.

Pontos finais que se repetem podem ser reticências?

Reticências?

... três pontos que interrompem um movimento estudantil

... três pontos que indicam que ainda não acabou

... três pontos que manifestam dúvidas, ironias, ênfase, sensações não descritas

... três pontos de incompletude.

Há final possível para as Ocupações?

Há “para sempre”?

**A reorganização está acontecendo. 2019... salas de aulas sendo fechadas.**

**2020 ... não há salas de aulas.**

**Alícia decidiu não terminar o Ensino Médio.**

**Millena entrou na USP.**

**Patrícia faz terapia.**

**Letícia performa.**

**Brenda dança.**

**Marta foi presa.**

*E a partir daí começa a perseguição. Tipo, eu fui perseguida, porque nessa assembleia que a gente foi, tiraram foto lá [num bar] e mandaram para um grupo de professores da escola. E na foto a professora de história tá fumando cigarro outros tão bebendo, mas eu tô com meu suquinho [após uma mobilização na sua escola antes das ocupações]*

*Meu irmão repetiu de ano por perseguição*

No encaço de Millena há alguém.

A professora foi transferida para outra escola.

Letícia é trocada de sala de aula.

As fotografias que rodam entre professores e direção.

É difícil falar sobre o depois.

Um convite para conversar sobre as ocupações resulta em desconfiança.

Na sala de aula, a relação com alguns professores se transforma e você não pode mais ocupar algumas cadeiras; a escolha deixa de ser sua, sob ameaças de passar de ano.

*“A estratégia mais praticada foi a alegação de que, por conta das ocupações, o ano letivo não poderia terminar e, portanto, não poderia haver fechamento de notas e nem formatura, embora o próprio secretário já houvesse declarado recesso nas escolas ocupadas e futuras reposições.”<sup>53</sup>*

---

<sup>53</sup> CAMPOS et a., 2016, p. 186

Um pós-ocupação em que professores, estudantes e comunidade sentem os resíduos dos enfrentamentos. Emboscadas.

Um caminhar pelas ruas de São Paulo com medo dobrado. O olhar desconfiado aprendido desde criança, devido à pele negra, aumenta no pós-ocupação.

*“Em um município no interior do estado, uma escola foi desocupada na terça-feira, dia 01/12, depois que os estudantes foram ameaçados por outros alunos, armados. As ameaças feitas por esse grupo armado eram de conhecimento da diretoria e da polícia que, segundo os estudantes, não tomaram providência a respeito.”<sup>54</sup>*

Um pós-ocupação que deixou marcas para sempre em quem viveu e se abriu às experiências larrosianas.

Um pós-ocupação que também deixou arte. Que deixou em pé experiências intensas. Os currículos dançados, com aparente curta duração, se eternizam em outros movimentos.

Grupos secundaristas continuam produzindo, reunindo-se APESAR DE TUDO – invenção de fanzines sobre educação. É currículo. É arte!

Grupos de secundaristas grafitam muros e carregam a coletividade monumentada ao escapar de outras situações insuportáveis no pós-ocupação. É currículo. É arte!

Grupos de secundaristas inventam performances e monumentam experiências: ColetivA Ocupação. É currículo. É arte!

---

<sup>54</sup> CAMPOS et al., 2016, p. 224



Registro da performance “Quando Quebra Queima” da Coletiva Ocupação.

Fotografia de Avener Prado

## FESTA DE ANIVERSÁRIO DA MINNIE NA ESCOLA, PODE?

*Naquele dia tinha interclasses, uma atividade associada ao Projeto Escola da Família conquistada pelo Grêmio estudantil em 2016. Chovia muito, mas, segundo a regulamentação, a escola deveria permanecer aberta ao projeto no seu horário fixo até às 16h, mesmo que não fosse possível jogar na quadra. Mas, para nossa surpresa, a tia do portão avisou que iria fechar a escola, e ainda eram 13h. Sem saber o que fazer, fomos para o pátio e o que era aquilo? De lá dava para ver uns enfeites de festa da Minnie que estavam decorando a parte de dentro da escola, decoração de aniversário, sabe?! Não dava para acreditar, era uma festa na nossa escola, mas de quem? Começamos a gritar que queríamos bolo. Um professor passou e entrou pelo outro portão, chamamos por ele, mas ele não ouviu, ou fingiu que não ouviu. Depois o tio da manutenção da escola passou e nos contou que um professor estava dando uma festa no espaço da escola, mas que tudo tinha sido autorizado pela direção. Era a festa da Minnie, era a festa da neta de um professor. Insistimos para entrar, a escola não era para ser nossa? Fecharam as portas para a gente, logo para nós que sabemos pular muros! Logo para nós que tanto aprendemos nas ocupações. Pulamos o portão, entramos na festa, tiramos fotos e o professor que estava lá e acabou confirmando que a festa tinha sido autorizada pela direção. Depois? Depois a direção alegou que não poderíamos tirar fotos e não quis discutir sobre a festa. Como e quem ocupa a escola? Naquele dia não tivemos interclasses.<sup>55</sup>*

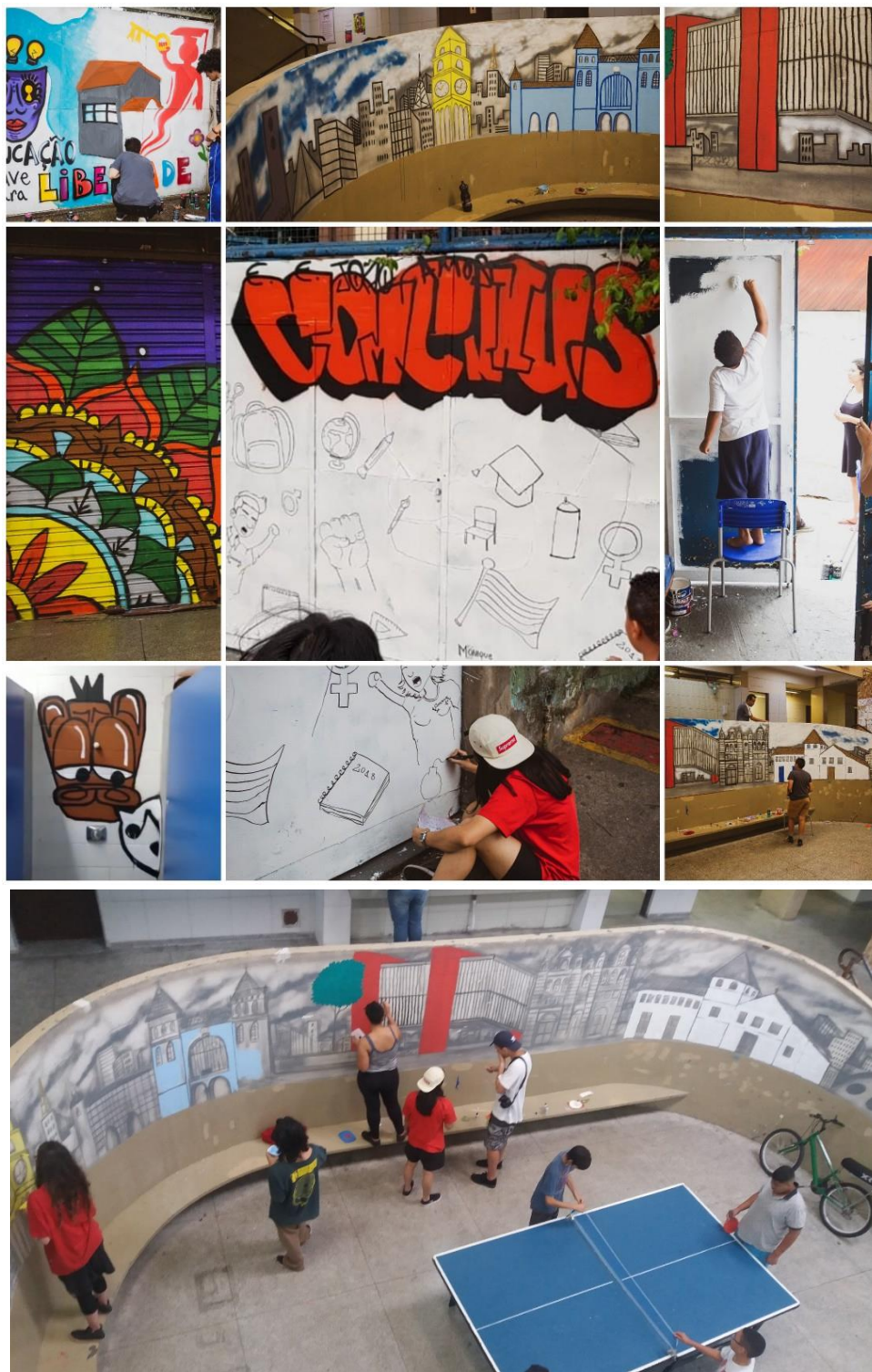
*Os abusos da direção continuaram, ações que pareciam corriqueiras do dia a dia mostravam uma direção autoritária. O controle dos espaços e o “não” para tudo que pedíamos.*

*A festa privada e uma outra situação, em que a direção decidiu trocar turmas de horário, levou a convocarmos uma assembleia entre alunos e, assim, organizamos uma denúncia na diretoria de ensino. Fui suspensa devido à organização da assembleia sem autorização, mas um tempo depois toda a equipe de gestão foi trocada.*

---

<sup>55</sup> Narrativa escrita a duas mãos na produção de um artigo entre mim e pela secundarista Millena, essa narrativa acabou não sendo incluída na versão final, mas coube aqui.

*Foi aí que as paredes beges e cinzas pararam de fazer sentido. Com a troca da gestão, mesmo eu já tendo concluído o Ensino Médio, comecei a participar da Escola da Família aos sábados e propus uma oficina de grafite. Levei grafiteiros experientes, apareceram estudantes de várias idades e, ao final do projeto, nós pintamos as paredes e os muros da escola. Uma marca de nossa resistência e de nossas conquistas em um espaço que sempre deveria ser entendido como nosso.*



## A COLETIVA OCUPAÇÃO

**Da necessidade de ocupar outros espaços no pós-ocupação inventa-se um coletivo performático, ou melhor, uma ColetivA Ocupação.** 17 jovens, uma diretora e alguns parceiros. Entre os jovens, alguns que já faziam teatro, outros que estavam longe disto, mas que se encantaram com performances apresentadas ao longo das ocupações.

Um desejo: ocupar outros espaços, para além da escola, com arte.

A primeira criação tinha apenas 15 minutos. Uma performance sobre as experiências nas ocupações compartilhada na Casa do Povo<sup>56</sup>. Depois, a brincadeira foi ficando séria, os jovens que iam e vinham da ColetivA precisaram decidir sobre a permanência no grupo para a criação de uma performance maior, mais detalhada. Da Casa do Povo para o mundo. Hoje, a ColetivA Ocupação já apresentou sua performance em várias cidades brasileiras e em festivais na Europa.

Uma performance que eterniza o movimento em bloco de sensações. As carteiras escolares espalhadas. o olhar inquisitivo policial. as barricadas. os muros feitos para serem pulados. os jovens, os jovens e os jovens. Euforia e vibração em performance que ultrapassa o limite dos corpos dos jovens artistas para chegar de algum modo em quem experiencia a performance enquanto espectador. Um espectador ativo. Não poderia ser de outro modo. Quem assiste também grita, também faz barricada, também corre, pula catraca com os olhos e ocupa espaços, ocupa ruas.

As cadeiras dos espectadores são tomadas pelos movimentos repetitivos daqueles secund(artistas). É preciso deslocar-se nos espaços performados. Escapam risos, lágrimas, ódio e esperança. Secund(artistas) rabiscam muros, compartilham amor, falam sobre seus medos e suas estratégias de enfrentamento. Secund(artistas) levam espectadores para as ruas, intensidades em fluxos desordenados permitem que a performance seja experiência e, para muitos, até mesmo acontecimento, com marcas inapagáveis.

---

<sup>56</sup> Associação Cultural sem fins lucrativos que cedeu espaço para os primeiros encontros e apresentações da ColetivA Ocupação.



Os olhares entre espectadores trocados antes, durante e depois da performance não precisam de palavras. As sensações simplesmente se propagam no espaço.



Entrevista da ColetivA Ocupação sobre a performance “Quando Quebra Queima” para revista Trip TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-Rk5lq0dKE> . Acesso jul. 2020.

