

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PEDRO THIAGO LOPES RODRIGUES

(A)PE(N)SAR:

Instituições (d)e afetos no *espaçotempo* escolar

CÁCERES-MT

2021

PEDRO THIAGO LOPES RODRIGUES

(A)PE(N)SAR:

Instituições (d)e afetos no *espaçotempo* escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra Maritza Maciel Castrillon Maldonado

CÁCERES-MT

2021

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

RODRIGUES, Pedro Thiago Lopes.

R696a (A)Pe(N)Sar:Instituições (D)E Afetos no EspaçoTempoEscolar / Pedro Thiago Lopes Rodrigues – Cáceres, 2021.
108 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Maritza Maciel Castrillon Maldonado

1. Escola. 2. Disciplina. 3. Poder. 4. Currículo. 5. Cartografia. I. Pedro Thiago Lopes Rodrigues. II. (A)Pe(N)Sar::Instituições (D)E Afetos no EspaçoTempo Escolar.

CDU 37

PEDRO THIGO LOPES RODRIGUES

(A)PE(N)SAR:

Instituições (d)e afetos no *espaçotempo* escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

Dr. Alexsandro Rodrigues (Membro Externo – PPGPSI/UFES)

Dr. Alceu Zoia (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

Dr. Aguinaldo Moreira de Souza (Membro Suplente Externo – UEL)

Dr^a. Luciene Neves (Membro Suplente Interno – UNEMAT)

APROVADA EM: 26/08/2021.

*Dedico esta dissertação à todos os agenciamentos que me constituíram,
a todos os afetos alegres que a educação me possibilitou
e, principalmente, aos meus eternos professores e estudantes,
sem os quais não seria possível desenvolver essa pesquisa.*

Agradeço aos membros da banca por todas as contribuições e valiosas dicas.

Aos meus alunos e ex-alunos, aos adolescentes que possibilitaram esta pesquisa, aos encontros felizes na escola e às oportunidades que Cáceres me ofereceu.

Aos companheiros de trabalho da Escola São Luiz e aos firmes incentivadores para entrada no mestrado, em especial aos que trabalham ou trabalharam comigo: Elina, Cláudio, Cris, Wanessa e Rinaldo. Grandes amigos e sempre presentes companheiros. Nas lutas e nos apoios.

A toda a turma do mestrado do ano de 2019, cada um com seu exemplo e caminhada e, especialmente, à amizade com sabor de chuva em tardes pantaneiras: Guilherme, uma mistura de densidade e leveza que dificultam qualquer enquadramento.

Aos “orientandos da prof. linda”, atemporalmente e, mais especificamente, aos “irmãos”: Eva e Mike.

Aos contatos primeiros em terras que ladeiam o rio Paraguai: Oscar, Cauan, Anne, Adriel, Glaucia, Henrique e Edvagner.

Ao pôr do sol pantaneiro, ao rio Paraguai, à princesinha do Paraguai e à força dos biomas, das cartografias, dos caminhos, ventos, águas e pedaladas em terras mato-grossenses.

À cerveja, aos brindes e aos bares e botecos que frequentava antes da pandemia e dos quais sinto saudades: Seu Luiz, Joel, Panda, Canoas, Sadao, Moa, Sarita, Ventura e Colombiano.

A todos os professores que tive, desde a pré-escola até hoje. À UNEMAT, à UFT, ao IFGoiano, ao Colégio Estadual São João e à Escola Municipal Vereador João Justino.

Aos apoios geograficamente distantes, mas não por isso dispensáveis: Franciélis, Roni, Adriana, Felipe, Andrey, Karina, Denis, Andresa, Thaíse, Bianca, Raimundão, Thiagueira, Rafão, Lucas, Talles, Marcial, Matheus e Marcão.

Aos grupos de estudo: Cartografias de Escolas, GEPEcsc, AIE, Xanarai, Crítica da Violência, Tretas, Links e ETC XXV e EU – TU – ELE. E aos portais: PDF das humanas, Ciência todo dia, Nerdologia e LibGen.

Ao suporte, carinho e paciência da minha orientadora (com puxões de orelha também, obviamente). Sem essa companhia a caminhada não seria a mesma e, talvez, não fosse nem possível construir a estrada. Entre os grandes e bons encontros da vida, esse ocupa um lugar. Aos meus pais, incansáveis no amor, no apoio e nos bons exemplos. De mim nada seria sem os sorrisos melódicos, as vozes doces, os braços de aço e os abraços de paz e conforto. O amor, para mim, tem nome de Sizernandes e Irani.

A deus e ao tempo, ou ao que se pode pensar e sentir acerca disso.

Ao amor, que assume mais formas do que qualquer um poderia tentar determinar.

*Não pense que o mundo acaba
Ali onde a vista alcança
Quem não ouve a melodia
Acha maluco quem dança
Se você já me explicou
Agora muda de assunto
Hoje eu sei que mudar dói
Mas não mudar dói muito*

**(Mudar dói, não mudar dói muito
Oswaldo Montenegro)**

RESUMO

Objetiva-se, nesta dissertação, problematizar alguns dos modos de subjetivação presentes nos *espaçotempos* escolares, mais especificamente no *espaçotempo* em/de uma escola estadual no município de Cáceres, MT. Partindo de narrativas pessoais e passando por narrativas de adolescentes que movimenta(ra)m cotidianos escolares, procuro cartografar os *chãos lavados* para transfigurá-los em *fofos*. Ao passo que construo a pesquisa com inspirações cartográficas, evidenciando relações de poder em exercício me deparo com a emergência de uma pandemia de Covid-19 e analiso como o convívio com essa doença demonstrou modos de subjetivação que se comprovaram fatais para alguns profissionais da educação. Busco então nos estudos *foucaultianos* elementos para visualizar configurações da maquinaria escolar, seus dispositivos, tecnologias, seus desejos, suas produções e, a partir delas, pensar possíveis reorganizações dos trabalhos educacionais. Em diálogos com Deleuze (1972), Foucault (2014), Gallo (2003), Hur (2017), Kohan (2015), Larrosa (2018), Masschelein e Simons (2014), Maldonado (2017), Schwertner e Fischer (2012), e Veiga-Neto (2007) encontro brechas para pensar e potencializar os agenciamentos nas relações *vidaescola*, olhando também para as constituições curriculares não formais, mas evidentes nos corredores, coordenações, diretorias, secretarias e salas de professores. A partir desses ensaios cartográficos, proponho a fetichização do currículo como condição de possibilidade para pensar outras éticas e estéticas profissionais, educacionais e de vida.

Palavras-chave: Escola, Disciplina, Poder, Currículo, Cartografia

ABSTRACT

In this paper I discuss and try to problematize some modes of subjectivation present in school *timespaces*. Starting from personal narratives and going through narratives of adolescents existent in the school context or recent graduates, teachers from public schools of Basic Education and also from State Universities and Federals through a course called Abnormals, I try to map the *floors washed* to transfigure them into *fluffy, airy*. While I try to build the research, I face the emergence of a Covid-19 pandemic and how the coexistence with this disease unraveled ways of subjectivation that were noticed as fatal to some professionals. Then demonstrating some difficulties encountered, I look into *Foucauldian* studies for elements to visualize the *school's* configurations and then think about possible reorganizations of educational work. In dialogues with Deleuze, Fischer, Gallo, Hur, Kohan, Larossa, Masschelein and Simons, Maldonado and Veiga-Neto I find loopholes to think and enhance the managing of the *life-school* relations, also looking at non-formal curricular constitutions, but evident in the corridors, coordinations, directorates, secretariats and teachers rooms. From these cartographic essays I try to think of other professional ethics and aesthetics, in education and life skills as well.

Keyword: School, Discipline, Power, Curriculum, Cartography

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

COVID-19 - Doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto (SARS-COV-2)

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GEPECSCC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SARS-COV-2 – Vírus causador da doença do coronavírus

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS E RELATOS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Mensagem recebida por WhatsApp ----- | 74 |
| Quadro 2 - Mensagem recebida por WhatsApp ----- | 75 |
| Relato I - Adolescente Dourado ----- | 50 |
| Relato II - Adolescente Dourado ----- | 53 |
| Relato III Adolescente Mandi ----- | 57 |
| Relato IV Adolescente Dourado ----- | 61 |
| Relato V Adolescente Dourado ----- | 62 |
| Conversa entre Adolescente Dourado, Mandi e Cachara ----- | 63 |
| Conversa entre Adolescente Mandi, Cachara e Piapara ----- | 64 |
| Diálogo entre Adolescente Dourado e Mandi----- | 64 |
| Relato VI - Adolescente Jiripoca ----- | 65 |
| Relato VII – Do autor ----- | 80 |
| Relato VIII - Estudante Ipê ----- | 81 |
| Relato IX - Adolescente Jiripoca ----- | 81 |
| Relato X - Estudante Embaúba ----- | 82 |
| Relato XI - Estudante Sicupira ----- | 83 |
| Relato XII - Estudante Pequi ----- | 84 |
| Relato XIII – Adolescente Cachara ----- | 85 |
| Relato XIV - Adolescente Pacu ----- | 85 |
| Relato XV - Adolescente Cachara ----- | 86 |
| Relato XVI - Adolescente Pacu ----- | 87 |
| Relato XVII - Adolescente Mandi ----- | 91 |
| Relato XVIII - Estudante Pequi ----- | 94 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 – INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 - Passos iniciais na educação | 18 |
| 1.2 - Entrada no mestrado | 21 |
| 1.3 - Reorganizações | 22 |
| 1.4 - A pandemia | 25 |
| 1.5 - Pausas, rompimentos, medos e movimentos | 29 |
| | |
| 2 – A VERDADE E O CORPO ADOLESCENTE | 37 |
| 2.1 – Tá na hora, bateu o sinal. Vamos visitar o carnaval, digo, o escolar? | 38 |
| 2.2 – Discursos modernos verdadeiros | 40 |
| 2.3 – A infância – juventude: ou, captura de corpos, aprisionamento de almas | 44 |
| 2.4 – A disciplina | 51 |
| 2.5 – O poder | 56 |
| | |
| 3 PANDEMIA, MORTE E MEDO: UM CURRÍCULO FETICHE NA CONTEMPORANEIDADE? | 68 |
| | |
| 4 – TRAJETÓRIAS E DISPAROS: DO ESTUDANTE AO PROFESSOR | 77 |
| 4.1 – Era uma vez na escola... | 79 |
| 4.2 – O espaço docente | 87 |
| | |
| 5 – CONSIDERE DESCONSIDERAR | 92 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 97 |

1 – INTRODUÇÃO

Tudo o que você, leitor(a), vai ler aqui, saiu de (depois de passar por) um corpo um pouco acima do peso, brasileiro e não-rico. Esse corpo é tudo o que me permite experimentar todas as realidades e manifestações exteriores possíveis e que, de algum modo chegam, tocam, entram, saem, vibram, esquentam ou esfriam, a pele, a carne, o suor, a respiração, o sangue, as sinapses, os músculos e tudo mais. A partir desse corpo tenho família, nome, idade, cor, peso, profissão, sexo e identidade. Sou categorizado, apartado, incluído e separado a partir dele.

Tudo que é expelido, de físico ou não, de sólido ou líquido (passando por outros estados) me diz que antes houve um ade(n/s)tramento e, tudo o que é ade(n/s)trado produz algum efeito. Esses efeitos são parte da constituição desse corpo. Esse corpo é parte da sociedade e do tempo no qual está inserido e atuando.

Olhar para o corpo não apenas como um corpo, mas também como o seu entorno e, mais do que um conjunto de células e músculos e ossos e vísceras, reflexos e sensações, é observar que o corpo é também a roupa e os acessórios que o vestem, ou as intervenções que nele são feitas, a imagem que dele e nele são produzidas, porque não são as semelhanças biológicas que definem corpos humanos, mas os significados culturais e sociais que a ele são atribuídos. (GOELLNER, 2013, p.31).

Pensar o corpo enquanto uma produção também cultural, permite que possamos romper olhares e classificações inquestionáveis, acabadas, naturais.

As configurações e manifestações corporais não são, então, universais, perenes ou imutáveis. Pelo contrário, são cortes, irregularidades, mutações e reconfigurações contínuas a partir de códigos, leis, discursos e relações de si consigo mesmo e em contato com o mundo exterior.

Levando em consideração esses apontamentos iniciais acerca do papel do corpo para o modo como observamos o mundo, é comum parecer que nascemos em um *espaçotempo* neutro, sem antecedentes, história ou construções anteriores a nós. Onde tudo o que há está dado desde sempre e que o que virá depois de nós depende unicamente das nossas ações no agora. É comum que esse discurso atravesse os corpos porque ele atravessa a sociedade, desde família, a escola, passando pelo trabalho e se evidenciando na política.

É comum que se pense que somos os únicos responsáveis pelo modo como pensamos, pelo nosso sucesso ou nosso fracasso, pelas nossas crenças e modos de existência. É comum

também que naturalizemos todas as composições que conhecemos, pois é muito fácil ouvir um: “as coisas são assim”.

De acordo com muitas naturalizações, tornam-se hegemônicas práticas discursivas como as que seguem: relações afetivas só podem existir entre pessoas de sexos diferentes; a existência é um presente de uma divindade; empregados são menos inteligentes, esforçados, trabalhadores e dignos que seus patrões; assédios acontecem por responsabilidade dos assediados; crianças devem obedecer adultos em absolutamente tudo, sem questionar; pessoas em corpos masculinos que carregam símbolos femininos merecem apanhar; pessoas em corpos femininos que vivem afetos entre iguais são o que são porque não encontraram um homem de verdade; pretos lotam as cadeias Brasil afora porque são preguiçosos e ladrões; a violência do Estado ou da família são necessárias e justificadas porque a finalidade é o bem coletivo, etc.

Vai assim, se tornando natural que a violência ocorra, que a morte aconteça, que a segregação exista e que toda forma de agressão seja permitida, porque isso tornaria a sociedade melhor. Faria com que os participantes fossem mais fortes, mais justos, mais belos e mais evoluídos.

Toda essa naturalização da violência é, além de histórica, cruel. Então, para esta escrita e para abordar um pouco do peso de tudo o que tem acontecido, todo o estado de finamento, toda a sensação de estar amarrado e tudo mais que constitui o presente funesto destes dias, dedico alguns caracteres a mais para evidenciar que não há nada de natural nos discursos citados acima. Afirmações que agridem, subjugam, violentam ou menosprezam vidas precisam ser discutidas e encaradas de forma séria. E é por meio da escrita, assim como nos traz Walter Kohan¹, que tento discutir algumas dessas realidades.

Com e a partir disso, vamos observando, dia após dia, que fragmentos de olhares carregados dessas naturalizações vão tecendo uma grande teia para o que chamamos de realidade. Diante dessas teias ou rodeado por elas, cada corpo é composto e decomposto, ganha e perde (im)pulsos e encontra e perde espaços. E entre teias, corpos, composições, decomposições, (im)pulsos e espaços, esta dissertação tem por objetivo problematizar alguns

¹ Para Walter Kohan, em seu livro *O mestre inventor*, “Escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for seu tema propósito. Não há como separar a vida da escrita. [...] De modo que não escrevemos para demonstrar a verdade de uma história, para defender ideias ou conceitos, para render homenagens ou tributos, nem para consagrar pensamentos, ainda que algo de tudo isso também possa habitar a escrita. Não nos interessa a palavra dissociada do movimento vital que a pronuncia e a transporta para onde as condições para escutá-la não parecem estar instaladas. Importa a palavra no movimento múltiplo da vida, da escrita e da leitura, no que ela traz e origina de uma vida vivida inteiramente pelas vidas por viver a partir das leituras dessa vida que se manifesta em palavras. Para isso escrevemos, por isso estamos escrevendo, para afirmar e gerar vidas” (KOHAN, 2015, p.18).

modos de produção e manifestação de corpos, acompanhando linhas de composição de adolescentes que movimentaram a pesquisa.

Para pensar produções e manifestações de corpos adolescentes em contextos escolares, esta dissertação foi constituída por narrativas minhas e de adolescentes pertencentes a alguns contextos educacionais formais. São eles: Estudantes do Ensino Médio, egressos recentes dessa modalidade e/ou ingressantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso.

O contato com esses adolescentes aconteceu de forma virtual, a partir do ofício de professor em exercício com as turmas e em reuniões de grupos para discussões a respeito dos temas relevantes para o desenvolvimento desse trabalho, quando em relação a estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual São Luiz e, também de forma virtual, com a turma de calouros do curso de Pedagogia, da qual fiz parte enquanto estagiário pelo programa de Mestrado em Educação.

Para o alcance do objetivo, ou seja, acompanhar linhas de composições de corpos adolescentes, problematizando-as, foi utilizada, como procedimento da pesquisa, a cartografia. A cartografia, para o filósofo francês Gilles Deleuze, pode ser traduzida a partir de vários conceitos por ele trabalhados, como diz: “O que chamamos por nomes diversos – esquizoanálise, micropolítica, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia – não tem outro objeto do que o **estudo dessas linhas**, em grupos ou indivíduos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 146, grifo nosso).

Assim, nesta dissertação, me proponho a acompanhar linhas que compõem os corpos adolescentes. Linhas que, seguindo o pensamento de Deleuze, podem ser molares, segmentárias/sedentárias, duras, de corte; linhas moleculares/imigrantes, concebidas como linhas de fissura; e linhas de fuga/nômades, que o filósofo chama de linhas de ruptura. As três linhas, para Deleuze, “são imanentes, tomadas umas nas outras. Temos tantas linhas emaranhadas quanto a mão” (id).

Acompanhar o movimento dessas linhas é, para Deleuze, realizar um exercício de composição de uma cartografia do desejo. Para o filósofo, o que move essas linhas em nós é o desejo e desejar é “construir agenciamentos”. Problematiza-se, então, nesta pesquisa: Como são agenciados os desejos dos corpos adolescentes que movimentam uma escola pública do Ensino Médio e daqueles que de lá já saíram e entraram na universidade?

Antes de realizar o exercício de composição desse mapa, apresento as linhas que fizeram simbiose com meu corpo, minha alma, constituindo o que me torno a cada novo encontro. As apenso, penso por meio delas e apesar dos acidentes nos percursos.

1.1 – Passos iniciais na educação

Para começar preciso dizer que sou alguém que já se deslocou um pouco. Nasci em Brasília, mas morava no entorno do Distrito Federal, onde ainda hoje falta muita infraestrutura e um local do qual uma das memórias mais remotas que tenho é do cheiro dos animais mortos que eram jogados em algumas valas bem próximas de casa.

Por alguns conflitos pessoais e problemas de saúde do meu pai biológico, nos mudamos quando eu ainda tinha pouco mais de três anos, para o interior de Tocantins, onde parte da família de minha mãe mora. Com o agravamento dos conflitos, meus pais se separaram e esse foi um dos pontos mais importantes da minha vida. Não especificamente pela separação, mas porque ela possibilitou que minha mãe começasse um relacionamento com o MEU PAI. O cara mais incrível que eu conheço. De lá para cá, não existe exemplo masculino maior para mim. Embora eu não queira ser pai, se eu fosse, gostaria de ser metade da metade do que ele é.

Mas ser uma pessoa singular não rende dinheiro. Depois desse encontro entre minha mãe e meu pai, nos mudamos para o interior de Goiás, local onde vive uma parte da família dele. Lá no interior de Goiás, final da década de 90, uma junção de famílias, ninguém com formação nem em Ensino Médio, imagine graduação. O serviço mais rápido era coletar algodão. Nessa época eu já tinha cinco anos ou quase isso. Naquela época eu queria poder auxiliar, ir para os campos de algodão e aumentar a produção e, por conseguinte, os rendimentos, mas nunca pude. E isso foi algo que merece a devida consideração.

Arroz com extrato de tomate aqui, com feijão ali, meu pai conheceu o cunhado do patrão do seu cunhado. Um executivo que há pouco comprara uma fazenda e precisava de mão de obra, de preferência de confiança... Os cunhados foram a ponte. Com isso começa minha vida na fazenda.

Meu aniversário de seis anos já foi ao lado da bica d'água, perto dos cavalos, bezerras, carneiros (do hidráulico e dos animais), ao lado dos pés de manga, cana, goiaba, canela, acerola, pitanga, gueroba, jambo, feijão, abóbora, laranja, mexerica e mais um monte de frutos, folhas, flores e castanhas. Sem pagar aluguel, água ou energia, o salário extremamente baixo já deixava

consumir mais – ou faltar um pouco menos. Algumas galinhas no quintal, porcos fuçando a terra e a carne já estava mais presente na dieta.

Já era hora de estudar e tinha uma escola na casa de uma vizinha que era também a professora. Mas não era possível uma matrícula no meio do ano, então no ano seguinte e com uma leve distorção idade-série, a carteira da escola estava a me esperar. Como era uma escola em uma sala de uma casa, a população escolar não era grande.

Nesse momento a escola contava com os dois filhos da professora, dois filhos de um vizinho, mais dois filhos de outro vizinho, uma filha de outro mais distante e eu. Esse grupo estava diluído entre pré-escola, primeira, segunda e terceira série. A professora se desdobrava bem para conseguir alfabetizar, manter uma rotina, atender as outras turmas e fazer/servir o lanche.

Nos primeiros dias de aula ainda não tinha lanche na escola, só chegou um tempo depois – aliás, até hoje não tenho certeza se o lanche era subsidiado pelo município ou se saía apenas do bolso da professora. Os alunos que já estudavam ali sabiam disso, eu não. Então no primeiro dia de aula, quando deu a hora do lanche e eu vi todo mundo sacando suas apetitosas merendas das lancheiras, minha primeira ação foi fechar as mãos, como quem segura um super-hambúrguer (que eu nem sabia que existia) e levar até a boca e mastigar. Acho que não convenci muita gente, mas naquele momento pareceu diminuir uma espécie de tristeza e distância que experimentei.

Depois disso comecei a levar algumas coisas. Uma fruta, um biscoito, um suco de groselha daqueles que onde batia ficavam... Eu já fazia parte do grupo que lanchava.

Como dito, fiquei ali por dois anos. Quando cheguei na segunda série a escola deixou de existir e um ônibus começou a fazer o transporte até a cidade mais próxima. Acordava por volta de cinco horas da manhã e caminhava por, mais ou menos, um quilometro para pegar o ônibus. Dentro dele, eu dormia pelas duas horas seguintes. O trajeto de ida e volta sempre levou quatro horas, mesmo sendo uma distância que se percorrida diretamente não passaria de trinta e cinco quilômetros.

Em 2004 eu estava na sexta série. Todo mundo me dizia que seria um ano fácil, que a quinta série é que era difícil, mas eu desconfiava bastante, porque o ano anterior foi até confortável. Eu não poderia estar mais certo. 2004 só foi superado no posto de pior ano da minha vida por 2020. E antes que eu me esqueça, participei da Educação Básica enquanto estudante quando esta ainda era dividida por séries e não por anos.

Na sexta série conheci um pouco mais sobre mim, de uma forma pouco agradável, porque as brincadeiras com a quantidade de melanina presente nas peles, aliadas ao quão novas e bonitas eram as vestimentas e os materiais, era o que mais se manifestava. Além disso alguns conflitos afetivos e brigas, uma rotina exaustiva e um sentimento de não haver motivos para continuar a estudar. Certo dia então, voltei para casa convicto de que não voltaria para a escola nunca mais. Enquanto estava no ônibus em direção à fazenda eu só pensava sobre a decisão, mas no quilômetro que separava minha casa do ponto do ônibus e que eu percorria só, sob o sol de 13h, verbalizei bastante e consideravelmente emocionado. Que coisa maluca: além de estar falando só, eu gritava comigo mesmo.

Cheguei em casa, nem almocei e comuniquei aos meus pais, no auge dos meus doze anos, que eu nunca mais voltaria para a escola, que eu não aguentava mais aquilo tudo e que estava decidido. Meus pais, que desde sempre me apoiaram e sempre me disseram que eu não teria outra ocupação senão estudar, conversaram comigo e conseguiram me convencer a voltar para a escola ao menos uma vez mais. Desde então voltei. E não sem outros problemas, terminei o Ensino Médio. O último ano já foi feito comigo morando na cidade em que estudava.

No primeiro vestibular que fiz, reprovei. Passei um tempo sem fazer absolutamente nada (em relação a trabalhos e aos estudos) e depois de mais ou menos sete ou oito meses comecei a trabalhar. Pouco tempo depois passei pelo primeiro ENEM e SiSU e entrei na graduação. Trabalhando em uma granja de suínos durante o dia e pegando ônibus à noite para ir até a faculdade que ficava em outra cidade, conheci mais um professor que marcou a trajetória. Dele surgiu um convite para fazer parte de um laboratório de inteligência geográfica, ler e produzir de mapas, participar de discussões e pronto, eu estava apaixonado pelo trabalho educacional. Não especificamente pelo curso, mas pelas atividades desenvolvidas no laboratório.

Ali eu conheci o que significava pesquisa e extensão e também soube que existia um negócio chamado mestrado. E era isso que eu queria fazer, sem sombra de dúvidas. Mas como eu não estava me sentindo pertencente ao restante do curso, à cidade e as condições nas quais vivia, abandonei o curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental e também a cidade que estudava e que nessa época eu já morava e trabalhava, para tentar a vida em Tocantins. O projeto mestrado foi comigo.

Comecei o curso de licenciatura em Teatro e desde o início eu já pensava mais no mestrado que no próprio curso. Meti-me em todos os projetos, programas e eventos que a agenda compartilhada com o trabalho de motorista permitia e, dentro de uma turma de REUNI

de Filosofia e Teatro com oitenta estudantes fui o primeiro e único a colar grau em quatro anos. E isso não tem nada a ver com sentir qualquer coisa de superioridade. Sei bem que tive uma série de condições de possibilidade que outros não tiveram e que permitiram que isso acontecesse, mesmo com desistência de disciplina e reprovação.

Finalizado o curso era hora de tentar o mestrado, mas ainda não para mim. Julgava ser pouco preparado e então resolvi passar um tempo em um outro curso para aumentar a preparação e as chances de aprovação. Ao mesmo tempo soube, por um amigo de trabalho, que no estado de onde ele vinha estava acontecendo um concurso para professor. Por que não tentar? Durante seis meses aconteceram três etapas e, ao final do primeiro semestre estudando direito, fui aprovado para o cargo que havia concorrido: Professor Efetivo da Rede Estadual de Educação Básica de Mato Grosso, para o município de Cáceres, no perfil Arte.

Adeus direito, adeus amigos, adeus casa, adeus Palmas. Nessa partida deixei um tanto de mim ao mesmo passo que trouxe um tanto de tantos outros. Assim eu cheguei em Mato Grosso, em Cáceres e na UNEMAT.

1.2 – Entrada no mestrado

Quando iniciei as atividades do programa de mestrado da UNEMAT, eu tinha toda a certeza de que estava chegando ao lugar que mais desejei por um longo tempo. E para chegar a esse lugar, depois de ter nascido no Distrito Federal, passado um tempo no interior de Tocantins, crescido em Goiás e retornado ao Tocantins depois de adulto, estava já morando na princesinha do Paraguai, uma cidade histórica e que eu tinha ouvido falar algumas poucas vezes, na qual acabara de tomar posse no concurso para professor de Arte. Cáceres me acolheu de tantos modos quanto possíveis.

Como de costume, longos processos exigem adequações e comigo não foi diferente. Entrei na seleção para este programa com um projeto de pesquisa um pouco diferente. Nele, eu planejava discutir e conhecer as concepções dos professores e servidores em exercício profissional nas instituições de ensino da Rede Estadual sobre às questões que envolvessem a identidade de gênero, uma vez que eram frequentes as piadinhas e a diminuição dos estudantes e indivíduos exteriores ao ambiente escolar que “destoavam do normal”. O título do trabalho era “Até onde (r)ir: A piada como sinal de intolerância à diversidade de gênero no contexto escolar”.

A alteração de projeto veio logo quando entrei, na primeira orientação. Em uma conversa, eu e minha orientadora decidimos mudar os rumos da pesquisa porque seria mais produtivo trabalhar com questões mais intrínsecas a mim. Assim, unindo assuntos pertinentes para os debates do GEPECSCC, atividades desenvolvidas durante a graduação e um interesse pessoal por corporeidades, desenvolvemos um novo projeto.

Com essa mudança, definimos que o trabalho seria desenvolvido buscando problematizar a produção de afetos nas relações sujeito-instituição e suas manifestações nas corporeidades constitutivas dos corpos adolescentes que movimentam o sistema formal de ensino da Rede Estadual do município de Cáceres.

A partir disso iniciei a construção do projeto para apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que foi submetido para apreciação no início de março de 2020, alguns dias antes do caos sanitário se instaurar por todo o país. Exatamente pelas questões sanitárias, as respostas aos projetos submetidos sofreram alguns atrasos e no dia 15 de junho obtive a primeira resposta. Era necessário alterar um parágrafo, descrever riscos da pesquisa, inserir uma declaração de infraestrutura e atualizar o cronograma.

Alterações feitas, enviei de volta e exatamente um mês depois obtive a aprovação para iniciar a pesquisa. Entretanto, o projeto que constava no CEP, de cunho qualitativo, pretendia se desenvolver na medida em que problematizaria os modos de subjetivação dos adolescentes que habitam o cotidiano escolar a partir de atividades propostas e exercícios que seriam realizados presencialmente pelos sujeitos. Mas com toda as mudanças exigidas em função das condições sanitárias do país, praticamente todo o projeto precisou ser repensado.

Isso abalou consideravelmente a minha visão sobre o meu próprio trabalho. Ao mesmo tempo em que se fazia urgente resolver estes problemas que chegaram com a necessidade do isolamento, desmoronava minha credibilidade na pesquisa que eu deveria iniciar.

1.3 - Reorganizações

Algumas pessoas acreditam em destino, outras em coincidências, outras em construções puras e algumas outras em desconstruções e reconstruções. Eu, caso me perguntassem, acredito que nessas desconstruções e reconstruções residem nossas histórias, desejos, sortes, acasos e nelas vão sendo (d)escritos os nossos passos. E não sei se por sorte, por vontade ou por acaso eu estava, desde antes desse momento de pandemia e incerteza, trabalhando com alguém que passou pelos mesmos abalos, mas por rupturas diferentes.

Maldonado nos traz, a partir das cartografias pelo espaço pantaneiro, uma série de passos que vão sendo ilustrados pelas figuras das crianças da campina, construindo uma paisagem entre galhos e rios e rizomas que, para ser evidenciada precisou deslocar um certo solo firme das certezas. Nessa dança dos espaços abaixo dos pés, foi preciso se desterritorializar de algumas certezas para que um outro território, mais ritmado e menos caótico pudesse oferecer passagem e estadia:

Quando iniciei esta pesquisa, estava afetada por afetos tristes. Acreditava que a pesquisa somente seria válida se contasse com questionários, tabelas, gráficos, dados, análises quantitativas e qualitativas, etc. No entanto, após o primeiro contato com as crianças da Campina, percebi que nada daquilo que havia preparado serviria para conviver naquela realidade. No momento em que Ana disse que o pé de laranjinha seria um lugar bom para conversar, percebi que a minha “segurança” teórico-metodológica tinha balançado, assim como o tronco da árvore, em que nos sentamos, e que se movia à medida que as crianças subiam nos galhos. (MALDONADO, 2017, p. 30).