*“25 dias, 12 apresentações*

*O inverno na Europa e o VERÃO nos nossos CUS.*

*Eu lembro quando ainda não tínhamos camarim, quando nosso almoço era bolacha de água&sal com café, e quando nossos encontros ressignificavam o quão estático poderia ser um dia de domingo.*

*Na impossibilidade de continuar gritando pelo o que acreditávamos, foi preciso parar, respirar, e reelaborar nosso grito enquanto canto.*

*Nossos corpos estavam machucados, nossas mentes destruídas e nossa narrativa comum havia tempo que não era sobre esperança.*

*Ainda assim, desde 2016, seguimos num processo coletivo de fortalecimento, através da arte, do afeto, da escuta.*

*Grupo? Talvez. CIA? Jamais. Bando? Faz sentido. Pra além de qualquer nomenclatura, entender que ColetivA é sobre aliança, e mais do que apoio, é sobre propulsão. Somos fogos de artifícios e temos nos incendiado coletivamente para alçar voos cada vez mais altos e explosões cada vez mais potentes. Somos fortes porque acreditamos umas nas outras, engajamos nosso corpo por inteiro, porque ele é a única coisa que nós temos. Fazer parte desse conjunto de corpos que seguem detonando à margem e contrariando as estatísticas, me faz ter certeza de que sim eu posso escrever minha própria história, e transformar a realidade ao meu entorno. Juntas podemos pegar todas as estatísticas de morte, dor e sofrimento, e sobrepor isso com nossa poesia de vida, poesia de luta.*

*Fico imensamente honrado de estar me formando com artistas tão imensas, sensíveis e com sede de vida.*

*É lindo poder cantar, dançar, suar e gozar com vocês.*

*Atravessar o atlântico tendo nossa peça, nossa ColetivA como lança-foguete, que transita entre terras, ultrapassa fronteiras e consegue habitar espaços inimagináveis, me faz acreditar na força da retomada! Atravessar linhas imaginárias fazendo arte, me faz acreditar no poder do revide! Habitar o velho mundo com nossas cores, cabelos, texturas e histórias ilegíveis, me mostra o quanto que nossa existência enquanto decolonial consegue implodir a política patriarcal-branca-colonial. Seguimos disputando a narrativa estético-política de corpos ladinhas pelo mundo à fora, e batalhando contra a institucionalização do fascismo dentro das escolas.”*

**[Ícaro – artista e secundarista da ColetivA Ocupação]**

*(...) É a história viva, né? Destes jovens que sabem o que isso representa. Eu fico imaginando o legado do que eles vivenciaram, do que eles tão sabendo elaborar enquanto representação, elaboração. Tem uma coisa de aceitar a si próprio. Aceitar e não aceitar, e desobedecer. Aceitar a si, mas desobedecer ao sistema. Me comovi muitas vezes. Então eu tenho aqui um agradecimento ao que eles viveram, pela coragem, pela ousadia. Sabe? E agora, em Teatro! Puxa! Em teatro! Ou seja, a gente podendo reviver... porque infelizmente a nossa história às vezes se apaga, se apaga muito rápido. Então eu acho que documentar isso em teatro, em corpo a corpo, em cheiro, em riso, em gozo, é importante. Tô ainda elaborando coisas que me tocaram, que me emocionaram e podem emocionar muita gente. Obrigada [Camila Pitanga - @caiapitanga]*

*Eu acho que a primeira coisa que me impressiona é o sentimento de mobilização e de multidão coletiva. Uma capacidade de mobilizar corpos e de transformar o discurso em gesto, que eu acho que é um pouco do que a nossa política de um modo geral tem precisado. E, quando a gente vê uma energia que tenta fazer isso, e que consegue através do sensível mobilizar, eu acho que, dentro de uma ação micropolítica, nos descola, nos afeta e nos faz voltar pra casa muito emocionadas, rindo e chorando ao mesmo tempo. Então, foi essa sensação que eu tive, de que é preciso que mais ações de resistência e mais práticas artísticas de resistência aconteçam pra que, talvez, a gente consiga sensibilizar esses corpos e pensar numa outra forma de fazer política no Brasil. [Diane Lima - @dianelima]*

*Quando o teatro cumpre o seu papel de teatro, não tem nenhuma outra arte que supera. Eu acabei de sair de um espetáculo agora aqui do SESC, que foi a coisa mais enlouquecedoramente boa que eu já vi nos últimos tempos. Sabe quando você sai energizada do local? Sabe quando você sai com vontade de, sei lá, gritar de alegria e ao mesmo tempo de revolta? [Eme Barbassa - @emebarbassa]*



## **BLOCO 3**

## PARA PENSAR PESQUISA: EXPERIÊNCIA E ESCRITA

*“Um poema começa com um nó na garganta”*  
Robert Frost

E uma tese também...

*Como acabar, de vez, com essa babaquice do bloqueio, da crise da escrita ou do pânico diante da folha em branco, em que são escritos livros inteiros pra choramingar isto: - Não conseguimos escrever?!*

Sandra Corazza

Escrever uma tese depois de quatro anos (e meio) mergulhada em experiências, que arrisco a dizer são larroseanas, parece ser uma tarefa impossível, já que as marcas produzidas parecem estar em um campo indizível.

Quando assumimos que as palavras não têm a função de traduzir a vida, mas que são já outra coisa quando grafadas no papel em branco, a escrita ganha outros sentidos. Mais fácil seria preencher a folha de papel em branco apenas na reconhecimento, reconhecendo em cada dado coletado uma teoria possível, ou ainda produzir os dados já nas categorias pré-teorizadas. Tarefa feita por mim com maestria na dissertação; parecia mais fácil. Uma escolha de escrita que não é boa, nem ruim... uma escolha, apenas.

No entanto, quando as experiências do doutorado – da vida que corre desgovernada em quatro anos (e meio) – me atravessam, questiono-me: o que podem as palavras fora da representação? Fabular? Escapar do esgotável? Produzir outros possíveis?

Como?

Se soubesse o “como”, se soubesse qual o caminho a percorrer, já seria reconhecimento, já seria imagem do pensamento.

Ficar na confusão.

Deixar a confusão atravessar palavras. Prefiro não.

Pensamento sem imagem. Sair do testemunho. Escapar do ressentimento. Não se apoiar em analogias e metáforas. Uma escrita “deleuzeana” carrega toda essa complexidade? Prefiro Não.

Uma urgência: prazos se esgotam e uma tese precisa ser escrita. Pela primeira vez na minha vida estudantil ultrapasso prazos, preciso de prorrogação... e acredito que só um mês a mais vai resolver meu problema. Mas, não! Não quero acabar, não quero um ponto final, mesmo que seja um ponto final “apenas – que já é tanto” no registro da tese.

O papel não pode permanecer em branco, aberto a todas as possibilidades. É preciso fazer uma escolha para ocupá-lo. Escolho escrever, escrever com ou sem imagem do pensamento, na reconhecimento e/ou no pensamento. Sem me preocupar se estou na representação ou se consigo escapar dela.

“Digamos então, que já tenhamos nos visto frente a uma página supostamente branca, comprimidos entre o possível do começo e a impossibilidade de começar. Digamos mais, digamos que nesse momento se experimenta o dilaceramento do corpo universal do leitor ao enfrentar a leitura banal que o constitui socialmente como público; tanto quanto o corpo universal do escritor, que tem que enfrentar a escrita que o constitui politicamente como expressão de um público. Digamos ainda, que nesse momento, está-se à beira do abismo como à beira de um combate, um combate em que se retoma o ato transgressivo da escrita e se escreve para desfazer as coisas. Digamos mais: esse momento poderia chamar-se Kafka, Fitzgerald, Faulkner, Lawrence, T. E. Lawrence e

outros tantos nomes, que seriam aqueles da impossibilidade. Impossibilidade de escrever, impossibilidade de partir, de continuar, de desistir, de falar, de pertencer, de respirar, pensar, sentir, de perceber. Está-se, então, frente à página branca como diante do livro impossível.” (GODOY, 2011, p.38)

Permitir que a escrita venha para conseguir esburacar o papel em branco, alinhando palavras em frases, com excesso de organização e justificativas. Na incoerência do uso da metáfora para o não-representável. Na incoerência das linhas molares e moleculares que me atravessam em relações disjuntivas.

Escrever *sobre* experiências, *sobre* currículos, *sobre* secundaristas, *sobre* pensamentos – escrever com as marcas.

Escrever rasurando um ~~eu~~ para mover-se para outros possíveis, para traçar combates com e sem imagem do pensamento, ainda que sem saber o destino. Ainda que escape um lugar de testemunho em que falo pelas secundaristas por me sentir tão misturada a elas.

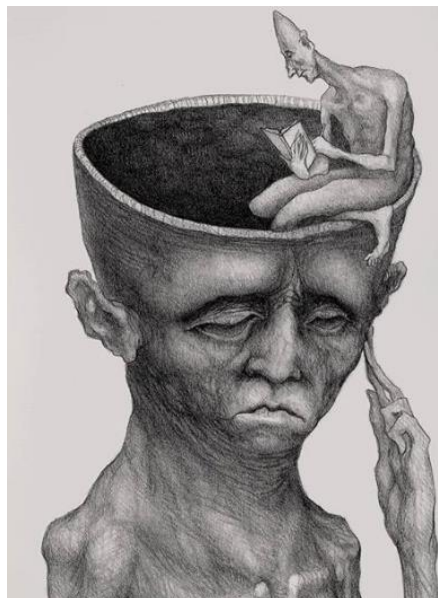
Escrever com estratégias variadas de guerra. Escrever com o único compromisso de resistir à página em branco e à “babaquice” do bloqueio na escrita.

“Um indivíduo qualquer, aqui e em qualquer lugar, diante deles prepara-se para escrever. E, talvez seja somente isso: uma escrita que é a longa preparação para um combate incerto em que se procura pôr em movimento uma guerrilha de sensações por meio da qual se fortalece uma disposição singular. Uma prática, e não um resultado, cujo princípio ético diz respeito a um estilo, a um modelo de se conduzir desinteressado de vitórias decisivas e criterioso nas alianças que faz.” (GODOY, 2011, p.46)

Quando uma escrita se apresenta e a página em branco desaparece, o leitor muitas vezes nada sabe sobre o combate incerto enfrentado ali. E, se o convite a

desler os fragmentos até aqui está sendo aceito, nada saberemos também sobre o combate incerto que o leitor está enfrentando.

Os próximos fragmentos trazem um combate incerto à tona, os nós na garganta, as angústias e as variadas sensações que movimentaram um corpo meu cartógrafa no doutorado, que já é outro na escrita da tese.



Homem tomando nota de suas contradições, para lembrar de esquecê-las – Susano Correia



## Dessa Vez<sup>57</sup>

Adriana Calcanhoto

Eu nunca soube o que fazer com as vírgulas

Conheço umas palavras míseras

Não sei o que quer dizer a metáfora

O que eu digo me vem das vísceras

Nunca mais vou me enganar com você

Fique comigo na memória

Não sei um outro jeito de dizer

Estou indo embora da nossa história

Dessa vez de vez

Eu nunca soube o que fazer com as vírgulas

Conheço umas palavras míseras

Não sei o que quer dizer a metáfora

O que eu digo me vem das vísceras...

---

<sup>57</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=VYta82dOkcs>> Acesso mar. 2020.

## **RASURAR UM EU, EDUCADORA MATEMÁTICA**

Mas a literatura segue a via inversa, e só se levanta quando descobre sob as pessoas aparentes a potência de um impessoal que de modo nenhum é uma generalidade, mas uma singularidade ao mais alto nível: um homem, uma mulher, um animal, um ventre, uma criança. Não são as duas primeiras pessoas que servem de condição à enunciação literária; a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos retira o poder de dizer Eu (DELEUZE, 2011, p.12)

Um campo de pesquisa, uma área que se apresenta para mim como possibilidade profissional encantadora. Eu, pedagoga, mas não satisfeita com uma formação, graduei-me também em matemática e, depois, complementei com uma especialização em neuropedagogia e psicanálise – tantos diplomas... – encontrava o campo ideal para seguir carreira: a Educação Matemática, que parecia unir humanas e exatas.

Um mestrado na área que concretiza meus anseios, abrindo tantas portas profissionais: trabalhos em editoras com livros didáticos, assessoria na secretaria municipal de educação em São Paulo, formação de professores em escolas particulares... e uma dissertação “de sucesso”.

O que acontece quando lhe tiram o chão? O que acontece quando a gente se dá conta de que uma área pode estar carregada de ferramentas tão excludentes? Quando todo aquele desejo de salvar o mundo cai por terra? Quando se vê a escola e os currículos como cúmplices de um aparelho de Estado, que hoje está a favor de um capitalismo, mas não só isso...? Quando a gente percebe que nossas aulas de matemática ou de alfabetização estavam carregadas de um fascismo naturalizado? O quanto há de fascismo em mim?

O labirinto já não é arquitetônico, tornou-se sonoro e musical. Schopenhauer definia a arquitetura em função de duas forças, a de sustentar e ser sustentado, suporte e carga, mesmo se tendem a confundir-se. Mas a música surge no polo oposto, à medida que Nietzsche vai se separando do velho falsário, Wagner, o feiticeiro: ela é o Leve, pura ausência de gravidade. Toda a história triangular de Ariadne não daria testemunho de uma leveza antiwagneriana, mais próxima de Offenbach e Strauss do que de Wagner? Cabe essencialmente a Dioniso músico fazer dançarem os tetos, oscilarem

as vigas. Sem dúvida, também do lado de Apolo existe música, bem como de Teseu; mas é uma música que se distribui segundo os territórios, os meios, as atividades, os etos: um canto de trabalho, um canto de marcha, um canto de dança, um canto ao repouso, um canto à bebida, uma cantiga de ninar..., quase pequenos “refrões”, cada um com seu próprio peso. Para que a música se libere será preciso passar para o outro lado, ali onde os territórios tremem ou as arquiteturas desmoronam, onde os etos se misturam, onde se desprende de um poderoso canto da Terra, o grande ritornelo que transmuta todas as toadas que leva consigo e faz retornar. Dioniso já não conhece outra arquitetura senão a dos percursos e trajetos. (DELEUZE, 2011, p. 135)

Um grupo de pesquisa que provoca o pensamento, GPCEM. Disciplinas do PPGEdumat que provocam o pensamento – apesar do formato muitas vezes carregado de molaridades. Mortes que provocam o pensamento – foi Célia, foi Deise, foi Ivo, foi Dante... foi Marielle. Encontros insuspeitáveis que provocam o pensamento – Millena, Letícia, Coletiva Ocupação. Agenciamentos que provocam o pensamento, o corpo que pode dançar, a arte que pode monumentalizar.

Provocações que me colocam à confusão. Que me lançam aos labirintos, e eu ainda sem conseguir diferenciá-los entre arquitetônicos ou musicais, tentando ser Teseu. Provocações que me desorganizam. A palavra “desconstruir” usada ao vento passa a ter outro sentido. Não é só fazer de outra forma, desconstruir um *eu* ou rachar um *eu* é dolorido, violento, perturbador...

Tudo está disposto à confusão. O nada se diz de muitos modos e tenho só duas gavetas para dar cabo da questão. (...) E como há muitos modos de dizer o nada, e as duas gavetas e o sorrato abismo de olhos para o nada, existem os vários mundos e os modos de dizê-los, mas o que interessa aqui são os modos de não dizer e desdizer (TIBURI, 2005, p. 14).

Com tantas provocações, como fica o *eu*, educadora matemática?

Uma identidade marcada racha vagarosamente. O ressentimento brota, mesmo sem querer brotar. O que as angústias de estar em uma área não mais desejada produzem? A necessidade de vincular a pesquisa à área, a necessidade de justificar caminhos, de nomear metodologias, o pedido de permissão para pesquisar o que se quer pesquisar.

Uma vontade de classificar, rotular, identificar uma pesquisa em uma área com muros limitantes. É como se um rótulo contribuísse para uma zona de conforto, um rótulo que diz como uma área deve se comportar, deve funcionar, deve pesquisar. Estabelecer um rótulo pode ser uma segurança de ter um passo a passo a ser seguido. Um rótulo que contribui para um caminho recheado de orientações e elementos que possam identificar uma área.

Uma identidade que vai vagarosamente rachando parece percorrer um caminho desgovernado. No entanto, um caminho ainda traçado por uma professora de matemática que quer desorganizar organizando, em uma escrita molar e molecular. Nem sempre se escapa quando se quer escapar, há um abismo no entre da captura e da resistência.



*Se llama ansiedad*, Àngela Burón - Espanha

Uma tentativa furada de escape era ir à campo, entrevistar secundaristas sem perguntar sobre a matemática, já que a pergunta poderia vir carregada de uma matemática que era minha e não deles. Uma decisão tomada em grupo, no GPCEM, e fortalecida com os comentários da saudosa Deise, que tanto provocou meus pensamentos no tempo que dividimos a casa e as aulas no doutorado.

Figura 5: Comentários informais da Deise

Tenho duas questões que vc provoca e que penso ser de grande importância, independente da escolha:

1 se não citar "currículo de matemática" e somente currículo e for a campo nas entrevistas, filmagens, face, whatsapp, reportagens.... ou qq fonte, pode ser interessante para ver se a matemática enquanto currículo, aparece ou como aparece para esses jovens estudantes – a matemática existe nos movimentos? Para esses jovens? Pode ser uma bomba para nós que ensinamos matemática não? Mas, ....

2 se citar "currículo de matemática" e for a campo com essa ideia, tbm pode encontrar as coisas da matemática por lá, mas tbm não. Nesse último caso, sua narrativa será como a de todos aqueles que fazem pesquisa nesse campo – uma angústia de querer pertencer a ed. Matemática, validar nossas intenções, apesar de alguns estudos sobre perspectivas de currículo que estudamos, um enfrentamento daquilo que estudamos frente os enfrentamentos do que dentro da ed. Matemática entendem por pesquisa, currículo.... sua narrativa será então, quase que um relato desse paradigma – se penso diferente não estou no campo ou não colaboro com ele....

Talvez, vc não se perceba assim depois de tudo.... pode ser só coisas que imagino... coisas de mente fértil.

Fonte: print de arquivo pessoal da pesquisadora(ou)

A partir dessas inquietações, fui à campo conversar com secundaristas sem levar a(s) matemática(s) na minha bagagem. A urgência era conhecer mais de perto o movimento secundarista, conhecer estudantes, professores, voluntários que se envolveram no movimento em 2015 e 2016, especificamente em São Paulo. Fui a campo aberta a todo tipo de material, como um cartógrafo que

absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo que der língua para movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de

expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são vias, desde que as saídas sejam múltiplas. (ROLNIK, 2014, p.65)

Mas, na primeira entrevista com uma secundarista, Millena, eu não resisti às minhas intensidades. Em uma mesa de bar, eu e a secundarista conversamos por um pouco mais de três horas<sup>58</sup>. Ela tinha muitas coisas para contar sobre as ocupações, sobre ela, sobre outros movimentos em que participou ativamente, sobre a morte do irmão, sobre seus encontros com a escola. Era tudo potente demais. Por algum tempo, até me esqueci o que eu estava fazendo lá. A sensação era de uma conversa com uma amiga que não via há tempos sem qualquer preocupação com os encaminhamentos científicos que eu deveria produzir com aquela potência toda. Me emocionei. Chorei. Eu posso chorar? Percebia um outro eu que deixava as intensidades passarem. Um eu, cartógrafa em construção.

Entretanto, ao final dessa conversa, não consegui me segurar e cumprir as dicas do GPCEM. A marca de educadora matemática em um eu fez com que eu soltasse a pergunta: e como é a sua relação com a matemática?

Estraguei tudo! Ou não. O que é um processo de pesquisa cartográfico mesmo?

A secundarista tinha muitas coisas potentes também para falar sobre a área, que apareceram ao longo dos fragmentos. Mas o que quero destacar, neste momento, não é a qualidade das relações de Millena com a área, mas sim a minha necessidade de vincular a pesquisa à área de um modo explícito. Me sentia pressionada, talvez por mim mesma, em ter que falar sobre matemática.

O nó embolado na garganta ao não identificar uma matemática durante a conversa se formou. Por quê? O que age sobre meu corpo que me impede de deixar a conversa fluir? Que me faz interferir, me faz levar a conversa para uma zona que fosse, talvez, do meu conforto? Como colocar um currículo ou uma tese para dançar com os pés amarrados à disciplinarização da matemática?

Era uma preocupação que me rondava, carregada dos primeiros processos da tese, do mestrado, da graduação, da vida escolar, talvez. A dificuldade era em como afunilar o tema tão amplo – currículo e ocupações – e relacioná-lo com a Educação Matemática, afinal trata-se da minha área de pesquisa.

---

<sup>58</sup> A entrevista foi gravada, com autorização da secundarista. Além disso, durante e após a conversa também registrei por escrito em um dos meus muitos e bagunçados diários-cartográficos as sensações e ideias que me chamaram atenção.

Perguntas sempre a borbulhar: o que das ocupações pode interessar à Educação Matemática? Que matemáticas podem interessar aos movimentos secundaristas? Quais matemáticas se construíram nas ocupações? Quais currículos de matemática foram produzidos? Matemáticas-Maiores, matemáticas-menores<sup>59</sup>?

Perguntas que ficaram rodeando minha cabeça durante a produção de dados, durante os encontros com secundaristas e durante a leitura de materiais e documentários. Os questionamentos sobre a área da Educação Matemática e sobre minha relação sempre a incomodar.

Perdida no labirinto, arquitetônico ou musical, decido tomar como único compromisso burlar o papel em branco e deixar a área da educação matemática afetar-se com as ocupações.

Assim, as páginas que foram sendo ocupadas por letras, imagens, movimentos e pensamentos permitem que uma, ou muitas, matemáticas escorram, que apareçam explícita ou implicitamente apenas quando, e se, convocadas pelo desejo cartográfico. Sem se preocupar em ter que fazer parte de uma área com identidade demarcada por mim mesma. O que fica é a preocupação e a prudência em deixar marcas em uma área que, independente de qualquer coisa, pensa educação.

Nesse sentido, o que educadores matemáticos podem aprender com as ocupações e com as secundaristas? Como a arte pode fazer dançar os pensamentos na produção de outros modos de fazer currículos?

Uma cartografia desenhada por afetos de um  $\infty$ , de secundaristas, de coletivos, de escritas desajeitadas... possibilidades de fissuras em uma área fortalecida pelos agenciamentos molares, possibilidades de produzir sensações que provoquem pensamentos, que permitam uma educação matemática para além da reconhecimento.

Uma cartografia de afetos desajeitados que pode colocar em xeque o que se pensa sobre “qualidade de educação” e o papel da matemática nestes currículos que não são para todos, como nos mostram as secundaristas. Pode colocar a pensar o quanto nós podemos nos soltar de amarras, que são nossas e de todo um aparelho que nos quer conservar, na necessidade ter uma área demarcada que “garanta” alguma segurança no fazer pesquisa.

---

<sup>59</sup> Pergunta inspirada na literatura menor de Deleuze e Guattari em “Kafka: para uma literatura menor”

~~Eu, educadora matemática.~~ Prefiro não. Um eu, que vagarosamente se percebem em “um eu são outroS”.

Assim, tachar um eu, ~~educadora matemática~~, não diz de uma negação de uma área, mas provoca a cartógrafa a pensar como se relaciona com a área e com o percurso de pesquisa.

Tachar um eu, ~~educadora matemática e dançarina e acrobata e professora e cartógrafa~~ e... pois “classificar-me cansa como seguir Sócrates e seu conhece-te a ti mesmo. Ninguém conhece a si mesmo.” (TIBURI, 2005, p. 15).



Se inventa um corpo-outro novo-não moderno. Carregado de potência. Êxtase. Transbordando afetos, que já não são mais meus. Sensações que correm pelas linhas e trançam histórias no/com meu corpo.

Tudo fica intenso.

Cabelos curtos. Corpo rabiscado de tinta.

Cada vez mais difícil amarrar a garganta sobre o que me passa.

Tudo parece querer escapar, pelo corpo ou pela palavra.

Controle se esvai. Consciência?

Qualquer racionalidade não basta para desatar nós. Os nós explodem.

A sedação dos agentes que colaboram para um dispositivo pedagógico perde o efeito e o corpo, antes anestesiado, sente dor.

Dor-não doente. Dor-potente-de-vida que faz corpo vibrar.

Os roxos, o cansaço, o sangue que sobe para a cabeça.

Nós que parecem se formar no peito e sobem para garganta querendo transbordar – causando dor que faz o corpo se sentir vivo – lágrima aguada de vida pingando força ativa. Lágrima que pinga palavra e ativa músculos desconhecidos do corpo.