E assim, enquanto o caos acontecia ou depois dele diminuir, não sei ao certo, reconheci através dessas contribuições aquilo que, para alguns pode ser visto como uma “reversão metodológica” – ao observar a metodologia como um “caminho determinado pelas metas” *méta-hódos* e que seria então a transformação para “*hódos-metá*” – metas determinadas pelo(s) caminho(s). (COSTA, 2014). A isto, pessoas antes das pessoas que vieram antes de mim e que tiveram atravessamentos, agenciamentos e conexões umas com as outras, deram o nome de cartografia.

Na cartografia, como aponta Costa (2014, p.3) “o cartógrafo atua [...] diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos.” Assim, o trabalho da pesquisa cartográfica se faz enquanto é feito. Não há um fim determinado ou previsto, pois a construção do trabalho só acontece a partir dos contatos estabelecidos.

Pensar a cartografia como prática de pesquisa exige pensar as relações como “zonas fronteiriças” e isso acontece a partir das nossas porosidades. Para Walter Benjamin (2000), essas porosidades se tornam evidentes a partir do seu olhar sobre Nápoles, comparando as brechas da arquitetura com as que se vê na “cidade rochosa”. Para mim, tornaram-se evidentes a partir do olhar para o que foi/é a vida na fazenda.

Essas porosidades, as quais permitem trocas e transformações, se manifestam para mim, de modo bastante forte, no(s) solo(s).

Temos em geral, no Centro-Oeste brasileiro, um solo bastante fértil, mas que apesar de diversas razões se configuram também a partir de sua aeração – ou porosidade de aeração. Essa aeração serve para oxigenar o solo e possibilitar que plantas enraízem e cresçam, bem

como outros organismos vivam ali. Cada solo tem suas densidades e necessidades. Solos muito compactados, por exemplo, exigem ferramentas, tecnologias e saberes que rompem as camadas necessárias para tornar possível o plantio.

Segundo Reinert, “Para cada solo há uma densidade crítica, a partir da qual torna-se tão elevada que diminui ou impede o crescimento de raízes”. Além disso, “A habilidade das raízes penetrarem no perfil diminui quando a densidade e a resistência do solo aumentam” (REINERT, 2008, p.1807).

É necessário pontuar que não desejo trazer conceitos e palavras chave das ciências agrônômicas para utilizar aqui, exatamente da mesma forma. Busco estas representações, nesse momento, para ilustrar como as porosidades se manifestam para mim e, principalmente como consigo imaginá-las.

Partindo então dessas definições, remeto-me às palavras de meus pais que desde cedo ensinaram-me, com sua linguagem que, “em chão batido (ou chão lavado) não nasce nada. É em chão fofo que a gente planta.”

Com “chão batido” ou “chão lavado” eles abordavam o solo completamente descoberto e compactado, como são comuns os solos em estradas rurais (nas margens de cidades como a nossa), casas rurais ou urbanas de adobe e palha e locais com muito pisoteio de gado, cavalos ou outros animais de grande porte.

Esse chão pode ser uma alegoria para as naturalizações das quais a transfiguração em chão fofo só é possível a partir de saberes, práticas, ferramentas e tecnologias – como é o caso de escarificadores – artesanais ou industriais – ferramentas que produzem cortes e rompimentos no perfil do solo, produzindo um reviramento, aumentando a aeração e possibilitando/facilitando o plantio.

Voltando aos passos até aqui, que compõem esse processo de escrita, busco nas cartografias as conexões necessárias para a continuidade do caminhar. Nesses passos, quem nos acompanha é Maldonado, informando que “A cartografia deleuziana requer agenciamentos. Nesse sentido, procuramos constituir agenciamentos com as crianças, com o rio, com o saranzeiro, com a cheia, com a baía, com os encontros, com o sol, com o dorme-dorme, com o tuiuiú, com a seca, etc. Todos se afetando e nos afetando. Agenciar, para Deleuze, é isso: estar no meio.” (MALDONADO, 2017, p. 31).

Estando no meio, sujando-me por passos dados pelo mundo, poroso e afetado, olhei ao redor e percebi, a partir da vivência no espaço escolar na função de professor, que era urgente a necessidade de escarificação do chão lavado que se tornou a forma hegemônica de visão em

relação ao sistema educacional público, principalmente ao que se refere a educação básica. E para dizer isso, não quero falar sobre o que outras pessoas me disseram, vou dizer o que tenho enfrentado.

Desde que saí da Universidade, comecei a trabalhar como professor e, no início, lá em meados de 2018 tudo estava indo muito bem. Conforme o tempo foi passando, dificuldades foram aparecendo, burocracias problemáticas de defender foram tomando espaço, discursos de fracasso estampados em todos os lugares e também uma enxurrada de críticas que parecem ter saído diretamente do primeiro capítulo do livro *Em Defesa Da Escola – Uma Questão Pública*².

Sem que eu oferecesse um espaço isso foi tomando conta do meu imaginário. Peguei-me algumas vezes reproduzindo, inclusive, algumas dessas pontuações de ataque. Em nenhuma dessas vezes fiquei feliz ao perceber o que estava fazendo e depois de cada um desses eventos fiquei repensando e discordando de mim mesmo.

Para escarificar em mim o pouco que consegui, apenas leituras não foram suficientes. Entre outras práticas que se colocaram em movimento e permitiram que outro solo fosse constituído, algumas delas foram: conversas com pessoas que admiro e que estão muito envolvidas nesse processo, observação de trabalhos já desenvolvidos ao meu redor e, por fim, informações sobre as quais consegui lançar o olhar em relação ao que constituiu a história da educação aqui em Cáceres e em outros lugares, por pequenos olhares e relatos que serão abordados em breve.

Assim, a partir dos processos cartográficos deleuzianos, permeados por agenciamentos e trazidos por Maldonado, penso esta produção enquanto uma cartografia específica, uma cartografia também de agenciamentos, mas, sobretudo, uma cartografia de cortes, de interrupções, de mudanças, de deslocamentos e reviramentos em corpos adolescentes que movimentam o cotidiano do ensino médio de uma escola pública do município de Cáceres e o primeiro semestre do curso de pedagogia da UNEMAT, campus de Cáceres.

1.4 - A pandemia

² “Em Defesa Da Escola – Uma Questão Pública” é um livro de Jan Masschelein e Maarten Simons, traduzido por Cristina Antunes e que trata de algumas das acusações que a escola sofre, trazendo em seu primeiro capítulo “Acusações, demandas, posições” os temas: Alienação, consolidação de poder e corrupção, desmotivação da juventude, falta de eficácia e empregabilidade e demanda de reforma e a posição de redundância.

Como dito anteriormente, o programa de atividades já estava definido, mas poucos dias antes de iniciar a pesquisa entramos na pandemia – ou ela entrou entre nós. Esta pandemia chegou ao Brasil no início do ano de 2020. De forma rápida fomos surpreendidos pela manifestação acelerada de um novo coronavírus, identificado como SARS-COV-2, que causa a doença COVID-19, (Coronavirus Disease 2019), conforme consta no boletim epidemiológico número três (03) do Ministério da Saúde (2020).

E quando chegou, tudo mudou. Desde a burocracia do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), passando pelos encontros e a potência desses até a possibilidade de produzir.

Diante disso, paralisei todas as produções por completo e, por um tempo razoável, estava travado, desestimulado, ansioso e desconcentrado. Parecia que os dias eram todos iguais, sem limites ou especificidades e que não havia nada além daquela (des)organização *espaçotemporal*. A vontade era sobreviver. A obrigação era não enlouquecer. Mas eu não sei se consegui seguir essa “obrigação”.

O tempo não parou, mas a relação com ele sim. E essa parada custou caro. Dentro desse *espaçotempo* surgiram tantas coisas quanto possíveis: o surto e a prisão de um amigo próximo, mudança de residência por várias vezes e muitos problemas afetivos e, mais uma vez sem que eu oferecesse, os eventos e movimentos foram tomando um espaço que eu não cedi voluntariamente, mas que a cada pequeno ciclo ia crescendo – muitas vezes por não ter sido identificado, inclusive. Diante desses movimentos, tentei por algumas vezes sair do(s) estado(s) de inércia. Mas uma dificuldade do movimento é justamente o choque com aquilo que está parado ou em um movimento diferente (ou com direção/intensidade oposta). Aos poucos ia conseguindo visualizar que muita coisa em mim ou a minha volta estava nesse movimento diferente, logo, para conseguir transformar aqueles movimentos dissonantes em consonantes era necessário um rasgar-me severo e contínuo, um rompimento de mim, para mim e para um mundo. Eu já não aguentava mais e imagino que você, leitor(a), também já não esteja aguentando este parágrafo, mas assim como a angústia, a ansiedade e as dificuldades desse momento não acabaram em um passe de mágica, isso aqui também vai continuar. A cada dia um evento interno diferente, uma discussão, um choque no movimento, uma distração, uma escolha. Pouco combustível e na maior parte do tempo o tempo era igual, assim como as transições que já se borravam. Finalmente dei um passo em minha pesquisa. O primeiro contato, com os primeiros adolescentes aconteceu, estabelecido de forma remota, por aplicativo de *vídeochamada*, o que estava completamente fora do que havia sido programado quando o projeto foi escrito. Os encontros, que deveriam acontecer presencialmente, produzindo ruídos,

fisicalidades, suor e outros fragmentos, tornaram-se virtuais, sendo possíveis apenas para quem tivesse um acesso à internet e em banda larga, uma vez que as reuniões aconteceram pela plataforma *meet*, da empresa Google. E dali saíam apenas vozes e imagens, de forma bastante acanhada e distante. Nessa transição de meios, alguns dos potenciais sujeitos anteriormente pensados se distanciaram e os poucos que consegui estabelecer contato não foram envolvidos do modo que foi planejado. Dentre estes contatados, que já eram poucos, ainda tive que lidar com desistências, tanto por (in)disponibilidade de tempo, de instrumentos tecnológicos de acesso ou mesmo pela forma de abordagem, com a qual eu tive dificuldades em trabalhar. Caminhando como quem caminha nas lamas densas do pantanal, onde os pés grudam, costumam sair, saem pesados e aquela matéria que vem junto vai ficando pelo caminho, eu tentei continuar caminhando. E conforme esses passos iam sendo dados os tensionamentos e rompimentos foram ficando ainda mais constantes. Tanto em mim comigo mesmo quanto de mim em relação ao que esta(va) ao redor.

Todo esse percurso descrito até agora pode ser visualizado como uma afetação despotencializadora, uma série de afetos tristes, pelos quais não se pode impulsionar ou animar. E quanto às afetações potencializadoras e despotencializadoras, para prosseguir meu pensamento sobre os trajetos e percursos que compuseram comigo os múltiplos que fui e que me torno a cada novo encontro, encontro no conceito de afeto um bom intercessor.

Por sua vez, Espinosa discute o entrelaçamento entre as forças com base nas distintas modalidades de relação que decorrem da conexão entre os corpos e que produzem afetos correlatos. Há composição quando os corpos se compõem para formar um todo mais potente, quando as forças ativas se adicionam. E há decomposição quando um corpo subtrai algo do outro e destrói a coesão de suas partes. Se um corpo se compõe com outro, potencializando-o, considera-se que há um bom encontro. Todavia, se um corpo se liga a outro despotencializando-o, isto é, decompondo a potência daquele ao qual se vincula, tem-se um mau encontro. Na composição entre corpos, há o afeto correspondente da alegria, já na experiência de decomposição, tristeza. Configura-se, portanto, toda uma qualificação dos modos de existência, na qual se relaciona o bom com o forte e a potencialização, a composição, o dinamismo, o livre, a alegria ao que adiciona, ao passo que ao mau estão relacionados o fraco, a despotencialização, a decomposição, o bloqueio, o escravo, a tristeza e o que subtrai [...]. (HUR, 2019, p.42)

E no meio de tudo isso, além dos bloqueios e das decomposições, falando com algumas pessoas ouvi por diversas vezes, de diversos modos, uma dica: Quando contava da situação ou perguntava algo relacionado a algum modo de ir adiante, o que mais saiu foi um “basta sair disso”. E o que ecoava em mim era: Como? De que modo? Será que, de fato é tão simples assim e eu sou tão frágil, fraco e desonesto?

Isso tudo soava para mim, como quando se está diante de alguém com uma perna quebrada dizer que basta levantar e andar ou com depressão dizer que basta rir e pronto, que

uma volta na rua ou lembrar-se de que tem família, comida ou quaisquer bens materiais são o suficiente para que tudo seja resolvido.

Apesar de escrever remetendo-me ao passado eu não poderia, neste momento, afirmar que tudo foi resolvido, que todas as distrações e problemas foram completamente superados e que, de agora para frente serei outra pessoa. O que posso é olhar para trás, com um pouco de cuidado e entender alguns desses processos que vivi, caminhos que trilhei e situações em que me inseri. E sobre isso tenho me mantido um pouco mais atento.

Aos poucos, em um ritmo ainda se estabelecendo, mas dando sinais mais claros de constância. Talvez porque agora tenho reencontrado o que havia sido perdido e que eu procurava de todos os modos que conseguia. Uma ligação comigo mesmo. Mas isso não é tão simples. Eventualmente caio, mas agora está mais fácil sentir a queda e ver que “estou no chão”.

Para isso, foi necessário fazer as pazes com o passado. Só assim consegui voltar a tarefa que eu mesmo me propus, que desejei por anos a fio, que julgava ser um dos fatores que me traria a tão sonhada (e vendida) felicidade.

Fazer as pazes não se trata de pensar que as coisas só poderiam ter acontecido assim, que as cartas já estavam dadas ou que obrigatoriamente só havia esse caminho. Fazer as pazes significa observar que os agenciamentos que me compuseram desejos me trouxeram até aqui, que as linhas molares binárias estabelecidas a partir do surgimento da pandemia podem ser transformadas em linhas moleculares, desterritorializando-me do vazio e reterritorializando-me em equilíbrios possíveis para continuar buscando o passo e a composição. Dentre os desejos e as escolhas, algumas delas foram conscientes, outras nem tanto.

Fazer as pazes com o passado, para fazer diferente no presente e poder continuar em um presente subsequente é o que me propus a experimentar, mas sabendo que eu poderia ter pesquisado, escrito e produzido antes do momento no qual finalizo essa escrita, depois desse momento ou até mesmo desconsiderado a necessidade dessa construção.

Depois disso, por conseguir visualizar esses episódios, posso dizer que essa alteração de estado e reinício das movimentações só foi alcançada por meio de uma problematização de mim mesmo. Problematizar significa, em certa medida, colocar em questão, desconstruir. De acordo com trabalhos foucaultianos, o termo não se trata apenas de imposição de questão ou substituição de possibilidade atual para futura, mas uma suspensão e inserção no modo de relações estabelecidas e nas configurações anteriores, atuais e posteriores que vão oportunizar a sua percepção, seleção, endossamento ou exclusão (FOUCAULT, 1984, p.92-93).

Essa desconstrução lenta e dolorosa, proposta ultimamente, me auxiliou a observar que não há um roteiro determinado nos quais eu só observo, contemplo e assisto minha vida longe de mim mesmo. Contudo, o mundo não espera o tempo individual, os ritos acadêmicos tem suas obrigatoriedades e eu sei que demorei muito para acompanhar esses processos.

É interessante observar que as problematizações se manifestam, muitas vezes, com o(s) mundo(s) exterior(es), com vidas, fazeres e instituições que não nos dizem respeito, apresentando-se assim como uma simulação do que seria a possibilidade de abalar as próprias certezas, uma vez que essa pseudoproblematização serve apenas para reforçar aquilo que já pensamos, já fazemos, já acreditamos.

Apesar de todas as complicações que ocorreram e fizeram com que o trabalho se desestabilizasse, outras possibilidades surgiram. Embora eu não tenha conseguido visualizar isso por um longo período, no qual a ideia mais presente em mim era abandonar a pesquisa e o programa e dar por perdido o trabalho, na binariedade de acreditar que só poderia desenvolver a pesquisa de forma perfeita ou ela seria completamente descartada, percebi que além dessa opção, eu poderia rever alguns pontos, equilibrar as forças e dar continuidade.

Credito aqui os apontamentos e a presença sempre que requisitada de minha orientadora, a quem devo, em grande medida, a força para continuar a pesquisa. Não fosse ela, seus conselhos, seus exemplos, sua paciência e ao mesmo tempo energia, eu, com certeza, não estaria travando essa luta de mim comigo mesmo, por ficar ou por sair, por continuar ou desertar.

1.5 - Pausas, rompimentos, medos e movimentos

Pensando a partir de cada elemento que configurou aquilo que me possibilitou produzir esta dissertação, olhar para os diversos recortes das trajetórias que me compõem foi uma das partes desse processo. Esses recortes, embora segmentados, transitórios, acidentais e desviantes, são constituintes do todo. Do meu todo, enquanto corpossilidade³ e também da pesquisa aqui apresentada.

³ Penso esse termo a partir de Goellner (2013). Para a autora, a produção do corpo ocorre no individual e no coletivo, simultaneamente. Nesse movimento, não somos governados por agentes exteriores como meros corpos a espera de estímulos para produzir respostas, somos constituídos enquanto relações e a cada novo encontro temos contato com diferentes forças. Estando diante delas, “reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica. Por essa razão, podemos pensar o corpo como algo que se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso

Desde os primeiros contatos com a família, a escola, as educações, passando pelos rompimentos de laços e (des)confortos até os desejos que também me produziram, cada afeto tem um papel nas escolhas feitas que me trouxeram até este momento. Ainda de acordo com os recortes, alguns dos desdobramentos de olhá-los é o surgimento de algumas questões que não existiam antes para mim.

Entre essas questões, elencadas a partir das relações estabelecidas entre mim e as escolas pelas quais passei, tanto no espaço destinado ao estudante – do Ensino Fundamental e Médio e também de licenciatura/mestrado, quanto no espaço destinado ao professor, percorrendo pequenos elementos peculiares dessas funções, evidencio as que permeiam o presente trabalho: O que significa estar sujeito? O que significa uma instituição para o corpo? Seriam afetados de algum modo os corpos dos indivíduos nos (ou em determinados) espaços? Seriam os corpos humanos (re)configurados ante as instituições e/ou diante de outros corpos humanos? E caso estas respostas sejam afirmativas, poderíamos tentar compreender como isto acontece, ou mesmo quais efeitos produz(em)?

Para iniciar alguma possibilidade de discussão diante de tantas questões, faço exercício de uma produção cartográfica. A cartografia, como já discutida, não tem um único modo para ser feita. Não tem uma receita ou caminho preparado. Tanto para Deleuze (1998), quanto para Maldonado (2017) e Costa (2014), as cartografias são singulares especificamente por elas serem constituídas pelas trajetórias e identidades que se conectam e apresentam, a cada composição, procedimentos inéditos de fazer pesquisa. Embora o nome seja o mesmo, cada nova cartografia constituída traz consigo uma nova invenção metodológica.

Produzir uma cartografia não se trata, portanto, de uma análise minuciosa das causas primeiras de eventos e seus desdobramentos puros. Uma produção cartográfica é, por sua vez, a composição que o pesquisador desenvolve quando compõe com aquilo que cartografa. Uma prática de pesquisa impura, suja de tudo o que se mistura conforme os movimentos começam (COSTA, 2014).

Para Maldonado (2017), entre o caminho e o que foi caminhado, nos encontros, agenciamentos, afetos e nos eventos entre esse espaço-tempo percorrido e o espaço-tempo que se abre naquele que percorre, se constitui o mapa de toda essa composição. Assim, compondo com os mapas que me compõem, construo e sou construído diante dos acontecimentos, dos movimentos e dos afetos que me atravessam.

corpo só pode ser produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir.” (Goellner, 2013, p.41). Assim, cada vida é uma multiplicidade de encontros, relações, afetos e potências.

Sendo então atravessado por deslocamentos (espaço geográficos, socioeconômicos, educacionais), pelos cortes e recortes que fazem parte dos cotidianos, pelos desejos e porosidades, vejo que não há como definir uma linearidade única que faça de uma vida um simples joguete do mundo exterior. O que há no mundo assujeita, mas a constituição dos corpos não depende unicamente das influências sofridas. Há, principalmente, a relação estabelecida entre o que acontece e como particularmente aconteceu.

Deste modo, o que significa estar sujeito é estar no mundo. Estar para o mundo e compor com ele. Para Deleuze, o sujeito não é anterior às substâncias com as quais tem contato, ele o é a partir delas. Quando pensamos em relação às territorializações, não somos nós quem as construímos, somos constituídos nos movimentos que também as configuram. Segundo Hur (2019), Deleuze inverte a equação da Filosofia Moderna que supõe o sujeito a partir do modelo cartesiano do “Penso, logo existo” e que atribui sentido ao mundo como se fosse ele anterior a tudo. Assim, “o filósofo francês abandona o cogito, o internalismo e o isolacionismo do ser por compreender o primado das forças do território. Então, o sujeito não é primeiro em relação ao dado, mas, sim, sua decorrência.” (HUR, 2019, p.83).

Dentre os diversos territórios, objetos, substâncias e afetos, o sujeito é constituído e também constitui. Constitui malhas sociais, laços parentais, vínculos empregatícios, pertencimentos e separações. Entre essas constituições, o sujeito produz discursos, exerce poderes e os sofre. E conforme produz discursos, produz instituições. Diante da produção dessas e também para reforça-las, se utiliza de uma junção de regras no intuito de regular, estabilizar, possibilitar fluxos e estabelecer diferenças entre manifestações e participantes.

Nesse conjunto de dispositivos, busco os critérios já evidenciados por Foucault nas suas produções referentes ao nascimento da prisão e as transformações que estas sofreram ao longo da história. Para ele, mais do que falar sobre as diferentes instituições disciplinares de forma pontual, torna-se pertinente lançar o olhar por sobre as “técnicas essenciais”, minuciosas e íntimas que “definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica do poder”” (FOUCAULT, 1987, p. 120); como por exemplo, os modos de disciplina, coerção e utilidade.

Assim, uma instituição não é um apanhado de regras por si mesmas, ou melhor, um apanhado de regras estáticas e das quais surgem exercícios de poder. Ela é, na verdade, permeada por essas manifestações.

[...] o "poder" que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). Pois não devemos nos enganar: se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que "alguns" exercem um

poder sobre outros. O termo "poder" designa relações entre "parceiros" (entendendo-se por isto não um sistema de jogo, mas apenas - e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade - um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras). (FOUCAULT, 1995, p.240).

Dito isto, suscitam-se mais algumas questões: Se seres humanos produzem espaços e estabelecem instituições, se estas e aqueles são constituições humanas e necessitam das atividades desenvolvidas por estes, isto poderia sugerir que ao mesmo tempo em que atuamos nos espaços e instituições os modificamos com nosso agir? Ou mesmo nós seríamos modificados por eles? Estes questionamentos permeiam o desenvolvimento desta dissertação.

As instituições escolares são um emaranhado de realidades, percepções e construções, discursos e seus fortalecimentos. Diante disto, podemos pensar como emergem⁴ as questões acerca do modo que os corpos inseridos nesse contexto se fortificam, se tornam emergentes e necessários. E, visando problematizar estas questões, retomo o que aborda Espinosa e é revisto constantemente por Deleuze: “*O que pode um corpo?* [...] O que pode um corpo é a natureza e os limites de seu poder de ser afetado.” (DELEUZE, 1996, p. 147). E para compreender esta abordagem, faz-se necessário o contato com o que seria, propriamente, o afeto:

[...] embora o afeto não possa ser reduzido à ideia, ele sempre supõe uma ideia ou tem sempre uma ideia como causa; é assim, por exemplo, que um afeto como o amor supõe sempre a ideia, por mais confusa que seja, do objeto amado. Diferença de natureza, em dois sentidos: em primeiro lugar, embora o afeto seja, como a ideia, um modo de pensamento, enquanto a ideia, quando considerada em sua realidade objetiva, é representativa, o afeto ou sentimento não representa nenhum objeto; em segundo lugar, e mais fundamentalmente, enquanto a ideia, em sua realidade formal, é um determinado grau de realidade ou tem em si mesma uma realidade intrínseca, o afeto é a transição, a passagem de um grau de realidade a outro. [...] o afeto ou sentimento não é propriamente um estado, mas a passagem, o movimento, a transição, a variação de um estado a outro. O afeto é a variação contínua da potência de agir de alguém, determinada pelas ideias que ele tem. (MACHADO, 2009, p. 77).

Assim, tendo em vista este caráter dos afetos, é que o problema desta pesquisa se constituiu: como poderíamos entender a relação: corpos – afetos – instituições – desejos – linhas - espaços - tempos?

A partir de algumas orientações, leituras e imaginações, apesar das dificuldades encontradas para dar sequência à pesquisa, pude visualizar novas formas de fazer, novos pontos de partida e de encontro, novas possibilidades e desdobramentos. Destas novas formas, prossegui minha pesquisa objetivando problematizar alguns modos de produção e manifestação de corpos adolescentes, acompanhando suas linhas de composição desejantes.

⁴ Segundo Alfredo Veiga-Neto, “Emergência é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente. [...] Assim, estudar a emergência de um objeto -conceito, prática, idéia ou valor- é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto. Não se trata de onde ele veio, *mas como/de que maneira e em que ponto* ele surge. (VEIGA-NETO, 2007, p.60-61)

Para o alcance desse objetivo, acompanhei corpos adolescentes que se movimentam em duas instituições: no ensino médio de uma escola pública e no primeiro semestre do curso de pedagogia: Nesse sentido, a pesquisa prosseguiu a partir de dois encontros:

O primeiro, continuando com a ideia inicialmente planejada, interagi com adolescentes que movimentam o cotidiano da Escola. Agora não mais com os encontros presenciais, mas conversando com alguns adolescentes – estudantes com os quais trabalho – que participavam das aulas online, pelo WhatsApp ou Microsoft Teams, aplicativos utilizados para ministrar aulas na rede pública de Educação Básica do Estado de Mato Grosso no ano de 2020.

Conversando com esses adolescentes sobre os temas pertinentes à pesquisa, tais como o processo de produção de si a partir da vida escolar, a (in)disciplina, a discriminação étnico-racial, assédios e as produções de identidade, obtive algumas manifestações de interesse e, a partir delas, iniciei os diálogos para a criação do grupo que constituiu os intercessores deste trabalho de pesquisa.

Os encontros começaram no dia 05 de agosto de 2020, com a presença de 06 possíveis sujeitos, com a finalidade de apresentação do projeto de pesquisa, convite para participação e um momento de tirar possíveis dúvidas.

Neste primeiro encontro, os seis participantes afirmaram ter interesse em participar e se comprometeram a apresentar a proposta para seus e/ou responsáveis, uma vez que se tratavam de adolescentes com idade inferior a 18 anos.

Logo que acabou a reunião, criei um grupo pelo aplicativo *WhatsApp* para servir como canal principal de comunicação e solicitações de manifestações. Por meio dele, iniciamos algumas atividades como apresentações e devoluções de questões propostas. Alguns dias depois, sem apresentar nenhuma das atividades solicitadas, um dos integrantes decidiu abandonar a pesquisa e saiu do grupo, sem comunicar absolutamente nada.

Saiu do grupo sem avisar e por um longo tempo não retornou nenhuma mensagem ou tentativa de contato. E por esse tempo eu não fazia ideia do motivo da desistência. Mas alguns meses depois obtive a seguinte resposta: “Eu n (*sic*) me senti produtiva em relação à pesquisa”, em outra linha “Aí fiquei meio sem jeito”. E mesmo tentando reverter, não houve mais retorno.

Segui em contato com os cinco demais participantes, solicitei algumas outras produções e no dia 04 de setembro tivemos outra reunião para solicitar algumas modificações na forma de desenvolvimento das atividades, pois observei que algumas manifestações estavam deixando de fora partes muito pertinentes para as propostas que estavam estabelecidas.

Quando perguntados sobre os motivos de não falarem sobre esses assuntos, a maior parte das respostas foi de que julgavam ser assuntos irrelevantes para a pesquisa. Essas partes que estavam deixadas de lado era justamente o que cada um mais falava durante o dia-a-dia, aquilo que ao ver, ouvir ou lembrar fazia brilhar os olhos e se manifestar de fato.

Durante o encontro pude abordar a importância de falarem sobre as coisas que movimenta(va)m seus corpos e pensamentos. Então pedi que revisitassem as últimas produções e dessem outras contribuições, complementando respostas e também produzindo outros materiais a partir disso.

10 de setembro de 2020 foi o dia de fazer a segunda reunião de apresentação do projeto, para assim convidar mais um corpo para a dança da pesquisa. Mais um sujeito para o grupo, totalizando então, até esse momento, 06 (seis) participantes. Reunião finalizada, integrante adicionado ao grupo de *WhatsApp* e contextualizações feitas.

O terceiro encontro aconteceu na tarde do dia 14 de setembro, uma segunda-feira cheia de fumaça pelas imensas queimadas que devastaram o pantanal e que cobriram por meses a cidade de Cáceres. Neste encontro estiveram presentes mais dois possíveis sujeitos que também ouviram toda a apresentação, fizeram algumas perguntas e se comprometeram a participar. No entanto, em menos de uma semana um destes dois últimos a entrar resolveu sair e não respondeu nenhuma mensagem enviada até o momento.

O segundo encontro com os sujeitos da pesquisa aconteceu a partir da disciplina de didática do curso de Pedagogia da UNEMAT, no momento em que cumpria o estágio docência, atividade curricular obrigatória do Mestrado. O curso foi interrompido logo no início do ano de 2020 por questões sanitárias. Apesar disso, durante o tempo antes da pandemia que se instaurou, tivemos potentes conversas e pude presenciar discussões dentro das aulas, com os calouros do curso de Pedagogia da UNEMAT no primeiro semestre, adolescentes, em sua maioria egressos de escolas públicas. Em contato com a disciplina e os ingressantes, foi possível conhecer alguns percursos anteriores, reconhecer as cadeiras da graduação por outra lente e experimentar manifestações que auxiliaram a composição desta escrita.

Assim, alarguei minha pesquisa para esse grupo de estudantes ofertando-lhes alguns dos disparadores utilizados com o grupo inicial de pesquisa. Eles, assim, passaram a compor o grupo de intercessores que movimentam esta dissertação. Sobre os disparadores vou falar posteriormente.

Então, depois de tantos passos, encontros, espaços e monstros convido você, assim como fui convidado, a deixar-se provocar, tanto pelas contribuições encontradas nesta pesquisa como pelos seus passos e desassossegos cotidianos.

Esta dissertação tem, por objetivo, problematizar os modos de subjetivação e as reverberações das “verdades”, institucionalizadas ou não, nos corpos adolescentes que movimenta(ra)m o *espaçotempo* em/de uma escola município de Cáceres, MT.