A sensação de voz que sai dos lugares mais insuspeitados do corpo – e o corpo todo canta e vibra.

## ENTRE MORTES: VIDA

*Quando acabar a tese eu vou ...*

Um início de frase que escutei e falei muito ao longo dos quatro anos e meio. Um início de frase que dá a sensação de que o doutorado é uma pausa na vida para produzir pesquisa. Como se a vida não importasse à pesquisa. Que vidas importam?

Notícias em 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020, que não podem passar despercebidas nem podem ser apagadas desse processo de escrita, me fazem pensar sobre a vida, sobre o que estaria deixando para DEPOIS da tese. A tese não é pausa na vida.

Uma orientadora que me acompanhava desde o mestrado, que estava sempre preocupada com o chão da escola. Que tinha suas crenças, mas me provocava a ir além. Que gostava de leite condensado no suco de limão e de escutar Chico Buarque. Uma orientadora que adocece e um abismo se cria, Celia Maria Carolino Pires.

Uma colega de doutorado que me recebeu em sua casa por mais de seis meses, que participou das mesmas disciplinas, do mesmo grupo de pesquisa, que dividia angústia e a luta para encontrar uma tese. Que tinha palavras mansas para falar de assuntos tão polêmicos. Que me cutucava carinhosamente, uma chuva de afetações violentas de modo delicado. Uma colega que têm um infarto precoce em um espaço-tempo de precárias condições de trabalho na secretaria de educação, Deise Maria de Souza Xavier.

Um recém colega de estudos da Unicamp, doutorando em filosofia, conhecedor de muitas línguas, com quem dividi algumas poucas e intensas cervejas sofre um acidente de carro, Guilherme Figueiredo dos Santos Ivo.

Além de outras vidas interrompidas que são marcas neste cenário político que tratamos, Marielle Franco.

Um processo de pesquisa se interrompe não mais que a interrupção de uma vida. Notícias de mortes que me fazem lembrar que há vida, há corpo pulsando, que não existe o “quando acabar a tese...”, existe o agora e o que posso fazer com o que está à vista.

*Quando a acabar a tese...*



El nudo em el estómago, Àngela Burón - Espanha

## ENCONTROS: COLETIVA OCUPAÇÃO

**Misturo os sólidos com os meus líquidos  
Dissolvo pranto com a minha baba  
Quando tá seco logo umedeço  
Eu não obedeco porque sou molhada  
[...]  
Enxáguo a nascente e lavo a porra toda  
Pra maresia combinar com o meu rio, viu  
Minha lagoa engolindo a sua boca  
Eu vou pingar em quem até já me cuspiu, viu.**

Tulipa Ruiz

Uma residência artística.

17 jovens secundaristas.

Alguns jovens convidados-outros.

Uma professora de matemática em uma residência artística. Um corpo estranho.

Um aquecimento do corpo, um aquecimento da alma-spinozista. Toque, massagem, ativação de músculos, olhos fechados, dança. Sensações. Afectos? Perceptos? Funk. Um gravador se perde. Uma pesquisadora esquece de si. Uma dançarina se apresenta. Corpo aberto. CsO. Corpos-outros se constroem.

Deitar no chão. Cantar. Encenar. Dar formas-outras para o corpo, para outros corpos, para nosso corpo ColetivA Ocupação. Composições. Blocos de sensações.

*Já pode começar? Pelo começo? Que começo?*

*Parece não haver começos em processo criativo, já que sempre há algo antes.*

*Que tal aquecer o corpo. Vamos dançar um funk?*

*Mas como dança isso?*

*Quem são essas pessoas que me olham e sorriem, e me olham desnudando-me?*

*Relaxa o corpo. Sente. Só sente! Um toque. Dois toques. Partes indecifráveis de um outro encontram-se com o meu. Uma pressão na escápula, depois um ar quente alterando a temperatura de um eu.*

*Não abra os olhos, esqueça de si. Pode isso?*

*Caminhe, levante, lute. Pode confiar. Do que tem medo? Dos olhos fechados? Não abra.*

*Pêlos pela pele se arrepiam. O que me atravessa? Já não sei.*

*Não deixe o bastão cair no chão, olhos agora abertos, estatelados e atentos ao lançamento de objetos que não podem parar de fluir. A cada queda em mim, um recomeço.*

*Frio na barriga do inesperado.*

*Como seu corpo diz que sente raiva e tesão?*

*Que efeitos você percebe no seu corpo depois de outros tantos corpos jovens o bagunçarem, depois de criarem outras funções para seu nariz, seu braço, seu CABELO. Avalanche de afetos.*

*Quando quebra, queima.*

*O que você pode compor com outro corpo e com cadeiras?*

*Não qualquer corpo, aquele corpo que despertou sensações, perceptos e afectos que saíram de mim e compuseram arte.*

*Não qualquer cadeira, aquelas em que fui imobilizada e formatada por tanto tempo escolar.*

*Proponha um movimento. Vai! Sem medo! É só um movimento, deixa seu corpo falar. Grito de guerra vale?*

*Escute uma música. Não só a música, abra seus ouvidos também para VER e TOCAR a voz que a produz. Encontre esta voz. E que voz! Voz que faz lágrimas caírem em direções não esperadas.*

*Agora cante! Mas eu não sei cantar... Qualquer música, cante, o que der vontade. Vontade de potência? – Não! Pare de colocar teoria em tudo, esqueça, não tente buscar na coerência na consciência... só cante.*

*Quando você percebe que seu corpo todo canta, que a vibração dos músculos desconhecidos emite som. Quando um estado de corpo não pode ser descrito em palavras... sinto muito, leitor, sensações que não consigo registrar.*

*Barricada. Protejam seus corpos. Do quê? Da polícia, dos partidos ou dos uspianos para eles que estavam lá. Do excesso de organismo, para todos que estamos aqui. Da academia, para quem está adoecendo ou sendo anestesiado dentro dela.*

*Conte uma história. Engraçada, pode ser. Todos contem suas histórias ao mesmo tempo, não tente ouvi-los. Conte sua história em outra língua. Não sei outra língua. Crie uma língua.*

*O que pode dizer sobre essa foto sua? Fale, pessoas vão escutar fragmentos. São sempre fragmentos que ficam. A história é sua. Olhos atentos que escutam, sempre.*

*Outro cabelo. Um corpo apagado. Um relacionamento duradouro se reinventa. 10 anos depois e um entre-tempo ficcional doutorante do corpo que nasce, morre e renasce.*



Residência artística com a ColetivA Ocupação: secundarista e pesquisadora.  
Fotografia de Marcela Jesus

*A residência continua na mesa de bar, nos caminhos pelas ruas esburacadas e escuras dos cantinhos de São Paulo, no “pula-catraca” do metrô. Corpos leves entorpecidos falam de dor, de risco, de medo e de arte com um brilhar que parece ter forças suficientes para nunca se apagar. Uma relação se compõe ali. Prestigiá-los em seus trabalhos como DJ, escutar músicas que dizem tanto do que não vivi, da minha escolha “revolucionária” versos a luta por sobrevivência que coloca o corpo no lugar do não poder escolher.*

*As ruas agora são outras. Meu encontro com São Paulo se compôs de outro modo. Cada poça, cada feixe de luz refletido nos muros cinzentos pelas lâmpadas amarelas ou pelo luar ganham sentidos-outros, ganham cicatrizes daqueles que passam por lá e carregam histórias de luta, de dor e de esperança da qual eu já ouvira antes falar e tive agora a possibilidade de viver, ainda que em um entre-tempo.*



## ENCONTROS: UMA, DUAS, TRÊS OU MAIS MESAS DE BAR

Estava nos documentários, nos artigos, nos livros lidos...

Tudo aquilo já me tocava, me provocava, me entusiasmava

Mas, um encontro...

O 'pele a pele' que produz composições.

Escutar com o corpo todo o que secundaristas tinham a dizer doía mais, tocava mais, entusiasmava mais.

Composição avassaladora

De "sujeitos" de pesquisa a amigas e parceiras de escrita.

Do tilintar dos copos de plástico aos risos abertos.

Da tentativa de conter as lágrimas à curiosidade de saber mais.

Perdi meu irmão para o tráfico... as ocupações me acolheram.

Como pesquisar sem se envolver, sem se misturar?

Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros

ROLNIK, 1993, p.2

## ENCONTROS: CORPO, ARTE, DANÇA, POTÊNCIA, CRIAÇÃO ...

Uma ocupação possível...



Um currículo cabe aqui?



*Aqui no queda sitio para nadie, de Àngela Burón - Espanha*

Vamos cantar uma música...

Vamos ficar pertinho...

Não consigo dormir...

Eu tô com medo...

## PELE



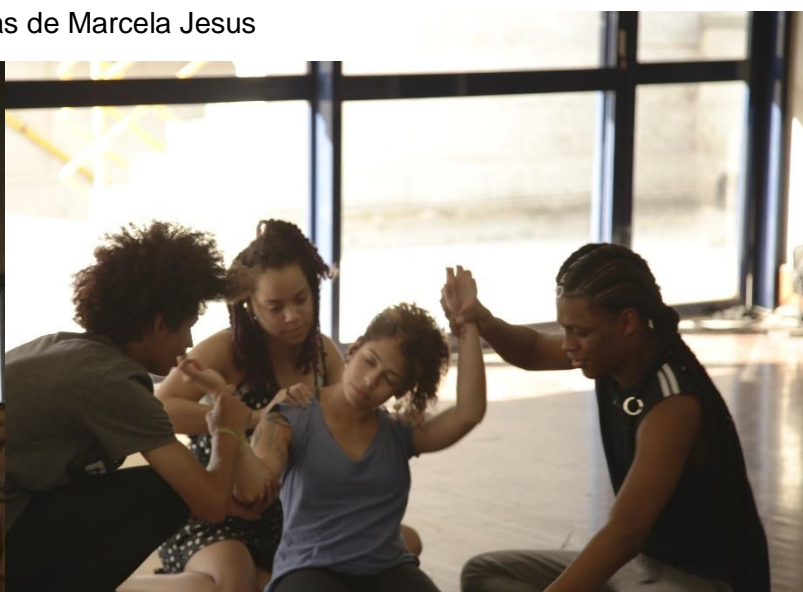


Performance “Quando Quebra Queima” da Coletiva Ocupação.

Fotografia de Yzabella de Oliveira

**“Talvez o conceito de dança seja um conceito-vertigem, ou seja, aquele que não nos permite um desenho antes que seja experimentada a coisa. Uma ameaça de abismamento, de que iríamos afundar diante da coisa, na coisa. E, no entanto, nunca afundaremos.” (TIBURI; ROCHA, 2012, p.13)**

Pesquisadora participando da residência artística.  
Fotografias de Marcela Jesus



Que corpo eu experimento quando não danço? (TIBURI; ROCHA, 2012, p. 39)

## UMA ÚLTIMA ESCRITA: DO INACABAMENTO AO FIM

### *Lições para uma boa escrita*

*Tome uma página em branco e*

*ocupe-a com palavras e*

*habite-a com ideias e*

*produza territórios sagrados e*

*profane o sacro riscando tudo a ponto de a escrita se tornar  
outra coisa e*

*para fazer graça, não se esqueça do ponto final. É a melhor  
maneira de enganar o leitor inocente, que pode pensar que a  
escrita termina ali.*

(AMARIS-RUIDIAZ EMIARKA, 2018)

Uma escrita é sempre inacabada. Sabemos! Parece quase um clichê terminar artigos, dissertações e teses com abertura para outras pesquisas, com fortes ressalvas de que a pesquisa não encerra um assunto, deixando as “considerações finais” cada vez menos finais. Um medo de dizer “fim”? Seria um “clichê do bem” que nos lembra do inacabamento da escrita?

*Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. (DELEUZE, 2011, p.11)*

A ideia de que não há começos nem finais, mas sim o meio ou entre, corre aos ventos contemporâneos. Como seria uma escrita no entre, que burla a impossibilidade de começar da página em branco e o encerramento do ponto final? Não sei! E não arrisco dizer que a escrita até aqui tenha se movimentado nesse sentido. Talvez algumas palavras tenham se construído em fissuras no entre, mas há também outras que não conquistam forças suficiente para fissurar, e está tudo bem!

O que é possível dizer é que a escrita até aqui se movimentou pela pele, foi escrita com corpo todo, corpo assujeitado pelas normas acadêmicas em sua estranha composição com uma língua que deseja estrangeirar-se.

Considerar a escrita como problema. Aquele problema de Deleuze ou aquele dos secundaristas-problema que abre brechas para o desejo.

Considerar a escrita como problema é problematizar o ver e o ouvir, é problematizar também o pensar. Célia Carolino, saudosa orientadora, dizia nos bastidores da academia, entre amigos, que a ausência do pensamento impossibilitava a escrita. Me parece que é isso e mais que isso, que a escrita produz pensamento e inventa vida.

*O escritor como vidente e ouvidor, finalidade da literatura: é a passagem da vida na linguagem que constitui as Ideias. (DELEUZE, 2011, p. 17)*

Partimos então da ideia de que a escrita é **inacabada**. Que esta tese não se encerra aqui e todo aquele *blá blá blá* de não fechar um assunto. Afinal, aceitar que um ponto final não coloca **fim** conforta àquele que enfrenta a difícil tarefa de ocupar o papel em branco.

Que bom que sempre é possível escrever mais, escrever coisas outras. Que bom que a escrita pode inaugurar outros possíveis depois do ponto final. Que bom que a escrita não finaliza. Que bom que escrita pode inaugurar outros mundos.

Mas não é sobre este “fim” que o título deste fragmento se refere, não é sobre esse fim iludido pelo ponto final que encerrará este relatório de tese. Este último texto – texto final (vamos assumi-lo como final sem medos!) -- quer tratar de um finito do qual temos dificuldade de enfrentar, um finito inaceitável que pode levar um movimento secundarista e este próprio movimento de escrita, se é que já não o levou, à idealidade, à construção de mais um modelo, à busca de essências e novas identidades.

Partindo da ideia de **finito ilimitado** de Suely Rolnik (2014), retomamos o que foi escrito até aqui para encerrar um relatório de tese, colocar um ponto final.

As secundaristas falam com palavras e com o corpo das suas dificuldades com o final das ocupações.

O medo de finalizar uma/esta pesquisa.

A dor em lidar com o fim da vida de Deise, de Célia, de Ivo...

O final de um filme.

O final de um livro.

O final de uma comida gostosa.

O final de uma tese, quando as palavras e imagens precisam desaparecer para quem escreve e para quem deslê aceitando o convite inicial da tese.



*No passa nada*, de Àngela Burón - Espanha

A busca da infinitude. A mania de eternidade. A necessidade de um conforto para vida. A segurança de um território que está para sempre ali.

Um movimento secundarista de 2015 e 2016 se põe em ação a partir de corpos esgotados, não todos, nem quaisquer, são corpos de secundaristas vistos como problemas, nossas personagens. Esgotadas não de qualquer coisa, esgotadas de um funcionamento curricular com engrenagens molares cada vez mais fechadas a favor de um aparelho de Estado. Esgotadas do cenário político descrito, da precarização, da lógica empresarial maquinando nas escolas, da bula curricular que quer tratá-las e anestesiá-las do que as afeta, da limitação da aprendizagem à reconhecimento... entre outros fatores que borbulharam com a proposta de reorganização.

Corpos esgotados que, embora se movimentem sem referências e objetivos, não ocupam de qualquer maneira, as escolhas e um currículo dançado se inventa em torno de um comum coletivo.

Corpos esgotados que transitam entre agenciamentos molares e moleculares para dar vida aos dias de ocupação. Corpos potencializados pelo esgotamento fissuram a escola-empresa e o currículo-bula por alguns dias.

Colocar um currículo para dançar não é trocar a bula pela dança, é dançar com a bula, sem ela e para além dela.

Um currículo colocado para dançar não é uma nova forma de operar na escola, mas uma estratégia para criar muitos currículos.

“Uma estratégia de criação do mundo, e não de determinada espécie de mundo. Em outras palavras, o que você descobriu é um tipo de estratégia de produção do desejo, com a qual se podem criar os mais variados mundos” (ROLNIK, 2014, p.181)

Um dançar tomado então como movimento artístico que põe intensidades para circular na efemeridade. Tinha que ser.

Que assume uma eternidade não demarcadora de um “novo” território, mas como monumento deleuzeano que possibilita abrir espaço para outras intensidades que



possam se compor... um movimento artístico que eterniza possibilidades de desejo na efemeridade. Tinha que ser.

Tinha que ser!

Pois, tomar a dança curricular secundarista como modelo, como nova identidade escolar, como salvação para os problemas educacionais é querer infinitar um território, é tornar sensível a dificuldade em lidar com o finito ilimitado. É acreditar que um currículo ideal é possível. Eu acreditei!

A dificuldade das secundaristas em falar do fim diz muito da nossa necessidade, ou das nossas crenças, em uma escola ideal, em dias escolares que não poderiam acabar. O medo de dizer fim às ocupações.

Um medo que não é só das secundaristas que viveram as ocupações. Um medo que é também meu quando as exalto nesta pesquisa, e de muitos preocupados com a educação. Ainda que possa ser justificado por toda perseguição do depois, do “retorno” a uma escola-empresa funcionando pelas diretrizes de um currículo-bula sem espaços para os corredores de espuma e para a degustação de macarrão empapado, trata-se de um medo que dá indícios de uma “vontade de enraizamento”, de uma busca de uma nova identidade curricular, ou escolar. Da vontade de substituir a bula pela “dança”. Um medo que diz da necessidade em manter-se no “novo” território construído com tanta luta.

Um medo que pode beirar discursos e atitudes no fanatismo, na idealidade.

Um medo de entrar em acordo com o **finito ilimitado**.

Este medo deixa o movimento secundarista e o próprio movimento de escrita desta tese em uma linha tênue entre a produção de novas cartografias – e seus processos de desenraizamentos (ou desterritorialização) – e a conservação de um território com a necessidade de fincar uma nova identidade.

“e o cartografo percebe que eles confundem ‘mudar’, no sentido de ‘escapar à captura para poder ficar no mesmo lugar’, com ‘escapar concretamente, deslocando-se e até desaparecendo’ [...] Românticos, eles apregoam as práticas grupais e coletivas (seu grupismos acaba produzindo verdadeiros guetos): apregoam uma resistência heroica que acaba se convertendo em resistência heroica ao real. E o cartógrafo pondera: eles confundem a luta micropolítica (pela expansão da vida, contra captura) com uma luta pela suposta essência da vida, contra sua condição de artifício – condição que reduzem, exclusivamente, às máscaras vigentes. Vivem, também eles, a desterritorialização como carência e atribuem a culpa por essa suposta carência ao “sistema”, como dizem. [...] eles acabam confundindo a luta micropolítica fundamental (a ser travada contra o próprio sistema de captura, seja qual for) com uma luta contra o real e sua insuperável condição de finito ilimitado, condição que não aceitam.” (ROLNIK, 2014, p. 127)

Uma linha tênue difícil de se desvencilhar. Quando caímos de um lado ou do outro? Durante os anos de pesquisa, sente-se o endeusamento de teorizações e dos dados produzidos versus a incoerência deste sentir em relação ao que as próprias teorizações propõem.

A ideia de encontro, acontecimento, composição de que tanto falam Deleuze e seus personagens conceituais fizeram tanto sentido com a produção dos dados! Não é possível descrever o que veio primeiro, conceitos ou experiências, é provável que tenha sido tudo junto, tudo se amarrando de uma forma tão entusiástica que, cair do lado de lá da linha tênue, do lado da idealidade, é a armadilha mais fácil de se enredar. Como se entusiasmar, como sofrer os afetos que pedem passagem sem construir ídolos?

Não bastassem as tantas perguntas sem respostas cartografadas ao longo dos fragmentos, mais uma:

**Como inventar uma escrita que escape à idealização, como narrar uma ocupação possível que não se emaranhe nas próprias linhas que se quer desembraçar?**

Suely Rolnick (2014), ao apresentar o mapa de um cartógrafo, fala de várias estratégias que caem no medo ou na recusa de um finito ilimitado. Vimos aqui uma delas que pode cair facilmente neste enredo.

Antes de inventar uma saída para isso, vale argumentar que entrar em acordo com o **finito ilimitado** não é só um caminho para livrar das ideologias, da ideia de um paraíso ou mesmo de um território infinito revolucionário escolar, mas se fosse isso já seria muito!! Mas é, também, aproveitar-se do que este acordo traz de potência para nossas microações no presente, na superfície do hoje.

Entrar em acordo com o finito ilimitado é ser afetado pelo caráter de urgência de quem sabe, OU SENTE, que os processos acabam uma hora ou outra, ou que são capturados pelo aparelho de Estado vigente.

Ser envolvido pelo caráter urgência faz-nos movermos, faz-nos fissurar blocos molares, faz-nos inventar outras possibilidades para o que não aguentamos mais, faz-nos correr e não ficar esperando que o tempo, os deuses ou o paraíso revolucionário um dia chegue. Nos tempos de hoje precisamos desta urgência. No Brasil e no mundo, vemos o cenário político de 2015, descrito no início da tese, afundar-se ainda mais hoje em processos cada vez mais excludentes de minorias. Precisamos desta urgência!

As secundaristas, com a proposta de reorganização, sentiram a urgência em se movimentar. Ocupar as escolas foi uma última estratégia naquele momento, as invenções curriculares foram consequência inesperada.

Ninguém imaginava que estes corpos frágeis estavam tão fortes para inventar quase 60 dias de outra escola em 2015, e mais alguns outros dias em 2016 – sem contar com as ocupações do antes e do depois não registradas. As secundaristas pediam

por urgência do que já não aguentavam mais. A sensação de urgência adicionada à um esgotamento potencializou o **movimento micro de natureza comum coletiva**.

Ao assumirmos que as secundaristas que ocuparam as escolas estavam em estado de esgotamento, podemos escapar da linha tênue de entrar em acordo ou não com o finito ilimitado. Pois, o corpo esgotado é corpo que coloca fim em um conjunto de possíveis para inventar outros possíveis, coloca fim ao que não aguenta mais. A invenção de outros currículos só é possível pois entram em acordo com um finito de possibilidades.

Peter Pelbart<sup>60</sup>, ao discutir a ideia de esgotamento, dizia que, para criar outros possíveis, é preciso enterrar os cacos ao invés de querer juntá-los. Ou seja, esgotar possibilidades para criar outras, esgotar os caminhos em Quad, para outros encontros, aceitar que há um finito de possibilidades para criar outras ilimitadamente.

As secundaristas escapam da idealidade quando deixam que as ocupações acabem, quando finitam um movimento que não é modelo, mas que deixa marcas para sempre. Quando deixam uma invenção curricular chegar ao fim, afinal dançar um currículo foi estratégia e não proposição. Quando, esgotadas, deixam uma outra invenção curricular esgotar-se também, quando entram em acordo com o finito ilimitado.

O grupo de secundaristas que compôs a ColetivA Ocupação continua inventando outros movimentos depois do fim. As ocupações, daquele modo de 2015, acabaram. Esse grupo aceita o caráter finito de um movimento para criar outra coisa, para criar currículos extraescolares que falam de educação em espaços variados, para criar uma performance que também tem data de validade.

---

<sup>60</sup> Rodas de conversa com Peter Pelbart e a cia de dança os Bacaneiros. Foram 3 encontros em que o esgotamento foi discutido em um ambiente dançante. A cartógrafa teve a oportunidade de colocar em discussão com aqueles corpos dançantes o esgotamento dos secundaristas.

A Coletiva Ocupação escolhe a arte para continuar monumentando escapes finitos e ilimitados. A Coletiva Ocupação valora o instante porque sente que os processos são finitos, faz da urgência arte.

O exercício de criação de um campo onde se possa conquistar intimidade com o finito ilimitado, o que, muitas vezes, só é possível fazer acompanhado [está no coletivo]. Um campo onde se possa vivenciar e reconhecer as formas de resistência a essa intimidade que se costuma acionar no dia a dia, as estratégias que o desejo monta para sabotá-la. Vivenciar e reconhecer o desperdício de vida que há nessas estratégias. E aí afrontar as rupturas de sentido, os vácuos de território, sem recorrer a esses velhos vícios. Vivenciar os vácuos e, de dentro deles, buscar matéria de expressão para administrar partículas de afeto enlouquecidas, dando-lhes sentido. Fazer, com tais partículas, um plano de consistência [é pela arte] ; suportar criar esse plano. [...] Vivenciar a repetição de tudo isso até saber/sentir que dá para conviver com o finito ilimitado.” (ROLNIK, 2014, p. 75 e 76)

Não ter medo da captura, ela vai acontecer. Captura das ocupações, dos currículos colocados para dançar, desta tese. Se conciliar com o finito ilimitado é recusar o medo, a carência, os mecanismos de estabilidade e segurança, para criar fissuras a todo momento. Fissuras ilimitadas que abrem brechas para movimentos finitos.