Para o alcance desse objetivo, faço um exercício de composição de modos de subjetivação possíveis de serem identificados em narrativas compostas a partir de minhas experiências como aluno-professor-pesquisador, em narrativas de adolescentes que habitam o ensino médio de uma escola pública do município de Cáceres-MT, em narrativas daqueles que de lá já saíram e entraram na universidade.

Ensaio a composição de um exercício analítico de modos de normalizações agindo em meu corpo e nos corpos adolescentes, bem como discuto a necessidade da emergência de uma disciplina não violenta que contribua ou permita a produção de éticas e estéticas singulares.

Para isso, na seção II apresento o surgimento da categoria da infância e seus desdobramentos na captura dos corpos infantis, delimitando a transição do desejo de captura entre crianças e adolescentes. Para visualizar alguns dos dispositivos empregados para essa captura, penso a escola enquanto ambiente de produção de corpos e desejos a partir do emprego de maquinarias e tecnologias.

Na seção III, teço algumas tramas a partir do contato com a pandemia, as condições de possibilidade para a emergências de discursos que ignoram os perigos de promover ou participar de aglomerações e, estabelecendo um diálogo sobre o dispositivo da ameaça enquanto elemento de subjetivação pelo medo no contexto escolar proponho a fetichização do currículo como ruptura das configurações duras presentes nas relações de poderes que produzem decomposição e afetações tristes.

Na seção IV relato algumas narrativas pessoais e de diálogos a partir de um exercício proposto para jovens recém ingressados no curso de Pedagogia da UNEMAT, pensando em como a maquinaria escolar produz (ou acredita produzir) sujeitos homogeneizados. Dentro dos exercícios do “Era uma vez”, busco ranhuras entre os regulamentos escolares e seus cotidianos, apresentando fragmentos de relações disciplinares e produções de éticas e estéticas singulares. Na sequência traço um paralelo entre as funções dos profissionais da educação e os adolescentes inseridos nesse contexto, esboçando o papel do(a) professor(a) enquanto potencializador(a) da

construção do encontro, da potência da diferença, para discutir modos outros possíveis de subjetivação.

Na seção V busco amalgamar as composições possibilitadas ao longo da pesquisa.

Vale ressaltar que no início de algumas seções ou subseções apresento pequenos textos ou diálogos escritos por mim para começar a escrita. Deste modo, aviso que os textos que serão encontrados ao longo dessa escrita e que não tragam consigo referência de autoria são de autoria própria.

2 – A VERDADE E O CORPO ADOLESCENTE

Nesta seção, apresento um breve caminho a respeito da instituição da infância e da juventude, discutindo algumas das condições de possibilidade para o surgimento dessas categorias, bem como da instituição da escola. Em seguida, busco algumas pistas a respeito de dispositivos de subjetivação comuns entre contextos educacionais e, em especial, o poder disciplinar. Caminhando por entre essas discussões, tento visualizar como se dá a produção dos corpos adolescentes quando inseridos na *maquinaria escolar*.

Para tanto, utilizo-me de contribuições bibliográficas e também de relatos de adolescentes participantes da pesquisa que possibilitou o desenvolvimento desse trabalho. Neste primeiro momento movimento-me a partir de narrativas produzidas por estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual São Luiz entre 2018 e 2020, que participaram dos encontros virtuais oportunizados por esta pesquisa.

O contato com esses adolescentes aconteceu, em um primeiro momento, a partir do trabalho em sala de aula com as turmas de Ensino Médio para as quais leciono. Inicialmente, falando sobre o projeto de pesquisa em intervalos ou momentos pontuais, percebi algumas manifestações de interesse.

Mas como já abordado, o projeto foi refeito e uma pandemia se instaurou, logo, com o distanciamento obrigatório e as aulas acontecendo de forma remota, os contatos diários só aconteciam com estudantes que dispunham de internet banda larga (para a plataforma de vídeo aula) ou redes móveis (para atendimentos via WhatsApp). Procurei então, entre os presentes nessas plataformas, aqueles com quem já havia falado alguma vez sobre o projeto e também pedi que pensassem se a participação na pesquisa seria interessante para algum amigo que estudasse em uma das turmas de Ensino Médio.

Muitos dos estudantes que haviam se interessado pela primeira proposta de pesquisa não estavam nas aulas online, e dos que estavam, alguns declinaram da participação por precisar acessar a internet fora dos horários das aulas porque dividiam o aparelho celular com familiares, impossibilitando o acesso de irmãos que estudavam em outros horários ou dos pais que precisavam trabalhar.

Conforme já mencionado, mesmo entre os que decidiram participar, houve desistência. Assim, entre os que entraram e ficaram, trabalhei com sete adolescentes estudantes. Para me referir a cada um deles, buscando manter um anonimato e também aproveitar a diversidade de fauna e flora de Mato Grosso, utilizarei nomes de peixes encontrados no pantanal mato-

grossense para esses que estudaram na Escola Estadual São Luiz: Dourado, Mandi, Cachara, Pacu, Piapara, Piraputanga e Jiripoca.

Ainda em relação às suas manifestações, procuro destacar, quando acontecer alguma citação direta de relato, recuando o texto em 4 cm a partir da margem esquerda, mas mantendo a fonte em tamanho 12. O espaçamento será de 1,0 e a fonte estará em itálico. Todas essas escolhas tem com finalidade a diferenciação das citações longas presentes no texto. Deixo registrado também que a maior parte dos relatos foi feita de forma escrita, logo, tento manter uma fidelidade com o relato tal qual foi apresentado, fazendo pontuais modificações apenas para o caso de dificuldade de leitura por algum equívoco na escrita ou vício na linguagem.

2.1 Tá na hora, bateu o sinal. Vamos visitar o carnaval, digo, o escolar?

- Por que falar de carnaval? A escola é bagunça?

- Não, que isso. Mas pense o seguinte: Quando estamos no carnaval, o que acontece? Não seria mais ou menos assim: Corpos difusos em frequências diferentes, muitos frequentam e outros trabalham. Entre os que frequentam, nem todos se divertem. Tem quem vai porque outros foram, os que desejavam ir mas não curtiram, os que não queriam e gostaram e os que amam desde sempre. E isso não diz especificamente nada sobre quem são essas pessoas. Alguém pode passar pelo carnaval e ser alguém realizado, alguém feliz, alguém que segue a vida. Outros podem precisar do carnaval para viver (seja financeiramente ou visceralmente). Outros estão ali meio que por tabela e quando essa época festiva passar, nem vai se lembrar muito bem do que aconteceu.

Inclusive, pensando em carnaval, esse ano não teve carnaval como conhecemos. Ao menos não de forma explícita. O que teve foi confraternização *online*, isolamento e encontros clandestinos.

- Não sei... Discordo!

Além das possibilidades de conexão estabelecidas ali entre a escola e o carnaval, podemos pensar também nas configurações de nascimento desse evento de forma breve. O carnaval surge como festas em um período pré-cristianismo e, depois de ser reprimido e rechaçado passa a ser incorporado pela igreja católica que nele irá incutir alguns de seus princípios e normas, transformando celebrações de passagem de inverno em algo criticado e observado, mas inserido (FIGUEIREDO, 2017, Online).

Após essa absorção pela igreja, o carnaval acabou se tornando de algum modo, uma celebração institucionalizada, mas sem uma obrigatoriedade de presença e até com um incentivo discursivo formal para a não participação, pois nele se aprende tudo o que há de errado, que só existem informações prejudiciais e que nada de proveitoso pode ser tirado dali. Desse modo, capturou-se uma celebração que nada tinha a ver com a religião e a partir disso ela foi classificada pelas lentes dogmáticas.

Já o início do que entendemos como escola pode ser visualizado a partir do que nos trazem Masschelein e Simons sobre a *skholé* – o tempo livre pelo qual era referida a escola nos

seus primórdios, no *espaçotempo* das cidades-estados gregas. A partir disso ela começa a ganhar mais espaço enquanto instituição e, então, começam os desejos de reforma, as punições e as correções, sendo assim tolerada desde que se submetesse aos desejos de quem mandava e obedecesse a preceitos religiosos por muito tempo.

Esses processos, se olhados rapidamente revelam-se bastante semelhantes. Assim como o carnaval sofre transformações, ganha e perde significados ao ser abraçado pela igreja, a escola vive transformações e é submetida a diversos discursos ao longo de sua história. As similaridades não param por aí, mas não me interessa o aprofundamento nessa questão. O que faz esse breve recorte estar presente aqui é pensar como, ao longo do tempo e do espaço, emergem e desaparecem práticas discursivas e não discursivas que vão se espalhando e assumindo identificações próprias e, ao mesmo tempo, idênticas.

Quando pensamos nas afirmações de que nada de bom pode ser encontrado em determinado lugar, ou que determinado *espaçotempo* é de todo negativo, ou que quem participa está fadado ao empobrecimento (de todo e qualquer jeito), torna-se difícil não se lembrar dos movimentos pró educação domiciliar que ganhavam força antes da pandemia e que agora se articulam por meio do Ministro da Educação para tentar aprovar a proposta que é considerada prioridade para o governo, conforme consta em matéria do jornal Estadão:

Segundo o Estadão apurou, há grande pressão do governo para colocar a pauta em votação rapidamente e alguns deputados ligados à educação decidiram tentar ao menos colocar limites para o homeschooling. Entre eles, um acompanhamento mensal dos alunos, a exigência de os conteúdos ensinados pelos pais seguirem a BNCC e do responsável ter concluído o ensino superior. Há ainda a preocupação de se garantir que as crianças tenham uma convivência social e como isso seria acompanhado. (CAFARDO; SHORES, 2021, Online).

Por isso trouxe o exemplo do carnaval, já que enquanto nós não olhamos para os movimentos, é comum que aquilo que se movimenta pareça singular quando não o é. E como nada existe descolado de todas as coisas que o compõe, era exatamente sob os mesmos pretextos que se desejava tirar o estudante da escola e guardá-lo em casa por meio da educação domiciliar, para que não vivesse um processo perverso de ideologização profana e amaldiçoada. E é dos desdobramentos de afirmações assim que costumamos ouvir críticas duras ao escolar, ao ofício de professor, ao desenvolvimento da educação e principalmente ao elo mais frágil da corrente: estudantes que enfrentam dificuldades físicas, psicológicas, socioeconômicas e familiares.

É fácil, inclusive, ouvir profissionais da educação, dentre eles professores, que dizem diretamente aos alunos que estes não são e nunca serão nada ou que o fracasso lhes espera por terem um comportamento destoante do desejado, ou ouvi-los falar com certo orgulho nas

conversas informais que a escola ou determinados estudantes não tem jeito, já estão perdidos e não merecem mais do que pena.

O carnaval, ou o *carne vale – carne nada vale* nos permite visualizar que o discurso de abandono dos prazeres atravessa muito mais que esses dois pontos que levantei rapidamente. A carne, as alegrias, os prazeres não devem frequentar a vida de alguém que está sendo preparado para ser um cidadão exemplar, já que para esse fim se concretizar é necessário que se abdique, de acordo com os discursos de disciplina, profissionalização e produtividade, dos prazeres que não levarão a lugar nenhum.

2.2 – Discursos modernos verdadeiros

A questão pertinente para a observação dessas afirmações dualistas de bom e mau, dos ataques ao escolar por ser útil ou inútil, dos desejos viscerais de domar os estudantes para que alcancem um estágio de elevação transcendente e que os tire de um estado de natureza selvagem, da luta para instituir o sagrado no lugar do profano, entre outras, é pensar o que caracteriza e fundamenta essa ideia de que há um bem, uma justiça, uma verdade e uma pureza a serem alcançadas, não neste mundo em que vivemos, mas nos mundos transcendentais que só podemos alcançar a partir de ideais iluministas.

A partir da minha imersão no contexto escolar público na condição de professor, foi possível perceber que existe uma série de arranjos que são construídos, constituídos e organizados pelos discursos modernos, estes discursos – e arranjos - tem a função de dar um caráter uniforme (por mais que este nunca tenha sido alcançado) e retilíneo para as manifestações humanas voluntárias e involuntárias presentes diariamente nos ambientes educacionais, bem como fora deles. Podemos compreender melhor os discursos modernos, conforme bem aponta Maldonado:

A ordem moderna remete à ideia de limpeza, de beleza. Remete à ideia de colocar as coisas em seus lugares justos e convenientes. Quem “coloca as coisas no lugar”? Aqueles que procuram a instituição da ordem em detrimento do maculado, [do] sujo, [do] feio – em detrimento do caos (MALDONADO, 2001, p. 57).

Constitui-se, assim, um desejo pela ideia de perfeição a partir da modernidade, perfeição essa que não faz parte deste, o nosso mundo. A incessante busca por essa ideia é imanente às práticas de segregação, de limitação, de discriminação e outras separações entre o ‘próximo do que se deseja’ e o que está para o seu exato oposto. Esses desejos ideais são fundamentados em regimes de verdade que, muitas vezes são levados em consideração por

quem não parou para pensá-los ou que, se o fizeram, continuaram observando a realidade com lentes transcendentais.

Para romper com estes ideais, é necessário nos propormos a trocar as lentes, engolir seco e ir problematizando aquilo que nos é apresentado como verdade unitária e salvacionista, aquilo que nos é apresentado cotidianamente enquanto única forma possível para enquadrar todo mundo e produzir um mundo belo, perfeito e linear. E para fazer isso, me lanço às terras incertas do pós-estruturalismo. Uma terra em que o conhecimento é acessado na superfície⁵ e não na profundidade. É na superfície que as “verdades” são constituídas e é nela também que precisam ser problematizadas; é na superfície que a ação de colocar em xeque os estatutos universais do conhecimento é possível. Muito pertinente para discutirmos e conseguirmos visualizar o mundo mais próximo do modo que ele se apresenta do que pelas dicotomias reducionistas, não é possível dizer que é uma lente confortável nos primeiros contatos.

O grande desafio que o pensamento pós-estruturalista me apresentou — particularmente o de Foucault — foi entender que nossos discursos estão indissociavelmente conectados à nossa própria constituição enquanto sujeitos. Se a nossa constituição está enraizada no interior da história, nossos discursos também estão. Para Foucault, as sociedades, as culturas e as identidades são reguladas por ordens discursivas que controlam e dirigem o que deve e o que não deve ser dito, tendo em vista que os discursos nos formam/instituem/delimitam. Nesse sentido, o que é dito provém de um *regime de verdades*, uma vontade de saber que gera poder. (MALDONADO, 2001, p. 24).

Percebo assim e posso dizer que, para mim, o pós-estruturalismo também doeu. E vendo outras pessoas tendo contato com ele, percebo que a dor – ou o desconforto é igualmente presente. E nessa situação, como nos traz a banda Barão Vermelho⁶: “Todo mundo, todo o mundo é parecido / Quando sente dor / Mas nu e só ao meio dia / Só quem está pronto p'ro amor”, vejo que, se todos somos parecidos quando sentimos dor, também somos parecidos ao

⁵ Para o estoico Marco Aurélio, nas suas meditações, o mais importante da vida está no mais profundo de si. Tudo o que é exterior é irrelevante ou sinônimo de problemas, preocupações e perda de tempo. Para esse pensador, que também era imperador, aquilo que não é interior (ou seu eu / guia interior) nos afasta do que seria o bom, o justo ou ideal. O conhecimento está, para ele, em uma espécie de filosofia da pleura. Porém, pensar o conhecimento como algo “profundo” nos obriga a pensar o que significa essa profundidade. Para Deleuze, “Tudo se passa na fronteira entre as coisas e as proposições. Crisipo ensina: “se dizes alguma coisa, esta coisa passa pela boca; ora, tu dizes uma carroça, logo uma carroça passa por tua boca”. Há aí um uso do paradoxo que só tem equivalente no budismo Zen de um lado, e do outro no non-sense Inglês ou norte-americano. Por um lado o mais profundo é o imediato; por outro, o imediato está na linguagem. “O paradoxo aparece como destruição da profundidade, exibição dos acontecimentos na superfície, desdobramento da linguagem deste limite. O humor é esta arte da superfície, contra a velha ironia, arte das profundidades ou das alturas.” (DELEUZE, 1974, p.11), sendo assim, percebemos que o superficial, o limite, a zona fronteira que é a nossa pele, é o mais profundo que se pode alcançar, uma vez que é por meio dela que o mundo vem à tona. Logo, a superfície se define pela sua permeabilidade que se evidencia na vida, nas manifestações e nas conexões.

⁶ Barão Vermelho é uma banda de rock, fundada em 1981, na cidade do Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

tentarmos lidar com ela: vontade de afastar, expulsar, jogar fora aquilo que causa a dor. É uma estratégia possível jogar longe, chutar, desqualificar, ignorar para, de algum modo, se sentir melhor, mais confortável, menos inseguro. Contudo, nem sempre a gente consegue jogar a dor longe. Eventualmente é até um ganho ter que lidar com ela, uma vez que nos obriga a repensar algumas coisas.

Talvez a maior dificuldade que encontramos diante dessa lente é o fato de visualizar, com ela, que aquilo que se apresentou como verdadeiro por toda uma vida passa a perder, gradualmente, o status de puro, limpo e ordenado. Perde assim, seu caráter transcendente e passa a vir para o nosso mundo, como construção humana e imanente.

Pensar esta desconstrução, muitas vezes, aparenta ser um exercício inocente, sem necessidade, fundamento ou resultado, mas isto se faz por estarmos acostumados com problemas centrais de solução única, pontual e ao mesmo tempo global: o problema de tudo é por causa “disso ou daquilo” – dizem.

Logo, pensar acerca de tudo o que tocamos, seja lá por qual meio, é pensar que se nos organizamos de determinado modo, tudo isto pode ser reorganizado de várias outras formas, para isto, obviamente, sendo necessário expor ou mesmo demolir os alicerces daquilo que nos configura enquanto nós mesmos. Não se trata então, de desconstruir para oferecer um outro constructo, a oferta é, opostamente, a liberdade de poder desconstruir-se na medida possível e se relacionar com os processos como for possível.

Todo este emaranhado de possibilidades de organização das informações (e mesmo hierarquização entre elas) é constituído a partir daquilo que se concebe, por meio da sociedade e dos discursos, como os que são validados ou invalidados. Os controles dos discursos são feitos por diversas instituições e, sendo uma destas a escola, podemos observá-la enquanto este espaço-tempo da educação formal, sistematizada, lógica (ou não) e que trabalha com métodos modernos, iluministas, exatos e racionais.

Minha relação com esta perspectiva pode ser visualizada como uma dança, ora tento me desgarrar das certezas, ora me agarro, ora essas certezas se apresentam como um porto, ora como uma corda, onde ao agarrar sou agarrado, mas não há sustentação em nada, nem lá, nem cá, nem na estrutura, nem na falta (ou recriação) dela. E no fim não há que haver. Mas interiorizar completamente isto, em pouco tempo e depois de já ter passado por uma fase crítica de aprendizado que elevava o mundo como linear, estruturado e no caminho inquestionável do progresso, é um processo que exige tempo, condições e disponibilidade.

E bem, se tudo o que conhecemos é produção, reforço e sustentação, quem ou o que tem este poder? Quem controla e dissemina? Acerca disso, afirma Maldonado:

Segundo Foucault (1999a), existem procedimentos de seleção, organização e controle dos discursos que ora são externos, ora internos. Os procedimentos externos são caracterizados como mecanismos de exclusão daquilo que não deve ser dito perante o que é concebido como verdadeiro. Esses mecanismos são: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. (MALDONADO, 2001, p. 58).

Pensar em como as constituições constituem constituições é difícil porque tira o caráter divino, unívoco e sagrado do conhecimento e da verdade, uma vez que são produções humanas e imanentes. Mas, afinal, o que é a realidade, o conhecimento e a verdade? São coisas abstratas, longínquas, exteriores? Fora de nós, do que vivemos, olhamos, tocamos e propomos? É um outro universo, distante e inalcançável para a maior parte dos seres humanos? É possível, ou talvez certo que não. Acerca disto, aborda Maldonado:

Esse sujeito — que passa pelo ritual que lhe confere o direito de falar sobre determinado assunto — pertence a uma sociedade que se mantém segundo regras distintas, que devem ser respeitadas. Essas regras são comentadas²³ tanto nos regimes doutrinários quanto na Educação. Assim como as doutrinas “ligam os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros” (id.: 43), o discurso da Educação é mediado por escolhas e exclusões, de acordo com o tipo de sujeito que a sociedade espera. Nesse sentido, para Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (id.: 44). O sujeito — ritualizado, pertencente a uma sociedade e educado — apropria-se dos discursos que se formulam no decorrer da história e das sociedades e produz novos discursos segundo as “regras” que orientam tal produção — mecanismos externos e internos de controle dos discursos. (MALDONADO, 2001, p. 60).

A realidade, a verdade e o conhecimento são produções. Produzidas por discursos, por instituições, por pessoas. Produzidos (também) por nós, e ainda por nós reforçados ou excluídos, a cada momento em que pensamos, (d)escrevemos ou avaliamos. A verdade então não é única, nem de outro mundo e muito menos isenta. Ela é revelada e elevada de acordo com o que *espaçotempos* permitem, definem, constroem e mantêm, até que venha outro alguém; ou outras emergências. Segundo Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem um regime de verdade, sua “política geral de verdade”: isto é, os tipos de discurso que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade: o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1987, p. 11).

Dito deste modo, observamos o peso da realidade idealizada ser desfeito para dar lugar à possibilidade de (des)construção. Não sem dificuldades, não sem exceções — uma vez que as constituições exteriores do mundo não deixam de existir porque mudamos nossas lentes, mas porque assim adquirimos ferramentas para superar dores de fracassos milenares, de desencaixe

com os ritmos cotidianos e podemos abandonar as obrigatoriedades lineares que nos cobram a culpabilização de entes específicos ou bodes expiatórios pelo que se apresenta como não desejado.

2.3 – A infância – juventude: ou, captura de corpos, aprisionamento de almas

A partir de distintas abordagens, Bujes (2001), Maldonado (2017), Santos (2006) e Varela e Alvarez-Uría (1992), Hall (1999), Silva (2001) nos mostram que, apesar de acreditarmos que a infância sempre existiu, isso não passa de uma conjuntura que emerge a partir de uma série de seleções e exclusões.

Pensando com base nessas afirmações, é necessário abrir um espaço para o deslocamento do pensamento: Se a infância não é natural, mas uma categoria construída, há então aqueles que a construíram. E há também quem reforce sua manutenção. Logo, podemos procurar pistas acerca daquilo que possibilita essa aparição.

Segundo Maldonado (2017), ao longo da história humana, crianças já foram vistas como quaisquer outras pessoas, independentemente da idade ou também como um projeto de ser humano em fase de maturação – um adulto possivelmente perfeito no futuro se bem moldado no presente. Além disso, por um longo período, crianças não tinham um direito ao seu próprio *espaçotempo* – aproveitamento da infância para brincar e ser paparicada, tendo suas vidas submetidas ao trabalho desde tenra idade.

Essa interpretação da vida humana precoce enquanto um adulto não completo (ou apenas como um adulto em potência) e não como uma vida já existente e que se torna singular pelas transformações que ainda devem ocorrer, acabam por possibilitar e carregar pensamentos e manifestações que, ainda hoje, podemos ouvir, como “as crianças são o futuro do (qualquer lugar onde isso tenha sido dito)”. Assim como a vó de Ana, personagem conceitual utilizada por Maldonado (2017), muitas vezes somos nós os reprodutores dessa afirmação:

Quantos de nós já não dissemos ou ouvimos dizer que “as crianças de hoje são o futuro do amanhã”? Criança como pura possibilidade, criança como promessa, criança como projeto, como futuro. Mas, para que no amanhã tudo aconteça como planejamos para o futuro das crianças, devemos, hoje, educa-las. Essa é também a premissa platônica. Não tanto pelo que são, mas pelo que serão, se bem encaminhadas. (MALDONADO, 2017, p.75).

Dentro desse *espaçotempo* percorrido pela humanidade, em relação à relação de adultos com as perspectivas sobre a vida das crianças, Varela e Alvarez-Uría (1992) nos mostram que, ao passo que ia sendo instituída a categoria da infância, o tratamento dado aos

seres humanos de pouca idade foi sofrendo alterações. Se, em alguns momentos da história e/ou alguns espaços geográficos as crianças tiveram suas vidas consideradas caminhos naturais para um desempenho esperado na vida adulta, com essa nova categoria – da infância – as vidas recentes no mundo já se tornavam centros de disputa antes mesmo de existirem.

Para que essa disputa desse melhores resultados, a instituição da escola (que muitos acreditam ser algo natural⁷) se tornou o campo perfeito para o conflito dos interesses daqueles que deseja(va)m trazer os novos corpos para o lado “do bem, do justo e do ideal”. E como a igreja foi responsável por grande parte das instituições escolares até há bem pouco tempo, esse espaço educacional se tornou, oficialmente, o local de transformação da criança de hoje no adulto desejado de amanhã.

Essas disputas por corpos estão por toda parte da história europeia e de todos os lugares colonizados por países do continente. Seja nos ideais platônicos de garantia do bem da polis (a partir do arrebatamento das almas jovens para contextos educacionais e políticos), seja nos discursos católicos ou protestantes que garantiam a mais correta moral e a mais certa salvação, seja nos discursos de preocupação com o que teremos enquanto civilização futura (enquanto comprometimento com a nação e com a ciência), desde que foi evidenciado o desejo de modelação dos corpos não cessam as criações de dispositivos de controle e construção de discursos para reforçar esses interesses.

Para que esses corpos fossem, além de capturados, também produzidos, a instituição de ambientes específicos com essa finalidade, isolados do restante do mundo e configurados enquanto dispositivos eficientes de contenção dos ânimos selvagens, paredes, portões, grades e toda sorte de bloqueios físicos que impedissem a fuga física foram criados e geridos. Foucault (2014) nos apresenta o nascimento das prisões e, mesmo não abordando diretamente contextos educacionais escolares, nos demonstra muitas pistas do que instituições disciplinares contêm em suas configurações.

Varela e Alvarez-Uría (1992), ao abordar a questão dos dispositivos de apartamento da sociedade com a finalidade de separar o indivíduo das tentações, nos traz o dispositivo do espaço fechado, comum entre “colégios, albergues, casas prisões, casas da doutrina, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, seminários...” enquanto função de ordenação, regulamentação e transformação:

⁷ Varela e Alvarez-Uría iniciam seu trabalho “A maquinaria escolar” com uma afirmação que é, de certo modo, forte e que sacode algumas certezas: “A universalidade e a pretendida eternidade da Escola são pouco mais do que uma ilusão.” Varela e Alvarez-Uría (1992, p.1)

Para que exista esta quarentena física e moral, [...] é preciso que surja um espaço de enclausuramento, lugar de isolamento, parede que separe completamente as gerações jovens do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganos. O modelo do novo espaço fechado, o convento, vai se constituir em forma paradigmática de governo. Ideado pelos moralistas, inimigos recalcitrantes dos regulares, o velho espaço, destinado a transformar a personalidade do noviço mediante uma regulamentação minuciosa de todas as manifestações de sua vida, servirá agora de maquinaria de transformação da juventude, fazendo das crianças, esperança da igreja, bons cristãos, ao mesmo tempo em que súditos submissos da autoridade real. (VARELA E ALVAREZ-URÍA, 1992 p.5).

Aqui, podemos observar a função das instituições discutidas por Hur (2019) e que apontam justamente para esse caráter estratificador e regulador, que controla e/ou produz fluxos. Nessa produção de fluxos, enquanto produzimos corpos e categorias somos também produzidos, ao passo que, conforme os discursos *verdadeiros* vão nos configurando, começamos a nos colocar em primeiro plano no sentido de saber o que é bom para aqueles com quem trabalhamos. Tendo mais certezas sobre estes do que eles mesmos. Para Gregory (2016):

Não basta sermos consumidos pela *vontade de verdade*, precisamos colocar em prática o saber verdadeiro, pois sabemos mais do que ninguém, o que e como fazer com as crianças. Sabemos o que é melhor para o futuro desses seres tão selvagens, como disse Kant (1999). É preciso capturar os *corposcrianças* para então, discipliná-los (GREGORY, 2016, p.33)

Essa *vontade de verdade*, trazida por Gregory e levantada inicialmente por Foucault, é o que possibilita a emergência do dispositivo espaço fechado, encontrado amplamente nos contextos educacionais desde muito tempo. Ao abordar essas instituições da infância e da escola, não podemos deixar de visualizar o poder que a igreja exerceu (e ainda exerce) sobre essas duas instituições anteriores, mas há que se lembrar, também, que nunca existiu uma linearidade retilínea nesses processos.

Para a captura dos corpos adultos, que precisavam seguir os ordenamentos sociais, esse poder da igreja se utilizava, além de discursos um tanto violentos contra quaisquer dissidências, alguns outros argumentos, afim de que as vidas tocadas fossem “melhoradas” caso houvesse espaço para as doutrinas:

Em troca de uma custódia e supervisão permanente, os moralistas oferecem aos pais o amor, a obediência e o respeito de seus filhos. O amor natural entre pais e filhos, posto especialmente em evidência então nas lutas fratricidas e parricidas pelo poder, será enfim possível se os pais afastando aias, amas de leite e criados, ou pelo menos controlando-os exercerem sua amorosa influência sobre a prole desde muito cedo. À mãe oferecem, além disso, em troca de sua reclusão no lar (nada de reuniões literárias, saraus, saídas perniciosas, luxos e enfeites) os poderes de governar e dirigir a casa, adestrar a criadagem, morigerar o esposo, e sobretudo, nutrir e educar a seus pequeninos, seu mais precioso tesouro. A mãe que não dá o leite de seus peitos a seu filho não é senão mãe pela metade, e todavia ainda menos se não o educa e o instrui na religião cristã e nos costumes que exige sua nobre natureza. (VARELA E ALVAREZ-URÍA, 1992 p.4).

Então, com seus responsáveis sendo produzidos ao longo do *espaçotempo*, restava para as crianças receberem as fortes influências desde cedo, garantindo uma menor resistência e uma

maior transformação na vida do pequenino que viria a ser grande um dia. Mas como dito, até por volta do século XVI, a infância não existia, propriamente. Logo, ao passo que essa categoria emerge, surgem também dificuldades para definir o limite entre infância e o que vem depois: a juventude.

Para um grande grupo das classes populares, o fim da infância poderia ser definido a partir do fim da dependência que a criança teria. Percebemos, porém, um longo caminho para a distinção do que seria a infância para as classes menos favorecidas economicamente, uma vez que, até as vestimentas específicas para os indivíduos infantis levou um tempo considerável para serem implementadas nas classes operárias. Se os nobres começam a ter sua própria “moda” infantil a partir do século XVII (ao mesmo tempo que começam a frequentar colégios), os filhos da mão de obra só terão esse acesso a partir do século XIX (VARELA E ALVAREZ-URÍA, 1992).