O movimento secundarista deslocou-se, fissurou territórios, dançou currículos e produziu escapes até desaparecer. Nesta ocupação possível, as secundaristas conseguiram entrar em acordo com o finito ilimitado e escapar, por hora, da linha tênue do enraizamento em territórios.

Já a relação da autora, pesquisadora, cartógrafa, eu, continua em processo de desfazimento, buscando um acordo com o finito ilimitado.

Produzir dados, ler teorizações, me compor com as secundaristas foi sentir que algo encaixou com meu desejo. Uma estranha sensação que desestabilizou mais de quatro anos de vida, vida-tese.

A dificuldade com o finito ilimitado é também minha com o doutorado. Afinal, existe a vontade de infinitar o que vivi neste processo, de não querer voltar à rotina de trabalho, seja lá onde for, ainda não sei para onde ir! A vontade de não querer encerrar um território que fincou tão forte em mim. Durante os mais de 50 meses, vivi uma tese, produzi dados inesperados, li teorizações perturbadoras, conheci jovens que se tornaram amigas, aprendi a dançar, inventei um corpo – fui da dança de salão para o jazz, para a dança contemporânea e, não satisfeita, nos minutos de prorrogação do doutorado procurei o circo, o corpo pedindo mais, acrobacias, movimentações não imaginadas em um corpo antes engessado pelos números numerados.

A dificuldade de colocar um ponto final nessa tese diz de uma dificuldade em entrar em acordo com o finito ilimitado, entrar em acordo com a ideia de que este período de mais de 50 meses, em que rompi com uma rotina e com um corpo que quase não se movia, chega a UM fim. Sempre artigo indeterminado, UM fim de muitos fins, UM fim na ilimitada luta de resistir às engrenagens que possam nos sufocar ou ameaçar a dignidade humana.



CECI N'EST PAS UNE PIERRE, Susano Correia

## PRORROGAÇÃO: UM FIM DE UMA TESE E UMA VIDA QUE PULSA: A URGÊNCIA DA ARTE EM UMA PANDEMIA

Um ponto final parecia ter sido colocado no início de 2020. Tese “finalizada” e entregue aos orientadores para os últimos acertos e planejamento da data de defesa, mas uma pandemia surge. A primeira opção, ainda sem noção sobre o período em que estamos vivendo: esperar o vírus passar para uma defesa presencial, com toda a banca.

Um intervalo de quatro meses sem tocar na tese, em que a urgência da vida se colocava trazendo outros efeitos sobre a ideia de fim anunciada no último fragmento. Quatro meses em que a tese parecia não ser urgente, mas ainda continuava sendo aquela mala descrita por Ítalo Calvino no meu andar de cartógrafa-viajante. Uma *“mala que parece preocupar-me tanto, não sei se porque temo perdê-la ou se porque anseio pelo momento de livrar-me dela. O que parece certo é que não se trata de uma mala qualquer, das que se possam guardar no depósito de bagagens ou fingir esquecer na sala de espera.”*

Afinal, uma tese se mistura com a vida, mas uma vida não se resume a uma tese! Uma bolsa se encerra, a necessidade de trabalhar nestes tempos confusos para pagar as contas, muitas mortes rodeando a vida e uma rotina enclausurada enlouquecedora para um corpo-dançante recém descoberto. E a tese em *stand by*.

Quando os prazos voltam a incomodar, com a certeza de uma defesa *on-line* e uma indefinição de fim de pandemia, faz-se necessário escrever mais um texto. Pois, uma tese que pretende finalizar-se em 2020 e, que caminhou com dados imersos contextos políticos, não pode deixar de considerar e registrar o que temos vivido, que, para além de uma pandemia, conta com uma política fascista.

O cenário de 2015 descrito brevemente no primeiro bloco precisa agora ser complementado, ainda que não seja possível dar conta de tantos acontecimentos esdrúxulos em um período tão curto de tempo...

Uma lista de PEC's – algumas delas aprovadas – e uma atividade legislativa intensa retratam um tempo em esgotamento. Temas que levantaram a poeira de binarismos no país, como a redução da maioria penal (PEC 15/2015) e a regulamentação do serviço terceirizado em discussão desde 2004 (PL 4330/2004). Além de outros temas que garantem direitos, como a regulamentação dos trabalhos domésticos (LCP 150/2015) e a ampliação da duração da licença-maternidade e licença-paternidade (PEC 41/2015).

A Lava Jato fervendo com mandados de prisões. Fraudes nas licitações e contratos da Petrobras virando pauta da macarrona de domingo de algumas famílias que conflitavam entre o pedido de *impeachment* de Dilma e o Golpe de Michel Temer. Ainda presenciamos o pedido de cassação de Eduardo Cunha, o presidente da Câmara dos Deputados investigado por lavagem de dinheiro e corrupção e responsável pelo início do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Parece ficção! Um tempo de esgotamento, em que os limites do aceitável pareciam não poder esgarçar mais.

Um lamaçal rompe barreiras e inunda vidas em Mariana. Surto de microcefalia e o medo de engravidar. Epidemia de dengue. Crise hídrica em São Paulo e somos nós que temos que “ensinar” estudantes a fecharem as torneiras ao escovar os dentes, enquanto as grandes indústrias jorram litros de descaso. Seca e incêndios na Chapada Diamantina (BA). Chacinas no Rio de Janeiro. Wilton, Wesley, Cleiton, Carlos Eduardo e Roberto fuzilados com mais de 50 tiros de policiais, eram jovens, pobres e negros. No Piauí, quatro adolescentes jogadas de um rochedo depois de violentadas. Tantas vidas interrompidas precocemente. Menina de 11 anos apedrejada ao sair de uma sessão de candomblé. Jovem morto com barra de ferro por estar vestido com camisa do seu time de futebol. Intolerância de todos os tipos.

O barro, a água, os tiros, as sensações de morte e as mortes concretizadas compõem um cenário. Um cenário que parece banalizar a morte, que joga cimento e pedras no encontro com as notícias e com o cotidiano. Um cenário que escandaliza a capacidade humana de burlar a dignidade. Um cenário que naturaliza, apaga e/ou marginaliza o que não compõe o “belo” da vez. Um cenário em ruínas.



Quando tudo parece não poder piorar... 2020; uma pandemia traz a morte para perto e exige outras rotinas e hábitos. No Brasil, um des-presidente ignora recomendações espirrando opiniões fascistas. A palavra fascismo passa a ocupar cada vez mais as bocas, os dedos e as redes sociais.

Entregadores de aplicativos manifestam-se na urgência de suas vidas, o isolamento não chegou para eles. Mais um coletivo de pessoas que, esgotado, sente a urgência do fim que está sempre próximo e não há outra saída, senão lutar.

Cervejas contaminadas matam em Minas Gerais. Ciclone bomba, nuvem de gafanhotos, vulcões em ebulição. Incêndio em Jaraguá-SP, na terra do povo Guarani. Negros continuam morrendo. Guilherme. João Pedro. George Floyd. Matheus Oliveira. Miguel (5 anos) cai do 9º andar aos “cuidados” da patroa de sua mãe – Sari Corte Real – A palavra racismo também ocupa bocas, dedos e páginas pretas em redes virtuais.

Troca-troca de ministros. Um interino na saúde em plena pandemia. Falso doutor indicado para ministério da Educação. Ter que lutar para que o ENEM seja adiado. Que tempos são estes?

A violência e os assassinatos de vidas comuns, vidas que ninguém vê, não sensibilizam o quanto deveriam. Nossa pele parece blindar-se do caos, o caos é colocado do lado de fora da vida. O fascismo nos habita mais do que podemos perceber. Quanto de fascismo há em nós? Nossas insistentes atividades rotineiras fazem funcionar uma vida em que a culpa é sempre do outro. A crueldade estampada nas reportagens soa como ficção até a testemunharmos frente a frente, pele a pele.

Nestes tempos de pandemia em que a morte chega para muitos no “frente a frente” e no “pele a pele”, Ailton Krenak (2020) nos lembra que esta vulnerabilidade, que se apresenta ao viver os riscos de morte cada vez mais de perto, é carregada pelos indígenas há muito tempo e o que isso mobilizou em seus corpos.

Assim, quando atinamos com essa ideia de vulnerabilidade, ficamos diante de uma equação muito curiosa: porque ao mesmo tempo que nós, os indígenas, somos parte da humanidade pronta a desaparecer, nós também somos a parte da humanidade que criou

anticorpos para entender como habitar outros mundos. (KRENAK, 2020, p. 49)<sup>61</sup>

Para além dos indígenas, muitos outros “povos sem nome” foram e continuam sendo devastados, vivendo uma relação com a morte e com o fim que agora torna-se ainda mais presente com a pandemia. Uma vulnerabilidade, da qual as secundaristas já nos falavam ao relatarem seus medos quando caminhavam nas ruas periféricas da cidade. Com o vírus, uma outra relação com a morte é vivida pela primeira vez por muitos, mas ainda parece distante para outros que seguem em seus privilégios buscando a blindagem de atendimentos médicos “de qualidade” e com suas empregadas domésticas ainda cuidando de suas casas, mesmo com a necessidade de isolamento social.

Ainda assim, o vírus impõe uma discussão sobre morte, seja para alguns com seus familiares e amigos adoecendo, seja para outros com os números alarmantes de contaminados que só cresce. Uma preocupação surge e é descrita por Achille Mbembe (2010, p. 17)<sup>62</sup>

[...] tomar consciência da própria morte, de contemplá-la enquanto possibilidade real. À partida, é esse terror suscitado pelo confinamento a muita gente, a obrigação de, por fim, responder pela sua própria vida.

Responder aqui e agora pela nossa vida sobre a Terra com outros (incluindo o vírus) e pelo nosso nome em comum: é isto que o momento patogênico impõe à espécie humana. Momento patogênico, mas também momento catabólico por excelência, o da composição dos corpos, da triagem e da eliminação de todo tipo de detritos-de-homens – a “grande separação” e o grande confinamento, em resposta à surpreendente propagação do vírus e em consequência da extensiva digitalização do mundo.

Não importa o quanto tentemos nos livrar dele. No final, tudo nos traz de volta ao corpo. Tentamos enxertá-lo em outros aparelhos, fazer um corpo-objecto, um corpo-máquina, um corpo digital, um corpo ontofânico.

Ele regressa sob a forma angustiante de uma enorme mandíbula, veículo de contaminação, vetor de pólen, de esporos e de bolor.

---

<sup>61</sup> Entrevista publicada no jornal/pôster/livro “Apocalipse Neoliberal” (abr/maio/jun – 2020). Disponível em [https://autonomialiteraria.com.br/wp-content/uploads/2020/06/APOCALYPSE\\_Caue-1.pdf](https://autonomialiteraria.com.br/wp-content/uploads/2020/06/APOCALYPSE_Caue-1.pdf) Acesso jul. 2020

<sup>62</sup> Texto publicado no jornal/pôster/livro “Apocalipse Neoliberal” (abr/maio/jun – 2020). Disponível em [https://autonomialiteraria.com.br/wp-content/uploads/2020/06/APOCALYPSE\\_Caue-1.pdf](https://autonomialiteraria.com.br/wp-content/uploads/2020/06/APOCALYPSE_Caue-1.pdf) Acesso jul. 2020

Saber que não estamos sós nessa provação, ou que seremos muitos a escapar, trará apenas um vão conforto. E se assim não for é porque nunca aprendemos a viver com o que é vivo, a preocuparmos verdadeiramente com os danos causados pelo homem nos pulmões da Terra e no seu organismo. Numa palavra, nunca aprendemos a morrer.

“Nunca aprendemos a morrer”, a dificuldade em reconhecer os fins e dar urgência à vida. O que uma pandemia, que nos mostra que o fundo do poço do esgotamento pode ser ainda mais fundo do que se imaginava, pode trazer para discussão sobre os fins, sobre as vidas e sobre as mortes?

Nos fragmentos dessa tese, jovens secundaristas nos deram pistas de como dançar um currículo pode ser estratégia de escape para quem tem urgência de vida e entrou em acordo com o finito ilimitado. Ou seja, nos deram pistas da potencialidade criadora de corpos esgotados por meio da arte.