Mas como dito, com o surgimento da infância, surgiam também as necessidades de definição do que vem “depois”. Logo, com essas primeiras separações, que ignoravam alguns aspectos como idade e classe para definir a infância de outros momentos, a identidade juvenil começa a se desenhar, separada também da idade adulta e ganhando contornos mais nítidos, a partir da modernidade, especificamente, composta pela “crise do *capitalismo liberal*” da década de 1930 (SANTOS, 2016) e, a partir disso por força de um ideário rebelde e subversivo, com seus jeans desbotados e rasgados, inicialmente na Europa e na América do norte, sendo difundida, essa “maneira jovem de ser”, mais tarde, para outras partes do globo:

Segundo o historiador Eric Hobsbawm, a juventude ganha um status maior na ordem discursiva no momento em que passa a ser consciente de si mesma. Para ele, o “surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens e consumo, às vezes com menos boa vontade dos mais velhos” [...]. Por fim, tal “revolução cultural” sua peculiaridade é imanente ao seu “espantoso internacionalismo. O blue jeans e o rock se tornaram marcas da juventude moderna”. Nesse sentido ainda, “qualquer que fosse a estrutura de idade da administração da IBM ou da Hitachi, os novos computadores eram projetados e os novos programas criados por pessoas na casa dos vinte anos” [...]. Os avanços tecnológicos, as mudanças nas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas devem-se a quê? Ora, Foucault diz: Se a inovação existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, tudo isto nada mais é que a renda de um certo capital, o capital humano, isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem (2008, p. 318). A juventude, assim, torna-se o capital humano que precisa ser potencializado. A difusão dessa cultura juvenil pelo rádio, televisão, cinema e “através dos contatos internacionais do turismo juvenil, que distribuía pequenos, mas crescentes e influentes fluxos de rapazes e moças de jeans por todo o globo [...]” (SANTOS, 2016, p.22).

Tendo como base essa juventude internacionalista e de *capitais*, é necessário pontuar que, enquanto essa efervescência ocorria em países como os já citados, essas informações ainda

não haviam chegado em todos os outros lugares. Com a intensificação da globalização, discutida por Hall (2006), que problematiza o termo explicitando o deslocamento das identidades culturais nacionais no fim do séc. XX e o atribui ao “complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo “globalização”” (HALL, 2006, p.67), porém, informações, desejos e também medos começaram a ser compartilhados mais amplamente.

Ao se conectar com outros mundos, as juventudes atuais passaram a se aproximar, mesmo que por vias comerciais, de coisas que antes não eram possíveis – ou, pelo menos, bem mais difíceis. Hall, analisando os fluxos culturais entre as nações e o consumismo global, atribui a esses fatores as condições que possibilitam a emergência de “identidades partilhadas” de “consumidores para os mesmos bens, clientes para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras e no tempo” (id. P.74).

Nesse processo, prossegue Hall (2006), “pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do ‘terceiro mundo’, podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou de rádios portáteis, que as prendem à ‘aldeia global’ das novas redes de comunicação. Jeans e abrigos – o ‘uniforme’ do jovem na cultura juvenil ocidental – são onipresentes no sudeste da Ásia quanto na Europa ou nos Estados Unidos, não só devido ao crescimento da mercantilização em escala mundial da imagem do jovem consumidor, mas porque, com frequência, esses itens estão sendo realmente produzidos em Taiwan ou em Hong Kong ou na Coreia do Sul, para as lojas finas de Nova York, Los Angeles, Londres ou Roma” (id. P. 74-75). A juventude assim, seja na Tailândia ou em populações ribeirinhas do pantanal, entram na lógica difundida pelo consumismo, “seja como realidade, seja como sonho”, como nos diz Hall, garantindo a hegemonia de uma homogeneização cultural.

Diante de todo o exposto, para continuação desta dissertação, penso a adolescência enquanto um processo cronológico, biológico e social. O adolescente, aqui mencionado, é visto enquanto um processo não só temporal e biológico, mas também social, químico, econômico e produtivo. Se, por um lado a adolescência (ou juventude) se definiu, primariamente pela rebeldia ou pelo consumo, trago aqui uma interpretação da adolescência enquanto temporalidade não-obrigatoriamente-singular.

Com esse modo de concepção, vejo que as constituições da adolescência não são um ser por vir – ou apenas um passo além da infância, e sim sujeitos com seus próprios ritmos,

assim como todos nós, sujeitos aos dispositivos, aos agenciamentos e modos gerais de subjetivação. Não há como pensá-los enquanto seres não acabados ou incompletos, que só existem ao abandonar completamente a infância e só vão ser terminados, por assim dizer, na vida adulta.

Assim, a adolescência aqui, é reconhecida por suas especificidades temporais, que para este trabalho se delimitaram dos 15 aos 20 anos, mas também por sua miríade de particularidades, das quais nenhuma delas diz respeito a um ser humano não inteiro. Mas é necessário pontuar também que, por mais que essa definição possa trazer a ideia de uma etapa exclusiva e bem demarcada, que não se borra com nenhuma outra, a escolha das idades foi, tão somente, para possibilitar o desenvolvimento do trabalho.

Assim como nos traz Schwertner e Fischer (2012), embora pareça que, ao falar de infâncias, juventudes e vidas adultas nós fazemos recortes temporais lineares e de substituição de uma geração pela outra, não é possível afirmar isso na contemporaneidade.

De todo modo, falar de infâncias e juventudes é falar das condições de possibilidade que fazem surgir essas categorias. Longe de uma proposição “desinteressada”, tanto essas instituições como também seus direitos fundamentados em leis, são amparados por uma ordem discursiva engendrada por diversos atores e interesses. E nessas seleções, precisamos observar com atenção os destinos aos quais cada uma nos levam.

Para que os corpos difusos das classes operárias pudessem constituir um todo menos caótico, o papel dessas categorias, somados ao surgimento e à obrigatoriedade da educação escolarizada desde a infância, possibilitaram, a partir de uma *biopolítica*, que cada vez mais se reproduzisse a certeza de que apenas os indivíduos participantes de sistemas educacionais seriam desejáveis para qualquer projeto que se faça.

A biopolítica, para Foucault, é o exercício do poder sobre vidas individuais (anatomopolíticas) e coletivas e das quais se deseja retirar o máximo proveito, na “busca [de] administrar e aumentar suas forças, para distribuí-las em um campo de valor e utilidade.” (CASTRO, 2015, p.83). Nesse sentido, sua instituição foi providencial para o sistema capitalista, uma vez que assegurou a inserção e o ajuste dos corpos nas maquinarias de produção, diminuindo perdas e atrasos e aumentando fluxos e lucros (CASTRO, 2009).

Aqui no Brasil, visando uma melhor capacitação para utilização de mão de obra, a obrigatoriedade do acesso à educação, definido pelo ECA, começa a valer a partir da promulgação da constituição federal de 1988, mas as raízes dessa obrigatoriedade são mais profundas e disseminadas, tendo seus passos iniciais em um tempo consideravelmente anterior:

A educação das classes populares e, mais concretamente, a instrução e formação sistemática de seus filhos na escola nacional, fazem parte, na segunda metade do século XIX e em princípios do século XX, das medidas gerais do bom governo: "...o operário é pobre e é forçoso socorrê-lo e ajudá-lo; o operário é ignorante e faz-se urgência instruí-lo e educá-lo; o operário tem instintos avessos, e não há outro recurso senão moralizá-lo se queremos que as sociedades e os estados tenham paz e harmonia, saúde e prosperidade". Eis aqui, em resumo, o programa político destinado a resolver a questão social, a luta de classes, no interior da qual a educação ocupa um papel primordial. (VARELA E ALVAREZ-URÍA, 1992, p.12).

A educação das classes populares nada tem a ver com a educação daqueles que nascem em condições abastadas. Para esses, o processo educacional não tem a demanda principal que define a questão da educação daqueles: a contenção. Nisso, observamos que determinadas condições são configuradas para tutelar indivíduos e poder exercer poderes sobre eles, transformando o “selvagemzinho”, requerido por Kant (1999) em *Sobre Pedagogia*, em cidadão ordeiro a partir dos dispositivos disponíveis.

Esse modo de interpretação, por força de mecanismos eficazes e reforços constantes, é visto também entre as camadas mais jovens. E, dentro dessa microfísica minuciosa da urgência da vida escolarizada como único meio de chegar a ser a si mesmo, na “melhor versão possível”, podemos encontrar, com facilidade, relatos como o da adolescente Dourado, adolescente estudante do Ensino Médio da escola estadual São Luiz:

*A escola é a primeira etapa da nossa vida. No trabalho, a gente precisa trabalhar em equipe. Onde a gente vai aprender isso? Na escola. É igual eu falei, é etapa. Agora a gente tá relacionando escola ao mercado de trabalho, porque tamo perto de sair dela e quando a gente era novinha não pensava nisso. Eu só pensava que eu tava sendo forçada até ali. Então tem duas etapas: a primeira é que se eu não vir minha mãe me bate, eu tô aqui porque preciso, eu tô aqui porque eu tenho que vir, agora na etapa do ensino médio eu tô aqui porque **senão eu não vou ser ninguém na vida, tô aqui, tô me autoprendendo na escola porque senão eu não vou ser ninguém**. É muito pela pressão, né. É igual alguns professores falam: "se você não fizer nada aqui, você não vai ser nada na sua vida", "se você não passar [na prova ou de ano]", "se você não se sair bem, você vai ser um nada". (Relato I - Adolescente Dourado, 2020 - Grifo meu).*

A partir desse pequeno fragmento de resposta, quando perguntada sobre qual a importância da escola, a adolescente nos traz relatos dos efeitos da insidiosa maquinaria do poder disciplinar em seu corpo, em sua alma. Enaltece o reforço das práticas discursivas e não discursivas dos professores enquanto microfísica do poder em seu exercício. Os efeitos dessas práticas são evidenciados quando a adolescente Dourado narra-se dizendo “tô aqui, tô me autoprendendo na escola porque senão eu não vou ser ninguém”. O autoperder remete à ideia de que as tecnologias da subjetividade se colocaram em funcionamento no corpo dessa jovem desde a mais tenra idade, tornando-a um sujeito consciente de sua “liberdade regulada” (SILVA, 1998).

Trata-se, então, de uma regulação marcada pelo discurso de que se não entrar no jogo da disciplina, não será ninguém na vida. Assim, a questão da governamentalidade da conduta do jovem (do controle de sua vida – Biopolítica) produzida no *espaçotempo* escolar, demonstra sua eficiência no processo de produção da subjetividade juvenil. Silva, analisando o funcionamento da maquinaria escolar a partir das pedagogias psi e do governo do eu nos regimes neoliberais diz que “a subjetividade é um efeito, não a origem (...) o sujeito não existe: ele é aquilo que fazemos dele. Subjetividade e relações de poder não se opõem: a subjetividade é um artefato, é uma criatura, das relações de poder;”. (SILVA, 1998, p. 10). Mas, como diria Foucault, há possibilidade de resistência. A autoconsciência da jovem Dourado de que sua liberdade é regulada, de que está, na escola, em um “autoaprisionamento”, já é o início para que essa jovem se conheça, se cuide e produza uma estética outra de existência em sua vida.

2.4 A disciplina

Se há um coro que entoa canções à disciplina não é à toa. Do modo que vivemos, desde o sistema econômico até seus desdobramentos nas pequenas manifestações dos seus assujeitados, *aquela serve para* tudo, ou melhor, serve a todos (eventualmente para alguns). Serve para os poderes porque assujeita e diminui, serve para o trabalho porque encaixa a(s) engrenagem(s) onde for necessário, serve para a educação porque inculca aquilo que discursa e serve para a vida (vida enquanto o *espaçotempo não-necessariamente-fora destes momentos*) porque determina que o caos temporal / de ações / de prazeres é nocivo aos “bons desempenhos⁸”.

A disciplina é, antes de uma regra, uma prática. Ao passo que ela não é praticada por forças exteriores, é nutrida de forma ruminante. Para Foucault:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-

⁸ Para Maldonado, o processo de subjetivação deriva dos dispositivos empregados para tal fim: “Os dispositivos de poder que atuam no corpo dos indivíduos, tornando-os dóceis e produtivos, possibilitam uma re-definição do governo das condutas dos mesmos. Enquanto antes era o Soberano quem governava a conduta da população, a partir da constituição do poder disciplinar essa missão mudara de foco, sendo transferida não apenas para um conjunto cada vez mais ampliado de instituições, mas para o próprio sujeito – que passou a se governar e a querer governar a conduta do outro. Segundo Foucault, é possível encontrar tais dispositivos de poder em funcionamento em diversos aparelhos ou instituições disciplinares, como, por exemplo, a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, a prisão, entre outros. Esses dispositivos de poder agem no sentido de moldar indivíduos, tornando-os aptos a viver no mercado competitivo. São locais fechados que isolam os indivíduos, protegendo-os “do mundo e de seus prazeres, da carne e sua tirania, do demônio e seus enganar” (Varela, 1992:76). O confinamento vivenciado nesses espaços, bem como a maquinaria que ali funciona, propiciam a transformação dos indivíduos e passam a regulamentar todas as manifestações de sua vida.” (MALDONADO, 2017, p.147)

utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas". Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu "capricho". Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das "disciplinas" de tipo monástico, que tem por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, tem como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu corpo. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 1987 p.119).

Então, quanto menos obediência menos utilidade, e essa não-utilidade é o contrário de disciplina enquanto indisciplina, já que com essa fuga dos rituais pré-estabelecidos os corpos se movimentam de modo difuso e contracorrente, transformando aquilo que estava proposto ou desejado em algo novo, não necessariamente potencial e eventualmente não útil.

Esse duplo – disciplina ou indisciplina - se configura enquanto uma linha dura, binária, molar é o reconhecido pela instituição escola e/ou pelas tecnologias de controle em diversos momentos, pois se há um propósito previsto, qualquer coisa que fuja do caminho principal é um desvio – e desvios não são permitidos – embora existam aos montes. E quando pensamos em desvios daquilo que se apresenta como unidade possível, estamos pensando em movimentos de desterritorialização, movimentos que são fortes o suficiente para mudar rumos e converter forças em propulsões (HUR, 2019).

Ao falar em disciplina ou indisciplina, pode-se pensar ou parecer que fala-se apenas de ou sobre uma conversa fora de hora, um beliscão no colega ou a recusa em desenvolver uma atividade proposta. Mas a disciplina opera corpos, opera movimentos, manifestações, sons e silêncios, desejos e recusas, olhares e também afetos. E quanto a manifestações do corpo, uma reclamação recorrente em escolas é a de que estudantes vivem a flertar e namorar. Que a escola serve para que vivam aos beijos e isso jamais deveria acontecer porque é uma anormalidade e um descaminho a ser firmemente combatido.

Em relação a isso, podemos pensar a vigilância e o controle do corpo, campo sob e sobre o qual os estudantes aprendem desde cedo o que é permitido, o que é interdito, o que podem-mas-não-devem e também como fugir dos controles:

No ambiente escolar eu aprendi muita coisa “do crime kk” (obs: como trapacear, como colar, como xingar e etc)... Minha sexualidade eu descobri fora da escola, quando criança. Inclusive eu gostava de uma menina da minha

sala, e até começamos a namorar. Mas não tivemos nenhuma interação dentro da escola, até porque se alguém da escola descobrisse ela estaria ferrada (a tia dela era uma professora, e uma professora homofóbica). [...] na minha outra escola nós gostávamos de brincar de verdade e desafio escondido lá, e os desafios incluía tirar a roupa, beijar alguém, deixar a pessoa pegar no seu corpo e etc. (Relato II - Adolescente Dourado, 2020).

A vigilância para a instauração e fomento da disciplina constitui emaranhados de situações. A partir disso, tanto para a manutenção do controle quanto para a correção das dissidências o medo se torna a ferramenta adequada, pois acompanha aquele que foi submetido ao processo (e também quem submeteu outros – eventualmente julgando-se livre das próprias ações – sendo assim submetido também) por onde ele for, manifestando-se a qualquer momento que seja oportuno. Sendo assim um gatilho automático que permite disparos no centro do alvo – não há como escapar de si mesmo.

Como o relato nos traz, mesmo com o reforço da disciplina e da vigilância constante, os desvios ocorrem e, por mais que se tente, o corpo carne é a demarcação espacial, material e temporal na qual vivemos, e ele tem instintos e desejos outros para além dos fomentados nas relações de poder e contenção. E é exatamente por isso que ele se torna o centro da questão disciplinar. Um corpo alheio aos ritos e demarcações de limites do que se entende como aceito socialmente é um corpo perigoso (em todos os sentidos que essa palavra carrega consigo).

Abordando a disciplina e retomando o que foi dito anteriormente, o atravessamento do período de distanciamento entre mim e esta produção foi um processo denso e despotencializador. Tendo como plano de fundo essa vigilância da qual não se pode fugir, o que se instaurou foi uma mistura de autocobrança para produzir, procrastinação a partir de pontos diversos para fuga e, em seguida, consciência de estar deixando para depois. Assim o ciclo se repetia e a densidade se acentuava.

A cada renovação do ciclo, parecia-me que só quando eu encontrasse a vontade pura, como um milagre mandado diretamente por uma divindade, eu poderia retomar a escrita: Ou o texto apareceria, milagrosamente completo em minha cabeça. O milagre não chegou, mas outra forma de pensar sim. E por meio dela reencontrei esta produção e a partir disso a reconstrução foi feita.

Uma das mudanças aconteceu a partir do contato com o diálogo estabelecido por Jorge Larrosa com Sennet, sobre construção de interesse ou necessidade de uma motivação para superar um estado de desinteresse ou desmotivação. Esse diálogo nos conduz a um novo olhar, discutindo uma espécie de verdade sobre o que é necessário para que exista interesse pela aprendizagem:

A tese de Sennett vai contra a corrente de um tópico pedagógico muito resolvido, esse que diz que é preciso motivar as crianças para que sejam capazes de se concentrar em algo ou, de outro modo, esse que diz que somente nos casos de que o sentido de uma aprendizagem seja percebido com antecedência (o que chamam de “aprendizado significativo”) é possível aceitar o esforço e o compromisso que ele exige. Para Sennett, no entanto, a aprendizagem de ofícios manuais mostra a primazia das rotinas de atenção sobre o interesse. Não é que as coisas primeiro nos interessem, nos motivem ou nos atraiam e, a partir dessa premissa, sejamos capazes de nos concentrarmos nelas, mas sim que primeiro aprendemos a estar atentos, muitas vezes através da repetição e da prática, e somente depois adquirimos o compromisso pessoal com isso ou, em outras palavras, compreendemos o seu significado (LARROSA, 2018, p. 70).

E um pouco adiante:

Sennett conclui que há duas maneiras de se comprometer com algo: por decisão e por obrigação. Na primeira, decidimos se vale a pena fazer alguma coisa, se isso nos causará alguma satisfação, se será útil, se vai servir para alguma coisa. Decidimos nos comprometer com algo quando entendemos seu significado. Na segunda, no entanto, fazemos as coisas por dever, por hábito, e o que fazemos tem algo de ritual repetitivo e aparentemente sem sentido. Sustenta que, em muitas ocasiões, a obrigação está antes da decisão, a repetição antes do sentido, a atenção (ou a concentração) antes do compromisso livremente assumido. Às vezes é preciso colocar “mãos à obra” e ser capaz de “ficar lá” sem saber muito bem por que ou para que o fazemos. Deixar que a ação em si nos leve, quase sem perceber, a nos entregarmos a ela. Só então alcançaremos a atenção máxima que não é outra senão nos sentirmos absorvidos pela tarefa como uma finalidade em si mesma: “Se eu pudesse expressar isso, diria que agora estamos absorvidos em algo, que já não somos conscientes de nós mesmos, nem sequer de nosso eu corporal. Nós nos convertemos na coisa em que estamos trabalhando” (LARROSA, 2018, p. 71).

Esse modo de olhar abordado pelos autores permite-nos pensar que não há, obrigatoriamente, um sentido único e individual de e para construções de conhecimento e produções de si mesmo. Esse sentido não se manifesta no objeto de desejo, mas na relação estabelecida entre o objeto, quem o deseja, o estabelecimento desse desejo e a possibilidade de produção com e a partir dele. Logo, essas relações podem acontecer antes do contato, demonstrando um “sentido antecedente”, como também podem acontecer por construções posteriores, configurando uma produção a partir da entrega voluntária para um ofício.

Quanto a isso, torna-se relevante contrapor uma palavra a ela mesma, mas extraindo sentidos diferentes (ou pelo menos caminhos diferentes que levam a significações distintas). Esta palavra, ou melhor, este conceito é a disciplina. E enquanto ela pode significar um assujeitamento pela força, pela violência ou pelo medo, ela também pode agenciar e provocar a vida, o desejo, os afetos felizes e as construções coletivas de pontes entre sujeitos.

A abordagem feita aqui, a partir de uma determinada disciplina, que engendra sufocamentos de desejos, pulsões e interesses não propõe que ela seja aniquilada em função de, exclusivamente, tornar os corpos em pedaços de carne que se adentram. A discussão está, especificamente, para a revisão do termo enquanto menos duro e mais potente, diminuindo os

cerceamentos e impulsionando para mais do que os campos naturais dos instintos ou do que os campos artificiais de controle.

Assim como Larrosa (2018) nos apresenta essa perspectiva alternativa para a disciplina, Masschelein e Simons também nos sacodem com sua produção de *outrolhar* para esse conceito. Não sem ir também contra a corrente, estas perspectivas permitiram-me caminhar por outros espaços e sair da estagnação que me encontrava ao afirmar que não existe possibilidade de curiosidade ou interesse sem efetivamente trabalhar - o que evidencia que essa curiosidade e esse interesse precisam ser tornados possíveis, apresentados (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p.54).

Essa “apresentação do mundo como tal” é o que torna possível o acesso com o mundo e com a diferença e potencializa as constituições emergentes. E sobre isso, os autores continuam seu *outrolhar* e sua abordagem acerca da disciplina:

Um conceito que ainda não mencionamos em defesa da tecnologia da educação escolar é a *disciplina*. Este, também, é um termo que não é, entusiasticamente, recebido nos círculos educacionais atuais. Juntamente com termos como *autoridade*, a disciplina pertence à terminologia pedagógica que nós preferiríamos esquecer. Parece que nós, imediatamente, ligamos disciplina à opressão, subjugação, repressão, controle e vigilância, complacência e obediência. Apesar disso, queremos readotar o termo por – presumivelmente – atribuir-lhe um significado positivo de educação escolar e que expressa um componente fundamental de tecnologias da educação escolar. A prática e o estudo são impossíveis sem alguma forma de disciplina, ou seja, sem seguir ou obedecer a inúmeras regras. As regras da escola não são regras para a vida (para viver a vida boa) e não são regras políticas (padrões ou leis para a ordem/ordenar a sociedade). E, nesse sentido, elas não foram projetadas para iniciar os jovens em um grupo ou sociedade por meio da submissão. Por regras escolares queremos dizer as regras específicas para um dado método de ensino, tal como ditado, mas também as regras estabelecidas pelo professor – quer explícitas ou implícitas – com o objetivo de manter os alunos ocupados na sala de aula. Não são regras pelo bem das regras e, assim, não exigem submissão e obediência pelo bem da obediência. Essas regras escolares servem para tornar possível apresentar o mundo de uma maneira atraente: tentam focalizar a atenção, minimizar a distração e manter (ou, evitar, quando necessário) o silêncio. Elas também são as pequenas regras pessoais que orientam os alunos durante o estudo e a prática. Como poderíamos escrever ou ler sem essas regras e formas de disciplina? Por conseguinte, queremos reservar o termo “disciplina” para seguir ou obedecer às regras que ajudam os alunos a alcançarem aquela situação inicial em que podem começar ou manter o estudo e a prática. **Dito de outra forma, deixar seu próprio mundo da vida e elevar-se acima de si mesmo requer um esforço sustentado, facilitado por respeitar as regras. Nesse sentido, a tecnologia da educação escolar e as regras ligadas a ela são o que torna possível para as pessoas jovens passarem a ser “discípulos”. Isso é disciplina como tecnologia da educação escolar – embora esteja claro que a sociedade e a política têm se tornado cada vez mais interessadas em usar essa tecnologia para dominar e domar seus cidadãos.** (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 65 – Grifo meu).

Com essa revisitação do termo disciplina, podemos rever a constituição da escola, seus currículos e fazeres. Este modo se contrapõe efetivamente com o assujeitamento pela ameaça

ou pelo medo. Pela disciplina então, podemos ter ideias distintas (não necessariamente antagônicas ou uma dicotomia), mas com essa manifestação temos a possibilidade de gerar interesse e, por conseguinte de criar e transformar e com a outra manifestação temos uma prática de coação que perpetua-se por si mesma – ou, no comum do desejo de controlar, fugas para os campos mais rápidos, seja como no caso da Adolescente Dourado, que fazia uso do espaço fechado escolar para colocar em prática jogos íntimos ou como diversos outros adolescentes que recorrem ao uso e abuso de substâncias psicoativas lícitas ou ilícitas.

2.5 O poder

Realizando uma analítica das conversas tecidas com os adolescentes que habitam o Ensino Médio, torna-se necessário discutir o papel do poder disciplinar e também do exercício do poder, para que possamos investigar como a maquinaria escolar se organiza para produzir determinados corpos desejáveis, utilizando-se dos dispositivos disponíveis.

O poder, como é trivialmente compreendido, pode ser visto facilmente como subjugação, superioridade ou mesmo opressão, mas esse entendimento não corresponde ao que, conceitualmente, esta produção movimenta. O que discuto enquanto poder não existe enquanto força detida por alguém, ao menos não mais desde a transição de um regime estruturado pelo poder de um soberano para o poder disciplinar como nos aponta Foucault. Nessa composição, o poder é evidenciado no seu exercício, diluído e rizomático, regulado por instituições, mas exercido quase que de forma invisível por agentes “através das tecnologias normalizadoras” (GORE, 1994, p.12).

Essa configuração traz a visibilidade não mais para o poder em si, mas para quem está sendo sujeitado por ele. O (corpo do) indivíduo disciplinar é que manifestará o exercício de poder, ora como quem por ele foi sujeitado, ora como quem possibilitou a sujeição de outro(s), ora como quem resiste, ora como quem sente a resistência exterior e ora como a junção de todas essas manifestações ao mesmo tempo. Desse modo, podemos entender o motivo pelo qual um professor diz para um estudante que, como nos conta a Adolescente Dourado ao relatar sua auto prisão, não bastando frequentar o ambiente escolar, para que se alcance o patamar de “ser alguém”, são necessárias notas boas.

Falar sobre um ato como esse, de um professor ou profissional da educação, não se trata de uma acusação – ou uma incriminação. Trata-se justamente de pensar como os dispositivos e poderes nos compõem e, por mais que se possa negar, todos nós estamos imersos

nessa trama imbricada de elementos que tem como interesse separar e organizar cada pequena manifestação.

Ainda pensando em como jovens estão sendo inseridos nessas tramas, os reforços mais duros, como a afirmação de uma vida possível apenas ao fim da carreira escolarizada acontece sempre com as mesmas palavras. Ora sendo rígida e ora sendo maleável, as conjunturas dos contextos escolares estão fortemente imbricadas do ao poder disciplinar. Em um pequeno relato de outra adolescente estudante do Ensino Médio da escola estadual São Luiz, podemos observar que:

*A escola é primeira área que a gente vai para preparar para o trabalho. Tanto no ensino, como na disciplina. Você tem hora para chegar, você tem hora para ter um lanche, você precisa pedir para ir pro banheiro, você precisa ter suas matérias, você tem que ter uma nota e aí é a primeira vez que você vê como é um trabalho e, as vezes **para se sentir mais confortável os professores ou alguém da direção tentam deixar mais confortável, porque mais pra frente isso vai ajudar em um trabalho de verdade, porque você vai acostumando seu corpo e sua mente para ter disciplina.** (Relato III - Adolescente Mandi - Grifo meu).*

Esse poder é internalizado porque nunca se sabe quem o está vigiando, logo, é necessário estar sempre consciente, atento e desconfiado. Essa internalização é a que introduz no sujeito, segundo Foucault, a principal ferramenta de sujeição, produzindo ou planejando produzir um estado de docilização do corpo.

Um outro elemento para pensarmos a evolução do caráter normativo de sujeição pela disciplina é, especificamente, a divisão dos temas que se pretendem divulgar durante os tempospaços das aulas: as disciplinas. Bujes (2001) nos apresenta o caminho de articulações para a captura das infâncias pela maquinaria escolar ao discutir como os diversos campos dos conhecimentos validados se articulam ao “falar a verdade” (BUJES, 2001, p.225).

Ainda observando as articulações e tecnologias de captura, Masschelein e Simons (2014) nos expõe o uso da profissionalização como tecnologia para domar o professor. Nos discursos de avanço, apenas uma profissionalização baseada em conhecimentos especializados, validados e confiáveis pode conferir o status de correto. Acontece, porém, que ao submeter o professor a essa maquinaria, ele passa a acreditar e praticar os ideias tecnocientíficos como modo exclusivo de conhecimento.

Assim, o professor satisfatoriamente submetido aos modos de subjetivação do profissionalismo passa a reproduzir as mesmas certezas quanto à obrigatoriedade desse conjunto de técnicas enquanto condição de possibilidade para alcançar o tão desejado progresso quando em contato com seus estudantes.

E, para além da ilusão de controle sobre o ensino e a aprendizagem que caracteriza todo o padrão de pensamento em torno do profissionalismo e da garantia de qualidade, isso implica que o professor é chamado para assumir uma atitude focada exclusivamente em resultados, crescimento e lucro – e para, continuamente, justificar suas ações nesse sentido. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.143).

Essa profissionalização, nos alertam os autores, é exatamente o contrário do que se pode pensar enquanto o ofício do professor, primeiro porque para produzir os efeitos desejáveis precisa acabar com qualquer forma de amor que exista – do professor pela sua aula, pelos seus estudantes, pelos temas abordados – transformando as relações de promoção de liberdade e apresentação de mundos novos em momentos de eficiência e completamente engajados nos resultados positivados e segundo porque ao fazer isso, retira também dos seus estudantes a possibilidade de liberdade e construção de afetos – tudo o que se faz tem a única finalidade de conferir uma utilidade, um emprego, uma nota.

E se é por meio das instituições que o poder se manifesta e é exercido, a escola enquanto instituição disciplinar se torna um *espaçotempo* que também se articula sobre e a partir dos dispositivos de controle. Esses dispositivos agem desde o núcleo das instituições, enquanto seleções do será discutido, visto, ensinado e evidenciado – ou silenciado, escondido, ignorado e encoberto, até suas manifestações em corporeidades muitos distantes *espaçotemporalmente* da instituição outrora frequentada.

Para Foucault, não é possível vislumbrar uma sociedade isenta de relações de poder, e se assim entendemos, torna-se bastante pertinente observá-las e, na parte que cabe a cada um de nós problematizá-las para “identificar as características de discursos e práticas particulares que tem efeitos perigosos, dominadores ou negativos” (GORE, 1994, p.16) e a partir disso produzir outros exercícios e agenciamentos.