Não é possível terminar essa tese sem comentar o quanto a arte reforça sua importância nesse(neste) tempo, nesses quatro meses de afastamento da escrita, em que eu e muitos precisaram dos diversos ramos da arte para enfrentar o isolamento.

*“Talvez seja próprio da arte passar pelo finito para reencontrar, restituir o infinito”  
(DELEUZE, 2010, p. 233)*



*helpç* - Vitor Mareco, Campo Grande/MS

Arte para manutenção da existência: eterniza vida, provoca sensações, acolhe, ajuda, mas também denuncia, incomoda, tira do conforto.... A arte também nos ensina sobre a morte, como nos lembrou Gregório Duvivier<sup>63</sup> ao apresentar uma lista de literaturas, músicas e filmes de Bergman à Disney em que a morte é explorada.

Mas também uma arte, que já luta por espaço, tendo que superar os últimos acontecimentos e a política fascista que não se esconde. Nesse sentido, Rita Von Hunty também se preocupa com o tema ainda no início da pandemia: haverá arte depois do coronavírus?<sup>64</sup>

*“[...] a arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas.” (DELEUZE, 2010, p. 233)*

Deise, a saudosa colega citada nos fragmentos, deixou-nos, antes de morrer, alguns pensamentos sobre a morte e a Educação Matemática em uma discussão sobre linguagem. Em sua produção ela resgata a palavra em poesias, dicionário e músicas... arte!

À primeira vista, o texto resgatado de Deise parecia não ter sentido com os fragmentos dessa tese, já que seu foco era a linguagem com referências à Wittgenstein, que nem era seu filósofo de cabeceira.... Mas, depois de algumas leituras, releituras e desleituras, quando Deise e suas palavras desapareceram, parecia não haver modo melhor de colocar um ponto final nesta tese, senão com seus pensamentos e como estes afetaram meu corpo, em arte. Ainda que tenham trechos que pareçam distanciar-se da temática dessa pesquisa, escolho apresentá-lo por inteiro, para que cada leitor ou desleitor possa decidir quais parágrafos querem digerir, ignorar ou deleitar.

Um texto sobre morte, sobre Educação Matemática, sobre currículos, sobre essências e sobre abertura para outras linguagens... Deise provoca “Mas será que alguém pode cantar a morte de outras linguagens que deixei no caminho?”.

---

<sup>63</sup> Programa “Leveza” do canal Greg News, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Vs-a4Rs2ygc>> Acesso jul. 2020.

<sup>64</sup> Vídeo “Haverá arte depois do coronavírus” no canal Tempero Drag, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kUP1Qv8w4V4>> Acesso ago. 2020.

**“ALGUÉM HÁ DE SE ALEMBRAR DA LINGUAGEM DA/NA EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA QUE NUNCA FOI E NUNCA SERÁ?”**

*Deise Ma. Xavier  
Na disciplina ‘Linguagem e Educação Matemática’  
De João Ricardo Viola dos Santos*

**“Sobre morte...”**

**Morte** – (*s.f.*) interrupção definitiva da vida de um organismo<sup>65</sup>.

**Morrer de amor**  
Tão bom morrer de amor! E continuar vivendo...  
[Mário Quintana]

**Morrer um pouco a cada dia**

O próprio viver é morrer, porque não temos um dia a mais na nossa vida que não tenhamos, nisso, um dia a menos nela.

[Fernando Pessoa]

**Encontrar a morte**  
A morte, surda, caminha ao meu lado.  
E eu não sei em que esquina ela vai me beijar.  
[Raul Seixas]

**Esperar a morte**

O que chamo de morte me atrai tanto que só posso chamar de valoroso o modo como, por solidariedade com os outros, eu ainda me agarro ao que chamo de vida.

Seria profundamente amoral não esperar, como os outros esperam, pela hora. Seria esperteza demais a minha de avançar no tempo, é imperdoável ser mais sabida que os outros. Por isso, apesar da intensa curiosidade, espero.

[Clarice Lispector]

**Escapar da morte**  
Temos a arte para não morrer ou enlouquecer perante a verdade.  
[Friedrich Nietzsche]

---

<sup>65</sup> <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>.

## Morte de...

### “Morte-aprisionamento

*Uma imagem nos mantinha presos.  
E não pudemos dela sair, pois residia em nossa  
linguagem, que parecia repeti-la para nós  
inexoravelmente.*

[WITTGENSTEIN, *Investigações filosóficas*, § 115].

As práticas linguísticas do conceito ‘morte’ são subvertidas de seu lugar como um substantivo feminino. Em uma tentativa de aprisionamento, o sistema de busca do vocabulário ortográfico da língua portuguesa da ABLT (Academia Brasileira de Letras) e em conformidade com um acordo ortográfico, entre países que têm por língua mãe o português, aprisiona o conceito como a ‘interrupção definitiva da vida de um organismo’ – a morte.

O poeta subverte a ‘morte’ do dicionário e morre de amor, enquanto na vida vai morrendo um pouco a cada dia a espera daquela que não o escuta, mas que lhe guarda um beijo. E ao poeta é permitido imaginar a brevidade da vida como uma esperteza. Só ao poeta? Mas, seria imperdoável ser mais esperto que outros, então, o poeta espera como alguns de nós, apesar da curiosidade do encontro. Quem quer a morte do conceito ABLT?

A morte do aprisionamento ABLT escapa e morre em sua essência – morte do aprisionamento. Os conceitos são deste ponto em diante, da ordem da multiplicidade, polissemia de usos.

Como não sou dada a poesia, resta-me um encontro com a arte e Nietzsche<sup>66</sup> para não morrer da verdade da ABLT. Encontro-me também com Vilela (2010)<sup>67</sup> e, por ela sou apresentada a ideia da *terapia filosófica* de Wittgenstein. Assim, quando cito Wittgenstein é de uma leitura de Vilela (2010) – um ensaio de *terapia filosófica* de uma retirante de linguagens da Educação Matemática.

A terapia filosófica wittgensteiniana ‘deixa tudo como está’. Não revira os porões de um conceito ou ciência na busca por uma essência ou por soluções definitivas, nem tampouco por passagens secretas e ocultas onde esse conceito pode habitar. Mas, percorre os usos de um conceito como ‘algo que está manifesto’ (WITTGENSTEIN, *Investigações filosóficas*, § 89), como uma possibilidade de analisá-los em sua pluralidade. No lugar onde se faz em seus usos,

<sup>66</sup> Nietzsche, F. (2008) em ‘*A vontade de poder*’. (M. S. Fernandes e F. J. Moraes, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.

<sup>67</sup> VILELA, Denise Silva. (2010) em ‘*A terapia filosófica de Wittgenstein e a Educação Matemática*’. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 4, n. 48, p. 435-456.

sem aprisionamentos, sem imagens que tentam captar uma essência. É assim que inicio um ensaio de uma terapia de retirante de linguagens outras da Educação Matemática.

***“Cantigas dum fazedô de linguagem na/da Educação Matemática***

*Aprendi cantar a morte, na sorte de quem se vai e nunca mais vai voltar.  
Aprendi cantar a sorte, na morte de quem se vai e nunca mais vai voltar.  
Hoje cantar eu vou a vida de quem foi e nunca mais será.  
Canto porque um dia alguém há de se lembrar da terra que não tem nessa vida. Tão sofrida e dividida.  
Há de ter sozinha na mente, a dor de quem fica e sente.  
[Tri-Ato, Núcleo Cênico]<sup>68</sup>.*

O cantador, inspirado em outros cantares de ‘Morte e Vida Severina’<sup>69</sup>, se investe de forças para cantar a morte e a sorte de quem se vai de sua terra – um retirante de um horizonte de sequidão. O cantador retirante se abre a tantas histórias quantas encontra pelo caminho e me instiga a pensar em que outras histórias da pesquisa em Educação Matemática nunca mais serão de meu caminhar? De um caminhar em uma pesquisa? Que outras linguagens da Educação Matemática são deixadas e/ou encontradas pelo caminho para depois serem abandonadas?

A ‘morte e vida’ de João Cabral é ‘Severina’ – substantivo – talvez porque seja de um Severino, mas que pode ser de outros ‘Severinos’ que se encontram na caminhada de retirante. Não somos todos retirantes de linguagens ao inventarmos nosso mundo e um modo de dialogar com ele na pesquisa? Que aprisionamento nos impõe a linguagem que escolhemos dialogar? Que morte e vida Severinas de linguagens da Educação Matemática são possíveis quando escolhemos uma perspectiva unilateral?

Os substantivos carregam em si um significado-referência como aprisionamento – morte de linguagens que se vão e podem nunca mais voltar ao diálogo. Morremos ainda no caminho da pesquisa de ‘doenças filosóficas – dieta unilateral: alimentamos nosso

---

<sup>68</sup> Textualização do vídeo escolhido para esse movimento de análise postado no grupo ‘Linguagem e Educação Matemática’: <[www.ufms.br/semana-mais-cultura-tem-hoje-23-esperaculos-de-teatro-musica-poesia-e-apresentacoes-de-corais/](http://www.ufms.br/semana-mais-cultura-tem-hoje-23-esperaculos-de-teatro-musica-poesia-e-apresentacoes-de-corais/)>.

<sup>69</sup> Obra do escritor João Cabral de Melo Neto que conta a saga do retirante Severino do sertão nordestino.

pensamento apenas de uma espécie de exemplos’ (WITTGENSTEIN, *Investigações filosóficas*, § 35 e 36) e a carregamos de força. Isto por que, parece-nos impossível ver o mundo da pesquisa, sem objetos de investigações – que estiveram sempre lá ou, como tenho me posicionado, objetos construídos a partir de um modo particular de ver o mundo, mas que os aprisionamos.

De toda forma, uma perspectiva particular. E não poderia ser de outra forma (ou é possível?), mas talvez imaginar a possibilidade de nosso pensamento carregar uma força múltipla e de múltiplas variáveis – diferentes formas e deformações dos currículos, de vidas de professores e de alunos, de práticas de ensinar e aprender, de práticas de avaliar, de escolas. De tantos outros objetos que habitam o mundo que investigamos. De culturas, de olhar para a linguagem na pesquisa em Educação Matemática com um olhar na multiplicidade – um olhar na/da diferença.

Os usos da linguagem no campo da Educação Matemática podem ser de forma resumida ou talvez validada, pelos quinze grupos de trabalhos relacionados pela SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática<sup>70</sup>, conforme relação:

[GT - nº 01] Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

[GT - nº 02] Educação Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental.

[GT - nº 03] Educação Matemática no Ensino Médio.

[GT - nº 04] Educação Matemática no Ensino Superior.

[GT - nº 05] História da Matemática e Cultura.

[GT - nº 06] Educação Matemática: novas tecnologias e Educação à distância.

[GT - nº 07] Formação de professores que ensinam Matemática.

[GT - nº 08] Avaliação em Educação Matemática.

[GT - nº 09] Processos cognitivos e linguísticos em Educação Matemática.

[GT - nº 10] Modelagem Matemática.

[GT - nº 11] Filosofia da Educação Matemática.

[GT - nº 12] Ensino de Probabilidade e Estatística.

[GT - nº 13] Diferença, Inclusão e Educação Matemática.

[GT - nº 14] Didática da Matemática.

[GT - nº 15] História da Educação Matemática.

Em cada grupo de trabalho seria possível percorrer rastros de uma linguagem específica – dos usos dessa linguagem na Educação Matemática. No entanto, busco pontualmente como exemplos, ou como ensaio de terapia, uma descrição do GT5 - História da Matemática e Cultura e do GT15 - História da Educação Matemática como um modo de problematizar os diferentes usos de grupos de trabalhos que se dedicam a pesquisas em um

---

<sup>70</sup> Cf. <<http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/grupo-de-trabalho>>.



contexto histórico no campo da Educação Matemática. Assim, em conformidade com as descrições da SBEM, o GT5 História da Matemática e Cultura,

caracteriza-se como um grupo de pesquisadores em Educação Matemática, que desenvolvem trabalhos nas vertentes da História da Matemática, História da Educação Matemática e do Programa Etnomatemática.

No que tange às investigações em História da Matemática e da Educação Matemática, os pesquisadores têm tratado de um número variado de temáticas, com o fim principal de incluir a dimensão histórica como elemento fundamental para a compreensão dos problemas e desafios colocados para o ensino e aprendizagem da Matemática, bem como para a formação de professores em diferentes níveis.

O Programa Etnomatemática inclui pesquisadores que orientam suas pesquisas com o fim de, dialogar com a cultura e com a produção, geração, institucionalização e difusão do conhecimento, relacionados às diferentes formas de contar, classificar, ordenar, localizar-se, explicar e inferir em diferentes contextos culturais, no sentido de romper com paradigmas clássicos de educação.

O GT5, configurado como um grupo interessado na produção de conhecimento histórico e de cunho etnomatemático, enfrenta os desafios postos à investigação contemporânea de promoção de diálogo cada vez mais estreito entre campos disciplinares diferentes.

E o GT15 - História da Educação Matemática é apresentado como o grupo que

reúne pesquisadores que investigam diferentes aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática numa perspectiva histórica. Entendendo a história da educação matemática como uma forma de conhecimento fundamental para a Educação Matemática, o

GT

tem como objetivos discutir e fazer avançar as investigações que tratam dos modos como, situados num tempo e espaço, diferentes formas de aprender e ensinar Matemática ocorreram, em meio a mudanças e permanências, em diferentes níveis de ensino. Para tal, os objetos de estudo do GT dialogam com temas que também integram outros grupos de trabalho da SBEM, tais como Matemática na Educação Infantil e

nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Matemática no Ensino Médio ou no Superior, Formação de Professores que ensinam Matemática.

É possível observar que adjetivações acompanham o termo História: História da Matemática, História da Educação Matemática e História do Programa Etnomatemática. Substantivos são adjetivados e se libertam de um aprisionamento. As linguagens de pesquisas nos grupos de trabalhos talvez se aproximem, mas já não podem se constituir em essência – a História, como linguagem que habita na unicidade, nunca mais será. A essência morre a cada

dia, a cada pesquisa, em cada olhar nos usos de um pesquisador. Mas, os diálogos são do campo do possível, por que algum dia alguém pode querer se *lembrar* deles, para construir outras adjetivações para a História no campo da Educação Matemática ou ainda, estabelecer diálogos entre aqueles que se agrupam em GT's de outras linguagens de uma Educação Matemática dividida.

Uma *dieta unilateral* substantivada da linguagem na/da Educação Matemática aprisiona o campo em um lugar longe da multiplicidade das diferenças – nos olhares de pesquisadores – não seria o olhar que colocamos sobre os objetos que os constituem? É então, a linguagem da Educação Matemática sofrida e dividida. Sofrida, porque não poderia ser de outra forma senão dividida, multifacetada, mas que como campo talvez possa ser dialogada na multiplicidade aqui exemplificada. Quem sabe...

#### ***“Sobre aspas abertas***

Canto a sorte de quem já passou pelo caminho e abriu espaços para outras linguagens de um fazer pesquisa no campo da Educação Matemática e também, de ser legitimado. Mas será que alguém pode cantar a morte de outras linguagens que deixei no caminho? Tenho a impossibilidade dessa cantiga. Estou em uma cantiga de um fazedô de pesquisadora do currículo na filosofia da diferença. Que diferença? Uma possibilidade e também, impossibilidade de outros diálogos, mas que do lugar onde me coloco é possível perceber uma não-convergência de uma linguagem no campo da Educação Matemática. Outras irão morrer por uma escolha, por minhas escolhas, simples assim.

Em uma tentativa de provocar tensionamento na solidão de um pensamento de pesquisa – de uma linguagem que fala dos objetos da Educação Matemática que construo no caminho, penso na multiplicidade. É a partir desse pensamento que abandono a construção da imagem dessa linguagem como exclusiva e assumo uma conversa complicada com o currículo e a linguagem no campo da Educação Matemática. Linguagem que constrói objetos de exclusão social – como toda linguagem *há de ter sozinha na mente, a dor de quem fica e sente* o que deixou para trás.

Ainda assim, com algumas decisões pontuadas, deixo em aberto ‘aspas’ para que delas possam ainda fazer parte, outros temas e textos, outros olhares e linguagens, outros não-aprisionamentos para então, quem sabe, poder falar do currículo de Matemática como uma luta por espaços de representações de culturas de currículos de Matemática vividos. Quem

sabe esquecidas ou não legitimadas por discursos uniformizadores – a diferença escrita e apagada por prescrições curriculares unificadoras – a linguagem – substantivo.

A *terapia filosófica* de Wittgenstein, desse ensaio, é senão um ensaio para outros, que possam ajudar a problematizar a linguagem no campo da Educação Matemática, nas pesquisas sobre o currículo da diferença – nessa conversa complicada que ainda não sei, mas que tenho medo de fazer morrer. Isto por que,

*Não tenho medo da morte.  
Mas sim medo de morrer.  
Qual seria a diferença.  
Você há de perguntar.  
É que a morte já é depois que eu deixar de respirar.  
Morrer ainda é aqui na vida, no sol, no ar. Ainda pode haver dor ou vontade de mijar.  
[Não tenho medo da morte. Gilberto Gil]<sup>71</sup>.*

Morrer é verbo e implica ação, escolhas – fazer ou deixar de fazer – encontrar melodia para uma cantiga de *fazedô* da multiplicidade de linguagens no campo da Educação Matemática. De abrir possibilidades de diálogos no lugar de aprisionamentos conceituais. No lugar onde a diferença se faz ação e não morte – substantivo-aprisionamento *na mente e na dor de quem sente* a multiplicidade pulsar em um campo de pesquisa. Tenho medo de morrer a pesquisa nos diálogos com o currículo e a Educação Matemática.

Para compor com as aspas abertas por Deise, essa tese buscou dar visibilidade a um currículo-verbo colocado para dançar. Um currículo em devir, que não pode ser reproduzido, institucionalizado ou idealizado. Um currículo-verbo que deseja abrir possibilidades e não aprisionamentos conceituais.

Um currículo que precisa “aprender a morrer” (no movimento do verbo) ao invés de se ver estancado na morte (no substantivo fixado) e tudo que não há depois dela.

Um currículo como sensação, como medo, como alegria, que sabe que vai morrer para que outras escolhas sejam criadas. Um currículo como vida, que pulsa e deve estar atento às urgências nos tempos em que se constrói.

Experimental o esgotamento, entrar em acordo com os finitos ilimitados, tomar as mortes para afirmar vidas, para criar outras potências de vida.

<sup>71</sup> Cf. <[http://www.gilbertogil.com.br/sec\\_musica.php?filtro=n](http://www.gilbertogil.com.br/sec_musica.php?filtro=n)>.



Uma performance da pesquisadora a partir das minhas afetações com o texto apresentado da Deise e com as relações construídas com o finito ilimitado.

Disponível em: <https://youtu.be/Ai3yInnxQX4>

Acesso jul. 2020

## CRÉDITOS – FOTOGRAFIAS

**Fotografia p. 2:** Participação da pesquisadora em uma residência artística da ColetivA Ocupação, fotografia de Marcela Jesus

**Fotografia p. 34:** Renata Armelin - Mamana Coletivo

**Fotografia p. 37:** Rompimento barragens, fotografia de Ricardo Moraes/REUTERS.

**Fotografia p. 37:** Greve dos professores em São Paulo, fotografia de Inácio Teixeira/ Coperphoto/ Apeoesp.

**Fotografia p. 37:** Dilma Rousseff, fotografia de REUTERS/Ueslei Marcelino.

**Fotografia p. 37:** Primavera feminista, disponível em <<https://super.abril.com.br/sociedade/os-10-fatos-mais-marcantes-de-2015/>>.

**Fotografia p. 37:** Manifestações secundaristas, greve dos professores e movimento passe livre. Disponível em <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,fotojornalistas-fazem-retrospectiva-de-2015,10000007400>>.

**Fotografias p. 75:** Acervo da pesquisadora, na produção de dados.

**Fotografia p. 104:** Rogério Padula

**Fotografia p. 106:** Protesto na Marginal Pinheiros embaixo da Ponte do Piqueri/ O olhar – Livros escolas de luta

**Fotografias p. 121:** Marcos Santo/Jornal da USP

**Fotografia p. 121:** Douglas Piingituro/ CHOC Documental

**Fotografia p. 143:** Montagem de fotos do acervo de Millena, secundarista entrevistada.

**Fotografia p. 143:** Fotografia retirada pela pesquisadora na escola de Millena durante a produção de dados

**Fotografia p. 148:** Mel Coelho/ Mamana Coletivo

**Fotografias p. 170:** Rovena Rosa/Agencia Brasil

**Fotografia p. 171:** Registro “Quando Quebra Quima” da ColetivA Ocupação com frases adicionadas sobre as falas durante a performance. Fotografia de Yzabella de Oliveira

**Fotografia p. 171:** Jardiel Carvalho/ Coletivo R U A

**Fotografia p. 171:** Felipe Laroza

## OPERADORES

AMARIS-RUIDIAZ, Paola Judith; MIARKA, Roger. Escrita-corpo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]?. Alexandria: *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 13-31, dez. 2018. ISSN 1982-5153. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2018v11n3p13>>. Acesso em: 04 mar. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p13>.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRUM, E. *A menina quebrada e outras colunas*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

BRUM, E. *Meus desacontecimentos*. São Paulo: Arquipélago Editorial, 2017.

CAMPOS, A. J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016 (Coleção Baderna).

CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Planeta De Agotini, 2003.

CARVALHO, J. M. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e... . *Currículos sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez., 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. GT Educação e Arte, 2012b. Caxias do Sul: 29 de julho a 01 de agosto de 2012b, Universidade de Caxias do Sul, RS. Caxias do Sul, 29 jul.a 01 de ago. 2012. Anais... Disponível em: <[http://www.uces.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped\\_sul\\_2012/](http://www.uces.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/)> Acesso em: mar. 2014.

CORAZZA, S. Noologia do Currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25923>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DELEUZE, G. *Cinema 2. A imagem-tempo*. Trad.: Eloisa de A. Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, G. *L'épuisé*. Trad. Lilith C. Woolf e Virginia Lobo. Paris: Minuit, 1992.

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Trad. de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado*. Trad. Fátima Saadi, Ovídio Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE e GUATTARI. *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)*. Vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)*. Vol. 3. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)*. Vol. 5. Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caifa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

GODOY, A. Uma escrita para um combate incerto. In: AMORIM, A. C.; MARQUES, D.; DIAS, S. O. *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...* Petrópolis, RJ: De Petrus ; Brasília, DF: CNPq,; Campinas ALB, 2011.

GODOY, E.; SILVA, M. A. da S.; SANTOS, V. de M. *Currículos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

HENZ, A.O. *Estéticas do esgotamento: extratos para uma política em Beckett e Deleuze*. 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2005.

LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, Daniel (org.) *Nietzsche e Deleuze - que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora. Planta, 2004. 324 p.

LINS, Daniel. A Alma é a Ideia do Corpo. In: LINS, Daniel (org.) *Nietzsche e Deleuze - que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

MACHADO, R. Introdução. In: DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado*. Trad. Fátima Saadi, Ovídio Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MELVILLE, H. *Bartleby, o escrivão - Uma história de Wall Street*. Trad. Cássia Zanon. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. Disponível em: <<https://sanderlei.com.br/PDF/Herman-Melville/Herman-Melville-Bartleby-o-escriturario.pdf>> Acesso jun. 2019.

MOSÉ, V. *Nietzsche hoje: sobre os desafios da vida contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NEUBAUER, Rose. Reorganização das escolas estaduais paulistas: novo modelo pedagógico, ciclos e municipalização. In: NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo;

PELBART, P. P. *O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. de S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, v. 2 n.1, p.21-35. Sorocaba/SP, 2016.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: *Cadernos de Subjetividade*. PUC/SP. SP, v.1 n. 2, Set./Fev. 1993. p. 241-251

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2ªed., Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROLNIK, S. *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SCHERER, René. Aprender com Deleuze. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, dezembro de 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400003&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 04 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400003> .

SILVA, M. Currículo e Educação Matemática: a política cultural como potencializadora de pesquisas. *Perspectivas em Educação Matemática*.v.11, n.26, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Revista Educação e Realidade*, v. 27(2). Porto Alegre, 2002. p. 47-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TIBURI, M. *Magnólia: romance em 100 fatos e um voo de inseto*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

TIBURI, M. ROCHA, T. *Diálogo/Dança*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

UNO, K. *A gênese de um corpo desconhecido*. Trad. Christine Greiner com colaboração de Ernesto Filho e Fernanda Raquel. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2012.