Logo, já não é mais uma imposição direta do estado ou de uma figura de soberano quem irá determinar o castigo por meio de sua manifestação individual de poder, uma vez que essa rede interativa de instauração da autodominação e dominação do outro fez seus rizomas⁹, cresceu firme e forte em nós, entrelaçando-se aos outros, inclusive proporcionando à escola

⁹ Segundo Silvio Gallo no livro Deleuze e a educação, “A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (GALLO, 2003, p. 93)

constituir-se em um espaço institucional privilegiado para a prática e reprodução dessas manifestações de poder, conforme nos aponta Gore:

Embora Foucault não faça uma análise detalhada das escolas, é claro que ele via as escolas e a educação formal como exercendo um papel no crescimento do poder disciplinar. Em *Vigiar e Punir*, num capítulo intitulado “Corpos dóceis”, Foucault descreve inovações pedagógicas iniciais e o modelo que elas forneceram para a economia, a medicina e a teoria militar do século XVIII. Mais adiante no livro, ele pergunta: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com prisões?” [...]. (GORE, 1994, p.11).

E continua:

Os próprios estudantes reconhecem esses mecanismos que Foucault estudou quando eles usam a expressão “esta escola é como uma prisão”. [...] Podemos dizer que as pedagogias produzem regimes corporais políticos particulares. Essas tecnologias do eu corporal podem também ser entendidas como manifestações do eu (mental) interno, como a forma como as pessoas identificam a si mesmas. As pedagogias, nessa análise, funcionam como regimes de verdade. As relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia. Sejam elas auto-impostas, impostas pelos professores, ou impostas sobre os professores, como coloca Foucault (1977b): “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência”. (GORE, 1994, p.12).

No relato da adolescente Dourado, (anterior ao último, da adolescente Mandi) podemos observar que ela se refere, ao contextualizar um dos motivos para estar na escola, como uma *autoprisão*, ou seja, os mecanismos que compõem o poder disciplinar sendo reproduzidos a partir de exercícios para consigo mesma. Já para a adolescente Mandi, a relação não é a mesma – há uma aceitação maior acerca do fato de estar na escola, mas para as duas está evidente que só se pode “ser alguém” a partir da escola – ser alguém com emprego ou com diploma.

Para Bujes (2001), esse poder disciplinar faz uso de tecnologias cada vez mais sofisticadas e individualizadoras, que controlam os corpos para que se tornem, cada vez mais produtivos e vigiados. Assim, não são regulados apenas os corpos individuais, mas também os corpos sociais que, ao incorporar as vigilâncias naturalizam e normalizam os poderes e cobram de si mesmos, cada vez mais, resultados considerados positivos.

Tanto no relato da adolescente Dourado quanto no da adolescente Mandi vemos que, a partir dos poderes disciplinares, há uma relação estabelecida diretamente com a *governamentalidade* de si mesmas – só é possível ir além do estágio atual de vida, se inseridas nas redes educacionais formais. Emprego aqui o termo *governo* de acordo com Bujes (2001), que busca em Foucault e em conceitos mais antigos a diferenciação da ideia de governo, tanto para exercer poder em condutas exteriores quanto nos contextos pessoais.

Trato do poder disciplinar e da *governamentalidade* no contexto das vidas adolescentes, porque essas são partes pertinentes e presentes na língua da escola. Não são, porém, as únicas. A escola que se constituiu calcada nos ideais da modernidade é composta por práticas discursivas e não discursivas que congregam todos esses dispositivos de controle, no entanto, no movimento do seu espaçotempo acontecem agenciamentos outros, permeados por encontros inusitados, não projetados ou planejados pela lógica disciplinar.

Encontros outros oportunizados por professores e alunos durante as aulas, passeios e recreios, pelas amizades, pela alimentação, pelo conforto dos amigos e profissionais e por uma série de outros elementos são, também, pontos constitutivos dessa materialização do que é o escolar.

Assim, apesar de estar tratando dos dispositivos mais rígidos do ambiente escolar, vale ressaltar que existem muitas outras tecnologias de captura das atenções e dos corpos constantes nesse contexto. Busco, inclusive, evidenciar alguns deles por meio de outros relatos que foram dados em contribuição a esta pesquisa.

Quando perguntadas sobre aspectos de cuidados ou bons momentos dentro da escola, as duas adolescentes já citadas trouxeram informações que dizem respeito a um ambiente que não se pode determinar enquanto uma instituição apenas de exercícios autoritários e subordinações. Desde cuidados para um problema de depressão moderadamente controlada a partir de remédios até um quadro de enxaquecas graves, uma das adolescentes encontrou, na coordenação, um apoio para conseguir desenvolver o que era necessário – atividades, leituras, exercícios – sem precisar participar sempre das aulas, junto com todos os outros estudantes, por causa da luz e do barulho e das dores e dificuldades que apareciam em conjunto.

Retornando aquilo que falava sobre o início dos passos para a pesquisa, e que, no dia 04 de setembro de 2020 fez-me solicitar alterações “na forma de desenvolvimento das atividades, pois observei que algumas manifestações estavam deixando de fora partes muito pertinentes para as propostas que estavam estabelecidas.” (cópia do texto mencionado na introdução). O que exigiu essa alteração foi acompanhar os adolescentes durante o ano anterior e, por várias e repetidas vezes ouvi-los e vê-los conversando, se movimentando, discutindo e se interessando por assuntos que não foram abordados quando as primeiras discussões do grupo de pesquisa aconteceram.

A primeira pergunta era a seguinte: “Quem é você e o que você gosta de fazer?” Então, como resposta de uma das adolescentes envolvidas recebi esta mensagem:

Sou uma adolescente que ama redes sociais, que inclusive, lá, posso mostrar meus gostos e desgostos como bem entender, sem ser julgada ou algo do tipo. Ou seja, me interagir com pessoas virtualmente é o meu hobby. Também, amo consumir músicas, filmes, desenhos e etc de outros países, para assim conhecer novas culturas e costumes. Me interessa muito por leitura, passo horas e horas lendo coisas que acho interessante. Passar grande parte do meu dia vendo vídeos no YouTube e no facebook também faz parte do meu cotidiano, me distraio bastante. Estudar disciplinas e temas que me interessam também me agrada, me sinto realizada quando entendo algo que não sabia e depois poder dizer a alguém tudo que aprendi. Ao contrário de muitos adolescentes, tenho um relacionamento ótimo com meus pais, não os deixo de fora da minha vida pessoal, aliás, por agora, dependo deles para tudo, e tento recompensá-los do meu jeito. Não tenho muitos amigos, mas os que eu tenho são tudo que preciso, amo me encontrar com eles e jogar conversa fora, sem meus amigos minha vida social de adolescente estaria terrível. Geralmente, pessoas da minha idade que ficam muito sozinhas e que se isolam demais, tendem a ter pensamentos negativos sobre tudo, e isso, na pior das hipóteses, pode levá-las a depressão e a outros diversos problemas psicológicos, podendo até cometer automutilação, pensando que através da dor física, irá fazer os pensamentos ruins sumir por um breve momento. Por isso, é sempre bom o adolescente ter com quem conversar, desabafar, sair para se distrair e etc, isso ajuda muito. No meu caso, não gosto de lugares cheios, lotados de pessoas, isso me desagrada muito, prefiro um lugar calmo com as pessoas certas, me deixa tranquila. Sou o tipo de adolescente que desde agora já pensa muito no futuro, muitas vezes me pego pensando mais no futuro do que no meu próprio presente. Aliás, de certa forma, não acho isso totalmente errado, é sempre bom planejar a vida futura desde agora, para não ficar totalmente perdida com acontecimentos que podem ocorrer de acordo com o tempo. É isso, sou uma adolescente comum como qualquer outra, tento viver minha adolescência da melhor maneira possível, para daqui uns anos olhar para atrás e não me arrepender de nada que fiz e de que não fiz. (Relato IV - Adolescente Dourado, 2020).

Esta mensagem foi bastante significativa, pois evidencia o quão caro é seu desejo de ser-quem-é. Por meio do uso da internet e das redes sociais uma parte dessa identidade pode se manifestar e encontrar outros seres desejantes. Constituir e ser constituída na mesma força.

O desejo aqui, não se trata de um prazer ou vontade, mas uma produção. A constituição desse desejo é, ao mesmo tempo uma potência e um movimento, não se caracterizando pela falta de algo ou como sendo uma posse individual, mas a possibilidade de criação de fluxos e constituições além de uma simples intenção.

Dito isto, torna-se evidente que o desejo é, por si mesmo, um processo e também o que dá vida a ele, o que entrelaça aquilo que permite entrelaçar e forma linhas exclusivas:

Porque o que salta logo à vista é que o objecto do desejo não são pessoas nem coisas, mas meios inteiros que ele percorre, vibrações e fluxos de qualquer tipo a que ele se une, introduzindo neles cortes, capturas, um desejo sempre nómada e migrante, cuja principal característica é o <<gigantismo>>. (DELEUZE, GUATARI, 1972, p.305).

Além dos desejos evidenciados, há também uma movimentação para uma preparação para o que há por vir. Esta mesma adolescente evidencia, em sua fala sobre a escola, uma visão

de importância e sentido para sua entrada e permanência no contexto escolar para além da mera obrigatoriedade.

Para mim a escola é fundamental na vida de qualquer pessoa. Graças a ela eu sou a pessoa com tais conhecimentos que tenho hoje. Sem falar que na minha opinião a escola foi e é uma porta para novas amizades e experiências, é lá que conhecemos as pessoas que muitas vezes permanecem na nossa vida por muitos e muitos anos. A escola é onde tudo começa, é onde nós começamos a nos próprio construir, com ajuda dos professores e todos ali que fazem parte do lugar. (Relato V - Adolescente Dourado, 2020).

Essa construção de si em contato com o outro, que para Deleuze é a constituição da identidade a partir da diferença, se mostra consistente já para alguém que começou a pensar a respeito. Essa identidade da diferença é a singularidade frente ao igual e que faz emergir as multiplicidades, abandonando as dicotomias e binarismos para produzir pluralidades de corpos, olhares e pensamentos que, além de não serem opostos ou combativos/anuladores, constroem e compõem uns com os outros no jogo da emergência. (DELEUZE, 2006).

Então, para voltar àquilo que, na minha leitura não estava sendo acessado, a partir da reunião do 10 de setembro de 2020 pedi que as respostas tivessem aquilo que brilhava os olhos e fazia o interesse pulsar, como por exemplo, os *animes*¹⁰ dos quais falavam durante todas as aulas. Com isso, as respostas seguintes foram consideravelmente diferentes. É importante ressaltar aqui que essa produção posterior foi feita em conjunto por (uma quase) exigência das adolescentes, que se sentiam desconfortáveis em responder de modo individual.

Adolescente Dourado: *Como que a gente conheceu o anime? Eu conheci primeiro em 2011, eu era bem criancinha e não fazia muito tempo que meus pais tinha se separado, ai comecei a viver mais com meu irmão e por causa disso comecei a viver muito com meninos e o que eles gostavam era desenhos de meninos, e eu comecei a gostar pra mim poder me enturmar com eles e poder entender os assuntos deles e comecei assistir anime.*

Adolescente Mandi: *E em 2013 você me apresentou o anime, me forçou quase porque a gente não era tão próximas, e depois disso a gente começou a ser mais amigas.*

Adolescente Dourado: *Antes a gente não era tão próximas mas depois que ela começou assistir anime forçadamente, mas ela gostou depois, ela não parava de mandar mensagem pra mim falando dos episódios novos que estavam saindo. E eu acho assim que o anime pra gente fez a gente ter muitas amizades novas.*

Adolescente Mandi: *E até a cultura nova que é do Japão, e eu não conhecia nada, e através dos animes eu conheci mais.*

Adolescente Dourado: *Tanto que meu interesse pelo Japão veio através dos animes, inclusive foi por causa de Dragon Ball Z, na minha cabeça eu imaginava que se eu fosse pro Japão eu ia encontrar o Goku voando pelo céu por ai na nuvem voadora, e então isso que me motivou a ir para o Japão porque eu gostava demais da cultura e sempre nos desenhos animes aparecia*

¹⁰ Anime, animê ou animé se refere à animação ou desenho animado comum na cultura japonesa.

algumas parte da cultura e eu ficava muito interessada, e foi a partir de 2012 que eu comecei a ter meu sonho de ir para o Japão, e hoje estou conseguindo está dando tudo certo na minha viagem, falta 6 meses pra mim conseguir ir e tudo isso por causa de um desenho, por causa de uma paixão por desenho.

Adolescente Mandi: *Eu não acho que vou para o Japão né, só se for para visitar ela, mas eu continuo assistindo.*

Adolescente Dourado: *É mas por causa do anime você se interessa pelo Japão né?*

Adolescente Mandi: *Sim, também mais pra frente você já vai estar lá, e eu vou pra passear né.*

Adolescente Dourado: *E outra coisa também foi o K-POP.*

Adolescente Mandi: *Sim, que também tem bastante influência ocidental.*

Adolescente Dourado: *Bastante, tanto que antigamente eu nem me interessava na Coreia do Sul, hoje em dia eu tenho muita vontade de conhecer, mas antigamente eu nem sabia o que era Coreia do Sul, pra mim Coreia do Sul e Coreia do Norte era a mesma coisa, comecei aprender essas coisas depois que eu comecei a gostar de K-POP, inclusive eu comecei a gostar por causa dela (Adolescente Mandi) e da Cachara, eu era muito sozinha e comecei aprender, cheguei em casa e pesquisei tudinho só porque elas não estavam enturmando comigo e eu queria ter os mesmos assuntos delas e comecei a pesquisar sobre K-POP, BTS, e através disso eu consegui amizade delas e não parava de conversar na sala por causa do BTS. E você? O que acha do K-POP? Te salvou de muitas coisas né? (Conversa entre Adolescente Dourado, Mandi e Cachara, 2020).*

A cultura japonesa, muitas vezes apresentada inicialmente por meio dos *animes* está presente na escola. Não apenas entre os adolescentes que participaram da pesquisa, mas entre uma parte significativa dos estudantes que, ao ter contato com os desenhos animados que estão disponíveis na TV e na internet encontram histórias, imagens e enredos que vão criar interesses quase que infinitos pelo desenvolvimento das narrativas.

O que permitiu que essa história narrada pelas adolescentes acontecesse, foi o contato estabelecido dentro e mantido fora da instituição escolar. E nesse diálogo podemos encontrar um fragmento bastante relevante: A partir do desejo em se tornar parte de um grupo, a adolescente Dourado decidiu conhecer um elemento novo de uma cultura diferente e isso tomou rumos completamente não imaginados. O interesse foi além e mais do que conhecer alguns animes, aprendeu o idioma japonês para poder acompanhar de forma mais próxima as produções e irá passar alguns anos no Japão por meio de um intercâmbio.

Além das descobertas de animes, estudantes encontram dentro da escola e com seus colegas informações que podem transformar vidas. Em uma das conversas, as adolescentes, perguntadas sobre questões como sexualidade e saúde no contexto escolar responderam que:

Adolescente Cachara: *A maioria das coisas que acontecem em relação a isso [sexualidade] a escola não está muito preocupada, ainda mais a situação de saúde mental do aluno mesmo.*

Adolescente Mandi: Os alunos mesmo, a gente não fala muito sobre isso com os professores, a gente não tem esse vínculo. A gente fala mais entre nós mesmas.

Adolescente Piapara: A gente não tem esse vínculo, eu comecei a refletir muito isso com amizades mesmo, em casa eu não tenho essa mania de falar sobre isso, minha família é bem conservadora e nunca teve aquela coisa de falar sobre sexualidade e essas coisas, são pessoas de igreja e sempre foi aquela coisa homem com mulher.

Adolescente Cachara: Adolescente Piapara era muito assim mesmo.

Adolescente Piapara: Por questão da minha criação eu era muito assim, eu não era homofóbica.

Adolescente Mandi: Mas você estranhava né.

Adolescente Piapara: Eu comecei a conversar com meus amigos e entender, não que eu desrespeitava mas comecei a ter um respeito maior a isso, e entender que eu só tenho que aceitar as outras pessoas e comparada à antes foi uma mudança bem grande. (Conversa entre Adolescente Mandi, Cachara e Piapara).

Em seguida, ao serem perguntadas em relação a assédios, as adolescentes demonstraram que se trata de uma realidade bastante presente, tendo sofrido práticas assim tanto de outros estudantes como de professores:

Adolescente Cachara: Eu acho que muitas vezes nós meninas já fomos assediadas na escola e nem percebemos por ser algo de “brincadeirinha”, (brincadeiras bem chatinhas) porque eu lembro que comigo assim o que já aconteceu antigamente de menino querer me tocar.

Adolescente Dourado: E até por professores né, não vou citar nomes, mas a gente morria de medo na hora que ele chegava perto...

Adolescente Mandi: Mas acho que até agora no segundo ano teve meninos que a gente tinha que falar: para de gracinhas. Depois disso acabei ficando mais brava, porque os meninos vem fazer gracinha e eu corto, e eles até acham que eu sou a mais chata daqui. (Diálogo entre Adolescente Dourado e Mandi, 2020).

Uma outra resposta que chamou a atenção foi sobre momentos difíceis na escola:

Eu sempre tive uma convivência bacana com todos, sempre existiu respeito de ambas as partes, com exceção de um professor que lecionou por um ano em minha turma. Uma pessoa que no meu ponto de vista (e de alguns outros alunos) tinha atitudes homofóbicas e machistas. Normalmente falava com tom de superioridade com a maioria, em especial comigo. Chegamos a ter conflitos diretos e indiretos, batemos boca por vezes e já cheguei a faltar os dias de aula dele só para não vê-lo. A primeira situação bem chata que aconteceu, foi a seguinte: No final do Ensino Fundamental, eu e meu colega, a gente estava conversando sobre a prova que nós iríamos fazer, para tentar cursar o Ensino Médio no IFMT. E nós estávamos conversando sobre, só eu e ele, uma conversa entre eu e ele, mais ninguém, e aí o professor, perto da gente, olhou para a nossa cara e falou: "Vocês acreditam mesmo que vocês consigam passar nessa prova?" Na hora todo mundo ficou olhando. Todo mundo parou o que tava fazendo para olhar pra ele (ai, tô até com raiva [de lembrar]). E aí, eu perguntei pra ele o porquê que ele tava questionando aquilo e ele disse que, tratando-se de mim e do meu colega a gente não conseguiria entrar lá nem para porteiro. Isso foi algo que me marcou muito, porque não é esperado a gente ouvir isso de um professor. Ele era uma pessoa que não tinha uma conduta 100%, mas que eu sempre respeitei, mas a partir

dali que começou a nossa rixa. A partir daí, nesse dia a gente teve uma discussão, porque eu nunca abaixei minha cabeça, aí eu até cogitei ir até a coordenação conversar sobre, mas me pediram para não, uma professora me pediu para não fazer isso. A partir daí, acabou. (Relato VI - Adolescente Jiripoca).

O que compõe o cotidiano escolar não é uma realidade impecável, com relações puras e saudáveis e acompanhamentos responsáveis todo o tempo. Assim como toda atividade humana, a escola é um espaço que abriga violência, assédios, descasos, omissões e tantas outras formas de infortúnios. E embora eu deseje elogiar a escola, não me proponho, com esta escrita, a jogar o feio e o sujo para debaixo do tapete.

Pretendo, com esta pesquisa, compor desenhos da escola, com toda sua contingência. Inspirado por Leyton (2017), propus-me a desenhar a escola, fazendo com que a mesma apareça em seus movimentos invisíveis, impensáveis, não analisáveis na academia. Propus-me, assim, a partir das narrativas dos adolescentes, a acompanhar as linhas dessa composição, fazendo um exercício de “des-velar ou re-velar a escola.

Mas a forma da escola não está oculta, e sim na própria escola, e a única coisa que precisamos é olhar para ela com atenção” (id. p. 251). Meu olhar atento fora produzido, nesta pesquisa, a partir de narrativas muitas vezes não ouvidas dos adolescentes que por ali transitam. Por isso, como prossegue Layton, “desenhar a escola seria re-velar ou des-velar o que já está aí, ou, nas palavras de Masschelein e Simons, fazer visível o visível” (id).

Desenhar a escola é elogiá-la em suas composições positivas e trazer as negativas para serem problematizadas no interior da mesma. O “assédio” de Cachara, a “homofobia” e o “medo” de Dourado, as “gracinhas” sofridas por Mandi e o descrédito relatado por Jiripoca fazem parte da composição de uma cartografia de escola, que muitas vezes a escola invisibiliza.

É válido afirmar, também, que a maquinaria instituída produz cortes enquanto tenta produzir corpos dóceis e com isso, algumas vezes, cria abismos entre estudantes e os desejos que poderia fazê-los conectarem-se aos movimentos pensados. Diante disso, é possível visualizar que, dentre os dispositivos de subjetivação elencados, cada um produz uma pequena parte constante nos sujeitos envolvidos. Ao pensar nos sujeitos da escola, imaginariamente ligamos ao público infante-juvenil de forma quase obrigatória, mas, embora esse seja o público para o qual a escola foi criada, os dispositivos que subjetivam esses corpos também subjetivam até quem acredita estar fora do campo subjetivável.

De todo modo, aqui se pretende olhar para os processos de produção dos corpos adolescentes constantes no contexto educacional de Cáceres, mais especificamente na Escola Estadual São Luiz, logo, conforme o trabalho se desenvolveu a partir dos relatos e dos diálogos

com autores, podemos encontrar algumas pistas sobre os resultados da *maquinaria escolar* sobre esses corpos.

Dentre eles elenco, em especial, a incorporação do poder disciplinar, a *governamentalidade* dos corpos e a crença na produção de verdade. Todos esses, em conjunto, passaram a oferecer, em maior ou menor grau, uma individualização e também cortes no próprio indivíduo, incidindo e cobrando os modos apropriados de se manifestar nos diversos espaços que a vida percorre.

Eventualmente por isso ou por decidir atacar (seja por ignorar os percursos educacionais ou por desejar recompensas financeiras), para alguns, tudo o que compõe o escolar está errado e não deve ser discutido, observado ou levado em consideração e o único local que as práticas escolares merecem é o lixo, esse trabalho não tem nenhum desejo de endossar tais discursos.

Porém, por mais que as realidades se apresentem, em alguns momentos, de modo bastante difícil, não me proponho a defender um fim da escola. Pelo contrário, assim como Maldonado, procuro no cotidiano as possibilidades de rompimento e transformação:

Guimarães Rosa [...] nos convida a desconfiar mais, a ter menos verdades, menos vivências que não possibilitam experimentar. Ver a História a partir do cotidiano, que não consta nos livros das histórias oficiais, e enxergar nela a possibilidade de um futuro diferente. Olhar o cotidiano e resgatar o seu passado, não para guarda-lo ou conservá-lo, mas para salvá-lo. Fazê-lo romper com a delimitação do espaço que o produz, quebra-lo em mil pedaços e ver os cacos saindo do exílio, criando outras histórias. (MALDONADO, 2017, p.26).

A escola não deve ser extinta ou os estudantes expurgados por dificuldades que se manifestam pela presença de um número grande de desejos. Precisamos olhar o cotidiano, salvá-lo e oportunizar agenciamentos que permitam a criação de novos rumos, com o mínimo possível de âncoras naquilo que trava, julga e angustia.

E para falar de coisas que angustiam e travam, finalizo esse capítulo que tratou de uma visibilização dos fluxos de desejos adolescentes para discutir, no próximo, como o ambiente pelo qual uma parte considerável desses fluxos passa a se configurar para tentar impor os próprios fluxos desejantes antes mesmo que os corpos para os quais foi pensado possam ser participantes, interessados e atuantes.

3 - PANDEMIA, MORTE E MEDO: UM CURRÍCULO FETICHE NA CONTEMPORANEIDADE?

Um evento global e único, pessoal e também geral. Todos nós nos encontraremos com ela, mas cada um ao seu modo. Alguns tiveram e outros terão mais possibilidades, ferramentas e recursos para postergar o encontro – e dar o beijo definitivo, outros, *menos humanos* do que aqueles, tiveram seus encontros facilitados, incentivados e autorizados – por governos, políticas e decisões. E falo aqui, brevemente, sobre ela porque eu não sabia que era tão afetado pelo encontro dela com pessoas próximas – ou com quem eu nem conheci.

Nesta seção, então, procuro fazer uma apresentação de eventos que possibilitaram, para mim, o evidenciamento de modos repulsivos de subjetivação. Após a exposição, penso, na companhia de Silva (2001) e Maldonado (2017) em condições de transformação das ações e relações estabelecidas no cotidiano escolar, propondo discussões que provocam o que (re)produzimos. Assim, aquilo que poderia significar um fim ganha (im)pulsos para brotar novos começos.

O primeiro choque que me ocorreu foi a perda de um aluno. 17 anos, problema cardíaco, fim de ano, 2019. A voz grave que em todas as aulas se manifestava, para fazer uma pergunta, conversar com um colega ou dar uma gargalhada não estaria mais no ano seguinte. Já estava na época das férias de dezembro, quase natal. As festas já não seriam a mesma coisa.

Talvez um dos temas mais importantes para a vida seja esse, para alguns estudiosos, inclusive, por causa dela foram criadas filosofias, religiões, templos e explicações de toda sorte. Bauman aborda esta questão a partir das observações de Derrida diante da morte de entes próximos:

[...] cada morte é o fim de um mundo, e a cada vez o fim de um mundo singular, que jamais poderá reaparecer ou ser ressuscitado. Cada morte é a perda de um mundo – uma perda eterna, irreparável. A morte é, podemos dizer, o alicerce empírico e epistemológico da idéia de singularidade. (BAUMAN, 2008, p. 208).

Estando relativamente próximo dessa *perda de um mundo* e daquele momento para os seguintes, o que parecia ser uma perda isolada foi se transformando em uma crescente de corpos sem vida. Como falei anteriormente, uma pandemia se fez presente em nossos cotidianos a partir de 2020. E, enquanto tentava produzir este trabalho, ministrar minhas aulas, fazer as atividades que me proponho ou aquelas que chegam e tomam o espaço, o medo, o temor e a preocupação comigo e com os meus e também com os *dos outros*, teimavam em não arredar o pé.

E como posso não me contaminar por inteiro das dores e temores das perdas? Não há possibilidade. Quero dizer, talvez até haja sim, mas esse anestésico ainda não me foi apresentado – ou eu ainda não abri espaço para que fizesse efeito. A cada novo número, sempre carregado de sufocamentos ou sequelas, há um disparo de *miudização*, de corrosão, de apreensão, de finalização.

Ao passo em que a pandemia foi crescendo, para muitos a morte se tornou um evento comum, banal, não-doloroso. Como cada vida perdida é grande demais para ser evidenciada, reduzimos aos números. A 1ª morte por covid no Brasil ocorreu em março de 2020 e a marca dos 10 mil óbitos só foi alcançada dois meses depois. Em março de 2021 tivemos uma média semanal que chegou ao número de 15 mil vidas perdidas. E naquele momento parecia que estava tudo bem. Alguns grupos, inclusive, se manifestavam para que tudo o que nem deixou de funcionar voltasse a reunir dezenas e centenas de pessoas normalmente. Sem nenhuma preocupação ou respeito pelos que perderam a vida.

O presidente da república eleito em 2018, em várias manifestações públicas com apoiadores reunidos e sem máscara, foi o maior representante destes grupos que banalizaram as mortes, incentivaram as aglomerações, rechaçaram o uso de máscara, o distanciamento e questionaram a importância de vacinas.

Essas pulsões de morte provocadas por grupos difusos (em conjunto) e pelo governo entraram em sintonia com o medo que se estabeleceu a partir da pandemia. E, por e contra esse medo, cada pequena manifestação se tornou um poderoso disparador para apoiadores. O não uso de máscara, as recomendações de medicamentos comprovadamente sem eficácia, as aglomerações, as minimizações das perdas – ou o “já chega de mimimi” foram, ao mesmo tempo, utilizados para controlar o medo e por meio disso coordenar as manifestações pessoais.

Há quem observasse o momento como uma simples escolha – apoiar ou não o presidente e seus delírios, reproduzir ou não suas ações e narrativas, defender a cloroquina ou a vacina. Uma dicotomia insuficiente.

Cada uma dessas manifestações se constituiu muito mais pelas ligações que fizeram entre si, de modo rizomático e (im)produtivo, construindo fluxos desejantes, conexões e articulações que atingiram campos muito mais amplos que o das simples escolhas ou interesses individuais. Quanto a isso, podemos conferir um pouco mais sobre as máquinas e os agenciamentos a partir do que nos traz Hur:

O plano de forças movediças, dinâmicas, instáveis, também pode ser aludido por outros nomes, como máquina e agenciamento. A terminologia de máquina (Guattari, 2004a) é utilizada para se referir tanto à estrutura atualizada, como aos vetores de

forças virtuais que a atravessam, por isso é que se diferencia a máquina concreta da abstrata. Já o conceito de agenciamento (Deleuze & Guattari, 1995b) é mais amplo. Expressa a dobra de conexões e articulações entre distintos elementos que se dispõem, agenciam e constituem uma maquinaria, seja no polo da virtualidade, seja no das atualizações. Tanto o território quanto os objetos que o ocupam, quer sejam considerados animados ou inanimados, possuem capacidade de agência, isto é, de ser agentes e de se agenciar com outros. A lava que se agencia na floresta, o calor que transforma a rocha magmática em metamórfica, a radiação do Sol, têm capacidade de agência. O potencial de agência não se refere à vida/consciência de determinado objeto, mas às suas possibilidades de compor e agenciar movimentos, processos, estratos, caminhos, realizações, conjuntos e relações de forças. As ações das forças do fora sobre um corpo eliciam novas forças que não dependem de uma intencionalidade, mas dos regimes de forças que conservam e dissipam e das composições que constituem. (HUR, 2019, p.61).

Esses agenciamentos e os modos de se manifestar diante de momentos e eventos tão difíceis nos evidencia também como esses disparadores já existiam e funcionavam antes dos momentos que estão sendo narrados. Visualizar esses reaparecimentos de violência, intolerância e descaso não é tarefa fácil, feliz ou fantástica, mas densa, difícil e dolorosa.

Para visualizar e ler os acontecimentos dos quais falo, é necessária uma lente específica. Esta lente permite olhar a relação entre os modos de subjetivação e seus desdobramentos enquanto controle biopolítico. Na biopolítica foucaultiana, o poder regula a vida dos participantes utilizando-se dos mecanismos e tecnologias disponíveis. Assim, trago aqui o medo enquanto elemento de subjetivação. E para essa conceituação, conto com a contribuição de Maldonado:

Nesse sentido, a subjetivação concretiza-se na produção de modos de existência, na medida em que as linhas do fora apresentam incontáveis ramificações e essas afetam os seres de modo distinto. A subjetividade, seguindo esse pensamento, é produzida no meio, é um modo de existir. “A subjetivação, como processo, é uma individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários” (Id: 143). No entanto, existem muitos tipos de individuação. Há individuações do tipo “sujeito”, aquele que acumula rastros no decorrer de sua vida para constituir um “Eu” soberano. Mas, há individuações do tipo acontecimento, sem sujeito: “um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha...” (id). Nesta última concepção, são os conjuntos de intensidades que afetam os seres. Essas intensidades reluzem, cintilam por onde passam. (MALDONADO, 2017, p.131).

Essa subjetivação pelo medo não é algo natural¹¹ e nem unicamente atual. Logo, mesmo acontecendo há bastante tempo, não se deve acreditar que foi assim desde sempre ou que se é assim há muito tempo, não adianta querer mudar. Muito pelo contrário, ela precisa ser reafirmada, com ou sem o emprego de violência, sempre e de forma recorrente, afim de não perder seu aspecto de eficácia.

¹¹ Para Alfredo Veiga-Neto, a genealogia *foucaultiana* é a ferramenta que nos permite “desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções.” (VEIGA-NETO, 2007, p.60)

Pensar o medo é pensar naquilo que pode estar perto, mas que não necessariamente está ao nosso alcance, seja o ocular, o intelectual ou físico. O medo traz incertezas e, usado pelos mecanismos e maquinarias de controle, aliando a ele as instabilidades que a sociedade atravessa tempos sim e outros também, o desejo de um solo firme vai criando o campo perfeito para a aceitação da pequenidade (a negação do quão pequenos somos em troca e em conjunto com um autoadjetivo de grandiosidade e reforços exteriores de superação da pequenez).

Se o medo, já trazido por Bauman, nos amarra e nos afasta daquilo que podemos ser, viver ou ter, para muitos outros, aquele que ri ou rechaça o medo é digno de ser ouvido e seguido, mesmo que isso custe a própria vida.

O medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar algum se pode vê-la. “Medo” é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance. (BAUMAN, 2008, p. 8).

Desde o início da pandemia, tivemos diversas decisões por parte do governo do estado de Mato Grosso e da Secretaria de Educação - SEDUC. Até meados de 2020 a maior parte dos profissionais escolares ficaram em casa, sem nenhuma discussão sobre como trabalhar, o que desenvolver e/ou assuntos afins. Depois do retorno das atividades de modo remoto, aos poucos as decisões colocavam mais e mais gente presencialmente nas escolas.

No início do ano de 2021 todos os profissionais da escola foram obrigados a estar presencialmente nos espaços escolares para as aulas remotas e atendimentos presenciais a um número específico de alunos (*plantão tira dúvidas* proposto pela SEDUC). Existem tantos problemas nessa decisão quanto possíveis, mas os mais evidentes são os que estão sustentados na obrigatoriedade de contato presencial durante uma pandemia, em um momento que indicava crescimento de casos e para um trabalho que pode ser feito a distância.

Além de não haver equipamentos para o desenvolvimento das aulas, não havia internet suficiente para atendimento dos profissionais que utilizam a rede ao mesmo tempo. Em uma questão de curto prazo, mostrou-se inviável a permanência dos professores na escola, uma vez que as aulas *online* não poderiam ser desenvolvidas. E assim, apenas os professores foram “liberados” para trabalhar remotamente. Todos os outros profissionais continuaram trabalhando presencialmente, alguns em forma de rodízio. Não sem que muitos profissionais se indignassem com essa decisão

Aconteceu então o processo de atribuição de aulas para a continuidade do biênio escolar 2020/2021, e com isso diretores e secretários ficaram concentrados, muitas vezes, no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Alguns dias depois desse evento, alguns sintomas começaram a surgir em alguns desses profissionais e o secretário de uma das escolas estaduais do município de Cáceres estava contaminado. Passou mal algumas vezes, deu sinais de melhora e em menos de um mês faleceu. Eu não o conhecia, mas senti de forma severa a partida dele. Alguém que, por uma obrigatoriedade desnecessária contraiu uma doença evitável e perdeu a vida e tudo o que haveria de vir com ela.

Abordando pontualmente essas decisões, por parte do governo, identifico nesses eventos uma fração triste, dura e presente do que é, também, o escolar. Retomando a maquinaria que opera os corpos adolescentes, ela também opera os corpos adultos presentes no contexto.

Quando pensamos em uma escola que luta contra a indisciplina, travando batalhas homéricas e algumas vezes perdidas, posicionando-se apenas enquanto uma instituição a partir da qual o poder disciplinar parece surgir, percebemos que a instituição – instituída, gerida e em funcionamento por ação de sujeitos - não está se preocupando, de fato, com o presente dessas manifestações ou seus frutos imediatos / em um curto período de tempo.

Essa luta é programada para produzir efeitos tardios (e quanto mais tempo, mais fortes se tornam esses efeitos), por meio da absorção dos discursos de fracasso declarado àqueles que não cabem/se encaixam no contexto disciplinar. Logo, o que permeia essa luta é o canto da sereia de que todo aquele que deixa de ser disciplinado será considerado um caso perdido.

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. Descrevê-los implicará na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recoloca-las não apenas na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática. Astúcias, não tanto de grande razão que trabalha até durante o sono e dá um sentido ao insignificante, quanto da atenta “malevolência” que de tudo se alimenta. A disciplina é uma anatomia política do detalhe. (FOUCAULT, 2014, p.120).

Tudo o que ocorre nos *espaçostempos* escolares e em virtude deles durante sua permanência é parte constituinte da escola, e isso, por sua vez, é currículo. As mortes das quais tratei há pouco fazem parte do currículo porque a partir dele ela se manifestou e tantas outras podem se tornar evidentes. E olhar para o currículo enquanto promotor do medo e da morte permite que possamos transformar essa realidade no seu oposto. Uma tarefa difícil, mas necessária.

Como currículo, penso as organizações, (d)escritas ou não, do que é próprio à educação escolar ou referente a ela. Toda a constituição de seleção e escolhas de saberes, comportamentos e desenvolvimento de atividades e também a exclusão de outros saberes, comportamentos e desenvolvimento de atividades. Tudo o que compõe o escolar. Nesse sentido, concebo currículo enquanto fetiche.

Silva (2001) nos apresenta o currículo enquanto feitiço, fetisso, fétiche, fetiche. Pensar o currículo como fetiche, não aos moldes de pensadores como Freud ou Marx, é leva-lo em consideração enquanto uma separação menos dura entre os componentes evidenciados na escola e o fazer escolar. É perceber os movimentos que existem entre as coisas que existem, as que são fabricadas e as que são imaginadas.

O fetiche é pós-estruturalista. O fetiche torna inútil a busca de essências, o fetiche ridiculariza a hipótese de um significado último, transcendental. O fetiche subverte a lógica binária do "ou isso ou aquilo". O fetiche é pós-moderno. O fetiche borra as fronteiras, o fetiche confunde o autêntico com o inautêntico, o legítimo com o ilegítimo. O fetiche coloca em dúvida a autonomia do sujeito. O fetiche é deste tempo. (SILVA, 2001, p.109).

Desse modo, a constituição curricular escolar enquanto fetiche se mostra aqui, no *espaçotempo* que nos abriga e nos expulsa, nos dá, nos tira, nos oferece e nos (ins)pira. Pensar o currículo fetiche em tempos de pandemia nos lança à dureza desse mundo e ao encanto de um outro mundo possível, não distante e não próximo, mas nos espaços, fronteiras e limites onde for possível encontrá-lo.

Assim, se habitamos os cotidianos escolares e o compomos e somos compostos e decompostos por ele, o que se pode extrair de uma composição curricular do fetiche é justamente lançar fora os ideais de um “construcionismo radical da teoria crítica”, “rejeitar o realismo da pedagogia tradicional” (SILVA, 2001, p. 106) e encontrar a convivência possível no agora porque a vida não pula as partes que a gente não gosta.

E vivendo o agora podemos fetichizar para construir configurações outras, menos duras e mais belas: Causar rupturas na linha dura e, a partir dela movimentar e desterritorializar a rigidez para produzir linhas de fluxo e fuga. Transfigurar o chão lavado escolar, ou, como nos diz Silva: “Ver o currículo como fetiche pode ser uma estratégia de subverter essa hierarquia. O fetiche é arteiro, fabricante, inventor, simulador. O fetiche confunde as categorias de falso e de autêntico. O fetiche, propositalmente, falsifica.” (SILVA, 2001, p. 105).

Desse modo, se o que constitui o escolar está também permeado por ações e decisões nesse sentido e que se evidenciaram a partir da pandemia (não necessariamente só por ela, mas

com certeza de modo mais explícito), torna-se urgente olhar para o que permite que essa constituição se estabeleça.

Há que se registrar aqui, que toda essa exposição não diz respeito apenas aos atos diretos do governo do estado ou da SEDUC, mas também aos profissionais, unidades escolares e assessoria pedagógica. Sabemos que cada unidade escolar tem certa autonomia, que permite algumas ações e decisões, por meio da gestão e do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), a partir dos quais podem acontecer manifestações contrárias ao que eventualmente foi estabelecido por instâncias superiores. Então, por um momento vamos discutir esse ponto.

Se as escolas podem se manifestar, decidirem por seguir ou não uma determinação da Assessoria Pedagógica, da Seduc ou mesmo do governo estadual, por que não se posicionaram e continuam cumprindo com todas as exigências?

O que se pode identificar é que, ao mesmo tempo em que a escola impõe e cobra disciplina¹² sobre os corpos dos estudantes, isso atinge e é exercido sobre todos os profissionais envolvidos.

Passamos tanto tempo sendo julgados, cobrados e ameaçados que, na maior parte das vezes nos encontramos amarrados com as cordas resistentes, onipresentes e invisíveis do medo. E por meio dele formamos e somos formados. Em nome dele produzimos corpos e somos também produzidos. Entregamos o que cobramos e recebemos uma retroalimentação da culpa, da insuficiência e da auto cobrança.

Em relação aos desdobramentos dos andamentos curriculares em tempos pandêmicos nos corpos afastados que continuam a ser cobrados para seguirem a vida como se nada estivesse acontecendo, alguns poucos estudantes estão mantendo uma rotina de estudos de forma equilibrada, outros muitos, não.

Uma frase que ouvimos e lemos com certa frequência é a de que quase ninguém está bem, e isso é possível de ser observado quando recebemos uma mensagem de uma estudante que, ao ser cobrada por si mesma ou por outros, envia uma mensagem de desculpas e que também é de pedido de socorro (uma, duas ou cem):

¹² Sobre a disciplina, Castro (2009) nos elenca alguns aspectos pertinentes a ela, pontuando simultaneamente o caráter disciplinar pessoal e as configurações sociais da biopolítica, diferenciando-as. Enquanto para a primeira o objeto é o corpo individual, para a segunda é população, o corpo múltiplo de determinada espécie biológica – a nossa. Ainda pontuando as distinções, o mecanismo empregado pela disciplina visa um adestramento e a instauração de vigilância e repetições de exercícios, já a biopolítica tem seus empregos para produzir estabilidades, previsibilidades e estatísticas em níveis globais. Assim, a disciplina está para a captura dos corpos como a biopolítica está para a regulação desses corpos ao aglomerarem-se. (CASTRO, 2019).

Boa tarde professora olha me desculpa por não está fazendo e nem aparecendo nas aulas me Descupa 😞😞 Esses utimos dias não estou me Sendindo bem 😞😞 Então eu não vou partissipar mais so quando voutar a entrega a postila pra mim devouver 👍👍 Eu não estou muito bem professora 😞😞😞 Deprimida tristi me sinto sozinha 😞 As vezes e que eu tenho depresão e não estou consiguiendo fazer nada Por que eu estou muito mal então eu não consigo fazer nada estou tentando pra ver se isso passa mais não passa as vezes já pensei em me matar so que os meus melhores amigos não deicharam 😞😞😞😞😞😞😞😞 Então como eu não estou muito bem não estou com forsas para aguentar os estudos pelo menos na postilá eu aguento e também meu celular estragol o auto falante eu vou mandar arrumar ele ainda por que não tem como vc escutar seus áudios e nem dos outros 😞😞😞😞 Então quando voutar as postila por gentileza me avisa obrigada pela com preensão 💖💖💖👍👍👍👍

16:57

Professores, acabei de receber todas as tarefa mandadas do grupo da escola, e eu pesso por favor, esperem eu mandar as fotos das tarefas, dos dias anteriores. Por que demorou para chegar as tarefa, porque infelizmente estava na casa da minha mãe, e o teste dela deu positivo, nessa hora eu tive que ir para casa do meu pai, para não pegar o covid, vi que vcs estavam mandando as tarefas, mas não dava para fazer naquele momento. Minha tia Betina estava cuidando da nossa casa, e o meu pai estava viajando com a minha tia juciele e, minha irmã, eles levam meu telefone, para não correr risco de ser roubado, eles chegaram de noite. E eu tive e tenho que ficar dentro do meu quarto e não posso sair daqui, para que eles não peguem covid, quando fui fazer a tarefa, todos viram que a internet está ruin, então não recebi as tarefas. O moço iria vir arrumar mas acabou que ele não veio, passou duas semanas, e eles arrumaram a internet só que não não tinham me dito ainda, pq esqueceram me falaram hoje de manhã as oito horas e oito.

13:40

Pesso que esperem a chegada das tarefas, e me perdoem se eu demorar ou incomodar

13:43

Mas nem sempre é tão fácil. Às vezes parece que só o eu está afetado negativamente e se não há nenhuma manifestação exterior, o que garante que há mais alguém igual a mim? Nesses casos a sensação de desespero se intensifica, as preocupações com o imediato e também com o distante chegam e é preciso parar. Respirar. Fechar os olhos. Dar um tempo... Contudo, a maquinaria educacional nem sempre permite esse tempo, esse espaço, essa pausa e o que mais for necessário para que se possa voltar a caminhar.

Sendo assim, é muito difícil defender a ideia de que nossas ações são isentas daquilo que estamos experienciando continuamente. Pensar esse componente curricular do medo não nos obriga a vê-lo como sendo único, mas nos fornece pistas para visualizar o contexto escolar e também nos convida a procurar alguns dos passos que a escola e o escolar deram antes da nossa contemporaneidade.

Para, então, desenhar a escola, pensar os seus componentes e discursos e dispositivos e destacar os modos de subjetivação que amedrontam e ameaçam, é necessário fetichizar o campo da luta que deseja produzir corpos dóceis e assustados. Tornar evidente os pólos negativos da escola é uma dos elementos indispensáveis para elogia-la, pois desloca o indesejado para a posição de abertura para o mundo e para possíveis rupturas.

“Apesar dos apesares”, como diz um ditado bastante conhecido, estamos em constante (de)composição. Assim, nas páginas dessa seção estão evidenciadas algumas tecnologias que deixam claras as suas aspirações: causar efeitos que promovam aceitações de quaisquer coisas propostas, por mais perigosas que sejam. Entretanto, essas configurações acabam, muitas vezes, se chocando com os movimentos de explosão da vida e os feitiços dos desejos de viver. Logo, será que estamos, enquanto profissionais da educação, produzindo facas e cortes nos tendões que permitem os movimentos ou forças para aumentar os fluxos de transformações? Essa é uma pergunta que se pretende ecoar.

4 – TRAJETÓRIAS E DISPAROS: DO ESTUDANTE AO PROFESSOR

Um churrasco em uma tarde quente com cerveja gelada e palavras soltas. Uma varanda em suspensão sustentando corpos e copos e carne e carvão e calor e conversas. Um desses corpos, com copo na mão, contava uma longa trajetória escolarizada e filosófica. Depois de uma breve ausência de ruídos o silêncio foi cortado pela simplicidade mais complexa que até então outro corpo ali presente já tinha tido contato:

- O que é necessário para fazer uma torta de maçã?

Como naquela tarde muitos assuntos iam começando e se dissipando sem um fim, diluindo aos poucos para dar espaço a outros, quando essa pergunta surgiu esse outro corpo desejou que dessa vez não se diluísse antes da resposta. Ele sabia que quem perguntou não o faria sem uma substância e sem oferecer algum presente muito grande com isso. E para a sorte de quem esperava, a resposta veio em seguida:

- Alguém vai dizer que precisa de maçãs, obviamente. Sim, claro. Mas e o que é necessário para que tenhamos uma maçã? Esse alguém pode dizer ir ao mercado e comprá-la? Certo, mas e como a maçã foi parar no mercado? Desse modo cada resposta vai se mostrando um passo para a construção da torta ao mesmo tempo que vai no seu sentido contrário. Até que chegue na resposta: para fazer uma torta de maçã é necessário que exista o universo. É assim que eu começava minhas aulas de filosofia quando estava trabalhando com o Ensino Médio.

Aquele corpo que esperava entre um gole e outro, uma mastigação e olhar atento estava diante de uma informação que nunca tinha tido contato. Era simples, mas era também a invenção do universo para ele. Depois daquela varanda, daquelas cervejas, daquele churrasco, daquelas histórias o mundo inteiro ficou insuficiente. Era preciso olhar para o que veio antes.

Saber que para fazer uma torta de maçã, tomar um suco ou mesmo escrever o que está sendo escrito é necessário que exista uma infinidade de coisas antes é um passo bastante importante. Esse passo nos permite pensar que as emergências de discursos e dispositivos não acontecem sem história, desejos e interesses. E se essas emergências nos tocam e nos atravessam, principalmente por mais longínquas que tenham sido, apresentam-se como sendo o que de melhor poderia existir.

Nesta apresentação e atravessamento, podemos pensar aqueles discursos que naturalizam desigualdades brevemente abordados no início e também muitas outras práticas discursivas e não discursivas, como a instituição de instituições disciplinares, os cruzamentos e cortes pelo poder, as evidências e manutenções ou silenciamentos e exclusões do saber, que perpetuam desigualdades, discriminações e segregações de toda sorte.

Mas pensar que os atravessamentos nos fornecem substantivos para sermos quem somos também nos possibilita observar os caminhos que tivemos e os que desejamos trilhar. Se queremos contribuir para a continuidade de problemas ou se, ao nosso alcance, faremos o que for necessário para sermos melhores a cada dia.

Observar nossas ações, pensamentos e ofícios é, no mínimo, fundamental. Não que isso resolva todos os problemas do mundo – até porque nada os resolverá, mas porque isso nos oferece a oportunidade de encontrar os desencontros e produzir também a partir deles.

E nessa posição de tentar observar os caminhos, trago mais uma memória que me trouxe até aqui: Final de 2013, início do segundo semestre na licenciatura em Teatro e, com a

falta de professores que o curso sofria, chegaram alguns em caráter temporário. Dentre eles, um chamado Brazil que, ao chegar nas turmas do *Reuni* onde eu me encontrava, deixou bem claro ser a sua primeira vez em uma sala de aula na condição de professor. Aquilo era, até então, impensado. Como alguém chega ao posto de dar aula em uma universidade sem ter passado por outras salas de aula antes? E isso não era uma crítica, era curiosidade e descoberta.

E as descobertas foram potencializadas ao decorrer de cada encontro.

Aquele professor chegava, em geral, com a cabeça baixa, mas olhar atento, corpo não muito erguido – talvez pela pouca experiência ou pelas críticas que se ouviam pelos corredores ao seu trabalho, voz levemente baixa e aparente esforço. Mas quando o encontro começava, a configuração era completamente modificada e o corpo abatido dava lugar a uma força e potência que não se poderia imaginar.

Ao falar das coisas que se propunha, era muito clara a sua paixão, seu interesse, seu mergulho. De um modo que parecia, ao mesmo tempo, que ele não via mais ninguém na sala e que cada um ali era como um estudante que foi para a aula só. O seu encantamento com o que era dito, por ele e pelos estudantes era tão claro que me marcou de modo que eu desejava desejar algo como ele desejava discutir cada conceito, se banhar em cada linha, morar em cada comentário e mastigar todos os pontos e vírgulas.

Aqueles encontros me traziam um estado “confortavelzinho, com um jeito de folha a cair”¹³, que me levavam à suspensão de todo o resto e ofereciam um convite à leitura que parecia irrecusável. Foram encontros oportunizados por um professor que lê escutando, que convida para a hospitalidade do livro e que, como nos traz Larrosa, “seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta.” (LARROSA, 2018, p.140).

Ao pensar nessa figura do professor, aqui personificada, mas que é plural e que movimenta o desejo de ser também professor, trago a distinção que Kohan nos mostra, entre ofícios e ofícios do que é esse fazer:

Há uma grande diferença entre instruir e educar, ou entre ensinar e educar. As palavras importam, mas o mais importante é esclarecer os conceitos e seus significados. No primeiro caso da alternativa, o saber é transmitido; no segundo caso, se ensina a viver. Os que fazem o primeiro são os professores “buzinas” (I, p. 233), que sopram saberes que mesmo eles não sabem como usar. É possível ser muito sábio e levar uma vida muito indigna. Não interessa um saber dissociado da vida ou um sábio professor que não saiba viver, que não ensine um saber para a vida. Os exemplos não faltam em tempos do mestre Rodríguez: “Como prova de que o acúmulo de conhecimentos, estranho à arte de viver, nada se faz para formar a conduta social – vejam-se os muitos estudiosos mal formados que povoam o país das ciências” (II, p. 104). É desnecessário enfatizar os muitos sábios mal formados que, estranhos à arte de viver, continuam

¹³ Assim como o menino que viaja com os tios, no conto “As margens da alegria” de Guimarães Rosa.

povoando o país de conhecimento nessas terras. O professor que interessa a Rodríguez é um professor que transmite um saber que ensina a viver, um saber vital, uma vida feita saber. Uma distinção paralela, entre catedrático e professor, acompanha a anterior. O primeiro transmite conhecimentos, o segundo forma para a vida em sociedade. Aquele é o que conhece uma matéria e a comunica, de cima para baixo; qualquer um pode fazer isso, basta estar preparado com um mínimo de antecedência e recitar o conhecimento em questão. O professor, ao contrário, é o que “faz ver, por sua dedicação, que se aplica exclusivamente a estudar uma arte ou ciência” (I, p. 246). Anotemos: o que caracteriza um professor é muito mais sua dedicação ao estudo do que os conhecimentos que possui e sua capacidade de transmiti-los. Professor é o que estuda e forma no estudo. Isso é o que mais transmite um professor, o que os seus estudantes aprendem: uma relação com o saber, com os livros, com a vida, uma dedicação ao estudo tão fascinante e vital que os estudantes não podem não querê-la para si, para a própria vida e, em uma escola, bem entendido, para todos os membros da sociedade. Os estudantes querem estudar como estuda o professor e querem que todos estudem como ele estuda. Este último recebe, em outros escritos, o nome de professor, que é destacado em três tipos distintos: o que visa mostrar que sabe e então não ensina, o presunçoso; o que quer ensinar tanto que confunde o discípulo (esses dois tipos seriam formas de catedráticos ou professores “buzina”) e, finalmente, “outros, que estão à disposição de TODOS, consultando as capacidades. Esses últimos são aqueles que conseguem a finalidade do ensino, e os que perpetuam seus nomes nas escolas (II, p.17). (KOHAN, 2015, p.86-87).

Encontros, agenciamentos e construções. Depois disso, mais encontros, mais agenciamentos e mais construções. O ofício do professor, assim como nos diz Masschelein e Simons (2014), só existe quando em contato de amor e atenção com seu próprio fazer, fornecendo mais de si para os seus e para o mundo.

4.1 – Era uma vez na escola...

Durante o desenvolvimento do Estágio Docência, componente curricular obrigatório do curso de Mestrado da UNEMAT, que realizei com a turma do primeiro semestre do curso de Pedagogia da mesma universidade, propusemos para a turma, uma atividade com base em distintos disparadores. É válido destacar que essa disciplina iniciou em Março de 2020, de modo presencial e, interrompida pela pandemia, terminou em setembro do mesmo ano, de modo remoto.

A atividade foi feita por meio da escrita de um relato pessoal, utilizando como base o texto "Entre o e se o outro não estivesse aí? e a atenção à diversidade..." de Carlos Skliar e as discussões realizadas durante o percurso da disciplina sobre a constituição do "escolar". Solicitamos que, ao rememorar a fase do Ensino Médio, fossem contadas histórias ao estilo "era uma vez", abordando acontecimentos que tenham se passado à época e que, de algum modo, foram invisibilizados pelos estudantes em relação a "outro", ou por "outros" em relação a eles.

Solicitamos ainda que ouvissem quatro músicas¹⁴, de forma atenta e demorada, para que pudessem pensar, lembrar e produzir histórias que trouxessem questões referentes a discriminações, preconceitos diversos, violências e segregações. As músicas selecionadas foram: “Há tempos”, “Clarisse” e “Perfeição”, da banda Legião Urbana e “Quede Água”, de Lenine. A escolha de cada uma diz respeito a dores, desgastes, densidades e dificuldades presentes em muitas vidas adolescentes e adultas.

Nessas histórias, deixamos livres a criação de nomes fictícios para as escolas e os personagens. E, ao trazer algumas dessas contribuições, faço uso também de nomes fictícios. Seguindo com as pontuações elencadas na seção anterior, acerca da formatação e modos de apresentação dos relatos, utilizo aqui nomes de árvores do cerrado para identificar os estudantes. Eventualmente, porém, um peixe ou outro pode saltar por aí!

Para iniciar esse exercício, farei o primeiro relato. Escolhi abrir as narrativas unicamente para movimentar a ordem prevista e compor com as contribuições:

A escola me apresentou um mundo feio e eu quis fugir. A primeira vez que tive contato com o racismo e as distinções por respectivos poderes aquisitivos foi na escola. Brincadeiras, piadas, apelidos e quase todos os momentos fora da sala de aula que eu passava na escola. Eu quis fugir, mas não fugi. Alguns (des)conhecidos, colegas e amigos o fizeram. Estudantes hoje fogem. Essa é uma realidade da escola. (Relato pessoal).

Os motivos para evasão escolar são diversos e esse não foi o foco dessa pesquisa, mas entre as dificuldades impostas por práticas racistas e segregacionistas, podemos encontrar abandonos de processos educativos ou problemas para acompanhamentos.

A adolescente Angico narra sua passagem por uma escola na qual as distinções pela cor de sua pele e pela sua falta de recursos financeiros eram constantes. Após as piadas, os comentários e as exclusões, Angico começa a se esconder para não conviver (ou não ouvir/ver) as práticas cotidianas efetuadas contra ela.

Ao longo de um ano, o saldo da relação de Angico¹⁵ diante da instituição e dos sujeitos inseridos foi a queda de rendimentos (notas e motivação), duas tentativas para dar cabo à própria vida, práticas de automutilação, consumo de drogas e bebidas alcoólicas. A família, ao perceber o que estava acontecendo fez a mudança de escola, mas os traumas acompanharam a adolescente.

¹⁴ As letras das músicas e os links para acesso constam no campo dos anexos.

¹⁵ Por ser extenso, o relato da adolescente Angico está disponível no anexo I.

O panorama começa a mudar na vida da adolescente quando acontece o encontro com um professor de Matemática que a apoia e incentiva. Ela encontra também outra amizade e a cada momento parece haver mais elementos de superação. Mas alguns eventos desencadeiam novos ataques contra ela e sua nova amiga e aquilo que parecia estar no passado retorna e decompõe as forças das duas adolescentes.

Angico ainda consegue terminar o Ensino Médio e, pela presença e importância do professor de matemática decide ser ela também uma professora, sua amiga não teve o mesmo caminho e abandonou a escola antes do fim do 3º ano do Ensino Médio. A adolescente Ipê também relata as práticas de piadas e ataques:

Me recordo claramente de quando estava no 3º ou 4º ano do Ensino Fundamental, quando por diversas vezes sofri bullying pelo tom de pele, tamanho dos dentes e estrutura física. Na época estudava em uma escola perto de casa. No começo eu não ligava para os comentários, porém cada vez foi piorando e ficando mais ofensivos e começaram a me chamar de "Ronaldinho Gaúcho", com isso acabou me afetando bastante. Tinha dias que eu não queria ir para a escola pra não ter que escutar esses insultos, no entanto professores e a direção da escola não deram crédito a isso e pediram que eu resolvesse sozinha. Anos se passaram e as pessoas que faziam as práticas de bullyings me pediram desculpas, porém foi algo que mexeu muito comigo em relação a autoestima e gostar da minha própria aparência, demorou pra eu me aceitar e até hoje quando lembro de dessa época ainda mexe bastante comigo. Eu, particularmente, acho a escola um lugar bem tóxico. Lá estamos sujeitos a passar por diversos tipos de discriminações, preconceitos e várias outras coisas que realmente pesam muito nas nossas vidas, mas é um local onde aprendemos conviver e respeitar as diversidades que existem. Em relação há "outro" e "outros" pra mim não é algo que devemos passar, mas é um problema social muito comum atualmente, ter um bom apoio familiar e educacional são de suma importância, ajudariam no amadurecimento sobre como enfrentar tais situações. (Relato VIII - Estudante Ipê, 2020).

A adolescentes Jiripoca mergulha aqui para nos contar um pouco a respeito de suas relações com os colegas na escola e se já sofreram racismo:

Eram instáveis. Minha relação com colegas, em maioria, era algo bacana, porém, sempre existia uns atritos entre nós. Alguns irrelevantes, já outros, necessários. Como, por exemplo: racismo, machismo, homofobia e etc. Cresci ouvindo comentários racistas. É algo que dói na alma, é um misto de revolta e decepção. Por vezes minha reação foi me calar e me convencer de que ouvir "cabelo de bombril", "negrinho do pastoreiro", "cabelo de pára-raio", "por que não alisa esse cabelo?", entre outros era algo "normal". Mas depois de uma certa idade, a gente aprende que não é bobagem, não é só uma brincadeira. Após anos engolindo sapo, aprendi a exercer o meu local de fala. Afinal, ninguém além de mim sabe o que eu sinto. Então, quem lutaria por mim? Quem me daria voz? Eu também presenciei atitudes racistas, e me doe muito mais ver outra pessoa passando por isso do que [eu] ter passado. Na hora minha maior preocupação foi com quais proporções aquilo atingiu ou poderia atingir quem ouviu. Prestei apoio e ofereci ajuda, mas como a maioria, a vítima preferiu se calar. (Relato IX - Adolescente Jiripoca, 2020).

Como podemos observar, essa é uma realidade bastante comum nos corredores escolares. Uma realidade dura e despotencializadora. Diante da qual muitos estudantes se veem sem saída. Nesses contextos, a figura de um(a) professor(a) que visualiza, visibiliza e oferece apoio a quem está sofrendo pode produzir muitos bons encontros.

Falar sobre manifestações racistas é denso, mas pertinente. A aceitação e o reconhecer a si mesmo enquanto corpo preto não é simples. Aprendemos a nos odiar desde muito cedo, somos, muitas vezes, “obrigados” a reproduzir discursos de violência contra nós mesmos – talvez para “fazer parte do grupo”, talvez por estar “acostumado”, talvez por nem saber que há possibilidade de discordar.

Desde muito cedo quem é preto descobre que é. E quem é branco também. Mas cada um com sua forma de descoberta. Nos contextos de separação e hierarquização pela cor, descobre-se que é preto porque é visto como uma negação do ser-branco. Assim, quando se aponta para dizer que fulano é preto e isso evoca risos, não é por nada além de categorizar na individualidade aquilo que já está demarcado no social:

Era uma vez cinco jovens Naomi, Katie, Rony, Samantha e John estudantes do instituto Xavier, escola mais bem falada daquele lugar. Naomi e Samantha eram super amigas e em um belo dia na sala de aula Naomi e Samantha começaram a fazer piadinhas de mal gosto com Katie. Naomi disse para Samantha: “Na sala existem duas Katies, mas a diferença é que uma é branca e a outra é negra.” As duas começaram a rir deste comentário ofensivo, deixando Katie sem reação naquele momento. Em seguida Rony e John que também são amigos, mais também ofende John, Rony diz: “Olha o viadim, você é bicha mesmo é?!” John simplesmente acha graça, mais no fundo se sente envergonhado. (Relato X - Estudante Embaúba, 2020).

Nesse recorte, a oposição marcada por quem fala em relação ao alvo que escuta se manifesta de modo que faz parecer isolado, mas se observamos o desencadeamento, de uma afirmação de raça seguida de uma outra relacionada a sexualidade, sempre jogando em contraposição ao branco não gay podemos ver o fluxo de sensação de superioridade presente em quem não-é aquilo que joga para o outro. Nada garante que não seja, de fato, mas para dar sequência aos ensinamentos coletivos de que ser preto ou viado é feio e errado (se houvesse um “e” no lugar do “ou” seria mais errado, mais feio e mais perigoso ainda), assume-se o risco de constranger, segregar e hierarquizar vidas outras. Para Barros (2018) esse perigo se evidencia a partir do binarismo conservado pela sociedade em suas práticas discursivas e não discursivas: “De um lado os puros e aptos ao aprimoramento, de outro os degenerados e perigosos. Destes só se pode esperar que representem um risco ao corpo social, pois sua natureza os condena. [...] Estamos em guerra uns contra os outros.” (BARROS, 2018, p.5).

Quanto à relação com a instituição escolar no Ensino Médio, o adolescente Sicupira¹⁶, estudante do primeiro período de pedagogia da Unemat, relembra que alguns momentos foram difíceis, tanto por vivenciar descasos de professores com alunos, no sentido de faltarem ao trabalho recorrentemente ou negarem atenção aos estudantes com alguma necessidade mais específica, quanto pelos frequentes eventos de violência física e psicológica sofridas, por ele e por amigos, praticadas por estudantes mais velhos. Mas sua passagem pelo Ensino Médio não foi marcada exclusivamente por afetos tristes.

No relato do adolescente Sicupira é possível visualizar que, apesar das decomposições sofridas em algumas relações, aconteceram nele e com ele agenciamentos e composições. Suas amizades e o apoio recebido pela instituição onde estudava e também pelos profissionais que ali atuavam, nos mostra que houve, nesse encontro entre todos, uma oferta de atenção – pelo mundo, pelos companheiros, pelos estudantes e pela educação que era para todos esses.

Segundo Masschelein e Simons (2014), o papel da educação não é aquilo que muitas vezes vemos e ouvimos de que educar é direcionar, ditar um caminho. Ela se caracteriza (ou deveria se caracterizar) muito mais por tornar livres os estudantes para que criem interesse e atenção pelo mundo e pelo conhecimento – não exclusivamente para uma finalidade ou outra, mas para “[...] encontrar uma maneira de tornar a matemática, o inglês, a culinária e a marcenaria importantes, em e por si mesmos.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.98).

Tivemos professores excelentes que nos ajudavam em busca de matérias de estudos, método novo de ensino para aquele aluno que não conseguia compreender e os que nos faziam buscar nosso limite e mostrar que não somos fracos e temos grande potencial. (Relato XI (fragmento) – Estudante Sicupira, 2020).

Quando incentivados a buscarem por seus potenciais, os estudantes constantes contexto do relato de Sicupira puderam estabelecer interesse e respeito pelo mundo e pela escola. E dentro disso, a ideia da educação, como nos propõe Masschelein e Simons, foi estabelecida: “A educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar sobre o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele.” (id).

A adolescente Pequi, também estudante do primeiro período de pedagogia da Unemat conta que, por ter ido para a escola com roupas curtas e usando maquiagem, ela e uma amiga foram repreendidas por um professor. Ao interpela-las a respeito da vestimenta e da maquiagem, ele resolveu também castigá-las fisicamente, batendo com uma régua em cada uma

¹⁶ Por ser extenso, o relato da adolescente Sicupira está disponível no anexo II.

delas e deixando marcas que, mais tarde, ao chegar em casa, causariam um descontentamento, por parte da família, diante daqueles sinais de agressão:

O pai da Maria se sentiu agredido pela filha e foi atrás do professor com arma de fogo, jurando que iria matá-lo, mas ao chegar na escola, o professor não estava lá e ninguém o encontrava. Concluindo essa minha lembrança, vejo que a escola não agiu do jeito que deveria, pois ao invés de procurar solucionar o problema ela simplesmente substituiu o professor querendo apagar o ocorrido como se nada tivesse acontecido. (Relato XII – Estudante Pequi, 2020)

Por pouco, uma atitude impensada, tomada pelo professor, teria como resposta uma outra atitude, essa descabida, por parte do pai da estudante. Mesmo sabendo disso, muitas vezes acreditamos que os contextos escolares são isentos de quaisquer máculas, principalmente dessas de violência e/ou descaso. Porém, como dito anteriormente, ao passo que o poder disciplinar vai sendo incorporado por cada um de nós, vamos exercitando-o. Tanto em relação com e aos outros como em relação a nós mesmos.

Nesse processo, as funções, antes bem delimitadas, do professor e do estudante, podem se borrar. Ainda que não exista uma linearidade nesse caminho, e que esse borramento possa aparecer agora, desaparecer em seguida e tornar aparecer na sequência, quando temos um evento como esse, de interpretação da figura do professor como autoridade suprema e inquestionável, há aí uma leitura que não parece ser condizente com qualquer forma de atuação que preze por uma relação profissional e de respeito.

Muitos momentos protagonizados pela ação do professor que se julga superior a qualquer manifestação dos seus estudantes tem fundamentos na questão da profissionalização abordada por Masschelein e Simons (2014), na qual a certeza da especialização científica acessada e validada confere uma espécie de certificado para falar em nome dos outros. Em posse desse “certificado”, hierarquizam-se os estudantes com base em seu maior ou menor grau de disciplina eficiente e produtiva. Quanto mais próximo de um corpo adulto fabril, mais maduro, responsável e desejado será o estudante pelo seu professor-gerente que, esquecendo dos movimentos distintos que cada vida exige, lança a pecha de perdidos para aqueles que não se submeteram bem ou completamente à lógica de captura e extração.

Logo, no choque entre a cobrança irreversível do professor-gerente por um estado de repetição por parte do estudante que não foi devidamente domado, surgem as acusações de tempo perdido da geração atual, irresponsabilidade e ineficiência que culminarão diretamente nas piores configurações de vida que se pode pensar (e pelo parâmetro específico de quem acusa). Mas quanto a isso, Schwertner e Fischer (2012) nos alerta:

Juventude: um período de vida obscuro, incerto, repleto de insegurança e instabilidade? Juventude: lugar da irresponsabilidade, da ansiedade, da alienação, das experiências de risco e violência? Juventude, afinal: sempre um problema? O senso comum parece insistir numa discursividade que associa o jovem a alguém muitas vezes perdido em um corredor escuro, para o qual só resta a “luz” do mundo adulto – lugar do equilíbrio e da autonomia, muito distante daqueles tempos e lugares incertos e tortuosos por ele vividos. No depoimento do [...] escutamos um pedido que possivelmente seja o de muitos brasileiros de seus 15 ou 25 anos, de que tal discursividade seja rompida, já que vivemos outro momento, e nele certamente os velhos enunciados sobre “ser jovem” precisam ser revistos, ainda mais considerando as novas temporalidades experimentadas por todos nós e, de modo especial, o convívio diário com imagens, textos midiáticos e modos diversos de comunicação virtual. (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p.395).

Em contato com adolescentes, esse pedido de visibilidade é recorrente. Evidencia-se pelas dores que surgem, pelas incertezas adquiridas, pelos medos compartilhados e por mais uma infinidade de outras questões. Nesse processo de rompimentos, a adolescente Cachara e o adolescente Pacu explicitam sua angústia por meio da música Clarisse, da banda Legião Urbana:

Eu, como mulher e como uma pessoa que passou por situações semelhantes a da Clarisse, posso falar que essa música toca bem no fundo dos meus sentimentos e mágoas. Se retalhar, se trancar, chorar, tentar se matar, são coisas que infelizmente me aconteceu e que graças à ajuda da família e psicológica eu consegui sair dessa e sigo em tratamento. O pensamento de “ninguém me entende” infelizmente paira em nossa pequena cabeça constantemente. A vontade de desistir de tudo está sempre presente. Não me sinto confortável falando sobre isso, então falei pouco, mas de todas as músicas, essa foi a que infelizmente mais adolescentes se identificam. (Relato XIII - Adolescente Cachara, 2020).

Senti um choque de realidade através da música (Clarice- Legião Urbana), lembrei das minhas crises de ansiedade e das vezes que pensei em desistir de tudo, porém nunca pratiquei automutilação devido não ter coragem para fazer acontecer, mas ouvindo essa música lembro fortemente das vezes que desejei me abrir com alguém mas ninguém é capaz de compreender e de saber o que estava sentindo naquele momento de angústia, medo e insegurança, chega um momento que não dá para ficar bem, a falta de ar aumenta o desejo de morrer é ainda maior que a vontade de viver e nada pode mudar o fato de estar sobrecarregado de sentimentos ruins e desgastante, é aí que entra o amor próprio, tomando um banho gelado e bem demorado para esfriar a cabeça, uma volta sozinho nos lugares onde acalma é tudo que preciso, só assim volto para casa com o coração mais leve e tranquilo, porque é sobre isso, é sobre se colocar em seu próprio colo, sobre se abraçar e mesmo quebrado ter a fé de que é só um dia triste e jamais a vida inteira, foram tantos dias de luta com meu interior que aprendi a cuidar do meu próprio caos, não é fácil, mas desistir é pior ainda. (Relato XIV - Adolescente Pacu).

Inseridos na maquinaria de produção que deseja corpos econômicos e eficientes, esses pedidos de socorro vão sendo silenciados e invisibilizados porque não oferecem os resultados que a biopolítica estima. Um corpo machucado não está apto para mais cortes, então precisam ser separados e esquecidos por um momento para que se volte a incidir os estímulos de

contenção. Mas como o poder disciplinar tem um alto grau de poder para penetrar camadas da vida, mesmo esses corpos afastados ou em separação continuam a reproduzir muitos dos exercícios de controle.

Nesse jogo entre gerações, porém, entre professor-gerente e adolescente, há também um outro elemento: Uma espécie de sensação de idealização do passado, no qual tudo funcionava bem e que foi abolido pela entrada das novas formas de vida. Essa ideia de uma idade de ouro passada vai sendo repetida intensamente para que penetre todas as brechas possíveis. Em contraposição, quem ainda não tem um amontoado de *tempoespaço* passado para chamar de seu, projeta suas apostas no que ainda poderá vir, como é o caso da adolescente Cachara:

Ao meu ver, acredito que eu seja uma adolescente com muitas inseguranças, me pergunto das coisas que eu poderia fazer se eu não tivesse ela, mas eu também não quero ter ela comigo pra sempre, as vezes penso até sobre minhas opiniões em certos assuntos, sempre tive muita dificuldade até mesmo em discussões tanto na escola ou fora ,eu nunca fui de falar as coisas que realmente penso por até medo do que as pessoas pode pensar, mas conforme eu fui crescendo e ainda estou eu estou mudando, e entro em uma briga comigo mesma, será que estou sendo eu mesma? Ou só estou sendo essa pessoa rasa e nada determinada? Eu também espero descobrir mais pra frente quem sou eu de verdade e não pelas coisas que poderei ter, e sim pela pessoa que eu vou me tornar, minhas virtudes... (Relato XV – Adolescente Cachara, 2020).

Assim, uma das linhas das quais gerações após gerações recorrem são as linhas moleculares, buscando um equilíbrio entre um presente turbulento e um desejo de calma - materialização abstrata de um apego ao passado. Como se tudo em outra época fosse melhor. Segundo Schwertner e Fischer (2012) adolescentes sentem cada vez mais essa falta de um passado que é, na verdade, bastante recente. E isso vai sendo reforçado a cada momento em que se precisa caminhar na sensação de estar sozinho, sem encontrar pontos de apoio e redes de afetos.

Schwertner e Fischer (2012) nos mostra, com sua pesquisa a partir da realidade de uma escola do Rio Grande do Sul, uma manifestação bastante comum em outros contextos: jovens que sentem uma espécie de nostalgia dos tempos passados, por mais recentes que sejam. De muitos modos, parece haver um certo peso no passar dos anos, seja pela saudade de alguma fase anterior ou pela ideia de que já se viveu bastante o suficiente para que as experiências pudessem ser perdidas em algum lugar imemorable do passado.

Em um convite para se apresentar, o adolescente Pacu trouxe uma exposição na qual podemos visualizar, de forma pontual, esse caráter de avaliação de que a vida, por mais recente que seja, já é um caminho considerável:

Eu tenho 18 anos. E 18 anos não são 18 dias. Já passei muitas coisas até aqui, muitas fases na minha vida e isso só vem provando que eu não sou o dono da razão. E que eu tô aqui pra viver e aprender e é isso que estou me tornando a cada dia que passa. Eu tô aprendendo, eu tô enfrentando meus medos, inseguranças e tudo que está relacionado a esse contexto. Eu tenho me tornado uma pessoa cada vez melhor, porque eu olho para o que eu já fui e eu tiro algumas coisas que não me acrescentam mais, que não fazem mais parte do meu novo eu. E então eu paro pra pensar e acredito muito que nós, seres humanos, carregamos um universo dentro de nós e eu pude observar isso convivendo com outras pessoas que passaram por minha vida. E por mais que essas pessoas não façam mais parte [da minha vida] eu observei e vi que cada um de nós somos um tipo de pessoa, e eu venho absorvendo cada sensação, cada coisa que a pessoa está disposta a me oferecer porque acho que a vida é uma aprendizagem e eu gosto de aprender. Eu quero só partir dessa vida sabendo que eu vivi tudo o que eu tinha de viver intensamente, porque eu não me arrependo das coisas que eu já enfrentei, sendo elas boas ou ruins. Eu já passei, enfrentei e é por isso que sou grato por cada momento até aqui, são 18 anos e são 18 anos de muitas coisas boas porque apesar dos momentos ruins isso me tornou forte, me tornou uma pessoa melhor, e eu quero todos os dias da minha vida ser uma melhor versão do meu próprio eu. (Relato XVI – Adolescente Pacu, 2020).

A adolescente Dourado diz, também, que a saudade de um tempo que parece distante se tornou presente em sua vida, no caso dela, a instauração foi em função do distanciamento causado pela pandemia, uma vez que antes dessa questão sanitária ela não gostava de tirar fotos, participar de vídeos ou coisas do tipo e com a chegada da último ano do Ensino Médio (em 2020) algo que ela gostaria muito que acontecesse era a possibilidade de retorno para tirar todas as fotos possíveis.

Por fim, parece evidente que os dispositivos empregados para a homogeneização do corpo em ambientes educacionais tem diferentes usos e também desdobramentos. Agindo em um corpo, pode-se alcançar a docilidade, agindo em outro, pode-se alcançar o afastamento, a explosão. Mas mais do que um possível resultado final, essas tecnologias são intensas justamente por não esperarem efeitos imediatos. Os processos que subjetivam agem de forma contínua e ininterrupta, retirando o máximo de resistências que possam se apresentar.

4.2 – O espaço docente

A escola é, provavelmente, o *espaçotempo* coletivo que está mais suscetível a ser criticada. Não especificamente por suas ausências, mas porque ao mesmo tempo que tem uma

história, é julgada como se não tivesse passado. Enquanto está presente é taxada de sem futuro. Ao passo que esteve na vida de muitos, muitos só passaram por ela. Além disso, como nos trazem Masschelein e Simons, ela é acusada de ser um ponto de manutenção dos problemas sociais:

Consolidação de poder e corrupção. Os críticos também acusam a escola de ser culpada de várias formas de corrupção. A escola, dizem eles, abusa de seu poder, tanto de forma aberta quanto clandestinamente, a fim de promover outros interesses. Apesar da narrativa escolar de igualdade de oportunidades para todos, segundo eles, a escola facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social. Não há igualdade de acesso e não há igualdade de tratamento, e, mesmo que houvesse, a discriminação continua a existir na sociedade em geral e no mercado de trabalho. A escola reproduz essa desigualdade, independentemente do profissionalismo e da objetividade educacional que ela reivindica – e alguns diriam que é precisamente por isso que a escola é capaz de reproduzir a desigualdade. A acusação é bastante simples: a escola está a serviço do capital, e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 14).

Diante disso, a escola parece então, para alguns, a instituição primeira das manifestações e imposições de desigualdade e manutenção desses mecanismos de controle, segregação e perpetuação das mazelas socioeconômicas.

Podemos dizer que isso é de todo verdade? Parece-me que não, seja pelos movimentos que minha trajetória me proporcionaram, uma vez que por meio da educação escolarizada tive acesso a um grande acervo de produção intelectual, das quais pude dispor para chegar até a escrita desta dissertação e com as quais espero escrever outros, seja pelos movimentos que pude perceber, durante o estágio com os estudantes do curso de Pedagogia. Logo, além de mim, essa é uma realidade para uma parte considerável dos meus pares e de outras profissões também.

Então, podemos descartar completamente essas afirmações? Novamente, Parece-me que não. Os passos e olhares dados até aqui permitiram-me experienciar diversos fazeres docentes e educacionais.

O que difere, então, um ofício do outro é, entre outros, o amor. Digo entre outros, porque não existe um jeito único de fazer parte do escolar – o que também não quer dizer que qualquer coisa sirva. Para Masschelein e Simons (2014), em sua obra *Em defesa da escola – uma questão pública*, um dos principais elementos constitutivos da Escola e também do ofício de ser professor é o amor, como aborda a seguir:

Para o professor, conhecimento e metodologia são importantes, mas também o são amor e cuidado (GEERINCK, 2011). Como o exemplo dado anteriormente por Gregorius deixa muito claro, é importante esclarecer exatamente o que se quer dizer com “amor”. Seu professor de grego era, obviamente, extremamente instruído, sabia tudo que havia para conhecer a língua grega, era muito experiente e bem preparado, viajava com frequência para a Grécia e tinha uma bela caligrafia. Além disso, falava de seu amor pelas palavras gregas. Mas, no seu caso, era realmente sobre o amor a si próprio; era *tudo sobre ele* e isso é o que privou as palavras gregas de seu realismo.

Por outro lado, o amor que entra em cena no “fazer a escola” é descrito como “amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo)” e “amor pelos alunos”. Mas, como o exemplo de Olivier em *O filho* deixa bem claro, não precisamos idealizar ou dramatizar esse amor: o amor de que estamos falando aqui não se expressa de uma maneira espetacular, mas de maneira bastante comum: em pequenos gestos ordinários, em certos modos de falar e de escutar. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 76).

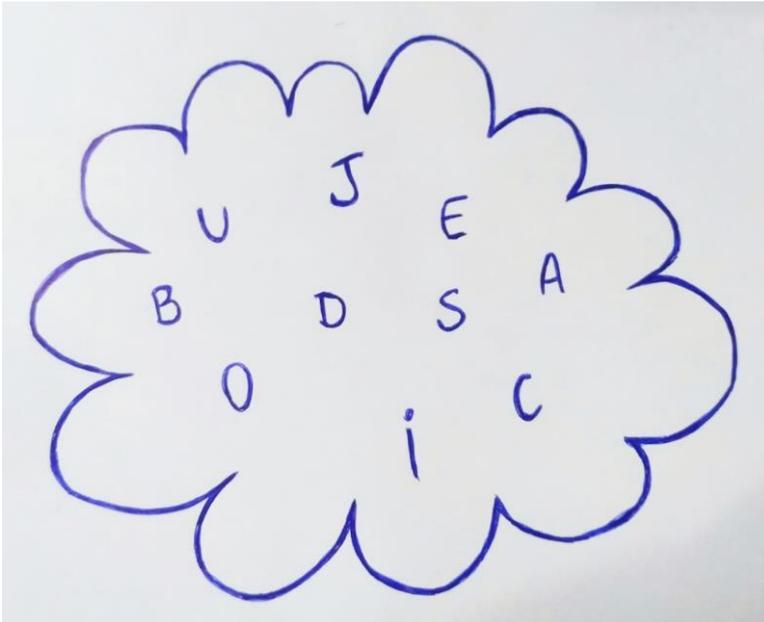
Esse amor, como demonstrado, pode ser um amor a si mesmo, que de modo solitário em quase nada contribui para o fazer docente ou pode ser um amor pelo ofício, pelo mundo e/ou pelos alunos. Esse amor que se manifesta pelos *pequenos gestos ordinários* são os que poderão suspender¹⁷, profanar e causar muitos outros agenciamentos no *espaçotempo* escolar.

Voltando aos corredores escolares que percorri enquanto adolescente estudante, tive também momentos e movimentos bons, coloridos, confortáveis e alegres. E como visto pelos relatos outros, há quem pense que as piadas racistas, homofóbicas ou de outras formas de violência são um conjunto de coisas absolutamente normais (em geral quem pratica), que criança é assim mesmo, que é só seguir adiante e tudo passa, que sofrer por isso é para os fracos e que esse mundo só comporta (e precisa) de gente forte.

Mas quantas pessoas abandonam a escola ou o contexto escolar por motivos semelhantes? Não vou me demorar ao abordar todo o sofrimento porque eu não conseguiria e também porque estou mais preocupado com as possíveis mudanças. Então quero neste momento evidenciar que um dos principais elementos para a continuidade, mesmo com a dificuldade, no meu caso, foi o apoio e o cuidado que tive da minha primeira professora.

Um tato ímpar para lidar com a criança que tinha ou a que não tinha roupas novas, materiais caros, com o aluno que chegava na escola de bicicleta, a cavalo ou caminhonete e etc, ou quando um aluno mostra aos colegas uma parte do corpo para a turma que não deveria ser mostrada ou quando as atividades estavam em desacordo com o que fora proposto, um cuidado com as dificuldades enfrentadas, um zelo extraclasse ofertando um lanche para quem ia demorar chegar em casa ou até quando o estudante pedia uma atividade extra para casa porque havia gostado de procurar palavras com as letras dentro de uma nuvem.

¹⁷ Para Masschelein e Simons, em sua obra “*Em defesa da escola*”, suspender é trazer/atrain para o tempo presente – separar do que passou. Oferecer aos envolvidos um tempo livre, de forma a destacar, colocar entre parênteses. Fazer do tempo um tempo preenchido. Profanar é tirar o caráter sagrado do conhecimento, das instituições, dos cargos e tornar possível os acessos e as ressignificações – se antes tudo era observado de longe, distante e inalcançável, profanando podemos corromper, tornar público e compartilhar aquilo que desejamos.



Uma companhia que fazia o caminho da educação escolarizada ficar bonito e interessante de caminhar.

Daqui saiam beijos e beijus, bordas e cabos, doces, sais, sedas, sodas, jocas e jecas. Exercício para olhar o caos e se conectar.

18

Trago essa memória para pensar o quanto o amor do professor muda a vida do estudante, não apenas na infância, mas ao longo dos movimentos educacionais o encontro com professores *amateurs*¹⁹ fazem a diferença. Quanto a isso, podemos visualizar o professor amador a partir de Masschelein e Simons:

Como é que o professor *amateur* se relaciona com seus alunos? É precisamente a mestria e o engajamento interessado e inspirado por parte do professor magistral que lhe permite inspirar e envolver os alunos. Na verdade, como uma criança, o aluno não quer alguém que seja (somente) interessado nele/nela, mas sim alguém que está interessado em outras coisas e assim pode gerar interesse nessas coisas. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p.80).

Assim, mesmo em contato com um mundo feio e agressivo, encontrei também outros caminhos. Caminhos que poderiam trazer mais cores, mais vida, mais sabores. Caminhos que permitiam caminhar sem furar os pés. E sobre esses caminhos outros pés passaram também:

Para mim, [a melhor coisa que aconteceu foi que] aprendi a ler na escola, isso é meio que obvio, mas quando eu era muito pequenininha, isso foi incrível porque eu aprendi muito rápido, e as outras crianças tinham dificuldades e eu achava legal porque elas vinham pedir minha ajuda, porque elas entendiam que eu entendia melhor do assunto, no caso da escrita e da fala. Eu tinha muita facilidade para encaixar as palavras e depois que eu aprendi, eu descobri que com esse conjunto de palavras eu podia entender frases, entender textos, e através dessas frases e desses textos eu conseguia adquirir algum tipo de sabedoria, o entendimento de alguma coisa. Por isso, aprender a ler e escrever me marcou tanto. E também ajudou muito na escola porque

¹⁸ Exercício da nuvem de letras conforme consta na lembrança. As letras eram aleatórias e não era possível repetir letras que só apareciam uma vez.

¹⁹ Sobre o amor do professor *amateur* (amador no sentido de que ama), Masschelein e Simons nos dizem que o “professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do “amor pelo assunto”, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo.” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p.77)

como isso me deixava um pouco avançada das crianças que estavam aprendendo, isso dava espaço para os professores irem dando atividades, cada vez mais atividades que não eram dadas para as outras crianças, então isso me ajudou muito. E também por ler. Eu sou incentivada desde nova pela minha mãe, pela minha vó, hoje pelo meu vô e pelo meu pai, mas quem começou foi minha mãe. Ela era professora, então ela sempre me incentivou a ler e assistir documentários. Mas ela nunca me deixava assistir a versão dublada, só deixava eu ver a versão em inglês porque ela falava que se eu conseguia ler um texto normalmente, eu conseguia ler um texto em uma televisão passando mais rápido com alguém falando. E isso me ajudou muito durante a vida. (Relato XVII - Adolescente Mandi, 2020).

A entrada da adolescente Mandi na escola mudou sua vida. A partir do processo de alfabetização, sua atenção foi atraída para o tempo presente. A suspensão do mundo exterior ocorreu e o conhecimento sagrado necessário para decifrar códigos foi profanado. A janela para um mundo novo se abriu e possibilitou atravessamentos. O chão fofo produziu rizomas, os rizomas forneceram nutrientes para os galhos e assim os ingredientes para a torta de maçã tornaram-se disponíveis.

5 – CONSIDERE DESCONSIDERAR

Imagine um jardim cheio de plantas, flores, insetos e uma diversidade de cores e cheiros: Imagine também que, para que seja plantada uma determinada nova espécie, todas as outras devem ser arrancadas. Desta forma nunca haverá um jardim florido, com variedade e beleza, cheio de cores, abelhas, rosas, lagartixas, gramas, formigas, borboletas, beija-flores e etc.

Assim se parecem cada aspecto e manifestações da vida: Não fazemos nada sozinhos e mesmo que as vezes pareça, não temos esse poder de construir nada sem outras contribuições. Mesmo que pareça que não estamos fazendo muita diferença (no caso de estarmos nos esforçando, procurando contribuir, nos entregando e vivendo de alguma forma em função de), precisamos lembrar que nem sempre todas as plantas do jardim se tornam expoentes, nem sempre observamos todas elas de forma individual e que o conjunto de todas elas é que forma o que chamamos de jardim. Precisamos lembrar que, principalmente, todas elas (desde as pequeninas e quase não identificáveis até as mais pomposas e grandes) fazem parte do todo. E que sem elas o jardim não é o mesmo.

Entre alguns profissionais das escolas que estudei, da escola que trabalho e também de outras escolas estaduais daqui de Cáceres, é presente o discurso de contenção dos (im)pulsos das carnes infantis e adolescentes, pois só assim se pode extrair o máximo que eles podem ter/dar. Essa lógica de conter para extrair é a que se configura enquanto biopolítica e coloca indivíduos (no caso escolar os estudantes – e também os profissionais) na mesma configuração de domesticação, exploração e descarte que são submetidos animais que produzem leite, ovos, banha ou lã e que pisoteiam e batem o chão.

Arrebanhando animais nos pastos ou nas cidades e confinando em espaços-tempos cada vez mais concentrados, os movimentos desses tendem a criar constantemente passos repetidos e que, apesar de produzir certa quantidade “desejada” de coisas, não possibilita uma atualização constante das forças. O capitalismo acumula, e para acumular consome recursos, consumindo recursos cada vez mais rápido mina as renovações.

Vivendo sob o capitalismo e regidos por força de sua biopolítica, sujeitos são produzidos para reproduzir as forças que os esquadriham e, minuciosamente, extraem aquilo que é possível. Para isso, criam dispositivos, maquinarias, discursos, instituições e tecnologias para intensificar os fluxos de exercício do poder disciplinar da conduta/produção desejada para extração.

Essa extração não cessa e, para que não seja constantemente interrompida, desenvolve toda sorte de políticas voltadas ao bom funcionamento das partes que operam cada sistema. Assim, em constante relação com essas movimentações reduzidas, o chão sobre o qual se pisa vai ficando socado²⁰ e sem aeração. O pensamento se alinha aos mecanismos de economia e

²⁰ Ao abordar as diversas formas de “melhoramentos” do corpo, Goellner (2013) nos mostra que, mesmo sendo submetidos aos mais diversos modos de equilíbrio das diferenças e dificuldades, não podemos pensar em uma igualdade de condições de possibilidade para todos os indivíduos: “Vale ressaltar ainda que a tecnociência esteja

eficiência e os desejos seguem as linhas de produção em larga escala. Quanto a isso, trago um fragmento da música *Disparada*, de Jair Rodrigues:

Na boiada já fui boi, mas um dia me montei / Não por um motivo meu / Ou de quem comigo houvesse / Que qualquer querer tivesse / Porém por necessidade / Do dono de uma boiada / Cujo vaqueiro morreu / Boiadeiro muito tempo / Laço firme, braço forte / Muito gado e muita gente / Pela vida segurei / Seguia como num sonho / Que boiadeiro, era um rei / Mas o mundo foi rodando / Nas patas do meu cavalo / E nos sonhos que fui sonhando / As visões se clareando / As visões se clareando / Até que um dia acordei / **Então não pude seguir / Valente lugar-tenente / De dono de gado e gente / Porque gado a gente marca / Tange, ferra, engorda e mata / Mas com gente é diferente** / Se você não concordar / Não posso me desculpar / Não canto prá enganar / Vou pegar minha viola / Vou deixar você de lado / Vou cantar noutra lugar. (Grifo meu).

Marca-se para distinguir: espaços, tempos, propriedades, finalidades, rumos e utilidades. Não que aqui se defenda, por exemplo, que gado ou qualquer animal possa ser tratado com violência, mas essa é uma realidade.

As marcas feitas por ferros quentes aplicados diretamente sobre o couro dos animais, trancados em troncos de onde não podem fugir ou a prática de corte de chifres com facas e canivetes e a aplicação de ferros quentes sobre os cortes, que quanto mais rentes às cabeças forem feitos, “melhores resultados” vão surtir (no sentido de não deixar que chifres cresçam por serem considerados perigosos para a lida com o gado, no caso da prática de mochar) ou para que o gado não seja roubado, no caso da prática de marcar.

Os ferros que moçam e marcam são colocados no fogo e só saem de lá quando já estão vermelhos como brasa. E depois de colocados na pele dos animais, voltam ao fogo para o próximo corpo a ser marcado. Muitas vezes infecciona, dá bicheira e pode levar o animal à processos muito mais dolorosos, podendo infeccionar e, se não tratado, levar à morte. Muitas vezes, mesmo com corte, ferro e fogo, chifres voltam a crescer, boiadas inteiras são roubadas e a marca daquilo que outrora foi feita já não servirá de muita coisa.

Pensar então nos corpos humanos enquanto passíveis de toda a violência possível em nome de um bem maior é o mesmo que pensar que animais podem sofrer todas essas violências e nada acontecerá, senão o bem. Novas tecnologias têm sido desenvolvidas e utilizadas nas zonas rurais para minimizar danos aos corpos animais. E por aqui, para essa escrita e para as salas de aula nas quais atuo, tento também experimentar outras formas de *ser-e-estar* que não

produzindo novos corpos, potencializados pelos usos de diferentes produtos e técnicas tais como próteses, suplementos alimentares, lentes de contato, vitaminas, vacinas, drogas químicas, estimulantes, implantes, etc., o corpo ainda está sujeito a distintas hierarquizações. Afirmo, portanto, que as intervenções que nele operam, ao mesmo tempo que podem oferecer-lhe - e oferecem - liberdades, invocam também estratégias de autocontrole e interdição. (GOELLNER, 2013, p.40)

produzam marcas pela dor ou violência e, caso elas aconteçam/existam, que sejam mitigadas e não reforçadas.

Relações produzem marcas a todo momento, mas elas se distinguem pelos afetos que as constituem. Enquanto uma marca pode ser pelo cuidado e pelo apoio de um professor, como evidenciado pela adolescente Angico, outras podem ser pela ameaça e pela violência, como nos mostrou a adolescente Pequi (trago nesse momento o recorte da parte inicial do relato exposto anteriormente, na seção IV):

No meu tempo de estudo houve um caso que me deixou marcas, onde levou um pai quase cometer um crime. Tudo aconteceu há alguns anos atrás, quando, por conta do serviço do meu padrasto, tive que mudar de escola. Quando comecei a frequentar a minha nova escola, fiz novas amizades, dentre as quais fiquei próxima de uma menina chamada Maria. Em um dia comum como qualquer outro, estávamos em aula e eu e minha amiga conversando. Resolvemos passar um batom com uma cor um pouco acima do tom indicado para adolescentes usar. E o nosso professor chamou nossa atenção e com muita ira veio a nos punir pois o local de sala de aula não era apropriado para isso. No mesmo instante retirou a régua [da mochila] e nos castigou batendo nos nossos braços, então a régua se quebrou no braço da minha amiga e assim deixando com marcas do acontecimento. Sem entender o acontecido voltamos para casa e contamos ao nossos pais o incidente que aconteceu na escola. (Relato XVIII - Estudante Pequi, 2020).

As maquinarias disponíveis e empregadas nas diversas populações produzem continuamente os sujeitos. Em uma instituição como a escola, as relações de poder são evidentes e, longe de emanarem das paredes, são postas em exercício pelos próprios participantes do processo.

Se os poderes são exercidos por uns sobre outros e para que isso seja mais eficiente criam-se mecanismos, vemos, a partir das configurações do escolar, que há um desejo de disciplinar. Acontece, porém, que as relações estabelecidas entre os sujeitos são particulares e, por mais que se propaguem técnicas de homogeneização, elas nem sempre oferecem o resultado desejado.

Assim, observando os agenciamentos que ocorrem nas salas de aula e corredores escolares, vemos que são diversos porque as relações que se estabelecem no contexto escolar são diversas. Nessa multiplicidade de configurações, cada corpo (adolescente ou adulto) vai exercendo e sofrendo radiações e se compondo e decompondo com elas. Cartografando alguns trajetos, meus e também o de outros corpos, busquei visualizar as manifestações, desejos e olhares constantes nesse universo para poder pensar e provocar com eles.

Pretendi, então, com essa escrita, contribuir, a partir das discussões, para práticas de cuidados e governo de si, não para instituir regras para ações de terceiros, mas para oferecer

uma nova ferramenta que possibilite outras composições – de si, de ofícios e de cartografias, territórios e trajetos.

Para Costa (2014), o cartógrafo precisa estar poroso para as pequenas sensibilidades que se evidenciam nas zonas fronteiriças que ele atravessar. E estar poroso é estar livre para se sujar do mundo e das ideias que compartilhar. Compartilhando (ideias, pensamentos ou saberes), estamos escarificando em nós e nos outros com quem compartilhamos possíveis solos compactados.

Logo, esta cartografia propôs-se a olhar para a escola não como uma organização retilínea, impecável e imaculada, mas como uma amalgama de vidas difusas e desejanças, que se conectam e se produzem no movimento particular do coletivo. Longe de reforçar um discurso de pregação da obediência, estamos aqui pela emergência de uma disciplina que permita a luta contra o medo enquanto componente curricular e seus dispositivos e agenciamentos. Essa transformação é o que nos oferece outras estéticas possíveis. Estéticas próprias a partir de agenciamentos (outros e) bons, assim como nos traz Maldonado:

[...] falo de agenciamentos enquanto simpatia, enquanto afetos. Afetos que, para Deleuze, são devires na medida em que nos coloca em contato com o outro, nos contamina de outro. Nesses agenciamentos os afetos podem nos enfraquecer, decompor nossas relações, nos tornar tristes; mas, podem, também, nos tornar fortes, aumentar nossa potência, nos tornar alegres. (MALDONADO, 2017, p. 30).

Contaminar-se de outro(s) é, então, sinônimo de construção coletiva de afetos, e essa construção contaminada é detentora de uma força ímpar. Nesses contatos metamorfoseiam-se os chãos batidos das certezas duras em solos fofos e férteis das provocações. Possibilita-se, então, a transição da dureza para o fluxo, da estagnação para o movimento, do chão seco e sem vida para a germinação e o rizoma.

Assim, ao olhar para os passos dados em relação às dificuldades para escrever, os desânimos, as desatenções, os desfoques e todas as barreiras já discutidas aqui, penso que a escrita é, também, como o manuseio de uma ferramenta-enxada. Pode ser um serviço que passa rápido, que permite um mergulho no ofício, que dá vontade de fazer. Mas também pode ser completamente contra a vontade, difícil de se conectar, muito mais pela obrigação de se ver livre do que a beleza de ver o trabalho feito.

Assim como um trabalho a ser escrito ou um quintal a ser capinado, para que seja finalizado temos que levantar e fazê-lo. Revolver a terra, cortar as ervas daninhas, arrastar paus e pedras e deixar o espaço limpo é também uma possibilidade de olhar a escrita. Remexer os pensamentos, cortar os excessos, acompanhar manifestações e colocar caracteres no espaço limpo. A atividade é feita ao passo que vai se fazendo, aos poucos, confortável ou dolorosa,

cansativa ou com entusiasmo, (in)segura, célere ou demorada, mas principalmente nunca finalizada.

O “mato” cresce, os pensamentos mudam, as discussões encontram outros espaços, os olhares cruzam outros horizontes, o corpo deseja outros encontros, mas os passos precisam de um ponto de pausa para que, posteriormente, possam seguir. Chegamos ao fim dessa caminhada e eu espero que nesses passos que foram dados até aqui as discussões feitas tenham sido um presente para você. Um presente não especificamente como objeto, mas como possibilidade de estar de fato aqui pela presentificação, pela suspensão e pela prosa.

REFERÊNCIAS

- BARROS, João Roberto. **O racismo de estado em Michel Foucault**. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.15, n.1, Jan.-Abr. 2018, p.01-16
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BENJAMIN, Walter. Armários IN: _____. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BUJES, Maria Isabel Edelweis, Infância e maquinarias, (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2001.
- G1. **Brasil registra 2.730 mortes por Covid em 24h e bate marca de 15 mil mortes em uma semana pela primeira vez**. G1, 19 mar. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/19/brasil-registra-2730-mortes-por-covid-em-24-h-e-bate-15-mil-mortes-em-uma-semana-pela-primeira-vez.ghtml>> acesso em: Acesso em: 19 mar. 2021.
- CAFARDO, Renata; SHORES, Nicholas. **Governo muda projeto de homeschooling na tentativa de acelerar tramitação no Congresso**. Estadão, 07 abr. 2021. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-muda-projeto-de-homeschooling-na-tentativa-de-acelerar-tramitacao-no-congresso,70003673043>> acesso em: 10 abr. 2021.
- CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Tradução Beatriz de Almeida Magalhães. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2015. (Filô/Margens)
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014.
- DELEUZE, Gilles. & GUATTARI, Felix. **Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.
- _____. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. – São Paulo: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. - Rio de Janeiro, Ed. 34: 1992.
- _____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- _____. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Graal, 2006
- FIGUEIREDO, Felipe. **Carnaval: Nerdologia**. Youtube, 28 fev. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PB6qcm2raow&ab_channel=Nerdologia>. Acesso em:

15 jan. 2021

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado – 5.ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. (orgs.) Michel Foucault Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação, 9. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GORE, Jennifer M. **Foucault e educação: fascinantes desafios**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

GREGORY, Kássia Auxiliadora Filiagi. **Corpos capturados e disciplinados na dança escolar: Pensando o currículo como encontro para a potência de agir**. 2018. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

GUIMARÃES ROSA, João. “**As margens da alegria**”. In: Primeiras Estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUR, Domenico Uhng. **Psicologia, política e esquizoanálise**. 2ª ed - Campinas, SP: Alínea, 2019.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. - Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **O Mestre inventor: Relatos de um viajante educador**. Tradução Hélia Freitas. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes. 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEYTON, Daiana. **Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento**. In. LARROSA, Jorge (org). Elogio da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009;

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A ordem do discurso da educação ambiental**. 2001. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha**. Curitiba: CRV, 2017.

MARCO AURÉLIO, **Meditações**. Brasília: Editora Kiron, 2009.

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

SANTOS, Ascêncio Franco dos. **Constituição dos adolescentes infratores nos discursos da mídia e nas artes de governo no sistema socioeducativo de Cáceres-MT**. 2016. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria. **Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades**. Educação em Revista, v.28, n.01, Belo Horizonte, mar. 2012, p.395-420

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petropolis. Vozes: 1998.

_____. **O Currículo Como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

REINERT, Dalvan José; ALBUQUERQUE, Jackson Adriano; REICHERT, José Miguel; AITA, Celso; ANDRADA, Martín María Cubilla. **Limites críticos de densidade do solo para o crescimento de raízes de plantas de cobertura em argissolo vermelho**. Revista Brasileira de Ciência do Solo, On-line version, vol.32 no.5 Viçosa Sept./Oct. 2008

VARELA, Júlia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. In: Revista Teoria e Educação n. 6. Porto Alegre, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. - 2 ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANEXO I - Relato – Adolescente Angico

O ano era 2017, Samara Nunes (S.N) estava animada com o começo da mais nova experiência de sua vida: O ensino médio.

S.N recebeu a oportunidade de ser bolsista em um colégio com o melhor ensino em sua cidade. O medo e anseio de deixar seus velhos amigos tomou conta daquela garota de 15 anos, as dúvidas de como agir, quem ela seria, a insegurança da diferença de classe social, enfim o medo tomou conta daquela garota que enfrentou com unhas e dentes o mais novo desafio da sua adolescência.

Em sua classe S.N era sempre a mais esforçada, sempre buscando conhecimento e aprendizagem, maravilhada com todo o conhecimento que estava adquirindo. Ao tocar o sino do intervalo, a luta interna de S.N começava, onde suas amigas e a turma iam para a fila do lanche e a pequena garota sentada escondida sem condições de comprar o salgado. Aquela vergonha foi aumentando e S.N não entendia o porquê de se sentir envergonhada, foi então que percebeu: ela começou a ser o assunto da escola. Sem condições de comprar uniformes, participar das gincanas, sem roupas caras e celulares da moda, sem um carro da última geração ou sem pais advogados de classe alta, S.N era pisada, xingada, ferida com palavras. A partir de junho de 2017, Samara só se escondia, criava máscaras para agradar os outros alunos, fingia ser quem não era para não ser escolhida, mas o fato de Samara ser monitora auxiliar para conseguir bolsa era motivo o suficiente para não ser chamada para as prosas, ser ignorada; Samara se sentia usada pois só lembravam dela nas provas e trabalhos almejando ganhar nota nas costas da garota.

Após um ano de sofrimento, Samara já não era a mesma em casa, suas notas caíram, matava aula, 2 tentativas de suicídio no ano, automutilações, drogas e bebidas alcoólicas. O olhar daquela garota era de raiva, tristeza, angustia, seus olhos gritavam por socorro.

Maria, mãe da Samara, percebeu a mudança drástica de sua filha e juntamente com o pai da garota decidiu muda-la de escola.

O ano era 2018, Samara novamente bolsista no Colégio Inova, para ela não existia mais esperanças, na sua mente só imaginava choros, angustia e mais medo.

Mas desta vez, algo inesperado aconteceu, S.N conheceu o seu mais novo professor de matemática José, que através da sua simplicidade e juntamente com seu aluno Tarlei, abraçaram a nova aluna observando um potencial que havia sido deixado no passado.

Agora, José, Samara e Tarlei são inseparáveis, aos poucos foi vendo as mudanças da garota que, com muito esforço, carinho, acolhimento da turma, foi curando suas feridas e vivenciou o 2º ano do Ensino Médio como nunca imaginou que pudesse ser; aquele conto de fadas do Ensino Médio maravilhoso começou a acontecer na vida de Samara.

Samara observou dois garotos, gêmeos, que se comportavam como ela no ano anterior, Marcos e Maicon eram vítimas de bullying naquela escola, então S.N começou a observar todo aquele conto de fadas se tornar novamente um filme de terror. Ela deu tudo de si para ajudar aqueles garotos que eram xingados, zombados pelos professores e alunos e ela não conseguia entender como poderia existir seres humanos assim.

A partir de então, S.N ao tentar ajudar os irmãos, começou a ser julgada também e novamente S.N se viu com Síndrome do Pânico, depressão, mais tentativas de suicídios. Percebeu que independentemente da escola que fosse a vida dela sempre seria aquela.

Louis, professor de Inglês, sempre pisava e zombava dos alunos, S.N não conseguia entender como um professor formado pudesse ser tão rude, mal-educado. Daí despertou em Samara a vontade de ser professora, para ser diferente, para ajudar os alunos que precisam, criando em si um amor pela profissão.

S.N, já no 3º ano, 2019 conheceu Natasha, a nova aluna que entrou para finalizar o Ensino médio devido à greve do Estado.

Natasha, preta, inteligente, destemida, empoderada, dona de si.

Nos trotes e brincadeiras de 3º ano, Natasha começou a ser caçoada por Geovane e seus amigos. O preconceito tomou conta daquela sala de aula, comparações com macaco, bruxa, apelidos e nomes pelo seu cabelo “toim-oim-oim”. A cada dia via-se Natasha com um brilho menos no olhar, seu sorriso não era mais o que Samara via pela manhã. A fonte de esperança de S.N gritava por socorro.

Natasha se viu em depressão, tentativas de suicídio, reprovou o ano. A turma não ouviu mais falar em Natasha até os dias atuais.

O frustrante Ensino Médio de Samara deixa de ser assustador a partir do momento que se torna a realidade de centenas de adolescentes no Brasil.

Samara e Natasha foram poucas perto das pessoas que sofreram e ainda sofrem preconceito racial e social.

ANEXO II – Relato - Adolescente Sicupira

Na minha história da busca do aprender descobri várias coisas e também vi muitas coisas não boas na educação, como professores relaxados com seus alunos, alunos “preguiçosos”, bullying como uma forma normal na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio (IFMT) e por aí segue.

Por volta do ano de 2013 no meado do ano, cursando o 8º ano, na sala de aula tínhamos um colega com problemas de comportamento, sabíamos que ele usava remédios controlados, pois ele disse a nós uma vez. Com isso, ele tinha total desinteresse pelas aulas, só dormia e ficava saindo da sala de aula. O professor não dava a mínima a ele, pois achava que só ia perder tempo tentando puxar o aluno para o assunto que estava trabalhando, com isso achava mais fácil deixar o aluno agir da forma que ele quisesse, que era sobre nenhum interesse sobre a aula. Ele sofria muito bullying dos alunos das classes mais da frente, do 2º ano e 3º ano, não conseguíamos “proteger” ele, pois os alunos eram 2 ou 3 vezes o nosso corpo e com isso vinha o medo de apanhar dos outros. Sempre tentamos puxar a atenção dele para ele ficar dentro da sala de aula na hora do recreio. Às vezes conseguíamos e outras vezes não tínhamos tanto sucesso.

Passaram-se uns 2 anos e vem a transição do Ensino Fundamental para o Médio. Na escola que ia começar estudar, que é o IFMT, teria que fazer uma prova, tinha número “X” de vagas. Minha primeira “pressão” foi sobre alcançar algo que queria e, para conseguir isso, teria que colocar para agir as coisas que aprendi no ensino fundamental. Fiz a prova com a barriga hiper gelada e com medo de não conseguir passar, mas enfim eu passei, toda a alegria veio com o resultado final, mas também um medo de como seria lá e como eram os professores, alunos, funcionários que trabalhavam lá, modo de locomoção para ir para lá e com tudo isso vem a busca de resposta sobre as perguntas que vinham na cabeça. Descobri mais coisas “ruins” do que as boas. As ruins seriam que lá os novos alunos sofriam muito, pois eram carne nova, que um dos único meio de locomoção era o ônibus e ainda tinha uma tacha de embarque e desembarque ou teria que ir de moto (Claro, os que os pais deixavam ir mesmo sem carteira)

ou indo de carona com alguém que trabalha lá. No caso do ônibus, os alunos novatos não podiam sentar nos lugares do ônibus, só podiam ir de pé e se olhassem para atrás tacavam bolinha com cuspe na cara da pessoa. Iam do ponto de início da rota do ônibus até o IF chamando os novatos de calouros burros e analisando cada novato para colocar um apelido na pessoa. O positivo que todos falavam é que lá era integral e com professores ótimos.

Quando cheguei lá me senti um total estranho no local, pois quase todos da minha sala conhecia alguém que estudava lá e não ficava sozinho na hora do recreio ou na hora do almoço e esses amigos conhecidos defendiam esse amigo novato. Ninguém conversava com ninguém na minha sala porque também era gente nova na vida deles, mas depois descobri que tinha vários da minha sala que se sentiam sem nenhum amigo lá. Tinham os alunos que eram de outras cidades e que moravam lá no instituto e comecei amizade com esses, pois não tinham quase ninguém para conversar e com isso foi se formando as amizades no decorrer dos meses que passavam. Os alunos internos eram os que mais sofriam na escola, pois conviviam no mesmo lugar que os mais velhos lá, os mais velhos se sentiam os chefões lá porque podiam fazer tudo e caso o aluno quisesse contar teria que pensar duas vezes porque sofriam bem mais e durante uns 2 anos a mais e ameaçados de apanhar. Lá dentro não podia ter briga, mas passando do portão aí já era outra coisa, e caso o aluno contasse e só ficasse recuando e se escondendo, uma hora ele teria que sair do instituto para ir no banco, centro ou comprar algo para ele e com isso a surra podia acontecer, mas graças a Deus todo esse comportamento de ameaças foram exterminados durante o passar do ano letivo, e claro, conseguimos ver essa grande mudança aos que estudavam comigo. As mudanças dessas atitudes vieram com o novo diretor que ocupou o novo cargo, era nosso professor do 1º ano, conhecia nossos problemas e resolveu todos eles para que os próximos alunos não sofressem e também que não tivessem problemas psicológicos e entre outros. Claro que no primeiro ano tivemos grandes dificuldades como estudar dia inteiro, uma educação não muito barata porque do ônibus e da ficha de almoço (Tudo também se resolveu com o diretor novo), bullying no primeiro ano, alguns professores ruins (maioria eram bons, mas sempre tem aquele) e dificuldades no ensino novo. Tudo foi resolvido com grandes esforços e persistência, claro que também a ajuda dos professores de ensinar novamente o que foi ensinado anos atrás.

Na nossa primeira aula a campo na floresta que se localizava no “quintal” da escola, bem ao lado do começo das árvores tinham os dormitórios dos alunos homens (ali ficavam só os mais velhos alunos do lugar) passeando e analisando o lugar. Já lá dentro da floresta encontramos um monte de garrafas de cerveja retornável e escondidas sob as folhas,

com isso contamos ao professor e ele contou ao diretor, os alunos velhos que dormiam próximos foram punidos. Depois desse ocorrido eles buscaram saber quem tinha descoberto sobre as garrafas e começam a ir todo recreio na nossa sala fazer brincadeiras chatas e abrir nossas mochilas, mas sempre fomos unidos e fortes, buscávamos ajuda com os assistentes que andavam pelos corredor para ver as irregularidades e com isso mandava os guris irem embora e dava advertência. Juntando um número “X” eram expulsos. Um foi expulso, mas não graças a nossa sala.

Tivemos professores excelentes que nos ajudavam em busca de matérias de estudos, método novo de ensino para aquele aluno que não conseguia compreender e os que nos faziam buscar nosso limite e mostrar que não somos fracos e temos grande potencial. Não podiam faltar os professores que só desanimavam os alunos (falávamos com esse aluno para seguir firme e forte na caminhada). O assunto podia ser legal mas o professor estragava tudo, o que só chegava atrasado e nem ai para os alunos, pois ia receber o dinheiro da mesma forma. Tenho uma grande satisfação de um amigo meu, ele era aquele preguiçoso e sobre provas ou trabalhos não estava nem ai para sua nota, mas eu sempre conversava com ele e tentava chamar sua atenção para as coisas que passavam. De tanto insistir ele resolveu se jogar naquilo e sempre falava que não ia conseguir terminar lá, porque tinha reprovado no 2º ano e essa reprovação deixou ele para baixo. No final ele terminou junto a nós e agradeceu a cada um por ter ajudado e insistido nele. Uns dias antes da colação de grau fui na casa dele e a mãe dele me agradeceu muito por ter ajudado ele. Foi uma coisa muito boa.

Como a instituição era mais para o norte do MT, lá no instituto tinha muitos indígenas, um deles era da nossa sala ao lado. Ouvíamos muito no corredor bullying sobre eles. Falavam que não iam conseguir nada estudando lá, que eram burros. Hoje em dia tem dois deles aqui em Cáceres, um fazendo direito na Unemat e outro no IFMT fazendo Eng. Florestal, ambos são meus amigos. Claro que eles ouviam isso e não deixavam se abalar com que falavam. Os professores e funcionários do instituto tinham maior orgulho deles irem estudar no IF.

ANEXO III – Clarisse – Legião Urbana –

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=7RyfQ9Dqed4&ab_channel=BilleCipriani

Estou cansado de ser vilipendiado

Incompreendido e descartado
Quem diz que me entende
Nunca quis saber
Aquele menino foi internado numa clínica
Dizem que por falta de atenção dos amigos
Das lembranças
Dos sonhos que se configuram tristes e inertes
Como uma ampulheta imóvel
Não se mexe
Não se move
Não trabalha
E Clarisse está trancada no banheiro
E faz marcas no seu corpo com seu pequeno canivete
Deitada no canto, seus tornozelos sangram
E a dor é menor do que parece
Quando ela se corta ela se esquece que é impossível ter da vida
Calma e força, viver em dor
O que ninguém entende
Tentar ser forte a todo e cada amanhecer
Uma de suas amigas já se foi
Quando mais uma ocorrência policial
Ninguém me entende
Não me olhe assim
Com este semblante de bom-samaritano
Cumprindo o seu dever
Como se eu fosse doente
Como se toda essa dor fosse diferente ou inexistente
Nada existe pra mim
Não tente
Você não sabe e não entende
E quando os antidepressivos e os calmantes não fazem mais efeito
Clarisse sabe que a loucura está presente
E sente a essência estranha do que é a morte
Mas esse vazio ela conhece muito bem
De quando em quando é um novo tratamento
Mas o mundo continua sempre o mesmo
O medo de voltar pra casa à noite
Os homens que se esfregam nojentos
No caminho de ida e volta da escola
A falta de esperança e o tormento
De saber que nada é justo e pouco é certo
E que estamos destruindo o futuro
E que a maldade anda sempre aqui por perto
A violência e a injustiça que existe
Contra todas as meninas e mulheres
Um mundo onde a verdade é o avesso
E a alegria já não tem mais endereço
Clarisse está trancada no seu quarto
Com seus discos e seus livros
Seu cansaço
Eu sou um pássaro
Me trancam na gaiola
E esperam que eu cante como antes
Eu sou um pássaro
Me trancam na gaiola
Mas um dia eu consigo resistir
E vou voar pelo caminho mais bonito
Clarisse só tem catorze anos

ANEXO IV – Perfeição – Legião Urbana

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=UueCjRrQLM4&ab_channel=LegiaoUrbanaVE

VO

Vamos celebrar a estupidez humana
 A estupidez de todas as nações
 O meu país e sua corja de assassinos
 Covardes, estupradores e ladrões
 Vamos celebrar a estupidez do povo
 Nossa polícia e televisão
 Vamos celebrar nosso governo
 E nosso Estado, que não é nação
 Celebrar a juventude sem escola
 As crianças mortas
 Celebrar nossa desunião
 Vamos celebrar Eros e Thanatos
 Persephone e Hades
 Vamos celebrar nossa tristeza
 Vamos celebrar nossa vaidade
 Vamos comemorar como idiotas
 A cada fevereiro e feriado
 Todos os mortos nas estradas
 Os mortos por falta de hospitais
 Vamos celebrar nossa justiça
 A ganância e a difamação
 Vamos celebrar os preconceitos
 O voto dos analfabetos
 Comemorar a água podre
 E todos os impostos
 Queimadas, mentiras e sequestros
 Nosso castelo de cartas marcadas
 O trabalho escravo
 Nosso pequeno universo
 Toda hipocrisia e toda afetação
 Todo roubo e toda a indiferença
 Vamos celebrar epidemias
 É a festa da torcida campeã
 Vamos celebrar a fome
 Não ter a quem ouvir
 Não se ter a quem amar
 Vamos alimentar o que é maldade
 Vamos machucar um coração
 Vamos celebrar nossa bandeira
 Nosso passado de absurdos gloriosos
 Tudo o que é gratuito e feio
 Tudo que é normal
 Vamos cantar juntos o Hino Nacional
 A lágrima é verdadeira
 Vamos celebrar nossa saudade
 E comemorar a nossa solidão
 Vamos festejar a inveja
 A intolerância e a incompreensão

Vamos festejar a violência
 E esquecer a nossa gente
 Que trabalhou honestamente a vida inteira
 E agora não tem mais direito a nada
 Vamos celebrar a aberração
 De toda a nossa falta de bom senso
 Nosso descaso por educação
 Vamos celebrar o horror
 De tudo isso com festa, velório e caixão
 Está tudo morto e enterrado agora
 Já que também podemos celebrar
 A estupidez de quem cantou esta canção
 Venha, meu coração está com pressa
 Quando a esperança está dispersa
 Só a verdade me liberta
 Chega de maldade e ilusão
 Venha, o amor tem sempre a porta aberta
 E vem chegando a primavera
 Nosso futuro recomeça
 Venha, que o que vem é perfeição

ANEXO V – Há tempos – Legião Urbana

https://www.youtube.com/watch?v=iCFUV9aJA_Y&ab_channel=BilleCipriani

Parece cocaína mas é só tristeza, talvez tua cidade
 Muitos temores nascem do cansaço e da solidão
 Descompasso, desperdício
 Herdeiros são agora da virtude que perdemos
 Há tempos tive um sonho
 Não me lembro, não me lembro
 Tua tristeza é tão exata
 E hoje o dia é tão bonito
 Já estamos acostumados
 A não termos mais nem isso
 Os sonhos vêm, os sonhos vão
 E o resto é imperfeito
 Disseste que se tua voz tivesse força igual
 À imensa dor que sentes
 Teu grito acordaria
 Não só a tua casa
 Mas a vizinhança inteira
 E há tempos nem os santos têm ao certo
 A medida da maldade
 E há tempos são os jovens que adoecem
 E há tempos o encanto está ausente
 E há ferrugem nos sorrisos
 E só o acaso estende os braços
 A quem procura abrigo e proteção
 Meu amor, disciplina é liberdade
 Compaixão é fortaleza
 Ter bondade é ter coragem
 Lá em casa tem um poço mas a água é muito limpa

ANEXO VI – Lenine – Quede água

https://www.youtube.com/watch?v=2FXT52IXQV&ab_channel=Lenine-Topic

A seca avança em Minas, Rio, São Paulo
 O Nordeste é aqui, agora
 No tráfego parado onde me enjaulo
 Vejo o tempo que evapora
 Meu automóvel novo mal se move
 Enquanto no duro barro
 No chão rachado da represa onde não chove
 Surgem carcaças de carro
 Os rios voadores da Iléia
 Mal desaguam por aqui
 E seca pouco a pouco em cada veia
 O Aquífero Guarani
 Assim do São Francisco a San Francisco
 Um quadro aterra a Terra Por água, por um córrego, um chovisco
 Nações entrarão em guerra
 Quede água?
 Quede água?
 Quede água?
 Quede água?
 Agora o clima muda tão depressa
 Que cada ação é tardia
 Que dá paralisia na cabeça
 Que é mais do que se previa
 Algo que parecia tão distante
 Periga, agora tá perto
 Flora que verdejava radiante
 Desata a virar deserto
 O lucro a curto prazo, o corte raso
 O agrotóxico, o negócio
 A grana a qualquer preço, petro-gaso
 Carbo-combustível fóssil
 O esgoto de carbono a céu aberto
 Na atmosfera, no alto
 O rio enterrado e encoberto
 Por cimento e por asfalto
 Quede água?
 Quede água?
 Quede água?
 Quede água?
 Quando em razão de toda a ação humana
 E de tanta desrazão
 A selva não for salva, e se tornar savana
 E o mangue, um lixão
 Quando minguar o Pantanal e entrar em pane
 A Mata Atlântica tão rara
 E o mar tomar toda cidade litorânea
 E o sertão virar Saara
 E todo grande rio virar areia
 Sem verão, virar outono
 E a água for commodity alheia
 Com seu ônus e seu dono
 E a tragédia da seca, da escassez
 Cair sobre todos nós
 Mas sobretudo sobre os pobres outra vez
 Sem terra, teto, nem voz

Quede água?
Quede água?
Quede água?
Quede água?
Agora é encararmos o destino
E salvarmos o que resta
É aprendermos com o nordestino
Que pra seca se adestra
E termos como guias os indígenas
E determos o desmate
E não agirmos que nem alienígenas
No nosso próprio habitat
Que bem maior que o homem é a Terra
A Terra e seu arredor
Que encerra a vida aqui na Terra, não se encerra
A vida, coisa maior
Que não existe onde não existe água
E que há onde há arte
Que nos alaga e nos alegra quando a mágoa
A alma nos parte
Para criarmos alegria pra viver
O que houver para vivermos
Sem esperanças, mas sem desespero
O futuro que tivermos
Quede água?
Quede água?
Quede água?
Quede água?
Quede água